

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

**LA COMPRENSIÓN LECTORA: UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA  
PARA ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGIA

PRESENTA

**DRUCILA GUERRA ALMAZÁN**

ASESORA: MTRA. LAURA ALICIA MARQUEZ ALGARA



MÉXICO, D.F.

SEPTIEMBRE DE 2014



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.

## DEDICATORIAS

A ADON OLAM YAHWEH por la vida que me ha dado, por la oportunidad de concluir este ciclo de mi vida y crecer en una familia que me ha inculcado el amor por él.

A mis padres a quienes sin escatimar esfuerzo alguno han sacrificado gran parte de su vida para formarme y educarme, a quienes la ilusión de su vida ha sido convertirme en una persona de provecho, a quienes nunca podré pagar todos los desvelos, ni aún con las riquezas más grandes del mundo. Por esto y más.....Gracias los amo.

A mis queridos hermanos les dedico éste trabajo, porque ustedes también son parte de él, lo han sufrido y disfrutado como yo.

A mi novio Guillermo Santana Durán que a pesar de todo siempre ha estado ahí aguantando mi mal genio, mis lágrimas, mis tristezas y mis desplantes, por haber robado tu tiempo, por haber tenido la suficiente paciencia a lo largo de todo este tiempo, muchas gracias por amarme, quererme, apoyarme y aceptar cada una de mis decisiones.

A Saúl Sánchez Serna y a José Antonio Lantén por su amistad incondicional, cariño, comprensión y atención cuando los he necesitado.

## AGRADECIMIENTOS

A mi *alma máter*, la Universidad Nacional Autónoma de México, por el honor de formar parte de ella, porque en sus aulas logre adquirir una formación que me ha permitido tener claro que, como profesionista, tengo una responsabilidad y un compromiso con mi país y su sociedad.

A la Maestra Laura Alicia Márquez Algara por su disposición para dirigir esta tesis, así como por sus acertadas observaciones. Por ser un ejemplo de entrega y vocación académica.

A mis padres Heriberta Almazán Ortuño y Magdaleno Guerra Benítez por los años que me han cuidado, por su cariño y apoyo, por enseñarme que siempre hay que llegar al final del camino y porque durante todos estos años me han entregado lo mejor de ustedes.

A mis hermanos Abraham y Daniel por el apoyo que me han brindado durante los años de formación académica en la Universidad Nacional Autónoma de México ya que siempre estuvieron conmigo alentándome en todo momento a seguir adelante.

A la Licenciada Alejandra Edith Cabrera Quezada porque siempre confió en mí, por todos sus conocimientos que compartió conmigo, por su apoyo, por su tiempo y sobre todo por fomentar en mi este interés de superación e investigación.

A todas las personas que directa o indirectamente contribuyeron a la conclusión de esta tesis. Que parecía interminable, pero hoy es una realidad.

***“POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU”.***

## ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN.....  | I         |
| <br>   |           |
| <b>CAPÍTULO 1. LA COMPRESIÓN LECTORA. CONDICIONANTES QUE FACILITAN SU DESARROLLO.....</b>                              | <b>1</b>  |
| 1.1 La lectura y competencia lectora.G .....   | 2         |
| 1.2 La Comprensión lectora. ....   | 13        |
| 1.3 Condicionantes para una comprensión lectora significativa .....  | 18        |
| 1.3.1 Variables contextuales. ....   | 20        |
| 1.3.2 Variables subjetivas.....  | 23        |
| <br>   |           |
| <b>CAPÍTULO 2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA PROMOVER Y EVALUAR LA COMPRESIÓN LECTORA EN EL AULA .....</b>               | <b>29</b> |
| 2.1. Una aproximación a las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. ....             | 31        |
| 2.2 Niveles de comprensión lectora .....   | 35        |
| 2.3 Estrategias para la comprensión lectora .....  | 37        |
| 2.3.1 De organización.....   | 38        |
| 2.3.2 De focalización. ....  | 38        |
| 2.3.3 De elaboración.....  | 39        |
| 2.3.4 De integración.....  | 39        |
| 2.3.5 De verificación.....   | 39        |
| 2.4 Evaluación de la comprensión lectora .....   | 41        |
| <br>   |           |
| <b>CAPÍTULO 3. LA COMPRESIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO. EL SEGUNDO GRADO .....</b>                      | <b>47</b> |
| 3.1. Programa Nacional de Lectura .....  | 49        |
| 3.1.1 Bibliotecas escolares y de aula .....  | 52        |
| 3.1.2 Estrategia 11+5.....   | 59        |
| 3.2 La comprensión lectora en el Programa de Estudio 2011 de segundo grado.....  | 62        |
| 3.3 Estándares Nacionales de competencia lectora. ....   | 65        |
| 3.4 La comprensión lectora a partir del libro de texto gratuito de Español de segundo grado: la forma de trabajo. .... | 75        |

|   |     |
|---|-----|
| CAPÍTULO 4. DISEÑO, PLANEACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FOMENTAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL AULA ..... | 81  |
| 4.1. Características del grupo de trabajo. ....   | 82  |
| 4.2 Evaluación diagnóstica de comprensión lectora. ....   | 85  |
| 4.3 Planeación de la propuesta de trabajo .....   | 89  |
| 4.3.1 Primera sesión.....   | 89  |
| 4.3.2 Segunda sesión.....   | 91  |
| 4.3.3 Tercera sesión.....   | 92  |
| 4.3.4 Cuarta sesión.....  | 93  |
| 4.3.5 Quinta sesión.....  | 94  |
| 4.4 Experiencias ante la lectura.....   | 95  |
| CONCLUSIONES.....   | 106 |
| ANEXOS.....   | 110 |
| FUENTES DE CONSULTA.....  | 120 |

#### ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 1. Los factores que entran en juego al momento de la comprensión lectora    | 36  |
| Tabla 2. <i>Niveles de desempeño en la competencia lectora según PISA</i>         | 67  |
| Tabla 3. <i>Niveles de Logro para Velocidad Lectora en Primaria</i>               | 68  |
| Tabla 4. <i>Estándares de fluidez lectora</i>                                     | 69  |
| Tabla 5. <i>Ejemplo de fluidez lectora</i>  | 70  |
| Tabla 6. <i>Niveles de comprensión lectora</i>                                    | 71  |
| Tabla 7. Texto ejemplo.   | 72  |
| Tabla 8 “Cuéntame la historia que leíste”   | 72  |
| Tabla 9. Escolaridad de los padres de familia y tiempo dedicado a lectura en casa | 84  |
| Tabla 10 Resultados de la evaluación diagnóstica.                                 | 87  |
| Tabla 11. Porcentaje de respuesta y comprensión del sentido del texto             | 87  |
| Tabla 12. Planeación didáctica de la primera sesión                               | 89  |
| Tabla 13. Planeación didáctica de la segunda sesión                               | 91  |
| Tabla 14 Planeación didáctica de la tercera sesión                                | 92  |
| Tabla 15. Planeación didáctica de la cuarta sesión                                | 93  |
| Tabla 16 Planeación didáctica de la quinta sesión                                 | 94  |
| Gráfica 1. Porcentaje de respuesta y comprensión                                  | 88  |
| Gráfica 2. Porcentaje de respuesta y comprensión                                  | 103 |

## INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la OCDE (2001), la lectura es “la capacidad de comprender, usar y reflexionar sobre textos escritos, para alcanzar los objetivos, desarrollar los conocimientos y el potencial propios, y ser parte activa de la sociedad” (p.23). Así entonces, se convierte en la puerta de acceso a muchas otras competencias, debido a que a través de ella es viable poseer un nivel de pensamiento y razonamiento que faculta a los educandos para realizar profundos intercambios con sus iguales, al tiempo que los lleva a “acoger con entusiasmo los retos del saber que ofrecen las diversas disciplinas que se encuentren a su paso en la enseñanza [en sus distintos niveles]” (Lipman, 1998: 71).

De lo anterior se desprende la necesidad de que el niño empiece a adquirir, desde los primeros años de vida escolar, la destreza lingüística que supone aprender la lógica y la sintaxis que dan forma al lenguaje cotidiano. Este hecho resulta fundamental, ya que si adquiere las habilidades sintácticas y lógicas de forma adecuada durante la educación básica, éstas le servirán toda la vida, pues este cúmulo de habilidades conforman la plataforma sobre la cual se construye como ser racional.

En otras palabras, si el niño egresa de la escuela primaria con deficiencias gramaticales o de pronunciación, derivadas, entre otras cosas, de una escasa comprensión lectora, cuando llegue a etapas escolares posteriores, donde se enfrente a cursos de contenido complejo y necesite aplicar esa habilidad, entonces descubrirá que carece de las destrezas más rudimentarias y necesarias para encontrar el sentido a las tareas que le son demandadas.

Ahora bien, debido a que el desarrollo de la comprensión lectora resulta fundamental en el sistema educativo de cualquier nación, en el caso específico de México, los rasgos característicos a partir de los cuales se aborda esta destreza en la educación primaria se encuentran planteados en los Programas de Estudio elaborados por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Estos

programas responden a un cambio de perspectiva tomando como punto de partida las problemáticas detectadas en la población en lo que respecta a la lectura.

Según el Informe PISA (2000), en México, el 16% de los estudiantes de 15 años de edad tenían serias dificultades para comprender un texto simple, el 28 % apenas podía identificar el tema central de un texto, el 6% podía hacer interpretaciones más sutiles del lenguaje, y el 1% lograba encontrar información con la que no estaba familiarizado y podía leerla críticamente. Asimismo, las conductas lectoras de los estudiantes eran catalogadas como deficientes, debido a la escasa diversificación en el tipo de textos que leían, la frecuencia con que lo hacían y la extensión de los mismos, lo cual incidía directamente sobre la comprensión lectora. Además, en este mismo estudio se logró establecer que el 14% de los alumnos de sexto grado no leían material que no fuese asignado directamente por los maestros.

Si se comparan estos datos con los obtenidos en el Informe PISA 2009; es posible observar que los cambios o avances en cuanto a los niveles de desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes de secundaria y de educación media superior no han sido significativos (INEE, 2010:115)

De acuerdo con el *Programa de Estudio 2011*, en segundo grado de educación primaria se busca el desarrollo de la comprensión lectora a través de la asignatura de Español, mediante el empleo de estrategias de lectura que aseguren que los alumnos sean capaces de localizar información puntual en cualquier texto, *hacer deducciones e inferencias que les permitan una mejor comprensión de lo leído, lograr que vayan más allá de la comprensión literal de lo que leen, y que progresivamente realicen un mejor análisis de ello, permitiéndoles asumir una postura reflexiva.*

Para lograr lo anterior, dicho programa plantea maneras específicas para desarrollar la labor dentro del aula que se orientan al “trabajo intenso” con distintos tipos de texto, con la finalidad de hacer de la lectura una actividad

cotidiana y placentera para los alumnos, y al mismo tiempo, hacer que alcancen un alto grado de compromiso con lo que leen.

Es preciso mencionar que, a través de los proyectos didácticos, que son una serie de actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados, la SEP busca favorecer el desarrollo de competencias comunicativas.

En el trabajo por proyectos los alumnos se acercan a la realidad, pues trabajan con problemas que les interesan, lo que les permite investigar, proponer hipótesis y explicaciones, discutir sus opiniones, intercambiar comentarios con los demás, y probar nuevas ideas. Además, los acerca de forma gradual al mundo de los usos sociales de la lengua, ya que en cada momento se requiere que hagan uso de conocimientos previos mientras aprenden otros.

Es así, como interactuando con situaciones cercanas a la cotidianidad escolar, los alumnos aprenden a hacer haciendo, “obteniendo mayores logros que con otras formas de enseñanza, pues en los proyectos didácticos el trabajo colaborativo y los intercambios comunicativos son elementos fundamentales que se adecuan a las características que tienen las prácticas sociales del lenguaje” (SEP, 2011: 28-29).

De este modo, las estrategias didácticas para impulsar la lectura se basan en la comprensión del funcionamiento del lenguaje escrito, en estrecha vinculación con actividades significativas<sup>1</sup> para los alumnos. En otras palabras,

---

<sup>1</sup> Es preciso recordar que desde la perspectiva constructivista, el proceso de enseñanza-aprendizaje se organiza en torno a tres ideas fundamentales: i) El alumno es responsable último de su propio proceso de aprendizaje, ii) la actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración y, iii) la función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. De esto deriva el argumento que señala a la construcción del conocimiento escolar como un proceso de elaboración, pues es el alumno quien selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes, lo cual implica que establezca relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. De este modo, aprender cualquier contenido implica que el alumno le atribuya un significado, esto es “construya una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales...”

se propicia el enfrentamiento con situaciones comunicativas que favorecen el descubrimiento de la funcionalidad de los textos y el manejo de los elementos que se requieren para comunicarse en cualquier ámbito social.

Dichas estrategias se realizan, ya sea de manera grupal, pequeños grupos e individual y consisten en promover el trabajo de reflexión y análisis de los textos por parte de los alumnos, plantear preguntas o hacer aseveraciones que les permitan identificar algún aspecto de lo que leen o cómo leen; alentar a los alumnos a dar explicaciones; retarlos a lograr apreciaciones cada vez más objetivas a través de la confrontación con los propios textos o con opiniones de sus compañeros (Programa de Estudio 2011: 31).

Cabe mencionar que la palabra estrategia, aplicada al ámbito didáctico, se refiere a aquella secuencia ordenada y sistematizada de actividades y recursos que emplean los profesores en la práctica educativa; determina un modo de actuar propio y tiene como principal objetivo facilitar el aprendizaje de los alumnos (Díaz y Hernández, 2002: 205).

En el caso particular de la comprensión lectora, es importante que el maestro ayude a los alumnos a usar estrategias específicas durante la lectura, por ejemplo, realizar inferencias y crear o comprobar hipótesis, entre otras. Además de estimularlos a escribir y leer de manera independiente sin descuidar la calidad de su trabajo.

Para lograr la comprensión lectora, la SEP sugiere llevar a cabo las siguientes actividades (Programa de Estudio 2011:36).

- a) Relacionar lo que se lee con las experiencias y con los propios puntos de vista. Los alumnos pueden identificar en un

---

(Tovar, 2001: 76-77). Esta noción de construcción de significados remite a la teoría del aprendizaje significativo de Ausbel, la cual postula que a diferencia del memorístico, este tipo de aprendizaje “ocurre cuando la información nueva, por aprender, se relaciona con la información previa, ya existente en la estructura cognitiva del alumno, de forma no arbitraria ni al pie de la letra; para llevarlo a cabo debe existir una exposición favorable del aprendiz, así como significación lógica en los contenidos o materiales de aprendizaje” (Díaz-Barriga, 2001: 213).

texto cuáles son las partes más divertidas, emocionantes o difíciles de entender; comparar sus puntos de vista con los de sus compañeros, justificar sus opiniones y expresar qué hubieran hecho si fueran el personaje de la historia.

b) Comparar diferentes versiones de una misma historia o distintos textos de un mismo autor para establecer semejanzas y diferencias.

c) Relacionar diferentes partes del texto y leer entre líneas. Ayudar a los alumnos a hacer deducciones e inferencias a partir del texto, atendiendo las intenciones del autor o de los personajes.

d) Descubrir indicadores específicos (descripciones, diálogos y reiteraciones, entre otros) que ayuden a inferir estados de ánimo o motivaciones de un suceso en la trama.

e) Deducir, a partir del contexto, el significado de palabras desconocidas. También pueden elaborar diccionarios pequeños o encontrar palabras que se relacionen con el mismo tema.

Si bien en el Programa de Estudio diseñado por la SEP sugiere estas actividades como aspectos fundamentales en el fomento de la comprensión lectora en el alumno, ¿hasta qué punto son realmente llevadas a cabo por el profesor?, ¿es posible elaborar otras estrategias didácticas que complementen las ya existentes, de manera que se refuerce el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de segundo grado?, ¿cuáles son los componentes que intervienen en la competencia lectora?, ¿cuál es la importancia de promover el desarrollo de la comprensión lectora en la educación primaria?, ¿qué tipo de estrategias didácticas resultan más convenientes para impulsar la comprensión lectora en los alumnos de segundo grado?

Estos cuestionamientos dieron sentido y orientaron el desarrollo de este trabajo, con el cual se busca contribuir al mejoramiento de las habilidades para la comprensión lectora de los alumnos de segundo grado de primaria, por ello tiene por objetivo central diseñar una estrategia didáctica a través de la cual se

promueva el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de segundo grado de primaria.

Con la intención de alcanzar el objetivo trazado, el trabajo se organizó en cuatro capítulos. En el primero se señalaron las características y elementos de la competencia lectora, que de alguna forma se convierten en condicionantes que facilitan o detienen su desarrollo. En el segundo, se hace una aproximación a los rasgos más representativos de las estrategias didácticas que la literatura especializada propone para impulsar la comprensión lectora y, al mismo tiempo, se destacan los niveles de comprensión que se van presentando conforme se despliega esta competencia, así como los tipos de evaluación que se utilizan en ella.

En el tercero, se describe la forma como se plantea el desarrollo de la comprensión lectora en los programas de estudio de segundo grado de primaria de la SEP, en donde asume especial relevancia el Programa Nacional de Lectura (PNL) y, dentro de éste, las estrategia 11+5 y los programas de fomento a la lectura a través de la existencia de bibliotecas escolares y de aula. De igual forma, se destacan los estándares nacionales de competencia lectora, derivados del PNL.

En el capítulo cuarto, se plasma el proceso que se siguió para diseñar e implementar una estrategia didáctica orientada a fomentar la comprensión lectora en alumnos de segundo grado. Asimismo, se presentan los resultados obtenidos, a través de las experiencias derivadas de las actividades planeadas a desarrollar con educandos, las cuales tuvieron como elemento principal el juego.

Entre los hallazgos más representativos destacan aquellos que se refieren al hecho de que las actividades lúdicas favorecen el interés de los alumnos para aproximarse a la lectura, de tal forma que el aprendizaje de contenidos de las diversas asignaturas resulta más significativo para ellos, con lo cual también se favorece la comprensión lectora.

Finalmente, se agrega un apartado de conclusiones, en las que se destacan los aspectos más representativos generados a lo largo del desarrollo del trabajo. De igual manera, se incluye un apartado de anexos, en donde se agregan algunas evidencias fotográficas de las experiencias al momento de trabajar con los alumnos la estrategia diseñada, así como los formatos de evaluación diagnóstica y sumaria empleados; y el documento que contiene las actividades estipuladas en la estrategia 11+5.

## Capítulo 1. **LA COMPRENSIÓN LECTORA. CONDICIONANTES QUE FACILITAN SU DESARROLLO.**

A lo largo de su historia, la escuela ha tenido la responsabilidad de alfabetizar a las personas, y puede decirse que ha cumplido con esa misión, ya que, a través de la educación básica, les ha enseñado “las primeras letras”.

De acuerdo con Sánchez (2002), esta alfabetización inicial es un proceso de índole cognoscitiva, resultado de la interacción del niño con materiales escritos y con adultos lectores, que se inicia en los primeros años de vida, y culmina cuando el niño “entiende” los fundamentos del sistema alfabético de la escritura. De ahí que “un niño se encuentra alfabetizado cuando es capaz de reconocer las letras, de asignarle un sonido a cada letra o conjunto de letras, y viceversa, de asignarle una letra o conjunto de letras a cada sonido” (p. 261).

De este modo, toda persona alfabetizada (niño o adulto) puede escribir prácticamente todo lo que se le dicte y pronunciar todo lo que se le muestre por escrito, aunque no comprenda lo que está escribiendo o leyendo. Este aspecto hace evidente que es necesario diferenciar la alfabetización del proceso de lectura y escritura, pues estar alfabetizado no significa saber leer y escribir. Saber leer es comprender lo que se lee, y saber escribir es saber y lograr plasmar las ideas de acuerdo con las convenciones de la escritura.

Cabe precisar que si bien leer y escribir forman parte de la enseñanza y el aprendizaje, sin desdeñar el valor de la escritura en la vida escolar y social, en este trabajo sólo se aborda la cuestión lectora, ya que continúa siendo la piedra angular del proceso de aprendizaje escolar, en tanto que mediante ella es posible aprehender el mundo y su organización, expresar ideas, sentimientos y emociones, por lo tanto, “una lectura deficiente es la causa de los principales problemas de aprendizaje en general” (Peredo, 2001: 58), así como para interactuar con eficacia en las situaciones cotidianas más diversas.

Frente a esto, la comprensión lectora se torna indispensable para el desarrollo futuro, tanto académico como personal, social y cultural de los estudiantes.

Ante esto, en el presente capítulo, en un primer momento, se abordan las características principales de la lectura y los componentes propios de la competencia lectora a desarrollar en los educandos, tomando en cuenta la amplia variedad de textos a lo que ha de enfrentarse a lo largo de su vida tanto académica como socio-cultural. Asimismo, destacan los aspectos principales de la comprensión lectora, desde diversas perspectivas, enfatizando en aquella denominada como *el modelo interactivo*, el cual facilita la generación de expectativas en el lector, a distintos niveles (letras, palabras, sintáctico y semántico), con lo que puede hacer un uso óptimo de la información textual y contextual, así como de los aspectos redundantes del texto, logrando con ello una comprensión significativa, a partir de múltiples condicionantes.

### **1.1 La lectura y competencia lectora.**

El Diccionario de la Lengua Española define la noción de leer (derivada del verbo latino *legere* que significa recoger, cosechar, adquirir un fruto) como el acto de pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados, comprender el sentido de cualquier otro tipo de representación gráfica. Leer la hora, una partitura, un plano. Entender o interpretar un texto de determinado modo (Real Academia Española, s/f).

De esta definición se desprende que leer es un acto por el cual se otorga significado a hechos, cosas y fenómenos, por lo que se constituye como una respuesta a la inquietud por conocer la realidad.

A decir de Sastrías (1997), en el ámbito de la comunicación, la lectura es:

Un acto de sintonía entre un mensaje cifrado de signos y el mundo interior del hombre; es hacerse receptor de una emisión de símbolos

que se hizo en tiempos y lugares casi imprevisibles, remotos o cercanos; pero a la vez es hacer que aflore algo muy personal (p. 3).

De este modo, la lectura se convierte en un proceso por el cual se tiene acceso a la experiencia y al conocimiento humanos, mediante un conjunto de contenidos que se dan en todo tipo de lenguaje, particularmente en el lenguaje escrito que se presenta en los libros o en cualquier otro medio impreso.

A la luz de este planteamiento, la lectura es una actitud alerta y abierta del hombre frente a los signos que le ofrece el mundo, y con ello se alude no sólo a los signos y códigos que están presentes en el medio ambiente físico, biológico y social, sino además a todas las manifestaciones que se dan en el ámbito de la cultura. Esto permite comprender que la palabra, “no es sólo piedra angular a partir de la cual se construye el andamiaje de la cultura humana, sino que es clave de toda concepción del mundo y hasta origen y raíz de toda reflexión metafísica” (Sastrías,1997: 4).

Para Gómez (1995), la lectura es ante todo un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector. En este proceso, el lector construye su propio significado de lo leído, y en función de ello le otorga un sentido particular al texto de acuerdo con sus conocimientos y experiencias en un contexto determinado.<sup>2</sup>

Desde esta perspectiva, leer se convierte en una capacidad compleja, superior y exclusiva del ser humano en la que intervienen varios aspectos: biológicos, psicológicos, afectivos y sociales, que lo llevan a establecer una

---

<sup>2</sup> Esta idea se basa en los principios de la teoría constructivista que postula que el individuo tanto en su comportamiento cognitivo y social como en el afectivo no es un mero producto de sus disposiciones internas, sino una construcción propia hecha día con día, como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia según la posición constructivista el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano mediante diversos instrumentos, entre los que destacan los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales: de los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver. Y de la actividad externa o interna que se realiza al respecto (Tovar, 2001).

relación de significado particular con lo leído, permitiéndole “una nueva adquisición cognoscitiva” (Arenzana y García, 1995: 17).

Así, la lectura plantea la fusión de dos horizontes, el del texto y el del lector, y, de ese modo, la intersección del mundo del texto con el del lector.

Desde la postura de Hall (1991), existen cuatro supuestos fundamentales que se deben tener en cuenta sobre el tema de la lectura (p. 25-41):

1. La lectura es un actividad compleja en la que intervienen procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos.
2. La lectura es un proceso interactivo mediante el cual “se deduce información de manera simultánea de varios niveles, integrando al mismo tiempo información grafonémica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa.
3. Nuestra capacidad de procesar información textual está limitada por lo que podemos percibir en una sola fijación, por la rapidez de movimientos de nuestros ojos, el número de unidades de información que podemos almacenar en la memoria a corto plazo (MCP) y la rapidez con la cual podemos recuperar información almacenada en la memoria a largo plazo (MLP).
4. La lectura es estratégica. El lector apto actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión.

Con base en esto, la lectura ha de asumirse como el acto de comprender e interpretar representaciones, sean de carácter lingüístico o de cualquier otra sustancia de expresión (se leen pinturas, fotografías, gestos, señales, fórmulas, ecuaciones, etc.). De ahí que, tal como señala Eco (1981), los enunciados que se producen al hablar o al escribir son representaciones del sentido y siempre tienen un origen: lo que se ha leído.

En 2002, el Consejo de Europa realizó un estudio sobre el tipo de lenguaje escrito que se utiliza en diversas situaciones, a partir de lo cual estableció cuatro tipos de lectura (p.15):

- I. Lectura para uso privado (personal). Este tipo de lectura se realiza para satisfacer el interés propio, tanto práctico como intelectual. También incluye la lectura para mantener o desarrollar las conexiones personales con los demás. Los contenidos suelen incluir cartas personales, narraciones de ficción, biografías y textos de carácter informativo que son leídos por curiosidad, como parte de una actividad de ocio o recreo.
- II. Lectura para uso público. Se realiza para participar en actividades sociales. Incluye el uso de documentos oficiales así como información sobre acontecimientos públicos. En general, estas tareas están asociadas con un contacto más o menos anónimo con los demás.
- III. Lectura para el trabajo (ocupacional). Tiene que ver con las tareas típicas de la lectura que se da en una situación laboral, y en la que el leer interviene directamente a la hora de llevar a cabo una actividad concreta para la que el contenido de esa lectura resulta fundamental. Hace referencia a las tareas típicas como “lectura para hacer”.
- IV. Lectura para la educación. Suele estar relacionada con la adquisición de información como parte de una tarea de aprendizaje más amplia. Normalmente, el alumno no elige los materiales, sino que los recibe de un instructor. El contenido suele ser diseñado específicamente para el objetivo de la instrucción. Las tareas típicas son aquellas que se identifican como “lectura para aprender”.

Dentro del ámbito escolar, la lectura es vista como un proceso complejo que el alumno y alumna ha de realizar por sí mismo, pues le permite examinar el

contenido de lo que lee, analizar cada una de sus partes para destacar lo esencial y comparar conocimientos ya existentes con los recién adquiridos.

De este modo, la lectura es importante porque (SEP, s/f: 3):

- Potencia la capacidad de observación, de atención y de concentración.
- Ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje. Mejora la expresión oral y escrita y hace el lenguaje más fluido. Aumenta el vocabulario y mejora la ortografía.
- Facilita la capacidad de exponer los pensamientos propios.
- Amplía los horizontes del individuo permitiéndole ponerse en contacto con lugares, gentes y costumbres lejanas a él en el tiempo o en el espacio.
- Estimula y satisface la curiosidad intelectual y científica.
- Desarrolla la capacidad de juicio, de análisis, de espíritu crítico. “El niño lector pronto empieza a plantearse porqués”.
- Es una afición para cultivar en el tiempo libre, un pasatiempo para toda la vida.

De lo anterior se desprende que la lectura está presente en el desarrollo de los individuos, es inherente a cualquier actividad académica o de la vida diaria, toda vez que constituye una base fundamental para el aprendizaje: si un niño no puede leer, seguramente tendrá dificultades en el resto de las asignaturas, tales como ciencias naturales, historia y matemáticas.

Frente a esto, es preciso:

Lograr que los niños manejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad y cuya utilización es necesario o enriquecedor para la vida (personal, laboral, académica)... La lectura responderá a un doble propósito. Por una parte, un propósito didáctico: Enseñar ciertos contenidos constitutivos de la práctica social de la lectura con el objeto de que cada alumno pueda utilizarlos en el futuro, en situaciones no didácticas y por otra parte, un propósito comunicativo relevante desde la perspectiva actual del alumno (Lerner, 2001: 41, 26).

Para Delia Lerner (2001), la experiencia de leer es adquirida por los niños desde temprana edad, pero requieren el apoyo de sus padres y maestros para lograr su pleno dominio, por lo que todas las prácticas que se realicen en el aula y en la casa mejorarán su competencia lectora.

La competencia lectora se puede definir 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” (PISA, 2000:37).

Cabe señalar que los textos continuos suelen estar compuestos por oraciones que, a su vez, están organizadas en párrafos. Estas pueden encuadrarse dentro de estructuras más amplias, como secciones, capítulos o Libros. Normalmente, estos textos están formados por oraciones organizadas en párrafos.

En estos textos, la organización se define claramente con la división en párrafos, el uso de la sangría y la división jerárquica mediante encabezados que ayudan al lector a reconocer la estructura del texto. Estas marcas también facilitan pistas para la detección de los límites del texto (por ejemplo, la indicación del final de una sección). Para localizar la información se suele emplear diferentes tamaños o tipos de fuentes (cursiva, negrita...) y distintos bordes o sombreado. “La utilización de las pistas que ofrece el formato es una destreza secundaria fundamental para una lectura eficaz” (Sanz, 2005: 104).

PISA (2000) establece una tipología básica de textos continuos, que se caracteriza por los formatos en que suele presentarse: La descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción e hipertexto.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup>La descripción es el tipo de texto en el que la información hace referencia a propiedades físicas o espaciales de objetos o a características de personas. La narración es el tipo de texto en el que la información hace referencia a propiedades temporales de objetos. Los textos narrativos suelen responder a la respuesta a las preguntas ¿cuándo? o ¿en qué orden? La exposición es el tipo de texto en el que la información se presenta como conceptos compuestos o construcciones mentales, o aquellos elementos dentro de los cuales se pueden analizar los conceptos o las construcciones mentales. La argumentación es el tipo de texto que presenta

- Los textos descriptivos suelen responder a la pregunta ¿qué?
  - Las descripciones impresionistas presentan información desde el punto de vista de impresiones subjetivas de relaciones, cualidades y direcciones espaciales.
  - Las descripciones técnicas presentan información desde el punto de vista de una observación espacial objetiva. A menudo, las descripciones técnicas emplean formatos de textos discontinuos como gráficos e ilustraciones.
  
- Los textos narrativos presentan cambios desde el punto de vista de la selección subjetiva y el énfasis, y muestran acciones y hechos desde el punto de vista de impresiones subjetivas a lo largo del tiempo.
  - Los informes presentan cambios desde el punto de vista de un marco situacional objetivo, recogiendo acciones y hechos que pueden ser comprobados por los demás.
  - Los artículos de noticias pretenden que los lectores formen su propia opinión de los hechos y acontecimientos sin influencia del punto de vista del periodista.
  
- Los textos expositivos ofrecen una explicación de cómo los elementos se relacionan entre ellos dentro de un todo significativo y suele responder a la pregunta ¿cómo?
  - Los ensayos aportan una explicación simple a conceptos, construcciones mentales o concepciones desde un punto de vista subjetivo.
  - Las definiciones explican el modo en que términos o nombres se relacionan con conceptos mentales. Al mostrar estas relaciones, la definición explica el significado de las “palabras”.
  - Las explicaciones son una forma de exposición analítica empleada para explicar cómo un concepto mental puede

---

proposiciones ante las relaciones entre conceptos u otras proposiciones. Las instrucciones (también llamadas órdenes) forman el tipo de texto que aporta indicaciones sobre lo que hay que hacer (Bustos, 1996). El hipertexto es una serie de textos unidos de modo que las unidades puedan ser leídas en distintos órdenes (Pereira, 2000)

relacionarse con palabras o términos. El concepto se trata como un todo compuesto que puede ser comprendido cuando es descompuesto en sus elementos constituyentes y cuando las relaciones entre estos reciben un nombre distinto cada una.

- Los resúmenes son un tipo de exposición sintética utilizada para explicar y comunicarse sobre “textos” de manera más breve que en el texto original.
  - Las actas son un informe más o menos oficial de las conclusiones de reuniones o presentaciones.
  - Las interpretaciones de textos son un tipo de exposición tanto analítica como sintética utilizada para explicar los conceptos abstractos presentes en un texto concreto (de ficción o no) o grupo de textos.
- Los textos argumentativos suelen responder a la pregunta ¿por qué? Otra sub clasificación importante de textos argumentativos son los textos persuasivos.
- Un comentario relaciona los conceptos de acontecimientos, objetos e ideas con un sistema particular de razonamientos, valores y creencias.
  - La argumentación científica relaciona conceptos de acontecimientos, objetos e ideas con sistemas de razonamientos, de modo que las proposiciones que resulten puedan ser verificadas.
- Los textos de instrucciones presentan indicaciones para realizar un cierto comportamiento que permita completar una tarea.
- Las reglas, regulaciones y estatutos especifican los requisitos para ciertos comportamientos basados en una autoridad impersonal, como la autoridad pública.
- Los hipertextos suelen tener apoyos visuales y reclaman, por lo general, estrategias no lineales por parte del lector.

Por otro lado, los textos o documentos discontinuos se organizan de un modo distinto al de los textos continuos, debido a ello suelen seguir una organización de formato matricial, basada en combinaciones de lista, y pueden clasificarse de dos maneras: 1) por su estructura y 2) por su formato (PISA, 2000: 48-51).

- Por su estructura. Se refiere a los principios a partir de los cuales pueden organizarse los elementos del texto. Los lectores que comprenden la estructura de los textos tienen una mayor facilidad a la hora de identificar las relaciones entre los elementos y para determinar qué textos son parecidos y cuáles diferentes.
  - Las listas sencillas sólo contienen una recopilación de un tipo único de elementos. Los elementos de la lista pueden ir ordenados, como es el caso de la ordenación alfabética por apellidos de la lista de alumnos, o sin ordenar, como es la lista de materiales para la clase de dibujo. Suele ser más fácil encontrar la información en el primer tipo. Cuando la lista sin ordenar es larga, puede resultar difícil determinar si el elemento buscado se encuentra en la lista o no, mientras que en la lista ordenada es fácil encontrarlo una vez detectado el principio de ordenación.
  - Las listas combinadas están formadas por dos o más listas sencillas en las que cada elemento de una lista corresponde a un elemento de la otra. Una de las listas puede funcionar como lista primaria (lista de ordenación) y se ordena con objeto de facilitar la localización de información, de manera que la información correspondiente de las otras listas también pueda ser localizada. Una lista combinada básica sería aquella de los alumnos con una lista correspondiente de calificaciones de un examen. Una lista combinada puede estar compuesta por varias listas como es el caso de una lista de canciones que lleva los títulos, cantantes, compañía discográfica y el número de semanas en la lista de éxitos. Las búsquedas en las listas sin ordenar resultan más difíciles y a veces no se llega a saber si se ha conseguido la información relevante.

- Las listas de intersección están compuestas por tres listas que no tienen una correspondencia directa, sino una intersección, y forman una matriz de filas y columnas. La lista de intersección típica es la de la programación de televisión, que consiste en una lista de horas, una lista de canales y otra de programas. Las tablas de estadísticas suelen ser listas de intersección.
  - Las listas intercaladas consisten en una serie de listas combinadas. Por ejemplo, en algunas listas de intersección las categorías de las columnas (días de la semana), hacen su intersección no sólo con las categorías de las filas (horas), sino también con una cuarta lista (departamentos de una universidad, por ejemplo). Una lista intercalada auténtica debe emplear el mismo tipo de categoría en cada una de las listas de intersección. La lista de intersección de los índices de paro puede tener distintas entradas en cada mes para hombres y mujeres; en este caso, el género se intercala en la columna “mes”.
  - Las listas de combinación incluyen varios tipos de listas o varias listas del mismo tipo, unidas en una sola. Por ejemplo, la lista de intersección creada en la tabla de estadísticas de los índices de desempleo en las grandes ciudades puede combinarse con otra lista de los cambios que van experimentando los datos de desempleo mes a mes.
- Por su formato. Alude a la presentación y tamaño en la que aparecen los elementos del texto.
- Los formularios son textos con una estructura y formato específicos que requieren una respuesta del lector a preguntas concretas de un modo concreto. Los ejemplos típicos de estos textos son los formularios para la declaración de hacienda, de inmigración, de visado, de solicitud, cuestionarios para estadísticas, etc.
  - Las hojas informativas, al contrario de los formularios, ofrecen información en vez de solicitarla. Se trata de un resumen de información de manera estructurada y con un formato tal que el lector

pueda encontrar fácil y rápidamente secciones específicas de información. Las hojas informativas pueden contener varias formas de textos, junto con listas, tablas, cifras y complejas características textuales (encabezados, fuentes, sangría, márgenes, etc.) que resumen y destacan la información para poder localizarla a primera vista. Los horarios, listas de precios, catálogos y programas, son ejemplos de este tipo de documento. Los vales y cupones certifican que su propietario tiene derecho a ciertos servicios. La información que contienen puede ser suficiente para mostrar si el comprobante es válido o no. Entre los textos de este tipo se encuentran las facturas, tickets, etc.

- Los certificados son reconocimientos por escrito de la validez de un acuerdo o contrato. Su formalización atañe más al contenido que al formato. Normalmente requieren la firma de una o más personas autorizadas y con competencias para dar testimonio de la veracidad de la declaración en cuestión. Entre los certificados se encuentran las garantías, expedientes académicos, diplomas, contratos, etc.
- Los avisos y anuncios son documentos destinados a invitar al lector a hacer algo, por ejemplo, a comprar determinados bienes o servicios, a asistir a una reunión o mitin, o a elegir a un candidato para un cargo público. La intención de estos documentos es persuadir al lector. Ofrecen algo y requieren tanto la atención como la acción. Entre los documentos con este tipo de formato se encuentran los anuncios, invitaciones, avisos, etc.
- Los cuadros y gráficos son representaciones icónicas de datos. Se emplean para apoyar la argumentación científica y, también, en periódicos y revistas para presentar información pública de tipo numérico y tabular con un formato visual.
- Los diagramas suelen acompañar descripciones técnicas (por ejemplo, la descripción de las partes de un electrodoméstico), textos expositivos y textos de instrucciones (por ejemplo, la ilustración para instalar un electrodoméstico). Resulta útil realizar la distinción entre diagramas de procedimientos (cómo hacer algo) y de procesos (cómo funciona algo).

- Las tablas y matrices. Las tablas son matrices de fila y columna. Normalmente todas las entradas de cada columna y de cada fila comparten sus propiedades y, así, las entradas de cada columna y de cada fila forman parte de la estructura de información del texto. Entre las tablas se encuentran los horarios, hojas de cálculo, formularios de pedidos e índices.
- Las listas son del tipo de texto discontinuo más elemental. Consisten en una serie de entradas que comparten algunas propiedades, que pueden ser utilizadas como nombres de entradas o títulos para la lista. Las listas pueden tener las entradas ordenadas (por ejemplo, los nombres de los alumnos de una clase ordenados alfabéticamente) o desordenadas (por ejemplo, una lista de la compra).
- Los mapas son textos discontinuos que indican las relaciones geográficas entre lugares. Existen muchos tipos de mapas, como los mapas de carreteras, que marcan las distancias y vías de comunicación entre lugares concretos, o mapas temáticos, que indican las relaciones entre lugares y características sociales o físicas.

En función de lo anterior, ya se trate de un texto continuo o discontinuo, según PISA (2000), la comprensión lectora es una de las grandes metas a lograr en los alumnos de educación básica.

## **1.2 La Comprensión lectora.**

La comprensión lectora o habilidad para entender el lenguaje escrito constituye la meta última de la lectura, por lo tanto implica un proceso de pensamiento multidimensional que ocurre en el marco de la interacción entre el lector, el texto y el contexto. Para que pueda producirse, el lector debe establecer relaciones entre sus conocimientos previos y la nueva información que le aporta el texto, hacer inferencias, establecer comparaciones y formularse preguntas relacionadas con su contenido.

Los modelos tradicionales explicativos de la comprensión lectora se han centrado en la jerarquización de habilidades, en listas secuenciales de actividades y en la recepción pasiva del lector. Los modelos de comprensión propuestos más recientemente tienden hacia una explicación más global orientada hacia la integración de habilidades así como hacia la concepción de la interacción texto-lector (Reyes, 2005).

Tradicionalmente la comprensión lectora se concebía como un subconjunto de habilidades a enseñar secuencialmente de manera jerarquizada (decodificar hallar la secuencia de acciones, identificar la idea principal, etc.). Se consideraba que el dominio de estas habilidades era sinónimo de dominio lector o de capacidad de comprensión lectora.

Como lo señala Cooper (1986), en los años 60 y 70 del siglo XX, los especialistas en la lectura postulaban que la comprensión era el resultado directo de la decodificación, es decir si los alumnos eran capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. Esta idea se convirtió en fundamento de gran cantidad de estudios sobre la lectura. Sin embargo, el trabajo del profesor en el aula permitió comprobar que muchos alumnos seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática.

Se inició así un desplazamiento de la preocupación pedagógica hacia al tipo de preguntas que los profesores formulaban. “Dado que los maestros hacían sobre todo, preguntas literales, los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia y de lectura y análisis crítico del texto” (Cooper, 1986: 17).

De esta forma, el interés de la enseñanza de la lectura cambió y los maestros empezaron a formular a los alumnos interrogantes más variadas, en distintos niveles, de acuerdo con ciertos principios, métodos, y fines, como por ejemplo, la taxonomía de Barrett<sup>4</sup> para la comprensión lectora.

---

<sup>4</sup> La Taxonomía de Barret es una modelo para la evaluación de la comprensión lectora que toma en cuenta las dimensiones cognoscitivas y afectivas. Desde la perspectiva de Allende y

Tiempo después, la misma práctica educativa llevó a los profesores a darse cuenta de que hacer preguntas era, fundamentalmente, un medio de evaluar la comprensión y no tanto una estrategia de enseñanza.

Ante esto, en la década de los 70 y los 80, entre pedagogos, psicólogos y lingüistas, surgió el interés sobre el tema de la comprensión, por lo que se comenzó a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector. De ello se desprendió una serie de definiciones acerca de la comprensión lectora.

Desde la sociolingüística, el mismo Cooper (1986) señala que la comprensión lectora puede entenderse como un proceso de elaboración del significado de las ideas relevantes del texto y su relación con las ideas que ya se tienen. En sus propios términos:

Es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma. Mediante la identificación de las relaciones e ideas que el autor presenta, relacionando con las nuevas ideas ya almacenadas en su memoria (p. 19).

La definición de este autor se centra en la idea de que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar el significado. Por ello, parte de este proceso exige que el lector entienda como ha organizado el autor sus ideas.

Cooper (1986), explica el proceso de comprensión lectora a partir de la noción de esquema, la cual entiende como “una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual” (p. 19-20).

De este modo, según él, el lector desarrolla los diversos esquemas de que dispone a través de sus experiencias. Esto implica que si un lector cualquiera no ha tenido alguna experiencia, o bien, ha sido limitada sobre un

---

Condemarín (2000), “en realidad se trata de una taxonomía pensada especialmente para textos narrativos, de la que se pueden sacar ideas para otro tipo de textos” (p. 190).

tema determinado, definitivamente no dispondrá de esquemas, o serán insuficientes para evocar un contenido determinado, por lo que la comprensión será muy difícil, si no imposible.

Todos estos aspectos forman parte de diversos modelos de comprensión lectora que se han desarrollado a lo largo de casi seis décadas en torno al proceso de lectura, de los cuales hoy destaca el modelo interactivo.

### 1.2.1 El modelo interactivo

La comprensión lectora ha sido abordada desde tres modelos o enfoques teóricos distintos: 1) ascendente, 2) descendente e, 3) interactivo, los cuales han sido elaborados mediante las aportaciones de diversas disciplinas entre las que destacan las ciencias del lenguaje y la psicología cognitiva, que han modificado radicalmente los planteamientos sobre su enseñanza y aprendizaje. (Navarro, 2008).

El modelo ascendente, o también llamado *bottom-up*, considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico que se inicia con la identificación de las unidades lingüísticas más pequeñas (letras, palabras) hasta llegar a las unidades superiores (frases, oraciones). Para este esquema teórico lo importante, “es trabajar con habilidad los procesos de *decodificación*” (Navarro, 2008: 17-18), pues si los alumnos son capaces de denominar las palabras, la comprensión tiene lugar de manera automática. Aquí, la importancia en el proceso de comprensión radica en el texto.

A decir de Solé (1987):

Este modelo integra las formalizaciones y teorías que consideran la lectura como un proceso secuencial y jerárquico, proceso que se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y que procede en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias (palabras, frases...). En esta perspectiva, el lector analiza el texto partiendo de lo que se considera más simple (la letra) hasta llegar a lo que se cree más complejo (la frase, el texto en su globalidad); resulta, pues, imprescindible manipular con soltura las habilidades de decodificación, que posibilitan el procesamiento del

texto en el sentido que se postula. Puede afirmarse, pues, que de los dos polos que siempre están presentes en una situación de lectura —el lector y el texto—, el punto de vista bottom-up concede prioridad al segundo (p. 1-2).

En la perspectiva bottom-up el trabajo de comprensión se limita a comprobar si ésta se ha producido o no una vez que se ha leído el texto.

Por otra parte, el modelo descendente, también conocido como *top down* (el polo opuesto del modelo bottom-up), considera que el proceso de lectura se inicia en el lector, pues es éste quien realiza hipótesis o predicciones que provienen de sus experiencias pasadas, su conocimiento del lenguaje y del mundo.

Para esta perspectiva, el lector es alguien que crea el texto más que alguien que lo analiza, por ello su función principal se revaloriza, ya que la información que aporta al texto (sus conocimientos y experiencias previas) tiene mayor importancia para la comprensión que lo que el texto le aporta a él. Esto es, “el lector puede reconstruir el mensaje con base en su conocimiento previo, sin necesidad de utilizar las claves presentes en él, o utilizar sólo alguna de ellas” (Navarro, 2008:18).

Las debilidades de ambos modelos para dar cuenta del proceso de lectura constituyeron el origen de un nuevo marco explicativo que, superando los defectos de aquellos, integra sus aspectos positivos y necesarios para la construcción de una teoría de la lectura: el modelo interactivo.

El modelo interactivo permite generar en el lector expectativas a distintos niveles (el de las letras, el de las palabras, sintáctico, semántico, etc.), con lo cual puede hacer un uso óptimo de la información textual y contextual así como de los aspectos redundantes del texto, facilitando la comprensión.

[A través del] funcionamiento constante del procesamiento top down [se] asegura que la información consistente con las hipótesis del lector será fácilmente asimilada; por su parte, el procesamiento bottom-up se responsabiliza de que el lector esté atento a aquellas informaciones que no confirman sus expectativas sobre el texto, o

que tienen un carácter novedoso. Así mediante la interacción de ambos procesos, se accede a la comprensión (Solé, 1987: 4).

Como se puede observar, desde esta perspectiva, la lectura es vista como una actividad cognitiva compleja, y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto. En ese procesamiento, el lector aporta sus esquemas de conocimiento (fruto de sus experiencias y aprendizajes previos) con el fin de poder integrar los nuevos datos que el texto incluye; en el proceso, los esquemas del lector pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos.

Para que todo ello ocurra, resulta necesario poder acceder al texto, por lo que se prioriza la aportación del lector en la construcción del significado, sin minimizar la importancia del texto, así como la habilidad de poder manipularlo adecuadamente.

En otras palabras, el modelo interactivo concibe la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. Un aspecto fundamental de este enfoque es que no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, aunque otorga una gran importancia al uso que éste hace de sus conocimientos previos en la construcción de un significado. De ahí la importancia de la lectura, pues es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito, que requiere o depende de diversos factores o condicionantes.

### **1.3 Condicionantes para una comprensión lectora significativa.**

Desde la perspectiva educativa constructivista, en la actualidad la comprensión lectora es uno de los factores clave para el éxito o fracaso académico, personal y social de las personas, pues a través de ella van desarrollando su capacidad para aprender de una manera significativa.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Es preciso recordar que desde la perspectiva constructivista, el proceso de enseñanza-aprendizaje se organiza en torno a tres ideas fundamentales: i) El alumno es responsable último de su propio proceso de aprendizaje, ii) la actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración y, iii) la función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. De esto deriva el argumento que señala a la construcción del

Díaz Barriga y Hernández (2002), afirman que leer y escribir son actividades que implican la construcción de significados que ocurren en contextos comunicativos y socioculturales específicos. En ambos casos, pero de manera particular en lo que atañe a la lectura entran en juego procesos complejos de construcción de significados y de atribución de sentido a partir de la información que esta provee.

Así, la comprensión de textos debe considerarse como una:

Forma de actividad que permite nuevos modos de pensamiento y de acceso a la cultura letrada, por lo que requiere de un agente activo y constructivo que realice actividades sofisticadas que le obligan a emplear sus recursos cognitivos, psicolingüísticos y socioculturales, previamente aprendidos de manera inteligente, ante situaciones novedosas de solución de problemas (Díaz Barriga y Hernández 2002: 273)

Dicho de otro modo, acercarse a un texto se vuelve un problema complejo para quien lo comprende, analiza o discute; ya que deriva en la construcción de significados y en el aprendizaje de nuevas formas de pensamiento.

En este sentido, la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado. Por lo cual, según Díaz Barriga y Hernández (2002), la construcción realizada por el lector tiene siempre un matiz especial de su persona (aspectos cognitivos, afectivos, actitudinales y volitivos), de manera que es imposible esperar que

---

conocimiento escolar como un proceso de elaboración, pues es el alumno quien selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes, lo cual implica que establezca relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. De este modo, aprender cualquier contenido implica que el alumno le atribuya un significado, esto es que “construya una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales...” (Tovar, 2001: 76-77). Esta noción de construcción de significados remite a la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la cual postula que a diferencia del memorístico, este tipo de aprendizaje “ocurre cuando la información nueva, por aprender, se relaciona con la información previa, ya existente en la estructura cognitiva del alumno, de forma no arbitraria ni al pie de la letra; para llevarlo a cabo debe existir una exposición favorable del aprendiz, así como significación lógica en los contenidos o materiales de aprendizaje” (Requena y Sainz, 2009: 101).

todos los lectores que leen un mismo texto puedan lograr una representación idéntica.

Lo anterior conlleva a una interpretación que dependerá de las interacciones complejas que ocurran entre las características del lector (sus intereses, actitudes, conocimientos previos, etc), del texto (las intenciones presentadas, explícita o implícitamente, por el autor) y el contexto (las demandas específicas, la situación social) en que ocurra.

En esta tesitura, González (2004), señala que al igual que sucede con cualquier otra actividad cognitiva humana, el nivel de comprensión alcanzado por un lector con un determinado texto depende de múltiples componentes que se agrupan en torno a tres núcleos: el contexto, el sujeto y la propia tarea, de los cuales derivan las variables contextuales, las variables subjetivas, y las variables de actividad.

Entre las variables contextuales, tienen especial relevancia las características del texto, el contexto escolar, el entorno familiar y el ambiente sociocultural. De las subjetivas, destacan el papel del conocimiento previo, las estrategias de aprendizaje, la motivación y la capacidad de memoria de trabajo. Mientras que entre las variables de tarea o de actividad, sobresalen las diferencias entre los tipos de texto, así como “entre los diversos objetivos que se plantean al lector y sobre la necesidad de adaptar sus recursos a las demandas de las tareas” (González, 2004: 31).

A continuación se presentan las características específicas de los diferentes condicionantes

### 1.3.1 Variables contextuales.

Una de las primeras variables contextuales son las características del texto, las cuales tienen que ver con la importancia que los libros de texto siguen teniendo en la actualidad como el principal medio de instrucción en el ambiente escolar.

Dentro de las características de los libros escolares, además de la legibilidad de sus textos (estimada sobre todo mediante fórmulas que incluyen la longitud de frase), destacan también la estructura textual y el número de términos nuevos (Johnston, 1989: 40-41).

1. Estructura textual. Todos los textos poseen una organización interna que puede ser descubierta mediante un cuidadoso análisis, aunque las relaciones específicas que la configuran varían de un tipo de texto a otro.

Para comprender el fragmento de un texto, es preciso que el lector determiné la estructura de la parte del texto que está leyendo, y la forma como se relaciona cada afirmación con las que la preceden. “Su descubrimiento dependerá tanto de la estructura retórica y las relaciones semánticas del texto, como de las limitaciones del sistema de procesamiento del lector y de sus conocimientos” (p. 40).

2. Número de términos nuevos. La dificultad en la comprensión puede derivarse tanto de la cantidad de información que debe aprender el sujeto, como de las relaciones presentes entre los conceptos.

Por ello, la comprensión depende del nivel de conocimiento previo de los sujetos, ya que un texto no es fácil o difícil en abstracto, sino para un lector determinado.

Por otra parte, el contexto escolar es importante ya que es el ambiente inmediato en el que el lector interactúa y del cual retoma los elementos que le permiten desarrollar la comprensión lectora. En éste resaltan dos aspectos: las relaciones que se establecen entre iguales en el aula, y el papel del profesor como modelo y sus expectativas respecto al alumnado.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Las relaciones entre iguales se refieren al tipo de vínculo que se establece entre profesor y alumnos, y de éstos entre sí, a través de dos formas: el aprendizaje tutorizado y la enseñanza recíproca.

La principal novedad del aprendizaje tutorizado reside en el seguimiento personal del aprendizaje de cada alumno, que es llevado a cabo por un profesor, por un compañero más

Aunado a lo anterior, el influjo del contexto familiar en el aprendizaje a partir de textos se manifiesta en diversos ámbitos: actividades, estrategias, actitudes e interacciones (González, 2004).

Existe una fuerte relación entre las actividades lectoras llevadas a cabo en casa y el nivel de comprensión.

Si el alumno lee libros en casa, si los leen otras personas, si se los leen a él, si le escuchan leer, si comenta las lecturas con alguien, si disfruta de la lectura o si la considera útil. Los datos revelan que la posibilidad de practicar la lectura en casa ocasiona una transferencia positiva sobre las actividades similares en el aula. Además, los padres que escuchan leer a sus hijos, sobre todo en edades tempranas, les ayudan eficazmente a elevar su nivel de comprensión lectora (González, 2004: 34).

Así, las estrategias utilizadas por los padres en casa resultan favorecedoras de la comprensión. Entre ellas se encuentran: hacer hincapié en el contenido y el significado de los cuentos, animar a leer a sus hijos con el objetivo prioritario de que aprendan y no tanto para ejercitarse en la lectura; llamar la atención sobre la importancia del contexto en la comprensión; hacerles retroceder cuando no comprenden algo; y considerar los errores como parte del aprendizaje.

Del mismo modo, existe una fuerte correlación entre las actitudes de los padres hacia las tareas escolares y el éxito académico de sus hijos. Así, el fomento al disfrute de las actividades de aprendizaje escolar, la implicación y persistencia en tareas difíciles o el intento de dominar una técnica o un tema determinados, suele motivar bastante a los hijos.

Igualmente, las interacciones entre padres e hijos influyen en la comprensión lectora, particularmente cuando supervisan sus tareas

---

aventajado o mediante el ordenador; la interacción tutor-alumno favorece en éste un aprendizaje más activo, sobre todo cuando se realiza dentro de las actuaciones habituales del currículum y no como una actividad ajena a él.

Por otra parte, la enseñanza recíproca es una forma de aprendizaje en la que instructor y alumno se turnan en la dirección del diálogo sobre una parte de un texto; el papel del alumno va evolucionando desde la contestación a preguntas hasta asumir él las funciones del instructor. La eficacia de ambas modalidades de relación en el aula está ampliamente contrastada en múltiples trabajos experimentales en diversas áreas (González, 2004).

motivadoramente e invierten más tiempo en su enseñanza, siempre dentro de una atmósfera plagada de relaciones amigables, sin dejar de lado la función de autoridad propia de los padres.

Por otro lado, también el ambiente sociocultural tiene que ver en los niveles de comprensión lectora, específicamente el estatus sociocultural de los padres y la exposición previa a la lectura.

La influencia del estatus sociocultural se establece con base en el número de años de escolarización de los padres, su nivel educativo u ocupación, o por el tipo de colegio al que acude el niño. Así, “los alumnos cuyos padres tienen un estatus superior poseen un nivel más elevado de vocabulario y de comprensión lectora; paralelamente, obtienen mejores resultados académicos” (Johnston, 1989: 54).

Baste señalar que un status sociocultural en donde predomina un nivel de estudios universitarios, y una ocupación acorde con ellos, implica que los hijos escuchen y utilicen un superior número de palabras, mayor cantidad de veces y en más contextos diferentes, teniendo, además, mayor experiencia en el uso del lenguaje, asimismo el ambiente en el que viven valora más las actividades escolares, los deberes y el éxito académico.

Otro componente sociocultural, y el que determina en mayor medida el nivel de comprensión alcanzado por un estudiante es la exposición previa a la lectura, pues tiene un “efecto positivo en distintos aspectos del procesamiento del lenguaje: en el nivel de conocimiento del sujeto, en la amplitud de vocabulario y en el conocimiento general sobre el mundo; en las destrezas ortográficas, en la fluidez verbal o en la capacidad para pronunciar palabras” (Johnston, 1989: 55).

### 1.3.2 Variables subjetivas

Entre los condicionantes subjetivos que intervienen en la comprensión lectora sobresalen: las diferentes modalidades de conocimiento previo del lector, las

estrategias de aprendizaje con las que éste se enfrenta a las tareas, las motivaciones que le impulsan a iniciar, mantener, modificar o abandonar la lectura, y la capacidad de su memoria de trabajo.

El conocimiento previo no es un fenómeno simple, sino multidimensional que incluye diversas modalidades de conocimiento, adquirido de manera formal e informal. Por esto:

El lector, ante una información activa un determinado concepto, utilizándolo para formar un modelo que le conduce a esperar ciertos sucesos en el texto; cuando sus expectativas se cumplen, la comprensión se produce fácilmente, y la información nueva se integra con la preexistente (Cubo de Severino, 2008: 21).

Por otra parte, los tipos y estrategias de aprendizaje <sup>7</sup> resultan importantes en la comprensión lectora, pues influyen de modo determinante para que una persona pueda adquirir, retener y recordar diferentes tipos de conocimiento y actuación; siempre dirigidos a hacer más efectivo el procesamiento de un texto.

Desde la perspectiva de Frida Díaz-Barriga (2002), gran parte de la complejidad del proceso de comprensión de lectura radica en el tipo y profundidad de los diversos niveles en que ésta se lleva a cabo. De ahí que para comprender un texto es necesario que el lector realice actividades de micro y macroprocesamiento.

Las actividades de microprocesamiento o microprocesos son de ejecución relativamente automática, y tienen que ver con todos los

---

<sup>7</sup> El término estrategia fue originariamente un concepto militar referido a los procedimientos para ejecutar el plan de una operación militar a gran escala. En general, se entiende por estrategia un conjunto de procedimientos que se organizan y se llevan a cabo para conseguir algún objetivo, o los distintos modos de actuar elegidos por el sujeto para un determinado fin. Desde la perspectiva de Cubo de Severino (2008), las propuestas de clasificación de las estrategias son múltiples, a partir del reconocimiento de los tres pilares básicos en los que se apoya el aprendizaje, conocimiento, motivación y meta cognición. Las cognitivas se refieren tanto a la adquisición (atención, codificación y reestructuración) como al uso (manejo, generalización y aplicación) de la información; las oréticas incluyen aspectos emocionales y motivacionales, finalmente, las meta cognitivas abarcan la actividad reflexiva (toma de conciencia y control) y el desarrollo global del proceso de aprendizaje.

subprocesos involucrados que se dirigen al establecimiento, codificación y coherencia local entre proposiciones.

Entre los microprocesos involucrados en la comprensión destacan (Díaz-Barriga, 2002: 277):

- i) El reconocimiento de las palabras escritas en los enunciados.
- ii) La identificación o construcción de las proposiciones (ideas) a partir de los enunciados del texto.
- iii) La vinculación de las macroproposiciones entre sí, encontrando el hilo conductor entre ellas: coherencia local entre proposiciones.
- iv) Inferencias-puente necesarias para la vinculación e integración de proposiciones.

Así, gracias a estas actividades de microprocesamiento es posible construir la microestructura del texto, realizar un análisis semántico de las proposiciones contenidas en éste, al cual se le agrega una buena dosis de conocimientos previos pertinentes a los eventos que describe.

La construcción de la microestructura que lleva a cabo el lector equivale a decir que el texto se considera legible, es decir que puede leerse con cierta fluidez y que posee una coherencia indispensable que le da sentido y lo hace inteligible.

Por otra parte, las actividades de macroprocesamiento o macroprocesos son aquellas que tienen que ver con la construcción de la macroestructura (representación semántica de la naturaleza abstracta y global del texto) y del modelo de la situación derivada del texto.

Los macroprocesos más relevantes son (Díaz-Barriga, 2002: 278):

- a) La aplicación de las macroprorreglas (supresión, generalización y construcción) al tejido microestructural (dicha aplicación puede incluso ser recursiva).

- b) La identificación de las macroposiciones (jerarquización de las ideas del texto).
- c) La integración y construcción coherente del significado global del texto (coherencia global), a partir de las macroposiciones: elaboración de la macroestructura.
- d) La aplicación de inferencias basadas en el conocimiento previo.
- e) La construcción del modelo de la situación.

Estas actividades a nivel micro y macro son los elementos que permiten el desarrollo de diversas estrategias de comprensión por parte del lector.

Las estrategias que el lector debe realizar para una adecuada comprensión Díaz Barriga (2002) las divide en tres momentos: antes, durante y después del proceso de lectura.

En la fase previa a la lectura, las estrategias que se deben realizar tienen que ver con el establecimiento del propósito para leer y con las actividades de planeación sobre cómo enfrentar el proceso de comprensión de la lectura, utilizando los recursos cognitivos disponibles.

En el ámbito escolar se privilegian cuatro tipos de propósitos para la comprensión de textos: 1) leer para encontrar información (específica o general), 2) leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos, etc), 3) leer para demostrar que se ha comprendido un contenido (para actividades de evaluación), 4) leer comprendiendo para aprender.

Por otra parte, las estrategias que se realizan durante la lectura son precisamente aquellas que entran en juego cuando ocurre la interacción directa con el texto y cuando se están ejecutando los micro y macroprocesos de lectura.

Cuando se lee se emplean varios tipos de criterios para monitorear la comprensión, lo cuales pueden clasificarse en criterios de tipo léxico

(evaluación de cadenas de letras que forman palabras y palabras completas), sintáctico (corrección gramatical de frases) y semántico.

De esta forma, a decir de Díaz Barriga (2002):

Se incluyen aspectos que evalúan la cohesión proposicional local (relación entre enunciados adyacentes) y global (que los distintos enunciados tengan relación con la temática global del texto), la consistencia interna (que no haya incongruencia entre distintos enunciados del texto), la congruencia externa (relación de la información con el conocimiento del mundo que el lector posee) y la claridad informativa global (p. 289-290).

En términos sencillos, durante la lectura de un texto es preciso realizar una identificación de lo que se está leyendo, esto es, reconocer el vocabulario, relacionar hechos y conceptos, seguir el argumento de una historia, entender unas instrucciones o realizar lecturas de imágenes. Además, es indispensable establecer relaciones lógicas entre las diferentes partes del texto, clasificar información, ordenar y completar palabras según un criterio dado, reordenar un texto, organizar dato, e inclusive ser preciso con el léxico que debe utilizarse en cada situación y contexto que marca o define la argumentación del texto (Gispert y Ribas, 2010).

Finalmente, las estrategias después de la lectura son aquellas que ocurren cuando ya ha tenido lugar la actividad de lectura, que podría denominarse como estrategias de evaluación por parte del lector, y es éste quien realiza para determinar el grado en que ha comprendido el texto. Si se ha podido construir una interpretación completa y si se siente que está satisfecho en mayor o menor medida el propósito establecido.

En función de lo señalado a lo largo de este capítulo es posible afirmar que los textos no sólo ofrecen un cierto número de ideas, sino además una manera concreta de entrar en ellas comprendiéndolas. De ahí que comprender implica tomar en consideración las sugerencias y guías del propio texto sobre como ordenar, diferenciar e interrelacionar las ideas, pero además requiere de

un esfuerzo del lector por ir más allá, es decir trascenderlo, integrando sus pensamientos y opiniones con las que le otorga el texto.

Así entonces, la lectura y la comprensión lectora son resultado de un proceso complejo en el que intervienen distintos aspectos necesarios para que el lector pueda construir una interpretación acerca del texto, convirtiendo a la lectura en un instrumento de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, acceder a la comprensión lectora precisa de una intervención educativa integral en donde se destaque tanto el papel del profesor como el diseño e implementación de una serie de estrategias pertinentes, temáticas que se abordan en el siguiente capítulo.

## Capítulo 2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA PROMOVER Y EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL AULA

En el capítulo anterior se abordaron algunos aspectos generales sobre la comprensión lectora, tomando como punto central que es un proceso complejo en el cual intervienen diversos componentes, por lo cual, como se puede observar a lo largo de este capítulo, se requiere de una serie de estrategias didácticas que promuevan la comprensión en el aula, así como su evaluación.

En este sentido, resulta fundamental iniciar tratando de definir conceptualmente qué se entiende por estrategia.

El concepto de estrategia es muy antiguo, y está relacionado con las concepciones acerca de la guerra. Estrategia (*strategía*) es una palabra griega, indisolublemente ligada al campo militar, pero no de cualquier manera, pues su significado básico se trata de lo concerniente al mando de un ejército o de una armada. “Se relaciona con el cargo o la dignidad del jefe o estratega” (Tobon, 2004: 1). Así, lo estratégico está asociado con la capacidad de maniobra, con el poder para realizar determinada acción.

Desde esta perspectiva, lo estratégico se da en relación con la práctica: constituye una potencia innata o adquirida que permite planear, organizar, y orientar las acciones de manera adecuada y eficaz para afrontar situaciones concretas. El cómo proceder, las modalidades de una acción o de una operación pueden darse vía genética o de aprendizaje.

En el ámbito educativo, la palabra estrategia es, al menos parcialmente, sinónimo de método. Las estrategias, en un sentido contemporáneo, o los métodos, en un sentido más tradicional y clásico, se proponen definir, ante todo, un *modus operandi*, esto es, una manera de hacer, de proceder. Su razón de ser está en el cómo. Su objetivo es definir un camino, abrir una vía de acceso. Tarea no fácil, ya que presupone que otros interrogantes previos deben estar resueltos o, en todo caso, también tenidos en cuenta. Para definir un cómo es necesario tener clara una conceptualización relativa al qué, por

qué, para qué, con quién, con qué, cuánto, dónde, cuándo, etc., pues en la medida en que ignore o subestime algunos de estos aspectos, varía la precariedad o el grado de eficacia de los métodos.

Para Solé (2000), una estrategia es un procedimiento, un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta. Para esta autora, un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección –la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe– y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario. “Una estrategia es esencialmente un método para emprender una tarea o más generalmente para alcanzar un objetivo. Cada estrategia utilizará diversos procesos en el transcurso de su operación” (p. 58).

Aludir a la noción de estrategia en el ámbito educativo requiere tomar en cuenta que implica una serie de procesos tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. De ahí que sea posible hablar de estrategias de enseñanza por un lado, y de aprendizaje por el otro; aunque siempre ambas en estrecha conexión.

En el caso de las estrategias para la comprensión lectora, tanto las estrategias de enseñanza como las de aprendizaje resultan fundamentales, pues contribuyen a la formación de lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruye. Esos textos pueden ser difíciles por lo creativos o porque estén mal escritos.

Frente a esto, hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interpretar y dar significado a múltiples ideas, lo cual, como se puede observar a lo largo de este capítulo, requiere de una serie de estrategias específicas.

## **2.1. Una aproximación a las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora.**

Si bien la enseñanza corre a cargo del “enseñante” como su originador; es en esencia una construcción conjunta como producto de los continuos y complejos intercambios con los alumnos y el contexto instruccional.

En cada aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre profesores y alumnos, única e irreplicable. Por esta razón es difícil considerar que existe una única manera de enseñar un método infalible que resulte efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

En tal sentido, para Díaz-Barriga (2002), las estrategias de enseñanza son procedimientos que el agente de enseñanza (profesor) utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. Es decir, son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica.

Consideremos que el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse o desarrollarse apropiadamente. Además, es necesario tener presentes cinco aspectos esenciales para considerar qué tipo de estrategias es la indicada para utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza, dentro de una sesión, un episodio o una secuencia instruccional (Díaz-Barriga, 2002: 141):

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos y factores motivacionales).
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.

4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como el progreso y aprendizaje de los alumnos.
5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.

Cada uno de estos factores y su posible interacción constituyen un importante argumento para poder decidir porqué utilizar alguna estrategia y de qué modo hacer uso de ella. Debido a esto se puede hablar de clasificaciones y funciones de las estrategias de enseñanza.

La clasificación de las diversas estrategias de enseñanza se basa en su momento de uso y presentación: al inicio (preinstruccional), durante (coinstruccionales) o al término (postinstruccionales) (Díaz-Barriga y Lule, 1978; Monereo, 1999; Eggen y Kauchak, 1999).

Las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender. Básicamente, tratan de incidir en la activación o generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. También sirven para que el alumno se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas. Las estrategias de este tipo más comunes son los objetivos y los organizadores previos.

Las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje. Se enfocan a que el alumno mejore la atención. Y al tiempo que detecta la información principal, logre una mejor codificación, conceptualización de los contenidos de aprendizaje, organice, estructure e interrelacione las ideas importantes. Se trata de funciones relacionadas con el logro de un aprendizaje con comprensión. En este tipo de estrategias se incluyen ilustraciones, redes y mapas conceptuales, analogías, entre otras.

Por otra parte, las estrategias postinstruccionales se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permite inclusive valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias postinstruccionales más reconocidas son resúmenes finales, organizadores gráficos, cuadros sinópticos simples y de doble columna, redes y mapas conceptuales.

El uso –y las posibilidades de estos tres tipos de estrategias– queda en el profesor, ya que de él depende utilizarlas del mejor modo posible en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como se verá más adelante, en el caso de la comprensión lectora, el rol del profesor resulta fundamental, ya que es éste quien planifica la actividad a realizar, adecuándola al nivel del alumnado; al tiempo que lo motiva, iniciando, manteniendo y dirigiendo la ilusión y la perseverancia del estudiante en la persecución de metas propuestas. Además, le ofrece información lo más explícita posible, en la que se incluyen los contenidos teóricos y los pasos a seguir. Igualmente, es mediador para el aprendizaje del alumno, formulando preguntas y cediéndole progresivamente la responsabilidad en el aprendizaje.

Por otra parte, según Nisbet y Shucksmith (1992), las estrategias de aprendizaje son procesos que sirven como base para realizar tareas intelectuales. De ahí que se constituyan como un conjunto de procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que “un alumno emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (Díaz-Barriga, 2002: 234).

Cabe mencionar que las estrategias de aprendizaje son ejecutadas no por el profesor sino por un aprendiz, cualquiera que éste sea (niño, alumno, intelectual, adulto, etc.), siempre que se le demande aprender, recordar o solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje.

Un rasgo importante de las estrategias de aprendizaje es que son controladas, es decir que no se generan de forma automática, por lo que precisan de una toma de decisiones, de una actividad previa de planificación y de un control de su ejecución. Esto quiere decir, que el alumno debe tener la habilidad de seleccionar inteligentemente de entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición.

A decir de Díaz-Barriga (2002), las estrategias para el aprendizaje:

Son procedimientos o secuencias de acciones. Son actividades conscientes y voluntarias. Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas. Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos. Son más que los "hábitos de estudio" porque se realizan flexiblemente. Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas). Son instrumentos con cuya ayuda se potencian las actividades de aprendizaje y solución de problemas. Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más (p.234).

No existen estadios o etapas de desarrollo para el caso de las estrategias de aprendizaje (antes, durante o después). Algunas de estas pueden aparecer en etapas tempranas de aprendizaje, y otras en momentos más tardíos del desarrollo dependiendo del dominio de que se trate y del grado de experiencia de los aprendices en dichos dominios particulares.

Es preciso hacer notar que algunas estrategias suelen ser muy específicas para dominios particulares, mientras que otras tienden a ser valiosas para varios de ellos. Además, el aprendizaje de las estrategias depende también de factores motivacionales del aprendiz y de que éste las perciba como verdaderamente útiles.

Ahora bien, como se puede observar, la selección y el uso de las estrategias en la situación escolar dependen de múltiples factores contextuales dentro de los cuales se distinguen las interpretaciones que los alumnos hacen de las intenciones o propósitos de los profesores cuando estos enseñan o evalúan, la congruencia de las actividades estratégicas con las actividades

evaluativas, y las condiciones que puedan afectar el uso espontáneo de las estrategias.

Cabe precisar que, para el caso de la comprensión lectora –tema de este trabajo– la selección y uso de las estrategias, así como gran parte de las actividades de lectura llevadas a cabo en la escuela son formuladas generalmente por el profesor y los propios textos, por lo que el alumno-lector tiene que adaptar sus propósitos en función de dichas propuestas.

## **2.2 Niveles de comprensión lectora**

Como se señaló en el primer capítulo, la comprensión lectora, en tanto habilidad para entender el lenguaje escrito, constituye la esencia de la lectura, de ahí que implique un proceso de pensamiento multidimensional que ocurre en el marco de la interacción entre el lector, el texto y el contexto.

Cuando un alumno o alumna lee, el proceso de comprensión de un texto le exige diferentes grados de exigencia cognitiva en los que se usan de manera simultánea distintos tipos de comprensión como la literal, la reorganizadora, la inferencial o interpretativa y la crítica (Gispert y Ribas, 2010).

La comprensión literal consiste en el reconocimiento de lo que está explícitamente en el texto: seguir instrucciones, reconocer las secuencias de una acción, diferencias entre información relevante y secundaria, identificar la idea principal, entre otros. Mientras que la comprensión reorganizadora es aquella en la cual se reorganiza, sintetiza, resume y esquematiza la información recibida: clasificar según los criterios dados, suprimir información trivial, dividir un texto en partes significativas, entre otros.

Por otra parte, la comprensión inferencial o interpretativa tiene lugar cuando se activan los conocimientos previos, se anticipa, se prevé lo que pasará, se hacen suposiciones a partir de los indicios que proporciona la lectura: predecir resultados, inferir el significado de palabras desconocidas, inferir secuencias lógicas, extraer conclusiones de una situación, entre otros.

A su vez, la comprensión crítica se realiza al momento en que el lector logra interpretar el texto, emitiendo juicios propios de carácter subjetivo: emitir juicios de una noticia periodística, externar argumentos respecto a una situación, solo por citar algunos.

En palabras de Nuñez (1999):

Además de comprender, un lector tiende a pensar sobre lo que leyó. Este pensar es una reflexión que permite establecer una valoración, un juicio crítico, un punto de vista. Es necesario ir más allá de la decodificación e internalización para determinar hasta qué punto esa información es útil, veraz, cierta, buena, interesante, actual, importante, apegada a la realidad, novedosa, original, está bien escrita, etc. (p. 87).

Este nivel de valoración o crítica es el más alto de este dominio. Esta etapa de valoración implica procesos más profundos de pensamiento en los que se da paso o importancia a la información que permite la comparación, el análisis, la síntesis, la confrontación, la conclusión, la apropiación, la predicción. Exige, por tanto, procesar la información, pensar, reflexionar. Esto quiere decir que una lectura crítica exige una actividad intelectual que permita la manipulación de conceptos para la construcción de nuevos sentidos, o, fundamentalmente, la apreciación y adquisición de un conocimiento que tenga valor para cada lector.

Para abordar situaciones en las clases en que interviene la comprensión lectora es necesario captar de forma global la complejidad que una determinada actividad de aprendizaje requiere de los alumnos respecto a los siguientes aspectos (cuadro 1): los tipos de comprensión que deben poner en juego, las tipologías textuales del escrito, las habilidades cognitivas que deben aplicarse, las actividades de aprendizaje a las cuales debe darse respuesta.

*Tabla 1.* Los factores que entran en juego al momento de la comprensión lectora

| Tipos de comprensión |                | Tipología textual |                |
|----------------------|----------------|-------------------|----------------|
| Literal              | Interpretativa | Narrativa         | Expositiva     |
| Organizativa         | Crítica        | Descriptiva       | Argumentativa  |
|                      |                | Instructiva       | Conversacional |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
|   |  |  | Poética  |
| Habilidades cognitivas  |  |  |  |
| Anticipación<br>Identificación<br>Organización<br>Precisión lingüística   | Atención<br>Localización<br>Memoria<br>Reorganización  | Inferencia<br>Deducción<br>Sentido Crítico   |  |
| Actividades tipo  |  |  |  |
| Leer imágenes<br>Hacer una lectura atenta<br>Aportar conocimientos propios<br>Seguir instrucciones<br>Relacionar hechos y conceptos | Ordenar textos, diálogos<br>Reconocer la idea global<br>Localizar, organizar o clasificar datos<br>Ampliar el léxico<br>Resolver juegos lingüísticos | Responder a preguntas<br>Discriminar la respuesta correcta<br>Buscar información<br>Redactar e interpretar un texto coherentemente | Captar el sentido del texto<br>Deducir resultados<br>Formular hipótesis<br>Extraer conclusiones<br>Opinar<br>Autoevaluarse |

Fuente: (Gispert y Ribas, 2010:116).

Como se puede observar, la comprensión lectora es una actividad cognitiva compleja, que requiere de un proceso activo por parte del lector en la construcción del significado del texto que conlleva a la aplicación de toda una serie de estrategias de comprensión lectora interrelacionadas entre sí, que se abordan en el siguiente apartado, que son transversales y necesarias para la integración de otros contenidos curriculares de ámbito lingüístico y no lingüístico.

### 2.3 Estrategias para la comprensión lectora

Una vez que se ha determinado qué se pretende que el alumno obtenga o haga después de la lectura, es preciso determinar alguna estrategia de comprensión que apoye ese objetivo. Por ejemplo si se pretende recordar, criticar, analizar o aplicar la información, se guía al alumno hacia ello.

De acuerdo con la literatura consultada existen algunas estrategias para enseñar a comprender lo que se lee. Tradicionalmente se emplea el de las preguntas que hace el maestro a los alumnos para verificar si hubo comprensión. Para Núñez (1999: 40), cuando los maestros formulan preguntas de algún tipo, ya se trate de preguntas que requieren recordar, analizar o

juzgar, lo alumnos se hacen más conscientes de los diferentes tipos de información que pueden extraer de un texto.

De este modo, la estrategia del cuestionario básico antes o después de la lectura, permite guiar al alumno hacia lo que se supone debe comprenderse. Aquí, lo importante es que el alumno adquiera la estrategia para después aplicarla con la elaboración de los cuestionarios propios.

Si bien la estrategia del cuestionamiento es la más usual en el ámbito escolar, según Morles (1985: 3-4), existen otras que permiten procesar la información de un modo más integral facilitando la comprensión lectora, las cuales se pueden agrupar en cinco categorías principales: de organización, de focalización, de elaboración, de integración y de verificación.

#### 2.3.1 De organización.

Las estrategias de organización comprenden todo el proceso cognoscitivo que el lector ejecuta a nivel cognoscitivo para organizar o dar un nuevo orden a la información recién obtenida. Un ejemplo de esta estrategia sería cuando el alumno tiene que realizar un cuadro sinóptico u organizar la información en orden cronológico o topográfico cuando este orden no está dado originalmente en la información.

#### 2.3.2 De focalización.

Las estrategias de focalización incluyen aquellas que sirven para precisar el contenido del texto. Aquí, la comprensión es guiada hacia algunos aspectos parciales sobre los que se centra la atención de la lectura. Por ejemplo, comprender las conductas o la personalidad de algún personaje, entonces el lector intenta captar fundamentalmente las características físicas, sociológicas, y psicológicas del personaje, lo que dice y hace o lo que dicen de él etc. Esta estrategia pretende conducir la lectura con la intención de dar respuesta a determinadas preguntas.

### 2.3.3 De elaboración.

Las estrategias de elaboración incluyen acciones que implican la creación de nuevos elementos relacionados con el contenido del texto para hacer éste más significativo. A través de analogías, paráfrasis, otras ideas, imágenes mentales, por comparación relaborar la idea escrita. Una fórmula que da muy buenos resultados es el ir de la teoría expresada en el texto al nivel práctico de la vida cotidiana. Comparativamente el alumno aprende a relacionar y de esta manera aprehender un nuevo conocimiento.

### 2.3.4 De integración.

Las estrategias de integración son las que buscan unir partes de la información disponible en un todo coherente. A través de este proceso de integración “se relacionan los contenidos de un texto con otros conocimientos u otros textos, o bien el contenido de un capítulo con el del antecedente o el consecuente, o de un párrafo a otro etc.” (Nuñez, 1999: 42).

Recurrir a la lectura de otro tipo de imágenes también permite integrar el conocimiento. Por ejemplo, si se trata de estudiar el proceso de la Revolución Mexicana, la literatura y el cine proveen otro tipo de imágenes que aclaran, amplían, o dan una nueva visión sobre lo que señalan los libros de historia. Uno de los factores para medir el grado de comprensión de un texto está en la secuencia en que se lee. Si la secuencia está bien delimitada se va integrando el conocimiento conforme se avanza. De ahí que muchas dificultades que se presentan al leer un texto obedecen a la carencia de informaciones iniciales que permitan abordarlo adecuadamente.

### 2.3.5 De verificación.

Las estrategias de verificación son las que buscan comprobar lo cierto de las interpretaciones logradas. Si comprender es interpretar, una estrategia

de verificación permite comprobar si estas interpretaciones son o no válidas, ya sea como va transcurriendo el texto o bien mediante otras verificaciones.

Desde la perspectiva de Nuñez (1999), a pesar de que estas estrategias de verificación comúnmente las lleva a cabo el docente al evaluar por algún medio o instrumento la lectura de un texto; la estrategia debe orientarse para convertir a los lectores en responsables de sus propias interpretaciones. En este sentido, “autoevaluarse significa comprobar por uno mismo lo que ha comprendido y hasta qué punto ha logrado el objetivo de lectura determinado al inicio de ésta” (p.43).

Como se puede observar en las estrategias de verificación, el docente es uno de los actores fundamentales para potenciar las habilidades de comprensión lectora significativa en el aula, pues es él quien “modela” las estrategias de comprensión.

De acuerdo con Sánchez, Rosales y Suárez (1999: 73-74), las ayudas prestadas por el profesor (el conjunto de sugerencias, propuestas, indicaciones, reflexiones que puede plantear y/o suscitar durante la lectura y que pueden dirigir la mente del alumno hacia unos aspectos y no otros) pueden compensar deficiencias del texto o limitaciones emocionales o de estrategias y conocimientos del lector. Esto último es especialmente relevante, pues quiere decir que, sean cuales sean las posibilidades del lector, sería posible concebir un conjunto de ayudas textuales y/o contextuales que permitieran a éste participar satisfactoriamente en la situación de lectura y comprender el texto.

En términos más prácticos aún, cabe proponer, que la lectura y comprensión de un texto sea siempre entendida como una actividad conjunta en la que profesor y alumnos comparten, en grados distintos y cambiantes, la re creación de metas, la integración de todas las ideas en un esquema, la activación de los conocimientos necesarios, así como la evaluación integral de los mismos.

## **2.4 Evaluación de la comprensión lectora**

Evaluar la comprensión lectora es una actividad bastante compleja, que tiene lugar cuando al comprender un texto se construye su significado, elaborando un modelo mental que se enriquece a partir de las nuevas informaciones contrastadas con los conocimientos activados en la memoria a largo plazo, o lo que se conoce como conocimientos previos.

Para llegar a comprender qué sucede exactamente cuando el lector construye el significado de un texto es necesario conocer los procesos subyacentes, o niveles, en la comprensión lectora (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2007: 16-17).

En un primer nivel, de microestructura, se realiza el reconocimiento de las palabras o grupos de palabras; se da el paso de significante a significado que asegura la recuperación en la memoria a largo plazo de los conocimientos asociados a las palabras o grupo de palabras identificadas. Al mismo tiempo, tiene lugar la comprensión morfosintáctica –reconocimiento de los tiempos verbales, de la puntuación, de lugar que ocupan las palabras, etc., – que asegura un primer tratamiento del texto. Todo esto posibilita la relación de los significados entre sí, inferida a partir de los conectores

En el segundo nivel, de macroestructura, la construcción del significado de las frases precisa hacer inferencias de enriquecimiento, elaboración o de generalización, para jerarquizar la información de acuerdo con la importancia de los significados construidos; haciendo posible así la organización de la información interrelacionando globalmente las ideas.

En el tercer nivel, de superestructura, ya es posible la identificación del tipo de texto y de sus partes diferenciales.

La vinculación y desarrollo de dichos niveles permite la construcción de un modelo mental, a través del cual se genera la integración de las informaciones que incluye la representación construida a partir del texto en una

estructura de conocimientos ya existentes; así como la búsqueda y recuperación en la memoria que permite acceder a la representación tipo construida al final de la lectura; para posteriormente lograr la producción de esa representación recuperada, esto es, la comprensión significativa del texto, respetando las reglas semánticas, sintácticas y textuales.

Si bien es cierto no se pueden observar estos niveles y procesos en acción, sí es posible advertir sus resultados mediante la evaluación, aunque no a través de una única prueba, pues no se considera que pueda evaluarse la lectura como si fuera una competencia única, ya que, como se ha señalado, es resultado de la suma de habilidades diferentes, por lo que hay que tener en cuenta la incidencia de variables en las situaciones de lectura: el objetivo de la lectura: leer para localizar información, leer para aprender, leer para apreciar, leer para imaginar, entre otras.

En vista de que la comprensión lectora es un proceso complejo, su evaluación requiere métodos muy cercanos a las actividades de clase y son inseparables de una modificación en las prácticas escolares. Esto supone una evaluación formativa para que se logre saber en qué procesos debe enfatizar e intervenir el docente, quien debe analizar los aspectos que inciden en las posibles dificultades de sus alumnos y ayudar a cada uno a progresar; dejando de lado definitivamente la idea de que la evaluación de la comprensión lectora es una simple constatación de las deficiencias de los estudiantes.

Existen algunos tipos de pruebas de evaluación de la comprensión lectora, que tienden a elaborar instrumentos aptos para medir el resultado de la actividad didáctica, que es la que puede permitir a los alumnos adquirir estrategias para resolver sus problemas de construcción del sentido, pretendiendo no separar la evaluación de la enseñanza-aprendizaje, entre ellas se encuentran (Catalá et al, 2007):

- a) Itinerarios de la lectura. En este tipo de prueba se pide a los alumnos que subrayen en un determinado texto las palabras, frases o pasajes que les parezcan esenciales para obtener un texto más corto pero

coherente (no una relación de palabras clave). El lector no puede añadir al texto más que nexos de unión entre los diferentes segmentos subrayados. Posteriormente, estos resúmenes son leídos y discutidos en clase. La reconstrucción que cada uno hace del texto a fin de explicitar aquello que ha creído esencial en el mismo puede ser también analizado como un indicador cualitativo de la construcción del sentido.

Este tipo de prueba parte de la hipótesis de que el itinerario trazado muestra el lugar que cada cual asigna a los elementos constitutivos en el tratamiento del texto desde el punto de vista proposicional, macroestructural.

- b) Las RIV (Representaciones Interpretativas Verbalizadas), tienen un objetivo parecido a las anteriores. Después de la lectura se pide a los alumnos que escriban todo lo que han entendido de ella.

La hipótesis generalmente admitida es que esta representación interpretativa se organiza bajo la forma proposicional, es decir, que la unidad básica es la predicción, partiendo de la base de que hay dos tipos de información: la que contiene significados y relaciones directamente activadas por el mensaje (explícitos) y la información construida a partir de precedentes (implícitos).

- c) Otro tipo de pruebas son las técnicas de evaluación informal de la lectura. De acuerdo con Seddon, Kress y Pikulski (1990), existe una larga experiencia en su aplicación ya que son bastante adecuadas para obtener información y poder establecer grupos lectores en clase. Parten del hecho de que dentro de cualquier grupo de lectores hay naturalmente diferentes grados de adquisición y cada uno de ellos precisa trabajar con un material y una exigencia adecuados a sus posibilidades. Para diagnosticarlos, el propio maestro prepara textos que cree adecuados a los diferentes niveles de aprendizaje. Comienza por los más bajos en los que cada niño puede obtener resultados perfectos, y va aumentando la dificultad hasta llegar al

nivel de frustración, en el que ya no puede obtener buenos resultados por ser textos de una complejidad excesiva

Con estas pruebas se evalúa desde tres tipos de situación lectora: lectura en voz alta, lectura silenciosa y lectura oral por parte del maestro (comprensión auditiva).

La lectura en voz alta aporta información sobre la descodificación. Se consideran errores las substituciones, inserciones omisiones y solicitudes de ayuda. Se contabiliza el grado de corrección haciendo un cociente entre el número de errores y las palabras del texto. Se evalúa también el dominio del vocabulario, si existe un reconocimiento inmediato de las palabras, si el niño hace las pausas correspondientes a la puntuación, si substituye palabras por otras que no tienen sentido en el texto, si autocorriges los errores o si, por el contrario, éstos desvían el sentido del texto alterando el significado.

Aquí, la comprensión se evalúa haciendo explicar que se ha entendido, o bien elaborando previamente unas preguntas que el alumno debe contestar. En cada caso el maestro juzga si el alumno se encuentra en un nivel de lectura individual (obtiene una buena comprensión sin ningún tipo de ayuda), de lectura educativa (con ayuda del maestro) o de frustración (ni con ayuda llega a comprender).

En caso que se opte por la formulación de preguntas deben tenerse en cuenta cuatro categorías: recuerdo de datos, vocabulario, inferencias (manipulación de la información a partir de los conocimientos previos para sacar una conclusión) y evaluación, teniendo que emitir juicios personales.

En estas pruebas se preparan diez preguntas por pasaje y se procura que exista la misma cantidad de cada categoría. Se cree que si el alumno no llega a contestar un 75% de las preguntas, posiblemente no ha comprendido el sentido del texto.

El método de valorar la comprensión a partir de la explicación tiene ventajas en comparación con la respuesta a preguntas porque es el propio alumno quien estructura el texto a fin de explicarlo, pudiéndose ver si ha entendido la idea principal o sólo detalles, si se explica desordenadamente o refleja la estructura que tenía, si hace una síntesis personal o lo expone siguiendo la misma secuencia, si ha incluido datos que no figuraban en él (lo cual puede demostrar un pensamiento deductivo activo) o si tiene capacidad para retener la información leída.

Una vez hecha la lectura silenciosa se puede seguir el mismo proceso de síntesis o de cuestionario, o bien proponer la relectura oral de fragmentos con unos objetivos definidos: observar la habilidad para leer superficialmente, buscando la información correcta, medir la habilidad para leer con una finalidad específica y detenerse una vez conseguida y establecer el índice de habilidad para aprovechar la lectura previa en silencio para mejorar la fluidez lectora.

A través de la relectura se ve la capacidad de flexibilización para localizar información sobre unas determinadas preguntas y obtener datos relativos a las dificultades de comprensión aislándola de la memoria.

Después de la lectura hecha por el maestro (comprensión auditiva) se puede proceder de la misma manera y se pueden comparar los resultados obtenidos.

Los inventarios informales de la lectura son “estudios minuciosos del nivel general de un individuo en el área de lectura, así como de las habilidades del lenguaje y pensamiento indispensables en el proceso lector” (Seddon et. al, 1990: 16), pueden ser aplicados de forma individual o colectiva y al ser elaborados por el propio profesor pueden dar información respecto a la capacidad de comprensión en áreas diversas. Son técnicas muy aproximadas a las actividades normales de clase, ya que se evalúan de manera muy similar y los resultados han de ser considerados provisionales en espera de ser contrastados con los resultados de cada alumno dentro de su grupo de lectura.

Este tipo de pruebas aportan información cualitativa y ayudan a comprender mejor la manera en que un lector aborda la lectura. Los comentarios previos, la lectura oral, la evaluación de la comprensión y la relectura oral son fuentes valiosas de diagnóstico. Su eficacia depende de que el profesor comprenda la naturaleza del proceso lector y de que esté de acuerdo con un instrumento diagnóstico flexible.

Cabe precisar que si bien existen diversas técnicas de evaluación (formal, semi-informal e informal) (Díaz-Barriga, 2002: 367-384), para el objetivo de este trabajo se destacan las técnicas de evaluación informal, ya que al favorecer situaciones auténticas de aprendizaje, quedan plenamente integradas en la actividad escolar, reflejando los programas y los métodos empleados para la enseñanza; motivo por el cual, se emplean en la propuesta didáctica que se desarrolla en apartados posteriores.

En función de lo señalado anteriormente, se puede observar que el aprendizaje de la comprensión lectora no es el resultado de la simple transmisión de conocimientos, sino que implica la construcción, estructuración y generalización de estos conocimientos por parte de los alumnos en contextos cada vez diferentes. De ahí que resulte fundamental que su evaluación sea propuesta a los alumnos como un ejercicio más de clase, y no tanto como una prueba en sí.

Esta concepción dinámica de la evaluación en la comprensión lectora permite seguir la evolución de los alumnos y, lo que es más importante, les ayuda a ellos a activar los conocimientos adquiridos a través de la lectura y adecuarlos a todos los ámbitos de sus vidas, integrando la lectura en lo más profundo de sí mismos, hasta el punto de que quede integrada en sus procesos de pensamiento y de comunicación.

### Capítulo 3. LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO. EL SEGUNDO GRADO

En los capítulos anteriores se abordaron las cuestiones referentes a los componentes que intervienen en el proceso de lectura, y particularmente aquellos enfocados a la comprensión lectora, que requiere de una competencia<sup>8</sup> específica (competencia lectora), que han de desarrollar los educandos mediante diversas estrategias que fomentan la adquisición de las habilidades intelectuales y afectivas, imprescindibles en los diversos ámbitos académicos, personales y sociales en los que interactúa.

Esto permite señalar, como ya se ha dicho, que leer es un asunto interdisciplinar, y como tal involucra diversas áreas de conocimiento y a todos los actores educativos (padres de familia, docentes, administrativos, alumnos, etc.); pues, como bien señala Moreno (2009), “comprender un párrafo es igual que resolver un problema en matemáticas. Consiste en seleccionar los elementos correctos de la situación y reunirlos convenientemente, dándole además a cada uno su debida importancia, influencia o fuerza” (p.30).

Al leer cualquier tipo de texto, el alumno precisa seleccionar, enfatizar, correlacionar y organizar toda la información que se le presenta. Por tanto, en todas las áreas se pone a prueba su competencia lectora, ya que en todas ellas se “le obliga” a identificar, interpretar, valorar y organizar lo que lee.

De este modo, cada una de las acciones que realiza el educando al momento de leer, exigen de él un desarrollo específico, pues al conjugarlas logra convertirse en un lector competente, que es definido por Moreno (2004), como aquella persona capaz de leer con precisión y rapidez; alguien que ha desarrollado un conjunto de habilidades y destrezas que le permiten comprender los textos que lee y, por consiguiente, interactuar con ellos, manipularlos y transformarlos en función de una situación o contexto personal.

---

<sup>8</sup> En términos generales, una competencia es un conjunto de conocimientos mediante los cuales el individuo intenta salir airoso de una situación o un contexto, que le resulta más o menos problemático. O como dice Perrenoud (1999), “es una capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”.

En otras palabras, un lector competente es una persona que comprende y entiende lo que lee, en cualquiera de los diferentes niveles de comprensión (literal-global, inferencial-interpretativa, valorativa y organizativa).

Así entonces, un lector competente es aquel que sabe identificar y recordar, es decir, retener palabras clave o fundamentales, recordar datos para responder a preguntas, recordar detalles; localizar, identificar y comprender información, retener lo más relevante. Al mismo tiempo, logra interpretar lo que se dice y lo que se quiere decir en el texto. Como por ejemplo, logra deducir ¿qué dice el título?, determinar el emisor, el destinatario y la finalidad; asociar ideas con párrafos de los textos, formarse una opinión, captar el sentido de un párrafo, establecer la jerarquía entre ideas, obtener diversas ideas (principales y secundarias), deducir ideas implícitas, predecir lo que sucederá, deducir conclusiones, comparar y contrastar información, así como realizar inferencias (Moreno, 2004: 157).

De igual modo, debe saber valorar la forma y el contenido de lo que se dice en los textos, captar el sentido de lo leído, considerar críticamente el contenido, posicionarse ante la representación de la realidad presentada en el texto, diferenciar lo verdadero de lo falso, distinguir lo real de lo imaginario, separar y clasificar ideas o hechos, relacionar elementos textuales entre sí, generalizar o matizar, relacionar texto y vida.

También, saber organizar y reorganizar lo leído en forma de resúmenes y esquemas, mapas conceptuales u otras formas visuales de resumir, elegir un título para cada párrafo, establecer consecuencias, analizar coherencia, cohesión, adecuación, evaluar el impacto de ciertas características lingüísticas, descubrir rasgos subyacentes e identificar matices, seguir órdenes y aplicar instrucciones, hacer esquemas y mapas conceptuales, completar estructura, resumir (Moreno, 2004: 158).

Concretar esos saberes lectores de comprensión exige, por lo mismo, unas tareas muy específicas, pues, como ya se ha mencionado en el primer

capítulo (ver apartado 1.2), la comprensión lectora es la base para *aprender a aprender* a lo largo de la vida.

A la luz de estos planteamientos, y no obstante la importancia de fomentar la existencia de lectores competentes, en nuestro país las personas leen muy poco (un libro al año en promedio), pero además, como bien lo señala Laura Frade Rubio (2009: 9), en la mayoría de los casos es literatura cuyo contenido no es muy complejo, lo cual ha traído consigo que los resultados de las pruebas internacionales como PISA (OCDE) y de las nacionales como ENLACE hagan evidente que los alumnos mexicanos tienen problemas para comprender lo que leen, no solo porque no entienden sino porque no utilizan otras habilidades de pensamiento más complejas como son: la interpretación de las intenciones del autor, inferencias propias sobre contenidos no escritos en forma literal, o bien elaboraciones que nos lleven a formular nuevos aprendizajes a partir de lo que estamos leyendo.

Derivado de lo anterior, en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en marcha el Programa Nacional de Lectura en Marzo del 2002 que, como se puede apreciar a lo largo de este capítulo, se convierte en el marco de acción para promover diversas actividades dentro y fuera del aula que enfatizan en el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de educación básica, particularmente, en lo que este trabajo atañe, en la educación primaria.

### 3.1. Programa Nacional de Lectura

Desde la perspectiva de Reimers (2006), el Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica (PNL) propone:

Mejorar las competencias comunicativas en los estudiantes de educación básica y favorecer el cambio escolar a través de una política de intervención que asegure la presencia de materiales de lectura que apoyen el desarrollo de hábitos lectores y escritores de alumnos y maestros. Asegurando una enseñanza eficaz en todas las asignaturas. Aspira a que las escuelas desarrollen condiciones óptimas para que sus alumnos, desde el ingreso a la educación básica, comiencen su formación como lectores autónomos y, al

egreso de la educación obligatoria, hayan alcanzado la competencia comunicativa que requieren tanto para su desarrollo personal como para una participación ciudadana informada (p. 186).

Así, mediante la apropiación activa de la cultura escrita, el PNL apuesta por que los alumnos no solo tengan un mejor desempeño escolar futuro, sino que mantengan una actitud abierta y reflexiva para conocer y valorar los diferentes aspectos de su acontecer cotidiano, a lo largo de toda su vida.

El PNL busca formar usuarios competentes de la cultura escrita. De ahí que sus objetivos se centran en “garantizar las condiciones de uso y producción cotidiana de materiales escritos en el marco de los proyectos de enseñanza y aprendizaje de la escuela básica para hacer posible la formación de lectores y escritores autónomos, críticos de una manera significativa” (Reimers, 2006: 188).

Al mismo tiempo busca desarrollar los mecanismos que permitan la identificación, producción y circulación de los acervos bibliográficos necesarios para satisfacer las necesidades culturales e individuales de todos los miembros de las comunidades educativas. Así como consolidar espacios para apoyar la formación y la interacción de los diversos mediadores del libro y la lectura (maestros, padres, bibliotecarios, promotores culturales), tanto a nivel estatal, como nacional e internacional.

Del mismo modo, se enfoca a recuperar, producir, sistematizar y a hacer circular información sobre la lectura, las prácticas de la enseñanza de la lengua escrita, y sobre las acciones para la formación de lectores en el país y en otros lugares del mundo, con el objeto de favorecer la toma de decisiones, el diseño de políticas, así como la gestión de las mismas, y la rendición de cuentas.

Para lograr los objetivos del PNL, la SEP ha establecido cuatro líneas estratégicas que buscan atender integralmente los retos que representa formar usuarios de la cultura escrita desde la escuela (Reimers, 2006: 189-191):

La línea 1 ha buscado el fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Por ello se ha planteado como metas: revisar permanentemente los programas de enseñanza y desarrollar estándares y perfiles de egreso de cada nivel en las competencias comunicativas, actualizar los materiales educativos para alumnos y maestros de acuerdo con la meta anterior, mejorar los resultados de las competencias comunicativas en los estudiantes de educación básica, así como crear y desarrollar redes para la reflexión sobre el desarrollo de habilidades comunicativas y la instalación de bibliotecas escolares entre maestros de los diversos estados del país.

La línea 2 se ha orientado hacia el fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica y normal y en centros de Maestros. Las metas planteadas en esta línea han consistido en extender la cobertura de acervos para las bibliotecas escolares y de aula a la educación preescolar y secundaria, así como mantener la dotación de acervos al nivel de educación primaria. Definir, en coordinación con las autoridades estatales, los procedimientos para la selección y distribución de los títulos que conformarán la dotación para las bibliotecas escolares y de aula. Crear y mejorar los espacios físicos para las bibliotecas escolares y de aula. Desarrollar espacios para la formación y actualización de bibliotecarios, con el fin de que puedan promover la lectura de las colecciones a su cargo.

La línea 3 se ha encaminado a la formación y actualización de recursos humanos. Sus metas han buscado coordinar acciones entre el PRONAP y el PNL para capacitar a los equipos técnicos, maestros y bibliotecarios a partir del ciclo escolar 2002- 2003 en materia de prácticas pedagógicas de lectura, escritura en el aula y la biblioteca escolar. Fortalecer los equipos pedagógicos de los estados y los procesos de capacitación.

Finalmente, la línea 4 ha pretendido la generación y difusión de información. Sus metas pugnan por la obtención y divulgación de información sobre los comportamientos de los alumnos de educación básica como lectores y escritores, y los factores asociados a los logros, las prácticas de enseñanza de la lengua escrita y el uso de los acervos bibliográficos, la realización

periódica en colaboración con el INEGI, de una encuesta nacional sobre comportamientos lectores en México.

Igualmente ha buscado mantener actualizada la página electrónica <http://lectura.dgme.sep.gob.mx> en tanto fuente central para identificar, organizar, y divulgar información sobre la lectura y los lectores, derivada de investigaciones en el ámbito académico nacional e internacional, a través del centro de documentación del PNL, convirtiéndose en un espacio idóneo para la comunicación permanente entre organismos públicos y privados e instituciones nacionales e internacionales que trabajan en la formación de lectores.

Estas cuatro líneas estratégicas requieren de un conjunto de transformaciones en los ámbitos educativo y cultural para formar usuarios de la cultura escrita. Para ello, desde la reforma curricular de 1993, la SEP promueve prácticas pedagógicas que se centran en el texto escrito pasando de un énfasis exclusivo en el texto escolar a la promoción del uso de textos diversos, entre los que destacan los didácticos, literarios, documentales y de referencia; lo cual busca desarrollar diversas formas de relación entre lectores y textos. A partir de esto, asumen especial relevancia las bibliotecas escolares y de aula.

### 3.1.1 Bibliotecas escolares y de aula

La educación, como proceso sistemático y ordenado de técnicas para la enseñanza y aprendizaje de destrezas congoscitivas e intelectuales, puede ofrecer al alumno dos orientaciones en ese aprendizaje: formativo o informativo. Como bien señala Marzal (1991), ambos aprendizajes son positivos y necesarios, por ello, la biblioteca tiene una función primordial.

En el aprendizaje informativo la biblioteca (en tanto depósito del saber impreso) actúa pasivamente como complemento y ampliación de conceptos adquiridos; en el formativo (como fuente de información) actúa activamente como laboratorio, en el cual es posible asimilar un método de investigación personal.

De este modo:

La biblioteca es el lugar más adecuado para el adiestramiento de un método de investigación y autodidactismo, sumamente interesante para una sociedad en pleno progreso. La incorporación e integración de la biblioteca en el sistema educativo, como fundamento de un aprendizaje eficaz es y debe ser incuestionable (Marzal, 1991: 13).

Como se puede observar, la importancia de la biblioteca en el proceso de enseñanza y aprendizaje radica en el hecho de que la lectura y la escritura son pilares fundamentales del progreso humano, por ello, escribir y leer pasan a ser elementos decisivos del aprendizaje humano, por tanto, objetivo prioritario de la enseñanza en la escuela (Figuerola, Lara y Delgado, 2002)

En este sentido, uno de los aspectos esenciales del PNL, y para el que se han destinado mayores recursos financieros, se refiere a la adquisición de materiales de lectura cuidadosamente seleccionados para promover la presencia de diferentes libros de texto en todas las escuelas públicas, ofreciendo dos tipos de colecciones: bibliotecas escolares y bibliotecas de aula.

Estas bibliotecas se han definido tomando en cuenta una variedad de parámetros, como su carácter nacional o estatal, su tamaño, los niveles lectores a los que están dirigidos, los géneros y las temáticas que conforman las colecciones.

De acuerdo con el *Manifiesto de la UNESCO y la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) sobre la biblioteca escolar* (2000), la biblioteca escolar proporciona información e ideas que son fundamentales para desenvolverse con éxito en la sociedad contemporánea, basada en la información y el conocimiento. Al mismo tiempo, proporciona a los alumnos competencias para el aprendizaje a lo largo de toda su vida y contribuye a desarrollar su imaginación, permitiéndoles que se conduzcan en la vida como ciudadanos responsables.

En función de lo anterior, la misión de la biblioteca escolar es ofrecer servicios de aprendizaje, libros y otros recursos que permitan a todos los

miembros de la comunidad escolar forjarse un pensamiento crítico y utilizar eficazmente la información en cualquier formato y medio de comunicación.

Asimismo, el personal de la biblioteca escolar debe ayudar a utilizar los libros y otras fuentes de información, desde los relatos literarios hasta los documentos plasmados en todo tipo de soportes (impresos, electrónicos u otros) y accesibles directamente o a distancia. Estos materiales complementan y enriquecen los libros de texto, así como los materiales y métodos pedagógicos. Esto resulta fundamental, ya que se ha demostrado que, cuando los bibliotecarios y los docentes cooperan, los alumnos logran alcanzar niveles más altos en conocimientos básicos, lectura, aprendizaje, solución de problemas y competencias en materia de tecnologías de la información y la comunicación (UNESCO, 2000: 3).

Igualmente, y según lo estipulado en dicho manifiesto, a los servicios de la biblioteca escolar deben tener acceso por igual todos los miembros de la comunidad escolar, sin distinción de edad, raza, sexo, religión, nacionalidad, lengua, condición social y situación profesional. Incluso es preciso ofrecer servicios y materiales específicos a los que no están en condiciones de utilizar los servicios y materiales de biblioteca, ya sea por algún tipo de discapacidad o necesidad educativa especial.

De la misma forma, el acceso a los servicios y las colecciones se basa en la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas y no debe someterse a ningún tipo de censura ideológica, política o religiosa, ni tampoco a presiones comerciales.

Al ser la biblioteca escolar parte integrante del proceso educativo, posee una serie de objetivos que son prioritarios para desarrollar los conocimientos básicos, los rudimentos en materia de información, la enseñanza, el aprendizaje y la cultura, y representan los servicios esenciales de toda biblioteca escolar (UNESCO, 2000: 16-17):

- 1) Respaldo y realizar los objetivos del proyecto educativo del centro escolar y del plan de estudios;
- 2) inculcar y fomentar en los niños el hábito y el placer de la lectura, el aprendizaje y la utilización de las bibliotecas a lo largo de toda su vida;
- 3) ofrecer oportunidades para realizar experiencias de creación y utilización de información a fin de adquirir conocimientos, comprender, desarrollar la imaginación y entretenerse;
- 4) prestar apoyo a todos los alumnos para la adquisición y aplicación de capacidades que permitan evaluar y utilizar la información, independientemente de su soporte, formato o medio de difusión, teniendo en cuenta la sensibilidad a las formas de comunicación que existan en la comunidad;
- 5) facilitar el acceso a los recursos y posibilidades locales, regionales, nacionales y mundiales para que los alumnos tengan contacto con ideas, experiencias y opiniones variadas;
- 6) organizar actividades que estimulen la concienciación y la sensibilización en el plano cultural y social;
- 7) trabajar con el alumnado, el profesorado, la administración y las familias para realizar el proyecto educativo del centro escolar; proclamar la idea de que la libertad intelectual y el acceso a la información son fundamentales para ejercer la ciudadanía y participar en una democracia con eficiencia y responsabilidad;
- 8) fomentar la lectura y promover los recursos y servicios de la biblioteca escolar dentro y fuera del conjunto de la comunidad escolar.

Para cumplir estas funciones, la biblioteca escolar debe formular políticas y crear servicios, seleccionar y adquirir materiales, facilitar el acceso material e intelectual a las fuentes de información adecuadas, proporcionar recursos didácticos y emplear a personal capacitado.

En este marco, el objetivo primordial del PNL ha sido precisamente dar cumplimiento a los lineamientos establecidos por la UNESCO, rodeando a los alumnos y maestros de libros, no solo de textos escolares sino de una

multiplicidad de otros materiales de lectura que cubren una variada gama de temas y géneros literarios e informativos.

Así entonces, en México, las bibliotecas escolares tienen carácter nacional, cuentan con los mismos libros en todo el país y están conformadas por 300 títulos iniciales, en promedio, para cada nivel educativo. Las colecciones de las bibliotecas de aula cuentan con más de 80 títulos por salón de clases, con la meta de acercarse a los 100 en esta administración y su carácter es estatal. Cada estado selecciona anualmente una colección para cada grado a partir de la oferta preseleccionada y presentada en un catálogo nacional (Reimers, 2006).

De esta forma, el PNL:

Ha trabajado tanto para garantizar la disponibilidad de materiales esto es, la creación de condiciones para la circulación efectiva y oportuna de los libros y otros acervos tanto en las aulas, como entre ellas y fuera de ellas, como para promover el desarrollo de condiciones de accesibilidad a ellos (Reimers, 2006: 196).

En lo que toca a la biblioteca de aula, se denomina de esta forma a la colección de libros que se localiza dentro del salón de clases, propiamente hablando, no es una biblioteca, puesto que no cuenta con una organización bibliográfica y de servicios estricta. No obstante, esto no resta importancia al papel que desempeña.

Estas bibliotecas han sido un paso inicial e importante para desarrollar conciencia entre la comunidad escolar del uso de recursos bibliográficos como parte del programa educativo de las instituciones. Además, son un acertado acercamiento al mundo de la lectura y ofrecen diferentes ventajas, entre ellas, la inmediatez de la disposición de materiales de lectura por parte de profesores y alumnos. Estas bibliotecas motivan el uso de una metodología activa y participativa con los estudiantes en el aula, lo cual permite explorar en el universo del conocimiento en sectores heterogéneos y acrecentar y diversificar los logros obtenidos mediante los libros de texto gratuitos y los aprobados por la SEP en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El impulso de la biblioteca de aula trae consigo claras ventajas de la aplicación de una metodología basada en la investigación y la autoenseñanza; es un aspecto valioso que merece la pena tener presente en el diseño y uso de estrategias pedagógicas dirigidas al aprendizaje activo.

La relación entre la biblioteca de aula y la biblioteca escolar es muy estrecha; sin embargo, poseen ciertas diferencias. Si bien ambas son herramientas útiles para comenzar a acercar a los alumnos a la lectura y la investigación, también es cierto que una biblioteca de aula es más limitada porque tiene como meta inmediata la motivación a la lectura y el interés por los libros, debido a ello es frecuente que su acervo se componga principalmente de narrativa y más especialmente de ficción (cuentos, fábulas, narraciones cortas, novelas, etc.).

De este modo, como bien señalan Figueroa et al (2002), la biblioteca de aula no figura como sustituto de una biblioteca escolar en la que los recursos son más complejos y tienen un alcance considerablemente mayor en diferentes sentidos. La biblioteca generalmente se compone de libros llevados por los propios profesores, alumnos o padres de familia, o comprados por medio de una cooperación entre los mismos. Al mismo tiempo, su colección pocas veces cuenta con materiales de consulta esenciales como enciclopedias, diccionarios, atlas, etc.

Como se puede apreciar, el PNL ha apostado al desarrollo de condiciones de apropiación en cada estado de la república, trabajando para cimentar la instalación definitiva de la biblioteca escolar y de aula como elementos sustanciales del proyecto de educación básica en México.

En suma, la biblioteca escolar y biblioteca de aula están cada vez más integradas al proyecto escolar, como elemento fundamental para transformar la práctica docente que contribuya al desarrollo de una cultura escrita y a la formación de lectores en el uso de información para producir diferentes tipos de conocimientos, habilidades y competencias para la vida. Por ello, deben

trabajar conjuntamente, de manera que entre ambas consigan conformar una colección robusta y acorde con los fines educativos que se plantea la institución. Pues mientras que la biblioteca de aula es la introducción, la pauta para que alumnos y maestros desplacen sus inquietudes y necesidades de información a la biblioteca escolar, donde podrán ampliar inquietudes e intereses proporcionados a partir de la colección del aula.

Cabe mencionar que como parte de la biblioteca tanto escolar como de aula, ha resultado primordial la colección de *Libros del Rincón* que, desde su inicio a mediados de los años ochenta, ha contribuido de manera significativa a la formación de lectores en la escuela.

De hecho, con el PNL, los Libros del Rincón amplían y profundizan sus propósitos y alcances; todos los alumnos de las escuelas públicas de educación preescolar, primaria y secundaria básica reciben libros de este acervo según las competencias lectoras que se espera desarrollen durante la educación obligatoria.

Los objetivos de la colección Libros del Rincón son:

1. Contribuir a la formación de lectores y escritores mediante la disponibilidad de opciones de lecturas individuales y colectivas, no sólo complementarias sino distintas de las que se encuentran en los libros de texto.
2. Instalar las condiciones materiales necesarias a fin de favorecer el desarrollo de un modelo pedagógico que requiere la presencia de una diversidad de títulos, géneros, formatos, temas y autores que posibiliten múltiples lecturas dentro y fuera del aula y de la escuela.
3. Ofrecer la posibilidad de atender las múltiples necesidades de los alumnos de educación básica en los distintos momentos de su desarrollo como lectores y escritores.

Además, esta colección cuenta con libros monolingües en español y en inglés, que son materiales bibliográficos diversos que fortalecen el acceso a

una amplia gama de expresiones culturales –científicas, literarias, plásticas– y propician una valoración más profunda y enriquecedora de las diferencias étnicas, lingüísticas y culturales del país y del mundo. Libros bilingües, que son textos en alguna de las lenguas indígenas que se hablan en México y en español; éstos conforman una propuesta que acerca a los estudiantes a otra posibilidad de conocer y valorar la riqueza cultural y lingüística de nuestro país, permitiéndoles reforzar su identidad como habitantes de una nación multicultural.

Asimismo, integra diversos libros estatales, que son materiales que destacan las particularidades de cada región y contribuyen a reconocer la importancia de lo local, para que de esta manera se reconozca a México como un mosaico de manifestaciones culturales.

Por otro lado, como parte del PNL, existen diversas estrategias básicas para que la comunidad educativa desarrolle sus habilidades lectoras y escritoras, entre ellas destaca la Estrategia 11+5, la cual se lleva a cabo en consonancia con una propuesta pedagógica en donde el acceso al conocimiento y al desarrollo de competencias para la vida solamente es posible trabajando con múltiples fuentes de información, y promoviendo que se tomen en cuenta un conjunto de acciones de formación continua.

### 3.1.2 Estrategia 11+5

Como parte de las acciones de formación de lectores, el Programa Nacional de Lectura ha sistematizado todas las experiencias escolares integrándolas en la Estrategia 11+5, con especial énfasis a partir del ciclo escolar 2012-2013. Esta estrategia se caracteriza por señalar las responsabilidades de cada una de las figuras educativas para garantizar la instalación y uso de la biblioteca escolar; la integración, registro y funcionamiento del Comité de Lectura y Biblioteca; así como, la promoción de las 5 Actividades Permanentes en el Aula mínimas que debe garantizar el docente frente a grupo(<http://www.lectura.dgme.sep.gob.mx>)

La estrategia posee propone un calendario orientador de actividades a lo largo de 11 meses, de fomento a la lectura y escritura para los distintos integrantes de la comunidad educativa, (diferenciado para cada nivel educativo: preescolar, primaria y secundaria), desde diversos ámbitos, con el propósito de favorecer y consolidar su biografía lectora, desde su propio espacio con distintas actividades que estimulen su desarrollo lector y escritor como parte de su vida. Y al mismo tiempo, fomenta la participación del docente frente grupo al tomar la responsabilidad de impulsar y dar seguimiento al comportamiento lector de sus alumnos, para lo cual se proponen cinco actividades permanentes para desarrollarse en el aula durante todo el ciclo escolar:

- 1) Lectura en voz alta a cargo del docente. Todos los días, el docente inicia las actividades escolares dedicando 15 minutos para compartir con sus estudiantes la lectura en voz alta de un libro de la biblioteca de aula o escolar. Para ello se programan sesiones para que todos los alumnos también participen en esta actividad. Es importante seleccionar las lecturas (escoger los textos adecuados para los alumnos) y, sobre todo, preparar la lectura.
- 2) Círculo de lectores en el aula. Junto con los estudiantes, se identifican 10 libros de la biblioteca escolar y de aula, los cuales se comprometen a leer, uno cada mes, durante el ciclo escolar. El último jueves hábil de cada mes, se organiza un círculo de lectores en el salón de clases con el propósito de que estudiantes y docente conversen sobre las impresiones, puntos de vista, relaciones de contenidos y significados a partir de la lectura seleccionada.
- 3) Lectura de cinco libros en casa. Cada estudiante se compromete a leer en casa, con el apoyo de los padres de familia, durante el ciclo escolar, cinco libros de su preferencia y a elaborar una recomendación escrita de cada uno de ellos. La primera semana de cada mes, los estudiantes pegan en el periódico mural del salón de clases la recomendación del libro leído con el propósito de que sus compañeros se animen a realizar la lectura a partir de los comentarios. El seguimiento de las lecturas se

registra en la Cartilla de lectura: leyendo juntos. Asimismo, los padres de familia se comprometen a leer y dialogar diariamente, 20 minutos, con su hijo en casa.

- 4) Lectores invitados al salón de clases. Cada semana se recibe, en el salón de clases, a un lector invitado, el cual puede ser un padre, madre u otro familiar de los estudiantes, incluso una persona de la comunidad, con el propósito de compartir una lectura con los alumnos. El docente apoya al lector invitado en la selección del libro y en la preparación de la lectura.
- 5) Índice lector del grupo. En coordinación con los estudiantes, se llevará un registro de los libros que cada uno de ellos lee y se determinará el Índice lector del grupo que corresponde a la relación del número de libros leídos por el grupo en un mes entre el número de alumnos.

Todas estas acciones se orientan a comunicar a los alumnos que la lectura y la escritura son importantes dentro y fuera de la escuela, de ahí la relevancia de que estas actividades formen parte del plan de clase diario, organizándose en cinco líneas o ámbitos de acción: a) biblioteca escolar, b) biblioteca de aula, c) vinculación curricular, d) lectura y escritura en familia, e) otros espacios para leer.

Estas actividades se enfocan a que cada escuela dé seguimiento y evalúe las actividades que desarrolla en su proyecto de biblioteca, a fortalecer la participación de los integrantes del núcleo familiar como acompañantes de las actividades lectoras de los alumnos en casa, por lo que se propone la existencia de la “Cartilla de Lectura: Leyendo juntos” que es una especie de registro en donde, después de leer juntos, los alumnos y los padres o familiares anotan los títulos leídos y los comentarios que los alumnos realizan de los libros en casa.

Asimismo, a los directores de las escuelas y maestros bibliotecarios, se les propone que además de asumir la responsabilidad de integrar el Comité de

Lectura y Biblioteca,<sup>9</sup> lleven a cabo las siguientes actividades permanentes a desarrollar desde la biblioteca:

- Coordinar el Plan de fomento de la lectura de la escuela.
- Actualizar el Catálogo Pedagógico.
- Registrar el índice de circulación de libros e índice lector de la escuela.
- Formar parte de la Red de bibliotecas escolares de la zona escolar.
- Desarrollar el Autoseguimiento del Proyecto de la Biblioteca.

### 3.2 La comprensión lectora en el Programa de Estudio 2011 de segundo grado

Antes de abordar la comprensión lectora en el programa de Estudio 2011 de segundo grado es preciso recordar que las acciones enfocadas al desarrollo de esta competencia derivan de la Reforma Integral de la Educación Primaria (RIEB) de 2009, que forma parte de la política educativa nacional con la que se culmina el proyecto de articulación curricular, impulsado desde la reforma de preescolar en 2004 y de secundaria en 2006, orientada a “elevar la calidad de la educación y que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (Programa Sectorial de Educación 2007-2012:11).

La Reforma parte de la estructuración global cuya base es la coherencia de los fundamentos pedagógicos que promueve y posibilita al docente un acercamiento a los propósitos y al enfoque del nuevo plan de estudio, programas y materiales educativos para que se los apropie y encuentre diversas formas de trabajo en el aula acordes con la diversidad y entorno sociocultural.

---

<sup>9</sup> En los centros escolares un Comité es un conjunto de personas: docentes, padres de familia y alumnos que realizan las funciones necesarias para que la comunidad escolar satisfaga ciertas necesidades de gestión. En este sentido, a las figuras educativas antes señaladas se les propone que en cada escuela de educación básica se integre el Comité de Lectura y Biblioteca, para que realicen las acciones necesarias para la instalación y uso de la biblioteca en la escuela; así como, para fomentar la lectura en el centro escolar.

Es importante mencionar, que preescolar y secundaria han tenido reformas sustanciales, por tal motivo en la actualidad es fundamental su articulación con la primaria, con el objetivo de configurar un sólo ciclo formativo con propósitos comunes, prácticas pedagógicas congruentes, así como formas de organización y de relación interna que contribuyan al desarrollo de los alumnos y a su formación como ciudadanos democráticos.

La Reforma no sólo destaca el énfasis en su articulación, ni se reduce al desarrollo curricular, sino a una visión más amplia, con condiciones y factores que hacen posible que los egresados alcancen estándares de desempeño: competencias, conocimientos, actitudes y valores que se apoyan en el currículo, las prácticas docentes, los medios y materiales de apoyo, la gestión escolar y los alumnos.

En otras palabras, la Reforma se enfoca a la formación de los alumnos con las competencias que requieren para incorporarse con éxito en la sociedad del conocimiento, lo que significa mejorar sus capacidades matemáticas, científicas, tecnológicas y lectoras hacia niveles de alta complejidad.

Se debe tener presente que una competencia o capacidad no se adquiere de manera definitiva, sino que se amplía y enriquece en función de la experiencia, los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y los problemas que logra resolver.

En este sentido, en lo que corresponde a la competencia lectora, ésta se inserta en el campo de lenguaje y comunicación y tiene como finalidad el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje.

A lo largo de la Educación Básica se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos (Plan de Estudios. Educación Básica, 2011: 43)

El Plan de Estudios 2011 reconoce que la habilidad lectora en el siglo XXI está determinada por significados diferentes. Anteriormente, la lectura traducía predominantemente secuencias y lineamientos convencionales, y en la actualidad es la base del aprendizaje permanente, donde se privilegia la lectura para la comprensión, y es necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información.

El campo de Lenguaje y Comunicación reconoce que los alumnos ingresan a la escuela con conocimientos sobre el lenguaje, por lo que a ésta le corresponde proporcionar las convencionalidades y especificidades sobre su uso, el desarrollo de las competencias comunicativas y el de habilidades digitales.

En la educación básica, el estudio del lenguaje inicia en preescolar y continúa en primaria y secundaria, propiciando oportunidades para que todos los alumnos avancen, de acuerdo con las particularidades de cada nivel educativo, en el uso del lenguaje y el desarrollo de competencias comunicativas.

De acuerdo con el Plan de Estudios 2011, en el nivel de preescolar, los niños interactúan en situaciones comunicativas y emplean formas de expresión oral con propósitos y destinatarios diversos, lo que genera un efecto significativo en su desarrollo emocional, cognitivo, físico y social al permitirles adquirir confianza y seguridad en sí mismos, e integrarse a su cultura y a los distintos grupos sociales en que participan. De ahí que el desarrollo del lenguaje oral tiene alta prioridad en la educación preescolar.

Asimismo, la educación preescolar favorece la incorporación de los niños a la cultura escrita a partir de la producción e interpretación de textos diversos. Esta interacción fomenta el interés por conocer su contenido y a encontrarle sentido aun antes de leer de forma convencional y autónoma. La propuesta pedagógica de preescolar se sustenta en la comprensión de algunas características y funciones del lenguaje escrito. Esta propuesta se basa en las

características de los niños, la diversidad de sus ritmos de desarrollo y aprendizaje, y los factores que influyen en estos procesos.

En la educación primaria y secundaria se continúa con el estudio del lenguaje con la asignatura de Español y su aprendizaje se centra en las prácticas sociales del lenguaje, que se definen como “pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales” (Plan de Estudios. Educación Básica, 2011: 47).

En estos niveles, el Español busca acrecentar y consolidar las habilidades de los alumnos en estas prácticas sociales del lenguaje; formarlos como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje y que, en primer lugar, desarrollen competencias comunicativas y, en segundo lugar, el conocimiento de la lengua; es decir, la habilidad para utilizarla.

En los grados superiores de la Educación Básica, la literatura es un ámbito para la comprensión y el razonamiento sobre el mundo, ya que permite el reconocimiento de los diferentes modos de pensamiento y expresión, y de los diversos géneros. Además, afirma la práctica de la lectura y busca su logro en un alto nivel, mediante los estándares nacionales de habilidad lectora propuestos en el currículo.

### 3.3 Estándares Nacionales de competencia lectora.

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) es un marco de referencia internacional que permite conocer el nivel de desempeño de los alumnos que concluyen la Educación Básica, y evalúa algunos de los conocimientos y habilidades necesarios que deben tener para desempeñarse de forma competente en la sociedad del conocimiento. Debido a esto, la prueba PISA se ha convertido en un consenso mundial educativo que perfila las sociedades contemporáneas a

partir de tres campos de desarrollo en la persona: el pensamiento abstracto como base del pensamiento complejo, el conocimiento objetivo del entorno como sustento de la interpretación de la realidad científica y social y, desde luego, la lectura como habilidad superior (SEP, s/f).

En lo tocante a la comprensión lectora, PISA establece cinco niveles que permiten catalogar el desempeño de los estudiantes y describir las habilidades y las tareas que son capaces de hacer. Estos niveles contemplan tres dimensiones primordiales: procesos, formato textual y situación y contexto de textos (INEE, 2008: 30-35).

Los procesos son las diversas tareas de lectura que los estudiantes necesitan realizar cuando se enfrentan a un texto. PISA considera tres procesos: recuperación de información, interpretación de textos y reflexión y evaluación de textos.

La recuperación de información implica localizar información relevante, datos aislados o vinculados con otros elementos del texto. La interpretación de textos tiene que ver con encontrar el significado y llegar a alguna conclusión a partir del texto escrito. La reflexión y evaluación de textos se refiere a relacionar la información escrita, en cuanto a forma y contenido, con sus conocimientos, ideas y experiencias anteriores.

La dimensión de formato textual involucra los distintos tipos de textos, entre los que destacan: los textos continuos que están organizados en oraciones y párrafos, y destaca la intención del autor. Los discontinuos presentan la información en formas muy variadas, por lo que se les clasifica más por su estructura que por la intención de su autor.

Por otra parte, la dimensión de situación o contexto puede ser entendida como una categorización general de los textos basada en el uso que pretenda el autor, la relación con otras personas implícita y explícitamente asociadas al texto y el contenido general, y no al lugar en que se produce la lectura. En concreto, se distinguen cuatro tipos de contextos o situaciones según el uso

para el que se elaboró el texto: privado, público, laboral o profesional y educativo.

Cabe precisar que si bien estas tres dimensiones son evaluadas en los cinco niveles de desempeño (ver cuadro 2), en ellos se enfatiza el proceso de recuperación de información, interpretación, reflexión y evaluación de textos, pues mediante éstos se evidencia el conjunto de tareas básicas que se deben para desarrollar la competencia lectora.

Tabla 2. Niveles de desempeño en la competencia lectora según PISA

|         | <b>Recuperación de información</b>   | <b>Interpretación de textos</b>   | <b>Reflexión y evaluación de textos</b>  |
|---------|--|---|--|
| Nivel 5 | Localizar y posiblemente ordenar o combinar varios fragmentos de información que no resultan evidentes en absoluto, algunos de los cuales podrían encontrarse fuera del <i>corpus</i> principal del texto. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea.<br>Manejar información muy verosímil y/o abundante información en conflicto | Interpretar el significado de un lenguaje lleno de matices o demostrar una comprensión completa del texto.  | Valorar de manera crítica o formular hipótesis haciendo uso de conocimientos especializados.<br>Manejar conceptos contrarios a las expectativas y hacer uso de una comprensión profunda de textos largos o complicados.                          |
| Nivel 4 | Localizar y posiblemente ordenar o combinar varios fragmentos de información que no resultan evidentes, que es posible que tenga que ajustarse a varios criterios, en un texto cuyo contexto o forma resultan habituales. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea.  | Utilizar un nivel elevado de inferencia basada en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto poco habitual e interpretar el significado de una sección del texto teniendo en cuenta el texto en su totalidad. Manejar ambigüedades, ideas contrarias a las expectativas e ideas expresadas de forma negativa. | Utilizar conocimientos públicos o formales para formular hipótesis o analizar de manera crítica un texto. Mostrar una comprensión precisa de textos largos y complicados.  |
| Nivel 3 | Localizar y en algunos casos reconocer la relación entre distintos fragmentos de información que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios. Manejar información importante en conflicto.  | Integrar distintas partes de un texto para identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios. Manejar información en conflicto.   | Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto. Demostrar un conocimiento detallado del texto en relación con el conocimiento habitual y cotidiano o hacer uso de conocimientos menos habituales. |
| Nivel 2 | Localizar uno o más fragmentos de información que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios. Manejar información en conflicto.  | Identificar la idea principal del texto, comprender relaciones, construir o aplicar categorías simples, u obtener el significado con una parte limitada del texto cuando la información buscada no es evidente y se requieran inferencias sencillas   | Hacer una comparación o conectar el texto y el conocimiento externo, o explicar una característica del texto haciendo uso de experiencias y actitudes personales.  |

|         |  |   |   |
|---------|--|---|---|
| Nivel 1 | Localizar uno o más fragmentos independientes de información, generalmente ajustándose a un criterio, con muy poca o ninguna información en conflicto en el texto. | Reconocer el tema principal o la intención del autor de un texto sobre un tema habitual, cuando la información requerida es importante. | Realizar una conexión simple entre la información de un texto y el conocimiento habitual y cotidiano. |
|---------|--|---|---|

Fuente: (INEE, 2008: 37).

De acuerdo con lo anterior, se busca que para 2021 los niños y jóvenes de la sociedad mexicana posean como mínimo las competencias lectoras que se muestran en el nivel 3 de PISA (SEP, s/f).

La propuesta de PISA sobre la competencia lectora incluye sólo a la comprensión, por lo que, de acuerdo con la SEP (s/f), también se debe poner atención en la fluidez y en la velocidad de lectura, por ser necesarias para la comprensión lectora. Para la SEP no se trata forzosamente de obtener los valores máximos en fluidez y velocidad en todos los alumnos, sino al menos el mínimo suficiente de acuerdo con el grado escolar y buscar, la mejora continua.

En este marco y con el propósito de apoyar la labor docente, la SEP definió indicadores de desempeño, observables y medibles de manera objetiva respecto a tres dimensiones de esta competencia: velocidad, fluidez y comprensión lectora.

La velocidad se refiere a la habilidad del alumno para pronunciar palabras escritas en un determinado lapso de tiempo, intentando comprender lo leído. La velocidad se expresa en palabras por minuto (Tabla 3).

Tabla 3. Niveles de Logro para Velocidad Lectora en Primaria

| Palabras Leídas por Minuto |                      |                             |                |                |
|----------------------------|----------------------|-----------------------------|----------------|----------------|
| Grado Escolar              | Nivel Requiere Apoyo | Nivel Se acerca al estándar | Nivel Estándar | Nivel Avanzado |
| Primero                    | Menor que 15         | De 15 a 34                  | De 35 a 59     | Mayor que 59   |
| Segundo                    | Menor que 35         | De 35 a 59                  | De 60 a 84     | Mayor que 84   |
| Tercero                    | Menor que 60         | De 60 a 84                  | De 85 a 99     | Mayor que 99   |
| Cuarto                     | Menor que 85         | De 85 a 99                  | De 100 a 114   | Mayor que 114  |
| Quinto                     | Menor que 100        | De 100 a 114                | De 115 a 124   | Mayor que 124  |
| Sexto                      | Menor que 115        | De 115 a 124                | De 125 a 134   | Mayor que 134  |

Fuente: (SEP, s/f).

Cabe mencionar que estos parámetros de referencia han sido obtenidos a partir de textos narrativos, por lo que para obtener la medición de cada uno de los alumnos es necesario basarse en este tipo de texto.

Por otra parte, la fluidez lectora es la habilidad del alumno para leer en voz alta con la entonación, ritmo, fraseo y pausas apropiadas que indican que los estudiantes entienden el significado de la lectura, aunque ocasionalmente tengan que detenerse para reparar dificultades de comprensión (una palabra o la estructura de una oración).

La fluidez lectora implica dar una modulación de voz adecuada al contenido del texto respetando las unidades de sentido y puntuación. Por ello también existen parámetros para su medición (Tabla 4).

Tabla 4. Estándares de fluidez lectora

| <b>Nivel<br/>Requiere Apoyo</b>  | <b>Nivel<br/>Se acerca al estándar</b>  | <b>Nivel<br/>Estándar</b>  | <b>Nivel<br/>Avanzado</b>   |
|--|---|--|---|
| <p>En este nivel el alumno es capaz de leer sólo palabra por palabra, en pocas ocasiones puede leer dos o tres palabras seguidas. Presenta problemas severos en cuanto al ritmo, la continuidad y la entonación que requiere el texto, lo cual implica un proceso de lectura en el que se pierde la estructura sintáctica del texto.</p> | <p>En este nivel el alumno es capaz de realizar una lectura por lo general de dos palabras agrupadas, en pocas ocasiones de tres o cuatro palabras como máximo. Eventualmente se puede presentar la lectura palabra por palabra. Presenta dificultad con el ritmo y la continuidad indispensables para realizar la lectura, debido a que el agrupamiento de las palabras se escucha torpe y sin relación con contextos más amplios como oraciones o párrafos.</p> | <p>En este nivel el alumno es capaz de leer frases pequeñas. Presenta ciertas dificultades en cuanto al ritmo y la continuidad debido a errores en las pautas de puntuación indicadas en el texto (no considera los signos de puntuación o los adiciona), los cuales, en la mayoría de los casos, no afectan el sentido del mismo porque se conserva la sintaxis del autor. Además, la mayor parte de la lectura la realiza con una entonación apropiada presentando alguna omisión respecto a las modulaciones requeridas por el texto.</p> | <p>En este nivel el alumno es capaz de leer principalmente párrafos u oraciones largas con significado. Aunque se pueden presentar algunos pequeños errores en cuanto al ritmo y la continuidad por no seguir las pautas de puntuación indicadas en el texto, estos errores no demeritan la estructura global del mismo, ya que se conserva la sintaxis del autor. En general, la lectura se realiza con una adecuada entonación aplicando las diversas modulaciones que se exigen al interior del texto.</p> |

Fuente: (SEP, s/f).

Con el propósito de ejemplificar hipotéticamente la evaluación de la fluidez lectora, la SEP presenta un ejercicio resuelto por cuatro alumnos de segundo grado de primaria, cada uno de ellos ubicado en un nivel diferente. Como se puede observar en el cuadro 5, el texto correcto es el que lee el alumno en el nivel 4 (estándar). En los otros niveles el texto aparece como el alumno lo leería; desaparecen los signos de puntuación para indicar que el alumno no los marca con alguna inflexión de voz; los puntos suspensivos indican los agrupamientos que hace el alumno; las separaciones entre palabras indican que el alumno tiene dificultades para unir las letras de una palabra.

Tabla 5. Ejemplo de fluidez lectora

| Nivel<br>Requiere Apoyo  | Nivel<br>Se acerca al estándar  | Estándar   | Nivel<br>Avanzado   |
|--|---|--|---|
| Don T omás... com<br>...pró... cuat ro... bur<br>...rros...montó..<br>enunoy... vol vió..<br>asu... casa...por<br>el...camino...los..los<br>contó..uno...dos<br>ytres...no..conta..taba.<br>el ...que..mon..taba...<br>ya...ensu... casa..dijo..<br>asu mujer...Mira...he<br>comprado...cua...tro<br>burros...y...traigo...<br>sólo...t res..me..han..<br>roba do... uno...qué..<br>r...a ro... dijo...la<br>mu...jer...tú.. no.. ves<br>más...que... tres... pero..<br>yo...veo... cinco. | Don Tomás..compró<br>cuatro... burros<br>montó.. en uno.. y<br>volvió a su ... casa.<br>Por... el camino..los<br>contó...uno...dos y<br>tres no... contaba...<br>el... que montaba.<br>Ya en... su casa dijo...<br>a su mujer:<br>Mira he... comprado<br>cuatro burros y...<br>traigo... solo tres me...<br>han robado uno.<br>Qué raro dijo la...<br>mujer tú... no ves más<br>que... tres pero... yo<br>veo... cinco. | Don Tomás compró<br>cuatro burros montó en<br>uno... y volvió a su<br>casa.<br>Por el camino... los<br>contó uno, dos y tres<br>no contaba...el que<br>montaba.<br>Ya en su casa dijo a<br>su mujer:<br>Mira..he comprado..<br>cuatro burros y traigo<br>sólo tres me han<br>robado uno. Qué raro<br>dijo la mujer...tú no<br>ves más que tres pero<br>yo veo cinco. | Don Tomás compró<br>cuatro burros.<br>Montó en uno y<br>volvió a su casa.<br>Por el camino los<br>contó: uno, dos y<br>tres. No contaba el<br>que montaba.<br>Ya en su casa dijo<br>a su mujer:<br>_ ¡Mira!, he<br>comprado cuatro<br>burros y traigo sólo<br>tres; me han<br>robado uno.<br>_ ¡Qué raro! _ dijo<br>la mujer _ Tú no<br>ves más que tres,<br>pero yo veo cinco. |

Fuente: (SEP, s/f).

En lo que corresponde a la comprensión lectora, para contar con un referente de comparación a nivel nacional la SEP elaboró también un cuadro que consta de 4 niveles, que igualmente aplican a todos los grados escolares

de primaria y secundaria. Aunque la extensión y dificultad de la lectura cambia y debe ser creciente al aumentar el grado escolar.

Estos parámetros de comprensión lectora (ver Tabla 6) se utilizan una vez que el alumno terminó de leer el texto. Por ello se le debe solicitar **“Cuéntame la historia que leíste”**.

Tabla 6. Niveles de comprensión lectora

| Nivel Requiere Apoyo  | Nivel Se acerca al estándar   | Nivel Estándar  | Nivel Avanzado  |
|---|---|---|---|
| Al recuperar la narración el alumno menciona fragmentos del relato, no necesariamente los más importantes. Su relato constituye enunciados sueltos, no hilados en un todo coherente. En este nivel se espera que el alumno recupere algunas de las ideas expresadas en el texto, sin modificar el significado de ellas. | Al recuperar la narración omite uno de los cuatro siguientes elementos:<br>Introduce al (a los) personaje(s).<br>Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración.<br>Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente<br>Dice cómo termina la narración.<br><br>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento de manera desorganizada, sin embargo, recrea la trama global de la narración. | Al recuperar la narración destaca la información relevante:<br>Introduce al (a los) personaje(s).<br>Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración.<br>Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente<br>Dice cómo termina la narración.<br><br>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal y como suceden, sin embargo la omisión de algunos marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: después de un tiempo; mientras tanto; estaba muy enojado decidió... etc.) impiden percibir a la narración como fluida. | Al recuperar la narración destaca la información relevante:<br>Alude al lugar y tiempo donde se desarrolla la narración.<br>Introduce al (a los) personaje(s).<br>Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración.<br>Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente.<br>Dice cómo termina la narración.<br><br>Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal como suceden y los organiza utilizando marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió... etc.); además hace alusión a pensamientos, sentimientos, deseos, miedos, etc. de los personajes. |

Fuente: (SEP, s/f).

Según lo expuesto, se espera que en todos los niveles el alumno se exprese con sus propias palabras, es decir, que parafrasee la información contenida.

Además, con el propósito de ejemplificar, hipotéticamente, la evaluación del proceso de comprensión de lectura y su ubicación en la escala propuesta, la SEP (s/f) presenta un ejercicio resuelto por cuatro alumnos de segundo grado de primaria, cada uno de ellos ubicado en un nivel diferente (Tablas 7 y 8).

Tabla 7. Texto ejemplo.

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.

Tabla 8 “Cuéntame la historia que leíste”

| Nivel Requiere Apoyo  | Nivel Se acerca al estándar   | Nivel Estándar   | Nivel Avanzado  |
|---|---|--|---|
| Había unos burritos que eran 4 y un señor los compró. Dijo uno, dos, tres y le platicó a su esposa. Su esposa al final le dijo son 5. | Un señor compró burros y al llegar a su casa contaba 3 y dijo que le robaron uno. En el camino los contó y le faltaba uno y se lo dijo a su esposa. Su esposa le dijo que contaba más que él, que eran 5. | Tomás compró 4 burros y se regresó a su casa en uno. En el camino contó sólo 3. Al llegar le comentó a su esposa que había comprado 4 burros y sólo tenía 3, que le habían robado. Su esposa le contestó que ella veía 5 y no 3 como él decía. | Un señor llamado Tomás compró 4 burros y regresó a su casa montado en uno. Durante su regreso los contó y sólo contaba 3, ya que no contaba en el que montaba. Al llegar a su casa le comentó a su esposa que había comprado 4 burros y sólo traía 3, le dijo que le habían robado uno. Asombrada, ante esto, su esposa le contestó que ella no |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | veía 3 sino 5,<br>insinuándole que él<br>era el quinto burro. |
|--|--|--|---|

Fuente: SEP (s/f).

Los cuadros de referencia señalados, además de ser una herramienta para que los docentes valoren estas tres dimensiones de la competencia lectora, les facilita el registro de los resultados de cada alumno, así como la elaboración de un diagnóstico individual y por grupo con base en los referentes establecidos a nivel nacional por grado y nivel educativo.

Es necesario recordar que la adquisición de la lengua escrita es un proceso gradual, que requiere del apoyo de maestros y padres de familia, pues el desarrollo de la lectura y la escritura se da a través de actividades que día a día fortalezcan la velocidad, la fluidez y la comprensión lectora.

De este modo, el Programa de Estudio 2011 de segundo grado, plantea la práctica social del lenguaje dentro del aula como requisito fundamental para su adquisición. Por lo cual, agrupa dicha práctica en tres ámbitos: Estudio, literatura y Participación social.

En cada uno de los ámbitos la relación entre los individuos y los textos adquiere un matiz particular. En el ámbito de estudio, las prácticas sociales del lenguaje agrupadas tienen el propósito de apoyar a los alumnos en el desempeño de sus estudios, para que puedan expresarse oralmente y por escrito en un lenguaje formal y académico (SEP, 2011).

Desde esta perspectiva, se encamina al alumno a leer y escribir para aprender y compartir el conocimiento de las ciencias, las humanidades y el conjunto de disciplinas, así como a apropiarse del tipo de discurso en el que se expresan. Por este motivo, algunas de las prácticas en este ámbito se vinculan directamente con la producción de textos propios de las asignaturas que integran el campo de formación Exploración y comprensión del mundo natural y social.

En este ámbito, el proceso de producción de textos exige que los alumnos planeen su escritura, preparen la información y la expongan conforme el discurso que cada disciplina requiere; que expresen las ideas claramente, de acuerdo con un esquema elegido; que organicen de manera coherente el texto, delimitando temas y subtemas, definiciones, comentarios y explicaciones; que empleen un vocabulario especializado y definiciones técnicas; que citen adecuadamente las fuentes de consulta, y puedan relacionar sus opiniones con las de distintos autores (SEP, 2011: 26).

Como se puede apreciar, es en este ámbito donde se propone un mayor trabajo con contenidos referentes a la estructura sintáctica y semántica de los textos, ortografía y puntuación, así como su organización gráfica.

Por su parte, a través del ámbito de literatura, las prácticas se organizan alrededor de la lectura compartida de textos literarios; mediante la comparación de las interpretaciones y el examen de las diferencias. De esta forma, los alumnos aprenden a transitar de una construcción personal y subjetiva del significado a una más social o intersubjetiva; amplían sus horizontes socioculturales, y aprenden a valorar las distintas creencias y formas de expresión.

En este ámbito se trata de destacar la intención creativa e imaginativa del lenguaje, aunque también se plantean maneras sistemáticas de trabajar los textos, por lo que seguir un tema, género o movimiento literario son prácticas de lectura que ofrecen la posibilidad de comparar los patrones del lenguaje y comprender su relación con las distintas manifestaciones literarias.

Asimismo, la lectura dramatizada de una obra, una práctica común en el teatro, resulta de sumo provecho para que los alumnos se involucren y entiendan el complicado proceso de dar voz a un texto.

Igualmente, se propicia un acercamiento del alumno a la lectura mediante el conocimiento y disfrute de diferentes tipos de textos, géneros y estilos literarios, y obtener las herramientas suficientes para formar lectores competentes que logren una acertada interpretación y sentido de lo que leen.

Generando con esto, el desarrollo de sus habilidades para producir textos creativos y de interés propio, en los cuales exprese lo que siente y piensa, siendo capaz de construir fantasías y realidades a partir de modelos literarios.

En lo tocante al ámbito de participación social, las prácticas sociales del lenguaje tienen como propósito ampliar los espacios de incidencia de los alumnos y favorecer el desarrollo de otras maneras de comprender el mundo y actuar en él. Debido a ello, se integran diversas prácticas relacionadas con la lectura y el uso de documentos administrativos y legales, así como otras que implican la expresión y defensa de la opinión personal y la propuesta de soluciones a los problemas que analizan, desarrollando, sobre todo, una actitud crítica ante la información que se recibe de los medios de comunicación.

De esta forma, la organización de las prácticas sociales del lenguaje en ámbitos marcan el énfasis que tiene la práctica social del lenguaje, que el docente debe propiciar, particularmente al desarrollar los proyectos didácticos, mediante estrategias que promuevan el abordaje, la interpretación y la comprensión de una amplia variedad de textos.

### **3.4 La comprensión lectora a partir del libro de texto gratuito de Español de segundo grado: la forma de trabajo.**

De manera inicial, el trabajo por proyectos es una propuesta de enseñanza que permite el logro de propósitos educativos, por medio de un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados a la resolución de un problema o situación concreta y a la elaboración de una producción tangible o intangible (como en el caso de las producciones orales).

De acuerdo con el Programa de Estudios 2011, “los proyectos didácticos son entendidos como actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados” (SEP, 2011: 28), y en el caso de la asignatura de Español, favorecen el desarrollo de competencias comunicativas.

En el trabajo por proyectos, los alumnos se acercan a la realidad, al trabajar con problemas que les interesan. Esta forma de trabajo les permite investigar, proponer hipótesis y explicaciones, discutir sus opiniones, intercambiar comentarios con los demás, y probar nuevas ideas.

En el desarrollo de un proyecto se identifican tres grandes momentos: inicio, desarrollo y socialización. El trabajo por proyectos didácticos permite a los alumnos acercarse gradualmente al mundo de los usos sociales de la lengua, pues en cada momento se requiere que movilicen conocimientos previos y aprendan otros, trabajando con situaciones cercanas a la cotidianidad escolar, de tal manera que aprenden a hacer haciendo.

De acuerdo con la SEP (2011), con esta organización del trabajo en el aula, los alumnos obtienen mayores logros que con otras formas de enseñanza, ya que en los proyectos didácticos el trabajo colaborativo y los intercambios comunicativos son elementos fundamentales que se adecuan a las características que tienen las prácticas sociales del lenguaje.

Lo anterior quiere decir que con los proyectos didácticos se vincula el conocimiento de cómo funciona el lenguaje escrito con actividades significativas para los alumnos, propiciando que enfrenten situaciones comunicativas que favorezcan el descubrimiento de la funcionalidad y el manejo de los elementos que se requieren para comunicarse en cualquier ámbito social.

Es por ello, que el trabajo por proyectos en la asignatura de Español se fundamenta en los siguientes aspectos (SEP, 2011: 29):

1. Lograr que la lectura y la escritura en la escuela sean analizadas y desarrolladas tal como se presentan en la sociedad.
2. Propiciar que los alumnos enfrenten situaciones comunicativas que favorecen el descubrimiento de la funcionalidad de los textos.

3. Generar productos a partir de situaciones reales que los acerquen a la lectura, producción y revisión de textos con una intención comunicativa, dirigidos a interlocutores reales.

Es en función de ello que, a través del libro de texto gratuito de español de segundo grado, se plantea una serie de estrategias para leer e interpretar diversos tipos de textos, y que además aseguren que los alumnos sean capaces de localizar información puntual en cualquier texto y hacer deducciones e inferencias que les permitan una mejor comprensión de lo leído; logrando con ello que puedan ir más allá de la comprensión literal de lo que leen (SEP, 2011).

Para lograr lo anterior, y en coordinación con la estrategia 11+5, es indispensable que dentro del aula se trabaje intensamente con distintos tipos de texto, de modo que la lectura se convierta en una actividad cotidiana y placentera para los alumnos. Esto implica conocer las diversas estructuras textuales existentes y sus funciones, incrementar el vocabulario y la comprensión del lenguaje escrito al que, probablemente, no han estado expuestos en su vida cotidiana.

En coherencia con lo señalado, a continuación se detallan algunos ejemplos de la forma cómo se trabaja con los alumnos dentro del aula, empleando el libro de texto de Español, el cual contiene 5 Bloques y 14 proyectos.

En primer lugar, y tomando en cuenta que se busca que los alumnos lean con propósitos diferentes, se les guía para que se alleguen de información que les permita realizar un trabajo escolar, satisfaciendo su curiosidad de manera divertida.

De este modo, en el Bloque I, el proyecto titulado *Exponer un tema empleando carteles de apoyo*, tiene como propósito que los alumnos busquen información sobre un tema que les interese para exponerlo en clase, utilizando

carteles y diversos materiales de apoyo elaborados por ellos mismos (SEP, 2011a).

Para concretar este proyecto se requiere que, durante varios días, los alumnos consulten libros de la biblioteca escolar, en los que deben enfocarse a la selección de un tema específico. Una vez seleccionado el tema, es necesario que se dediquen a leer para que logren comprender, estructurar y explicar de forma oral toda la información recabada. Esto involucra actividades intelectuales diferentes que deben desarrollar con el fin de llegar a ser lectores competentes.

En la misma línea, en el proyecto 2: *Organizar la biblioteca del aula y el préstamo de libros a domicilio* (del mismo bloque), se espera que los alumnos conozcan la forma cómo se organiza la biblioteca del aula, a partir de la clasificación de los materiales y, al mismo tiempo, comprendan la forma de solicitar libros en préstamo a domicilio para leerlos y compartirlos con familiares y amigos (SEP, 2011a).

A través de este proyecto se promueve que los alumnos tengan acceso a diversos materiales de su interés. Y al mismo tiempo, logren clasificar los libros, identificar el tema y aproximarse a las características comunes a varios títulos, todo lo cual es posible mediante la exploración y el contacto habitual con los libros.

Cabe precisar que la forma de trabajo estipulada en el libro de Español, muestra el criterio de transversalidad<sup>10</sup> planteado en el Programa de Estudio, pues en el bloque II el proyecto consiste en *registrar el proceso de crecimiento o transformación de un ser vivo*, con lo cual el alumno debe enfocarse en la búsqueda y lectura de la información necesaria que le permita comprender un

---

<sup>10</sup> En términos generales, la transversalidad de los contenidos puede entenderse como un proceso de articulación de conocimientos, que permite al alumno enfrentar y resolver situaciones problemáticas, que tienen que ver con los diversos ámbitos de su vida cotidiana y, que, además, se relacionan con las diferentes asignaturas que contempla la estructura curricular de educación primaria.

tema que pertenece a la asignatura de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad.

En el mismo bloque, el siguiente proyecto se enfoca a *modificar el final de un cuento que ha sido rearmado a partir de las ilustraciones*, ante esto, el alumno tiene que identificar el orden de las acciones de un cuento para reacomodar su contenido a partir de las imágenes y, al mismo tiempo, crear su propia versión de un cuento, cambiando su final.

En todos los proyectos se requiere que el alumno investigue, lea constantemente y, al mismo tiempo, se dé a la tarea de realizar un *producto* específico acerca de su aprendizaje en cada bloque. La forma cómo se trabaja se caracteriza por una serie de preguntas sobre sus conocimientos previos, de manera que los ayuden a pensar sobre el significado del texto, fijarse en pistas importantes, pensar sobre las características más relevantes, o a relacionarlo con otros textos.

Esto permite alentar a los alumnos a construir y realizar preguntas sobre el texto y compartir sus opiniones con sus compañeros, con lo cual construyen estrategias para autorregular su comprensión.

El modo de trabajo estipulado en el libro de texto de Español de segundo grado posibilita que, al leer, los alumnos se den cuenta si están comprendiendo el texto o no, y con ello aprendan a emplear estrategias que les permitan actuar cuando su comprensión sea deficiente. Y debido a que esta toma de conciencia requiere de un proceso amplio, los profesores podemos contribuir de distintas maneras, mediante ciertas actividades, entre las que destacan:

- 1) Relacionar lo que se lee con las experiencias y con los propios puntos de vista. Para esto es necesario guiar a los alumnos para que puedan identificar en un texto cuáles son las partes más divertidas, emocionantes o difíciles de entender; comparar su perspectiva con la de sus compañeros, justificar sus opiniones y expresar qué hubieran hecho si fueran el personaje de la historia.

- 2) Comparar diferentes versiones de una misma historia o distintos textos de un mismo autor para establecer semejanzas y diferencias.
- 3) Ayudar a los alumnos a leer entre líneas y a hacer deducciones e inferencias a partir del texto, atendiendo las intenciones del autor o de los personajes. Descubrir indicadores específicos (descripciones, diálogos y reiteraciones, entre otros) que ayuden a inferir estados de ánimo o motivaciones de un suceso en la trama.
- 4) Apoyar a los alumnos para que, a partir del contexto, logren deducir el significado de palabras desconocidas. Sugiriendo ya sea la elaboración de pequeños diccionarios o la búsqueda de otras palabras que se relacionen con el mismo tema. Este trabajo es relevante para facilitar la reflexión sobre la ortografía de palabras pertenecientes a una misma familia léxica.

Como se puede observar, leer (y desde luego que también escribir) supone un esfuerzo intelectual y un proceso amplio, por lo que los avances en comprensión lectora de los alumnos están significativamente relacionados con las actividades didácticas que los docentes proponen a sus alumnos. Este aspecto se aborda en el siguiente capítulo.

#### Capítulo 4. **DISEÑO, PLANEACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FOMENTAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL AULA**

De manera inicial, y como bien señalan Bravo, Bermeosolo, Pinto y Oyarso (1995), es bastante común no dar mayor importancia si el niño aprendió o no aprendió a leer en preescolar y en el primer grado de educación primaria. Sin embargo, las investigaciones desde hace aproximadamente tres décadas tanto en Europa, Estados Unidos y América Latina han dado la voz de alarma acerca de un fenómeno llamado: *retraso lector* y sus repercusiones frente al aprendizaje escolar

Para estos autores, el retraso lector es considerado como aquella dificultad o incapacidad que tiene un niño de inteligencia normal, sin trastornos sensoriales, emocionales o motoras graves, de acceder al aprendizaje de la lectura en el tiempo debido, a pesar de tener la edad y de haber recibido una instrucción programada para ello.

Las causas del retraso lector se asocian a factores cognitivos que subyacen al aprendizaje lector. Es decir, a aquellas habilidades que constituyen los pre-requisitos básicos para que el niño logre con eficiencia la decodificación lectora: la percepción visual y auditiva, la memoria (de corto y Mediano Plazo), la capacidad de analizar y sintetizar la Información y un dominio de las habilidades psicolingüísticas que parten desde el lenguaje expresivo hasta el conocimiento estructural del lenguaje escrito (dominio fonológico, silábico, morfémico, etc.). A esto último se le denomina habilidades metalingüísticas (ver capítulo 1).

No es objetivo de este trabajo profundizar en los componentes del retraso lector, lo importante a destacar con ello es que se debe tomar en cuenta que aquellos niños que tienen dificultades en la lectura, presentan además dificultades en el cálculo. No porque no domine las técnicas operativas básicas como: la sustracción, la división, etc.; tampoco porque tenga dificultades en el razonamiento lógico (la muestra es que cuando el maestro le

lee el problema el niño logra resolverlo), sino porque su dificultad central está en la lectura del enunciado del problema.

Su decodificación es tan lenta que afecta la comprensión del mismo y le impide llegar a la resolución exitosa, situación que se extiende al resto de las asignaturas, por lo cual el niño fracasa una y otra vez en sus evaluaciones y es tachado como “flojo” o “irresponsable”, cuando el problema real es que no puede leer o lee con mucha dificultad la cantidad de temas que debe memorizar para un examen.

Ante esto, es necesario generar las estrategias didácticas que contribuyan a fomentar el gusto por la lectura a través de actividades lúdicas, especialmente si se toma en cuenta que, desde una perspectiva pedagógica, el juego permite el cultivo de las facultades biológicas, psicológicas, sociales y espirituales de los niños, facilitando una educación integral (Calero, 2003).

En los capítulos anteriores se establecieron las categorías teóricas que permiten abordar y comprender los factores y componentes que intervienen en el proceso de la comprensión lectora. Al mismo tiempo, se destacaron las características de la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en la educación básica en México, donde el Programa Nacional de Lectura se ha constituido como una propuesta vital para el desarrollo de lectores competentes.

En esta etapa del trabajo se detalla el diseño de una estrategia didáctica para fomentar la competencia lectora en los educandos de segundo grado de primaria, y al mismo tiempo se presentan las experiencias derivadas de su implementación.

#### **4.1. Características del grupo de trabajo.**

Para poder concretar la estrategia didáctica de comprensión lectora fue necesario decidir el grado en que se desarrollaría. Así, se eligió a los alumnos de segundo grado, principalmente porque durante éste es posible identificar el

nivel de dominio lector, propio de su etapa de aprendizaje. Esto quiere decir, que se considera ya poseen las habilidades básicas de comprensión lectora, gracias a que han cursado la educación preescolar y el primer grado de primaria.

En función de lo señalado, el grupo de trabajo se integró por 42 alumnos de entre siete y ocho años de edad, que, en el momento de realizar la investigación, cursaban el segundo año de educación primaria, en el Colegio particular “Emile Durkheim”, ubicado en Boulevard Bosques de los Continentes # 74, Bosques de Aragón, C.P 57170, en el municipio de Nezahualcóyotl, en el Estado de México.

El grupo de trabajo se conformó a partir de 2 grupos de segundo grado: “A” y “B”, cada uno con 21 alumnos.

Realizar la propuesta didáctica en este colegio, como ya se ha señalado en su momento, tuvo como motivo principal la facilidad para poder trabajar la comprensión lectora con los alumnos dentro del aula. Además, porque un gran porcentaje de los alumnos que conformaron el grupo de trabajo ha tenido una trayectoria escolar en dicho plantel, es decir, cursan en él desde el nivel preescolar (31 alumnos). Mientras que solo una minoría proviene de otras escuelas, también particulares (11 alumnos). Esto permite observar la forma como ha sido trabajado el tema que aquí nos ocupa desde sus etapas iniciales.

Cabe precisar que la zona en que se ubica el colegio es considerada de un nivel socioeconómico de clase media alta. De acuerdo con López ( 2009), en este segmento se considera a las personas con ingresos o nivel de vida ligeramente superior al medio. La mayoría de los jefes de familia de estos hogares tiene un nivel educativo de licenciatura y en algunas ocasiones cuentan solamente con educación preparatoria. Destacan jefes de familia con algunas de las siguientes ocupaciones: empresarios de compañías pequeñas o medianas, gerentes o ejecutivos secundarios en empresas grandes o profesionistas independientes.

Para este segmento de la población, la televisión, los juegos de video, la computadora son los pasatiempos predilectos, por lo que gastan en promedio al menos dos horas diarias en ello.

En este sentido, el nivel de escolaridad del 70% de los padres de familia de todos los alumnos de la escuela es de licenciatura; mientras que 30% son comerciantes. El tiempo promedio que dedican a la lectura en casa es de 2 horas por semana (Tabla 9).

Tabla 9. Escolaridad de los padres de familia y tiempo dedicado a lectura en casa

| NIVEL DE ESTUDIOS |              | OCUPACIÓN                      |                         | HRS. DEDIC. A LA LECT. EN CASA POR SEMANA |
|-------------------|--------------|--------------------------------|-------------------------|---|
| Madre             | Padre        | Madre                          | Padre                   |   |
| Preparatoria      | Licenciatura | Ama de casa                    | Ingeniero civil         | 3 horas                                   |
| Preparatoria      | Preparatoria | Comerciante                    | Comerciante             | 1 hora                                    |
| Preparatoria      | Licenciatura | Ama de casa                    | Contador                | 1 hora diaria                             |
| Licenciatura      | Licenciatura | Ama de casa                    | Contador                | 3 horas                                   |
| Licenciatura      | Licenciatura | Contadora                      | Maestro de computación  | 2 horas                                   |
| Licenciatura      | Licenciatura | Abogada                        | No trabaja              | 2 horas                                   |
| Preparatoria      | Licenciatura | Ama de casa                    | Mecánico                | 1 hora diaria                             |
| Licenciatura      | Licenciatura | Director de escuela            | Maestra                 | 3 horas                                   |
| Preparatoria      | Preparatoria | Comerciante                    | Seguridad privada       | 2 horas                                   |
| Preparatoria      | Preparatoria | Comerciante                    | Comerciante             | 1 hora                                    |
| Preparatoria      | Licenciatura | Comerciante                    | Licenciado              | 2 horas                                   |
| Licenciatura      | Licenciatura | Veterinario                    | Veterinario             | 1 hora diaria                             |
| Preparatoria      | Preparatoria | Ama de casa                    | Comerciante             | 2 horas                                   |
| Licenciatura      | Licenciatura | Ingeniera                      | Nutriólogo              | 2 horas                                   |
| Licenciatura      | Licenciatura | Contadora                      | Chef                    | 3 horas                                   |
| Preparatoria      | Preparatoria | Comerciante                    | Comerciante             | 1 hora                                    |
| Licenciatura      | Preparatoria | Maestra                        | Comerciante             | 2 horas                                   |
| Preparatoria      | Preparatoria | Ama de casa                    | Policía                 | 1 hora diaria                             |
| Preparatoria      | Preparatoria | Agente de ventas (medicamento) | Agente ventas (seguros) | 2 horas                                   |

|              |              |                    |                          |               |
|--------------|--------------|--------------------|--------------------------|---------------|
| Preparatoria | Licenciatura | Ama de casa        | Contador                 | 3 horas       |
| Licenciatura |              | Secretaria         | -                        | 2 horas       |
| Licenciatura | Licenciatura | SAT                | Ejecutivo bancario       | 1 hora diaria |
| Licenciatura | Licenciatura | Ejecutivo bancario | Ejecutivo bancario       | 1 hora diaria |
| Licenciatura | Licenciatura | Ama de casa        | Ingeniero en computación | 2 horas       |
| Preparatoria | Licenciatura | Ama de casa        | Ingeniero topógrafo      | 2 horas       |
| Licenciatura | Licenciatura | Jubilado           | Jubilado                 | 2 horas       |
| Licenciatura | Licenciatura | Ama de casa        | Ingeniero en computación | 3 horas       |
| Preparatoria | Preparatoria | Ama de casa        | Electricista             | 2 horas       |
| Licenciatura | Licenciatura | Abogada            | Abogado                  | 3 horas       |
| Preparatoria | Preparatoria | Comerciante        | Comerciante              | 1 hora        |

Fuente: Elaboración propia.

## 4.2 Evaluación diagnóstica de comprensión lectora.

Antes de reseñar en qué consistió y qué se logró con la evaluación diagnóstica con el grupo de trabajo, es preciso mencionar que, desde la perspectiva de Frida Díaz-Barriga (2003), este tipo de evaluación, a la que también se le conoce como evaluación predictiva, es “aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que este sea” (p. 396). Puede ser de dos tipos: inicial y puntual. En este caso me interesa destacar la inicial, ya que se realiza de manera única y exclusiva antes de algún proceso o ciclo educativo amplio.

En la evaluación diagnóstica lo que se busca es reconocer especialmente si los alumnos, antes de iniciar un proceso educativo, poseen o no una serie de conocimientos, prerrequisitos para poder asimilar y comprender en forma significativa lo que se les presentará en el mismo.

A decir de la misma autora, otras cuestiones complementarias que también se evalúan, por su importancia para el aprendizaje, son el nivel de desarrollo cognitivo y la disposición para aprender (afectivo-motivacional), los materiales o temas de aprendizaje.

A la luz de estos planteamientos, y como se señaló en el capítulo 2 (p. 46), al ser un proceso complejo, la comprensión lectora requiere para su evaluación de métodos muy cercanos a las actividades de clase y son inseparables de una modificación en las prácticas escolares; la primera actividad llevada a cabo para la evaluación diagnóstica de comprensión lectora, consistió en realizar un sondeo entre los alumnos acerca del tipo de textos que tienen en casa, así como el tiempo dedicado a la lectura en el mismo espacio y si existe el interés de sus padres por la lectura.

Para conocer el tipo de textos que tienen en casa se pidió a los alumnos que expresaran los títulos de los libros. De acuerdo con lo que respondieron fue posible darse cuenta de que en la mayoría de los casos, tienen acceso a textos de tipo narrativo, explicativo y descriptivo, entre ellos destacan los siguientes títulos: *Conoce por dentro el planeta tierra*, *Mi libro encantado*, *Nuestros hijos*, *El tesoro de los cuentos de miedo*, *Muy Interesante Junior*, *Una historia para cada día*, *La selva loca*, *El principito*, *Rimas y leyendas*.

Después de haber realizado una aproximación a los hábitos de lectura en casa, procedí a seleccionar el material que utilizaría para la evaluación diagnóstica.

La selección de textos la lleve a cabo consultando bibliografía que ofrece una serie de lecturas complementarias (descriptivas, narrativas y expositivas) a los libros de texto, que ayudan a reforzar la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de primaria. Entre la vasta literatura destacan las aportaciones de Gispert y Ribas (2010); Pilar Urbano Labajos (2005, 2007).

El material extraído fue un texto descriptivo (*La vista*), del cual los alumnos realizaron una lectura silenciosa (Ver anexo 1). Posteriormente, se aplicó un cuestionario de 18 preguntas, tomando en consideración los criterios propuestos por Seddon, Kress y Pikulski (1990), a los cuales nos referimos en el capítulo segundo de este trabajo (ver apartado 2.4).

Se tomaron en cuenta cuatro categorías: recuerdo de datos, vocabulario, inferencias (manipulación de la información a partir de los conocimientos previos para sacar una conclusión) y evaluación, teniendo que emitir juicios personales.

Esta evaluación diagnóstica se realizó el día 9 de abril de 2013, obteniendo los siguientes resultados:

*Tabla 10 Resultados de la evaluación diagnóstica.*

| <b>Cantidad de Alumnos</b> | <b>Numero de respuestas acertadas</b> | <b>Porcentaje % de respuestas</b> |
|----------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|
| 1                          | 4                                     | 22.22                             |
| 2                          | 5                                     | 27.77                             |
| 1                          | 6                                     | 33.33                             |
| 2                          | 8                                     | 44.44                             |
| 1                          | 9                                     | 50                                |
| 2                          | 10                                    | 55.55                             |
| 3                          | 11                                    | 61.11                             |
| 2                          | 12                                    | 66.66                             |
| 4                          | 13                                    | 72.22                             |
| 5                          | 14                                    | 77.77                             |
| 4                          | 15                                    | 83.33                             |
| 1                          | 16                                    | 88.88                             |
| 4                          | 17                                    | 94.44                             |
| 6                          | 18                                    | 100                               |

Como se puede observar en la Tabla 9, el número de respuestas acertadas varió considerablemente, por lo cual, los porcentajes se ubicaron entre 22.22 y 100 %.

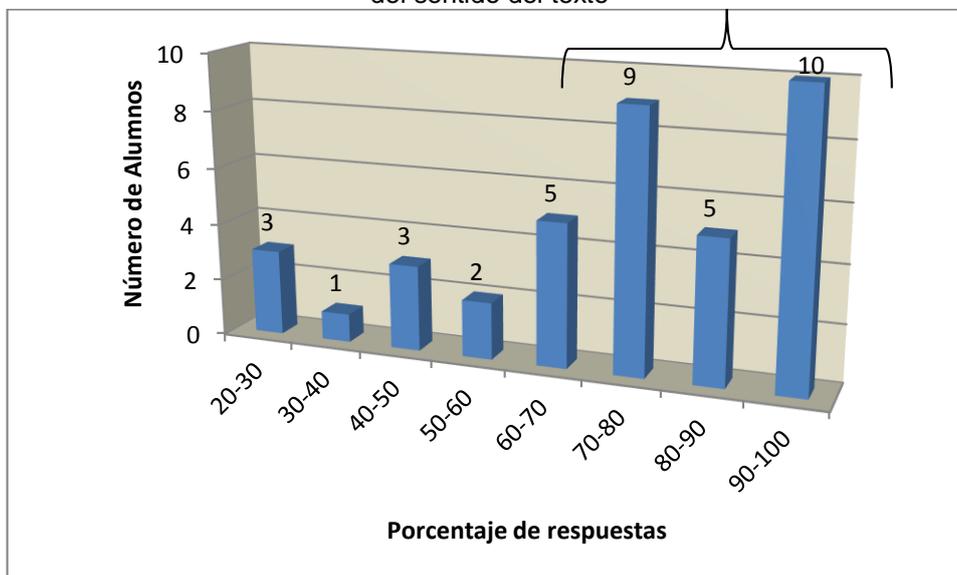
*Tabla 11. Porcentaje de respuesta y comprensión del sentido del texto*

| <b>Porcentaje de respuesta %</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Comprensión del sentido del texto</b> |
|----------------------------------|-------------------|--|
| 20-30                            | 3                 | NO                                       |
| 30-40                            | 1                 | NO                                       |

|        |    |    |
|--------|----|----|
| 40-50  | 3  | NO |
| 50-60  | 2  | NO |
| 60-70  | 5  | NO |
| 70-80  | 9  | SI |
| 80-90  | 5  | SI |
| 90-100 | 10 | SI |

Asimismo, en el cuadro 10 se aprecia que poco más de la mitad (24) de los alumnos a quienes se realizó la evaluación diagnóstica contestaron adecuadamente igual o más del 70% de las preguntas, lo cual, de acuerdo con lo planteado por Seddon, Kress y Pikulski (1990), quiere decir que lograron una comprensión del sentido de texto.

Gráfica 1. Porcentaje de respuesta y comprensión del sentido del texto



Si se examina detenidamente la gráfica 1, es posible darse cuenta que de los 42 alumnos 9 obtuvieron un rango de respuestas acertadas de entre 70% y 80%, mientras que cinco se ubicaron entre 80% y 90%, y 10 entre 90% y 100%.

La información lograda a partir de la evaluación diagnóstica nos permitió establecer que si bien los resultados obtenidos no fueron del todo satisfactorios, en la mayoría de los alumnos existe un nivel de comprensión lectora que, según criterios de la SEP, “se acerca la estándar” (ver apartado 3.3).

Con base en lo anterior, considero que a través de la propuesta didáctica que se desarrolla a continuación, se logrará desplegar de una mejor manera el nivel de comprensión lectora en aquellos alumnos que tuvieron un porcentaje de respuesta menor al 70% y se potencializará en los que lograron un nivel mayor a éste.

### **4.3 Planeación de la propuesta de trabajo**

Si bien existe una amplia variedad de tipos de texto, para desarrollar la estrategia didáctica que se presenta a continuación, se optó por un texto descriptivo, un narrativo (cuento) y un informativo (noticia).

Los textos seleccionados para trabajar con los alumnos fueron:

- *¿Comen hierba los tigres? Cadena alimenticia* (descriptivo.)
- *El papá que se puso toda la ropa* (narrativo).
- “Crisis de lectores en México; urge promover el hábito de la lectura” (informativo).

Después de elegir los textos, se realizó la planeación de la propuesta, la cual se dividió en cinco sesiones.

#### **4.3.1 Primera sesión.**

*Tabla 12. Planeación didáctica de la primera sesión*

| <b>“FOMENTANDO LA COMPRENSIÓN LECTORA”</b><br><i>PRIMERA SESIÓN</i>   |   |                          |                      |
|---|---|--------------------------|----------------------|
| <i>Aprendizaje esperado:</i> Que el alumno comprenda las ideas principales y la secuencia de éstas en un texto descriptivo. |   |                          | Duración: 50 minutos |
| <i>Transversalidad:</i> Exploración de la naturaleza, Español.  |   |                          |                      |
| Actividades   | Recursos didácticos y material  | Tiempo                   | Evaluación           |
| Lectura en voz alta por parte de la profesora   | Texto descriptivo: <i>¿Comen hierba los tigres? Cadena alimenticia.</i><br><br>Hojas tamaño carta de diversos colores<br><br>Colores o plumones | 20 minutos (lectura)     | Lluvia de ideas      |
| Lectura en silencio por parte de los alumnos  |   | 20 minutos (mapa mental) |                      |
| Los alumnos elaboran un mapa mental   |   | 10 minutos (evaluación)  |                      |
| Los alumnos expresan su opinión sobre el contenido del texto.   |   |                          |                      |

Como se puede observar en la Tabla 12, el objetivo de la primera sesión fue que el alumno comprendiera las ideas principales y la secuencia de éstas en un texto descriptivo (*¿Comen hierba los tigres? Cadena alimenticia*). Para lograr tal cometido, se propusieron diversas actividades: la lectura en voz alta por parte de la profesora, además de la lectura en silencio realizada por los alumnos, así como la elaboración de un mapa mental del contenido del texto.

Los recursos didácticos y el material empleado fue: el texto descriptivo, hojas tamaño carta de diversos colores, colores o plumones.

El tiempo destinado para toda la sesión fue de 50 minutos, de los cuales, 20 se enfocaron a la actividad lectora, 20 a la elaboración del mapa mental, y el resto (10) a la evaluación, mediante una lluvia de ideas.

Durante esta sesión se trabajó la transversalidad con asignaturas como Exploración de la Naturaleza y Español.

#### 4.3.2 Segunda sesión.

La segunda sesión se orientó a que el alumno expresara, a través de la representación teatral, la comprensión de las ideas principales del texto leído durante la primera sesión.

Tabla 13. *Planeación didáctica de la segunda sesión*

| <b>“FOMENTANDO LA COMPRENSIÓN LECTORA”<br/>SEGUNDA SESIÓN</b>   |   |            |                         |
|---|---|------------|-------------------------|
| <i>Aprendizaje esperado:</i> Que el alumno exprese a través de la representación la comprensión de las ideas principales del texto leído. |   |            | Duración:<br>50 minutos |
| <i>Transversalidad:</i> Exploración de la naturaleza, Español y Educación Artística.  |   |            |                         |
| Actividades   | Recursos didácticos   | Tiempo     | Evaluación              |
| Acción teatral<br><br>(Los alumnos representan la secuencia de ideas que leyeron durante la primera sesión).                              | Texto descriptivo:<br>¿Comen hierba los tigres? Cadena alimenticia.<br><br>Máscaras de diferente animales | 50 minutos | Cualitativa             |

En aras de alcanzar el objetivo planteado en la segunda sesión, las actividades se centraron en la elaboración –en casa– de las máscaras alusivas

al contenido del texto, por parte de los educandos, y la posterior representación teatral. El tiempo destinado para la esto también fue de 50 minutos.

Durante esta sesión, la transversalidad hizo posible trabajar con los contenidos de las asignaturas de Exploración de la Naturaleza, Español, y además con los de Educación Artística.

#### 4.3.3 Tercera sesión.

Durante la tercera sesión (también con una duración de 50 minutos), se trabajó con un texto narrativo: *El papá que se puso toda la ropa*. Se inició con la lectura en voz alta por parte de la profesora y, posteriormente, los alumnos leyeron en silencio. A continuación, se les proporcionó hojas de colores para que escribieran brevemente el nombre del cuento y de qué trató. Esto con la finalidad de que recordaran las ideas principales del texto, y pudieran compartirlas con el grupo.

Tabla 14 Planeación didáctica de la tercera sesión

| <b>“FOMENTANDO LA COMPRENSIÓN LECTORA”<br/>TERCERA SESIÓN</b>   |   |            |  |
|---|---|------------|--|
| <i>Aprendizaje esperado:</i> Que el alumno identifique y recupere información de un texto narrativo.  |   |            | Duración:<br>50 minutos  |
| <i>Transversalidad:</i> Formación cívica y ética, Español.  |   |            |  |
| Actividades   | Recursos didácticos y material  | Tiempo     | Evaluación   |
| Lectura en voz alta por parte de la profesora<br><br>Lectura en silencio por parte de los alumnos<br><br>Escritura por parte de los alumnos | Texto narrativo: <i>El papá que se puso toda la ropa</i><br><br>Hoja de colores | 50 minutos | Se pide a los alumnos que escriban el nombre del cuento, de qué trató, y qué compartan sus ideas en grupo. |

El principal objetivo de esta sesión fue que el alumno identificara y recuperara información de un texto narrativo, de manera que ello le permitiera realizar la actividad propuesta en la cuarta sesión.

Aquí, el criterio de transversalidad hizo posible que se retomaran contenidos de las asignaturas de Español y Formación cívica y Ética.

#### 4.3.4 Cuarta sesión.

La cuarta sesión, cuya duración fue 90 minutos, tuvo como objetivo que el alumno apreciara la lectura como una actividad lúdica y divertida.

Tabla 15. *Planeación didáctica de la cuarta sesión*

| <b>“FOMENTANDO LA COMPRENSIÓN LECTORA”<br/>CUARTA SESIÓN</b>  |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <i>Aprendizaje esperado:</i> Que el alumno aprecie la lectura como una actividad divertida.   |   |   | Duración: 90 minutos   |
| <i>Transversalidad:</i> Formación cívica y ética, Español y Educación Física.   |   |   |  |
| Actividades   | Recursos didácticos   | Tiempo  | Evaluación   |
| Rally de lectura<br>1. Asignar nombre a su equipo de trabajo.<br>2. Encontrar las diferencias.<br>3. Crear una porra.<br>4. Escribir una rima con palabras extraídas del texto.<br>5. Identificar los valores éticos del texto.<br>6. Elaborar un título nuevo para el texto, de acuerdo con los valores identificados. | Texto narrativo:<br><i>El papá que se puso toda la ropa</i><br><br>Hojas de color tamaño carta<br><br>Un espacio<br><br>Mesas de plástico | 70 minutos (Rally)<br><br>20 minutos (Evaluación) | Cualitativa<br><br>Los alumnos expresan –de forma verbal– sus experiencias sobre la actividad realizada. |

Los alumnos realizaron un “Rally de Lectura” que comprendió siete actividades en las cuales intervino el criterio de transversalidad con tres asignaturas: Español, Formación Cívica y Ética y Educación Física.

El Rally se realizó en equipos, por lo cual los educandos tuvieron que realizar lo siguiente (cuadro 4):

1. Asignar nombre a su equipo de trabajo.
2. Encontrar las diferencias en una imagen del texto leído con anterioridad.
3. Crear una porra.
4. Escribir una rima con palabras extraídas del texto.
5. Identificar los valores éticos del texto.
6. Elaborar un título nuevo para el texto, de acuerdo con los valores identificados

Asimismo, como parte de la evaluación de esta sesión, los alumnos tendrían que manifestar –de forma verbal– sus experiencias sobre la actividad realizada.

#### 4.3.5 Quinta sesión

Como se puede observar en el cuadro 5, en la quinta sesión se pretendió que el alumno identificara y extrajera la idea principal de una nota periodística. El tiempo destinado para realizar esta sesión fue de 60 minutos.

El texto noticioso utilizado fue la “Crisis de lectores en México: urge promover el hábito de la lectura”, extraído de *Vía Libre*, una publicación virtual donde es posible encontrar contenidos informativos y publicitarios.

El criterio de transversalidad hizo posible trabajar con las asignaturas de Español y Formación Cívica y Ética.

Tabla 16 *Planeación didáctica de la quinta sesión*

|  |  |  |                      |
|--|--|--|----------------------|
| <b>“FOMENTANDO LA COMPRENSIÓN LECTORA”<br/>QUINTA SESIÓN</b>   |  |  |                      |
| <i>Aprendizaje esperado:</i> Que el alumno identifique y extraiga la idea principal de una nota periodística |  |  | Duración: 60 minutos |
| <i>Transversalidad:</i> Español y Formación cívica y ética.  |  |  |                      |
|  |  |  |                      |

| Actividades                                   | Recursos didácticos   | Tiempo     | Evaluación  |
|---|---|------------|---|
| Lectura en voz alta por parte de la profesora | Texto noticioso: "Crisis de lectores en México: urge promover el hábito de la lectura". | 60 minutos | Cualitativa<br>Los alumnos expresan oralmente sus opiniones sobre la actividad y, al mismo tiempo, escriben con sus propias palabras, la idea principal del texto |
| Lectura en silencio por parte de los alumnos  | Globos de colores<br>Sillas de plástico   |            |   |
| El juego de las sillas                        | Hoja de colores   |            |   |

Al igual que en las anteriores sesiones, fue necesario realizar una lectura previa del texto, para poder llevar a cabo la actividad lúdica planeada: El juego de las sillas.

La evaluación para esta última sesión consistió en que los alumnos expresaran oralmente sus opiniones sobre la actividad y, al mismo tiempo, escribieran con sus propias palabras la idea principal del texto.

Como se señaló en el apartado 2.3, una vez que se han explicitado los objetivos que se pretenden lograr con las estrategias planeadas para fomentar la comprensión lectora, la habilidad del docente es un elemento primordial para realizar de un modo adecuado las actividades estipuladas, en aras de contribuir a hacer de los alumnos lectores competentes.

#### **4.4 Experiencias ante la lectura.**

Para iniciar, es preciso destacar que la implementación de la estrategia y las experiencias que de ésta se desprendieron fueron bastante enriquecedoras y satisfactorias, significativas, debido a que existió un trabajo previo con los alumnos. Esto es, desde el comienzo del ciclo escolar (2012-2013), y como parte del Programa Nacional de Lectura, en el Colegio se me encomendó la tarea de realizar diversas actividades en relación con la estrategia 11+5 (ver

apartado 3.1.2), mediante el cual se inició el proceso de fomentar el gusto por la lectura entre los educandos (véase anexo 2).

Todas las actividades desarrolladas dentro de la estrategia 11+5, sirvieron como preámbulo para la implementación de la estrategia diseñada en este trabajo, ya que potenciaron el interés y gusto por la lectura en los alumnos.

Como consecuencia de lo anterior, durante la primera sesión que, como ya se mencionó, se enfocó a la lectura del texto descriptivo: *¿comen hierba los tigres? Cadena alimenticia*, los alumnos se mostraron bastante interesados y dispuestos a participar. Debido a esto, cuando se les indicó que debían elaborar un mapa mental sobre lo que habían escuchado y leído, lograron esquematizar el contenido del libro y rescatar la idea principal.

Al mismo tiempo, mediante la lluvia de ideas fue posible percatarse que los alumnos recurrían a sus conocimientos previos, particularmente a aquellos correspondientes a la asignatura *Exploración de la Naturaleza*, para expresar sus ideas respecto al contenido de la lectura, lo que les ayudó a realizar la actividad de la segunda sesión.

Previo a la segunda sesión, se solicitó a los alumnos que –en casa– elaboraran la máscara de algún personaje de su preferencia, aludido en el texto.

Cabe precisar que si bien es cierto, este tipo de actividades requieren bastante tiempo para desarrollarse, ya que implica que los educandos se organicen y trabajen fuera del horario de clases, incluso aún demandan el involucramiento de los padres de familia, también es verdad que debido a esto, muchas veces, se va perdiendo el ánimo y la emoción por participar.

Tratando de evitar este tipo de situaciones, se optó por leer nuevamente el texto en voz alta durante la sesión, de modo tal que los alumnos se

enfocaran solo a la representación, y con ello resultara más significativa y enriquecedora la actividad.

Así las cosas, durante la representación teatral, los niños mostraron una actitud entusiasta y participativa. De hecho, se colocaron las máscaras mucho antes de que se iniciara la actividad; conversaban entre sí y ensayaban los movimientos y sonidos de los personajes.

Sucedieron algunas situaciones curiosas, como por ejemplo, el caso del alumno al que le correspondió representar al sol, ya que no tenía claridad sobre lo que éste hace. Al escuchar esto, sus compañeros le indicaron que podía mover los dedos y las manos simulando que enviaba los rayos del sol a los animales y las plantas. Lo mismo aconteció con aquella alumna que eligió ser la planta, pues no sabía qué era lo que tenía que hacer. A lo cual le dijeron que “solo debía quedarse quieta para recibir los rayos del sol, y prepararse para que se la comieran los animales”.

Con esto, los alumnos lograron percatarse de la importancia del trabajo en equipo para desarrollar cualquier actividad, tanto dentro como fuera del salón de clases.

Una vez terminada la representación, para rescatar sus experiencias, se les cuestionó si les había gustado la actividad, a lo que todos respondieron afirmativamente, agregando que habían aprendido sobre temas interesantes, como la naturaleza, los animales y “el sol”. De igual modo, dijeron haber aclarado sus conocimientos sobre qué es la cadena alimenticia, cómo se desarrolla y cuál es la importancia en su vida cotidiana.

Un aspecto más a destacar de la representación teatral, fue que gracias a ella se fomentó en los alumnos el interés por investigar todavía más respecto a la cadena alimenticia y al cuidado de la naturaleza.

Resulta importante mencionar que durante los días siguientes fue bastante común escucharlos platicar sobre “quién se come a quién”, incluso,

sus juegos durante el recreo giraban alrededor de este tópico, hasta el grado de resistirse a dejar de usar las máscaras.

Aprovechando la emoción desplegada durante la segunda sesión, se inició la preparación de la tercera.

La tercera sesión se realizó una semana después de la segunda, y se enfocó a la lectura del texto: “El papá que se puso toda la ropa”. Esta actividad fue el preámbulo para realizar la cuarta sesión, por lo que era necesario que los alumnos comprendieran y recordaran las ideas centrales de la historia.

Durante la cuarta sesión se llevó a cabo la estrategia denominada “rally de lectura”.<sup>11</sup> Para realizarla se solicitó autorización a la administración del colegio para utilizar el patio y el mobiliario necesario (mesitas y sillas de plástico).

Una vez que la dirección escolar otorgó el permiso, se colocó el mobiliario en puntos estratégicos de manera que los alumnos pudieran desplazarse con suficiente libertad y realizar las actividades programadas.

El rally se distribuyó en siete puntos, uno por cada actividad. Para esto fue necesario organizar a los alumnos en tres equipos de cinco integrantes y uno de seis.

En la primera actividad debían dirigirse a la cafetería, en donde encontrarían un sobre del color que se le había asignado a cada equipo (rojo, verde, morado y rosa). El sobre contenía una nota con las indicaciones de lo que tenían que realizar: asignar un nombre a su equipo de trabajo utilizando algunas palabras contenidas en el texto: “el papá que se puso toda la ropa”.

---

<sup>11</sup> Es preciso mencionar que la palabra “rally” es de origen inglés y significa “encuentro, reunión”. Se utiliza para definir una competencia automovilística en carretera abierta. Aquí, se emplea el mismo sentido competitivo, en tanto que los alumnos realizan una serie de actividades de lectura, escritura, lúdicas con tiempo limitado y desplazándose a través de diversos puntos en un espacio abierto.

Cuando eligieron el nombre que identificaría a su equipo, debían proporcionarlo a la maestra para que lo registrara en la lista correspondiente, que serviría para llevar un control de los tiempos y las actividades realizadas.

De este modo, los nombres de los equipos fueron:

Equipo 1: Los Gaskit.

Equipo 2: Los ladrones.

Equipo 3: Los taxistas.

Equipo 4: El gato Horacio.

Durante esta actividad los alumnos se mostraron emocionados, alegres y dispuestos a participar. Trabajaban de manera coordinada y organizada, lo que hacía más dinámica y divertida su tarea.

Para la segunda actividad tenían que dirigirse al salón que, en ese momento, ocupaba el grupo de primer grado, para recoger el siguiente sobre con las indicaciones.

Esta actividad consistió en que debían elegir 7 palabras del mismo texto e inventar una porra, la cual tenían que cantar a coro a la maestra.

Así, surgieron porras como:

“Los niños se subieron al autobús, el autobús subió a la colina, luego se metió a un túnel y salió hasta el anochecer”.

“En una mañana de diciembre, ra, ra, ra, su esposa fue a trabajar, ra, ra, ra, y su esposo también se fue a trabajar, ra, ra, ra”.

Al momento de realizar esta actividad, los alumnos se mostraron creativos, entonados y bastante divertidos. Con esto se pudo observar que, efectivamente, entre otras cosas, la lectura facilita la capacidad de exponer los pensamientos propios, y estimula la creatividad (SEP, s/f).

La siguiente actividad implicaba dirigirse al salón que entonces ocupaba el grupo de tercero de preescolar para buscar el papelito que contenía la siguiente indicación: “escojan 6 palabras del cuento, diferentes a las que eligieron para hacer la porra, y escriban una rima corta”.

Una vez leídas las instrucciones, los alumnos empezaron a escribir rimas como la siguiente: “el gato está murmurando los niños hablando mientras el autobús está pasando por toda la ciudad con un poco de facilidad”.

Al momento de realizar esta actividad los niños se mostraron bastante dispuestos a participar, sin embargo, como lo manifestarían después, esta parte del rally les pareció “un poco difícil”, sobre todo porque no encontraban las palabras que rimaran, y al momento de escribir no sabían cómo ni por dónde empezar.

Si bien es cierto los alumnos expresaron haber tenido dificultades para escribir la rima, también lo es el hecho de que a pesar de la ausencia de signos de puntuación en sus textos, eran comprensibles.

La siguiente actividad del rally tuvo como objetivo principal que los alumnos lograran identificar los valores éticos plasmados en el texto. Para esto, tendrían que dirigirse a la administración escolar por el sobre que contenía la indicación: “del cuento *El papá que se puso toda la ropa*, ¿qué valores puedes identificar? Escriban por lo menos 3. Una vez que terminen de hacerlo, entréguelo a la maestra y vayan donde se encuentra el vigilante de la escuela para poder realizar la última actividad”.

Entre los valores que los alumnos lograron identificar destacan: la valentía, la justicia, el amor, la amistad, tolerancia, lealtad y la responsabilidad.

Ya identificados los valores, y como parte de la última actividad los alumnos tenían que elaborar un título distinto para el cuento leído, considerando dichos valores.

Los títulos sugeridos fueron: “la familia responsable”, “el papá valiente”, la familia de la amistad y la valentía”, “la valiente familia Gaskitt”.

En esta actividad los alumnos lograron identificar con bastante facilidad los valores contenidos en el cuento. Esto fue gracias a que cada final de bimestre, a través de la materia de Formación Cívica y Ética, se enfatiza la importancia de los valores en las actividades cotidianas.

Por otra parte, durante la quinta sesión se buscó que el alumno identificara y extrajera la idea principal de la nota periodística: “Crisis de lectores en México: urge promover el hábito de la lectura”. Para lograr esto, se empleó el juego de las sillas y se combinó con la elaboración previa de un rompecabezas de la noticia, en el que se destacaron las partes o elementos de la misma, es decir, el encabezado, el texto, el autor, la imagen, lugar y fecha.

La dinámica utilizada para esta actividad consistió en que los alumnos leyeran la noticia, después de esto, y una vez recortados sus elementos, cada pedacito de papel se introducía en un globo, y se procedía a inflarlo. Posteriormente, se acomodaban 5 sillas en el centro del salón de clases, y se colocaba un globo en cada silla.

La indicación que se dio a los alumnos fue que tenían que bailar alrededor de las sillas, mientras se escuchaba la canción “el tesoro del saber”, cuando no escucharan la música tenían que sentarse en la silla y romper el globo. El último que lo hiciera pasaría al pizarrón (donde previamente se había dibujado un recuadro con la palabra de cada elemento que integra la noticia) a pegar la parte de la noticia en el lugar que le correspondía.

Esta actividad se realizó en el salón de cada grupo, ya que no era posible desarrollarla al mismo tiempo con todos los alumnos.

Así, poco a poco, los alumnos fueron pegando en el pizarrón las partes del rompecabezas noticioso.

A lo largo de esta actividad, los estudiantes se mostraron bastante participativos, emocionados y alegres. A la par, permitió reforzar su aprendizaje acerca de los tipos de lectura que tienen a su alcance, ya que la mayoría creía que solo existían cuentos.

Como se ha logrado observar a lo largo de este capítulo, el juego es un recurso didáctico importante en tanto que permite hacer significativo el aprendizaje a los alumnos. A decir de Aizencang (2005), la actividad lúdica tiene una serie de posibilidades intrínsecas, ya que facilita la apropiación de contenidos curriculares y promueve los hábitos considerados necesarios para la realización de tareas en el aula.

De esta forma, el juego “didáctico” (Calero, 2003) no solo se asocia a la promoción del desarrollo cognitivo y social del sujeto, tampoco al mero descanso, divertimento u ocio, sino a fundamentos pedagógicos para la innovación del trabajo escolar.

Es preciso señalar que los resultados de una estrategia enfocada a incrementar la comprensión lectora en los alumnos, no son observables inmediatamente después de haberla llevado a cabo, ya que, como se mencionó antes, la comprensión es un proceso largo y complejo, en el cual tienen lugar múltiples factores, entre ellos: la continuidad de actividades a través de la formación académica, así como el seguimiento de las habilidades lectoras de los educandos. Esto es, se requiere continuar trabajando con los estudiantes dentro del aula.

Debido al término del ciclo escolar 2012-2013, los alumnos con quienes se trabajó la estrategia, que en ese momento cursaban segundo grado, actualmente, estudian el tercer grado, por lo que ahora (en el ciclo 2013-2014) se pueden observar algunos resultados de la aplicación de la misma.

Para poder evaluar la estrategia, en primer lugar, se cuestionó a la profesora actual de los alumnos. Las preguntas realizadas fueron: ¿Cómo ha observado a sus alumnos en cuanto al gusto por la lectura?, ¿qué habilidades

lectoras puede destacar en sus estudiantes?, ¿qué debilidades considera que poseen aún?

A decir de la profesora, los alumnos se muestran bastante interesados en la lectura, pues logran seleccionar un texto de acuerdo con sus preferencias personales y disfrutan leerlo, además de que pueden expresar sus comentarios acerca de lo leído sin ninguna limitación. Esto significa que tienen mayor fluidez y facilidad en la expresión verbal, incluso al hacerlo frente a grupo.

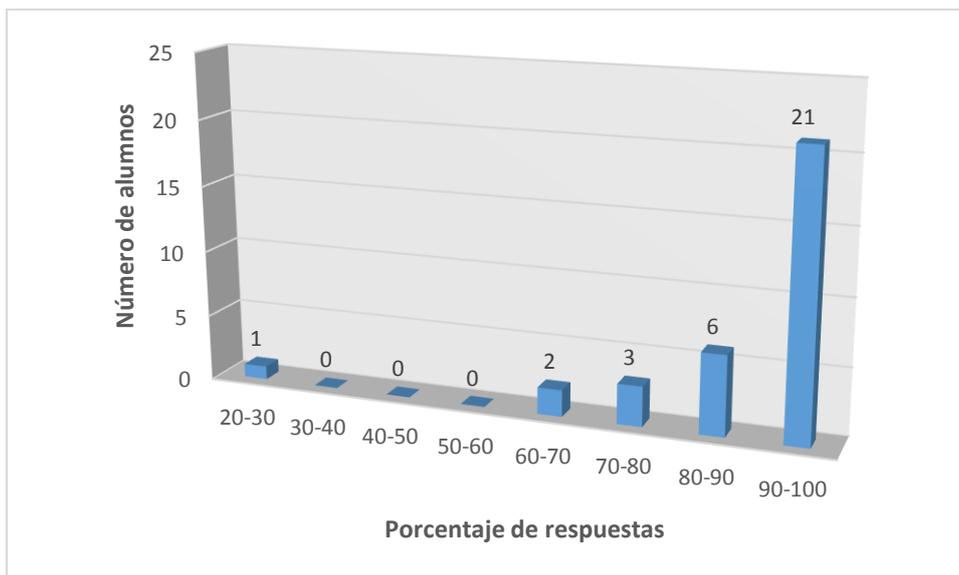
De igual forma, desde su perspectiva, los estudiantes son capaces de identificar las palabras clave de un texto, logrando con ello crear una oración acerca de la idea principal.

En segundo lugar, como parte de la evaluación de la estrategia, se realizó una actividad de comprensión lectora con los mismos alumnos. Esto me permitió establecer si funcionó, en qué medida, y si se incrementó la comprensión.

La actividad consistió en que el alumno debía realizar algunos ejercicios acerca del texto descriptivo *El lenguaje* (ver anexo 4), que fue tomado del libro de Urbano Labajos (2005).

Los ejercicios a desarrollar implicaron cierto grado de comprensión acerca de la información contenida, así como en relación con las instrucciones, pero sobre todo requirió que el alumno recurriera a sus conocimientos previos en torno de la asignatura de Español de segundo grado.

Gráfica 2. Porcentaje de respuesta y comprensión del sentido del texto



Si se observa la gráfica 2, se puede apreciar que, con excepción de una alumna, la cantidad de alumnos que respondieron acertadamente a la actividad se ubica por arriba del 50%, siendo el 90-100% el rango que mayor número de alumnos obtuvo.

Más allá de los resultados cuantificables logrados en esta actividad, lo destacable es el hecho de que al momento de realizarla los alumnos se mostraron bastante seguros de sí mismos; menos preocupados por lograr la respuesta correcta o una calificación aprobatoria. Es decir, se pudo observar que se esforzaban por analizar las instrucciones y disfrutaban lo que hacían. Incluso externaban comentarios acerca del gusto que les generaba este tipo de evaluaciones, porque esperaban poder realizar más actividades “divertidas” como las que habían tenido el año anterior.

Con esto, se logra responder el cuestionamiento inicial que planteaba la necesidad de saber si es posible elaborar otras estrategias didácticas que complementen las ya existentes, de manera que se refuerce el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de segundo grado, pues si bien las estrategias señaladas en capítulos anteriores (ver apartado 2.3), de cuestionamiento directo, de organización, de focalización, de elaboración, de integración, y de verificación; así como enfocadas a la competencia lectora, establecidas en el Programa Nacional de Lectura 11+5 (Ver apartado 3.1.2)

De acuerdo con la información anterior, y como se ha señalado en capítulos previos, el proceso de la comprensión lectora es complejo y requiere de un largo periodo de tiempo para observar los avances de los alumnos. Sin embargo, lo que a corto plazo sí se puede apreciar es una mayor disposición para aproximarse a actividades que impliquen la lectura de diversos tipos de textos, así como para participar en cuestiones que se relacionan con esto.

## CONCLUSIONES

Desde sus inicios, el interés de este trabajo se ha centrado en comprender por qué los alumnos de primaria enfrentan problemas para comprender algún texto y explicarlo con sus propias palabras, a qué obedece que no logren captar la idea básica de la lectura, lo cual, sin duda, tiene implicaciones importantes en el desarrollo integral de sus habilidades cognitivas, a la par que repercute en todos los aspectos de su vida personal y académica futura.

A partir de dicho interés, el objetivo que orientó la organización y el desarrollo de esta investigación consistió en diseñar una estrategia didáctica, que permitiera contribuir al mejoramiento de las habilidades para la comprensión lectora de los alumnos de segundo grado. Se buscó que estas fueran complementarias -más que excluyentes- a las establecidas por la SEP en el Programa Nacional de Lectura.

Ahora bien, en esta última parte, a manera de conclusiones, se realiza una reflexión acerca de las implicaciones y los aspectos más representativos de la estrategia diseñada e implementada con los niños de segundo grado, orientada a mejorar su comprensión lectora en el aula.

Con la intención de puntualizar los aspectos que se señalaron desde que se planteó el proyecto de investigación, esta reflexión se presenta tomando en cuenta los cuestionamientos iniciales.

1. ¿Cuál es la importancia de promover el desarrollo de la comprensión lectora en la educación primaria?

La comprensión lectora tiene una relevancia primordial en los diversos ámbitos en que se desenvuelven las personas, pues promueve la generación de un pensamiento crítico, reflexivo y autónomo, por ello, en el espacio escolar, en este caso, en la primaria asume una significancia especial ya que es ahí donde se adquieren y desarrollan las habilidades necesarias para convertirse

en un lector competente; en una persona que logra apropiarse del contenido de cualquier tipo de texto, y aplicarlo en múltiples aspectos de su vida cotidiana.

Debido a esto, desde hace varias décadas se ha mostrado un creciente interés por generar propuestas que permitan fomentar el gusto por la lectura entre los estudiantes de todos los niveles educativos, así como idear estrategias que lleven a una mejora considerable en la comprensión.

En el caso de la educación básica en México, el ejemplo de lo anterior ha sido el Programa Nacional de Lectura que se ha enfocado a mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes, a través de la creación de la biblioteca de aula y la escolar, así como mediante diversas estrategias, entre las que destacan la denominada 11+5.

## 2. ¿Hasta qué punto son realmente llevadas a cabo por el profesor?

Si bien las propuestas de la SEP han arrojado experiencias y aprendizajes importantes, después de varios años, se reconoce que aún no ha habido un avance significativo en la comprensión lectora de los estudiantes, lo cual obedece a distintos factores, tanto externos como internos al proceso educativo. Entre los primeros destacan aquellos que tienen que ver con el contexto sociocultural en el que se desenvuelven los alumnos, en éste tiene un peso fundamental el grupo familiar, pues si en él no se fomenta el gusto e interés por la lectura, ni se refuerza el trabajo realizado en el aula, cualquier avance resulta insustancial.

Entre los factores internos resaltan aquellos directamente relacionados con el trabajo del docente en el aula (aspectos administrativos, de formación y personal).

En lo tocante a los aspectos administrativos, es bastante común escuchar a los profesores expresar que les resulta complicado realizar las actividades propuestas en el Plan y Programa de Estudios, para propiciar la competencia lectora en los estudiantes, ya que requieren de tiempo para su

planeación y aplicación, y muchas veces ocupan bastantes horas en el llenado de formatos (de calificaciones, gráficas, reportes de lectura, de nivel de desempeño de los alumnos, etc.), así como en la asistencia a reuniones (Consejo Técnico), a cursos, a la organización de eventos cívicos, o bien debido al cumplimiento de las responsabilidades propias de alguna comisión que le haya sido asignada.

De esta forma, se aprecia que aún persiste lo que, ya desde la década de los noventa, Fullan y Hargreaves (2000) señalaban como “sobrecarga” de la labor docente, lo cual se refleja en una disminución del tiempo efectivo de trabajo frente a grupo, en este caso, de fomento a la comprensión lectora.

Por otro lado, aunque no desvinculado de lo anterior, los factores de formación de los profesores acerca de las estrategias, así como el interés personal por fomentar la competencia lectora y la comprensión, también influyen de manera significativa en el desempeño de los estudiantes, ya que la mayor parte del tiempo no promueven la lectura significativa en el aula, más bien se enfocan a “cubrir lineamientos” establecidos por la SEP que, en la práctica cotidiana, se resumen en el llenado de formatos acerca de cuántas palabras por minuto leyó el alumno y si lo hace o no de manera fluida.

3. ¿Es posible elaborar otras estrategias didácticas que complementen las ya existentes, de manera que refuercen el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de segundo grado?

Se reconoce que las estrategias existentes han aportado elementos importante, sin embargo, falta mucho por hacer en cuanto al desarrollo de estrategias concretas dentro del aula, orientadas a impulsar la competencia lectora en el educando, particularmente aquellas que destaquen el aspecto divertido del proceso de lectura, a través de las cuales se retome un componente fundamental en el aprendizaje humano que, a lo largo de mucho tiempo, ha sido prácticamente eliminado: el juego.

Como se pudo observar en este trabajo, en el caso de los alumnos de segundo grado, las estrategias didácticas que resultan más convenientes para impulsar la comprensión lectora son aquellas que tienen como fundamento las actividades lúdicas. ¿A qué obedece esto? Al hecho de que tal como señala Garaidordobil (1990, en Del Toro, 2013: 2), el juego es una actividad libre, espontánea, voluntaria que, en primera instancia, genera placer, gozo, al niño, ya que lo ayuda a liberarse de las exigencias e imposiciones reales del mundo exterior y, además, le permite desarrollar su creatividad, a través de símbolos y representaciones, facilitando así la motivación, el autoestima y el aprendizaje, entre otras cosas.

Finalmente, y teniendo en cuenta que, como especialistas en educación, los pedagogos tenemos la enorme responsabilidad de contribuir a la mejora de las prácticas pedagógicas que tienen lugar dentro del aula, de manera tal que ello redunde en beneficio del sistema educativo en general, así como de la sociedad, se espera que este trabajo contribuya a mejorar los procesos formativos y educativos, particularmente en lo que a la comprensión lectora se refiere, tomando en cuenta las especificidades de los educandos y contextos.

# ANEXOS

## Anexo 1. Texto de evaluación diagnóstica

### LA VISTA

El ojo es el órgano de la visión que no permite ver todo lo que nos rodea.

Las partes del ojo son:

- El iris que es el círculo grande del ojo. El color varía en las personas.
- La pupila que es el pequeño círculo de color negro que se encuentra en el centro del iris. Por ella entra la luz.
- El cristalino que está detrás de la pupila y sirve para enfocar los objetos.
- La retina que está en el interior del ojo y se comunica con el nervio óptico que lleva al cerebro la información de lo que vemos.

El médico especialista de la vista es el oftalmólogo.

### CONTESTA

¿Cómo se llama el órgano de la visión? \_\_\_\_\_

Nombra las partes del ojo \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Quién es el médico especialista de la vista? \_\_\_\_\_

### COMPLETA

El ojo es \_\_\_\_\_

El iris es el círculo \_\_\_\_\_

La pupila es \_\_\_\_\_  
centro del iris.

El cristalino está \_\_\_\_\_

La retina está \_\_\_\_\_ y se comunica con

el nervio \_\_\_\_\_

UNE

|               |  |
|---------------|--|
| Iris          | Lleva al cerebro la información de lo que vemos. |
| Pupila        | Sirve para enfocar los objetos.                  |
| Cristalino    | Es el círculo grande del ojo.                    |
| Nervio óptico | Por ella entra la luz.                           |

**COMPETENCIA SEMÁNTICA**

**\*ANTÓNIMOS: QUIERE DECIR "CONTRARIOS"**

**RODEA EN LA LECTURA LAS SIGUIENTES PALABRAS Y ESCRIBE A CONTINUACIÓN SUS ANTÓNIMOS**

Grande \_\_\_\_\_

Negro \_\_\_\_\_

Interior \_\_\_\_\_

Detrás \_\_\_\_\_

**COMPETENCIA SEMÁNTICA**

**• VOCABULARIO**

**EN LA LECTURA APARECEN LOS NOMBRES DE UNA FIGURA GEOMÉTRICA. SUBRÁYALOS Y ESCRIBE EL NOMBRE DE OTRAS QUE CONOZCAS**

---



| ESPACIOS PARA LEER Y ESCRIBIR   |   |  |
|---|---|--|
| <p><b>DICIEMBRE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• VINCULACIÓN</li> <li>• BIBLIOTECA</li> <li>• CONOCER ACERVOS</li> <li>• OTROS ESPACIOS</li> </ul>  | <p>MOVILMANIA<br/> ACCION TEATRAL<br/> ORDEN EN EL JUEGO<br/> REALIZAR UNA PAGINA DE DIARIO<br/> SECUENCIA EN LOS ACONTECIMIENTOS<br/> SECUENCIA EN LAS CANCIONES<br/> BIBLIOTECA CIRCULANTE<br/> INVITAR A LOS ALUMNOS A LEER EN VACACIONES Y DISFRUTAR DE LA LECTURA.<br/> REALIZAR UNA CAMPAÑA DE <b>NO</b> A LA DISCRIMINACION</p>  | <p>1 AL 15 DE DICIEMBRE</p>            |
| <p><b>ENERO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• VINCULACIÓN</li> <li>• BIBLIOTECA ESCOLAR</li> <li>• ACERVOS</li> <li>• LECTURA Y ESCRITURA EN FAMILIA</li> <li>• OTROS ESPACIOS PARA LEER</li> </ul>                | <p>COLOCAR EN SECUENCIA CORRECTA</p> <p>PONER EN ORDEN LA NARRACION<br/> ELABORAR CHISTES<br/> BARAJAS DE PERSONAJES<br/> ESCRIBIR UN RELATO SOBRE SUS VACACIONES<br/> CRUCIGRAMAS.</p> <p>HISTORIA DE UN PERSONAJE<br/> DECORAR LA BIBLIOTECA PARA QUE SEA UN ESPACIO AGRADABLE<br/> ABORDAR EN EL RECREO LIBROS CON EL TEMA DE LA NO VIOLENCIA<br/> ESCRIBIR SITUACIONES QUE MAS NOS MOLESTA Y COMPROMISOS PARA</p> <p>MEJORAR DICHAS SITUACIONES<br/> REALIZAR UN MURAL EN EL QUE LOS ALUMNOS PUEDAN ESCRIBIR LIBREMENTE QUÉ LOS HACE SENTIRSE FELICES</p> | <p>9 AL 31 DE ENERO</p>                |
| <p><b>FEBRERO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• VINCULACIÓN</li> <li>• BIBLIOTECA ESCOLAR</li> <li>• LEO PORQUE ME GUSTA</li> <li>• OTROS ESPACIOS PARA LEER, LA HORA DEL RECREO BUEN ESPACIO PARA LEER</li> </ul> | <p>CONOCER LAS GARANTIAS INDIVIDUALES EN LA CONSTITUCION MEXICANA<br/> REALIZAR UN PERIODICO MURAL ACERCA DE LA CONSTITUCION MEXICANA</p> <p>CREAR UN NOTICIERO CON EL TEMA DEL AMOR<br/> REALIZAR UN DIARIO DE GRUPO<br/> JUEGO DE LAS VEINTE PREGUNTAS.<br/> LOCALIZAR EN UN MAPA DE MÉXICO LAS REGIONES DONDE VIVEN LOS HABITANTES DE LAS LENGUAS ORIGINARIAS DE NUESTRO PAÍS</p> <p>CANTEMOS UNA HISTORIA<br/> ELEGIR UN LIBRO Y DESCRIBIR LA ILUSTRACIÓN QUE APARECE EN LA PORTADA<br/> ANUNCIO DE UNA HISTORIA<br/> CONCORDANCIA EN LA HISTORIA</p>     | <p>1 - 25 DE FEBRERO</p>               |
| <p><b>MARZO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• VINCULACIÓN</li> <li>• BIBLIOTECA ESCOLAR</li> <li>• ACERVOS</li> <li>• LECTURA Y ESCRITURA EN</li> </ul>  | <p>REALIZAR LECTURA EN VOZ ALTA<br/> REPORTAJE FOTOGRAFICO</p> <p>LECTURA DE IMÁGENES<br/> INVENTAR FRASES CON LA PALABRA BICHOS<br/> IDEAS DE UN LIBRO<br/> ELABORAR HIPOTESIS<br/> LOTERIA DE ORACIONES</p>   | <p>1-16 DE MARZO</p> <p>20 – 30 DE</p> |

|  |   |                  |
|--|---|------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>FAMILIA</li> <li>OTROS ESPACIOS PARA LEER</li> </ul>  | ELABORAR FICHEROS CON DATOS BIBLIOGRAFICOS DE LIBROS INFORMATIVOS Y LIBROS LITERARIOS<br>ESTABLECER COLORES PARA DIFERENCIAR LAS CATEGORIAS DE LOS GENEROS INFORMATIVO Y LITERARIO  | MARZO            |
| <p><b>ABRIL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>VINCULACIÓN</li> <li>BIBLIOTECA ESCOLAR</li> <li>ACERVOS</li> <li>LECTURA Y ESCRITURA EN FAMILIA</li> <li>OTROS ESPACIOS PARA LEER</li> </ul> | PREPARAMOS GEL ANTIBACTERIAL CASERO<br>ESCRIBIR RECADOS AMISTOSOS<br>MONTAJES ACERCA DE LAS PERSONALIDADES<br>ELABORAR UN TREN DE VERSOS<br>ELABORA ANUNCIOS FANTÁSTICOS<br>CONSTRUCCIÓN DE DIÁLOGOS BREVES<br>LECTURAS DE LIBROS EN VOZ ALTA<br>DESCIFRAR IMAGENES<br>INVITACIÓN A LAS FAMILIAS A VISITAR UN TALLER DE ARTESANOS DENTRO DE LA COMUNIDAD<br>REALIZAR UN MARATON DE LECTURAS<br>FERIA DEL LIBRO  | 16 - 27 DE ABRIL |
| <p><b>MAYO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>VINCULACIÓN</li> <li>ACERVOS</li> <li>LECTURA Y ESCRITURA EN FAMILIA</li> <li>OTROS ESPACIOS PARA LEER</li> </ul>                              | BÚSQUEDA DE PALABRAS EN EL DICCIONARIO<br>REALIZAR SECUENCIA DE SONIDOS Y MOVIMIENTOS EN FORMA DE PATRON<br>NARRACIÓN DE ANECDOTAS FAMILIARES SOBRE RECUERDOS<br>REALIZAR UNA COMPOSICIÓN CON EL TÍTULO "HISTORIA IMAGINADA"<br>REALIZAR LECTURA EN VOZ ALTA<br>REALIZAR CAMPAÑAS DEL CUIDADO DEL AGUA, DEL CONSUMO DEL TABACO Y EL ALCOHOL.<br>REALIZAR EXPOSICIÓN DE LIBROS LEIDOS DURANTE EL CICLO ESCOLAR EN LOS DIFERENTES GRADOS.<br>CUENTA CUENTOS | 5 - 31 DE MAYO   |
| <p><b>JUNIO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>VINCULACIÓN</li> <li>BIBLIOTECA ESCOLAR</li> <li>OTROS ESPACIOS PARA LEER</li> </ul>  | LECTURA EN VOZ ALTA<br>ELABORAR COMICS<br>REALIZAR DESCRIPCCIONES<br>REALIZAR CARACOL DE PALABRAS<br>REALIZAR ESCRITURA DE POEMAS<br>REALIZAR PORTADAS DE REVISTA<br>IDENTIFICAR CUALES SON LAS NECESIDADES LECTORAS DE LOS ALUMNOS Y LOS DOCENTES<br>ESCRIBIMOS UNA CARTA A UN AUTOR DE UN LIBRO   | 4 – 29 DE JUNIO  |

### Anexo 3. Evidencias de la experiencia





## Anexo 4. Texto evaluación sumatoria

### EL LENGUAJE

Las personas podemos comunicarnos mediante el lenguaje escrito y el lenguaje oral.

Las palabras están formadas por las 28 letras o grafías de nuestro alfabeto:

A – B – C – D – E – F – G – H – I – J – K – L – LL – M – N – Ñ – O – P – Q – R – S – T – U – V – W – X – Y – Z.

A las letras A – E – I – O – U se les llama vocales y al resto consonantes.

A su vez las palabras están formadas por sílabas que consisten en la unión de una consonante y una vocal o viceversa. Por ejemplo, la palabra CABALLO, tiene tres sílabas: CA – BA – LLO.

#### CONTESTA

¿Cómo podemos comunicarnos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Escribe las letras vocales \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Escribe las consonantes \_\_\_\_\_

¿Cuántas letras tiene nuestro alfabeto? \_\_\_\_\_

#### COMPLETA

Las palabras están formadas por \_\_\_\_\_

Las letras A – E \_\_\_\_\_  
son vocales.

Las letras B – C – D \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ son consonantes.

**SEPARA EN SÍLABAS LAS SIGUIENTES PALABRAS**

Mesa \_\_\_\_\_ Sardina \_\_\_\_\_

Pilar \_\_\_\_\_ Lámpara \_\_\_\_\_

Camisa \_\_\_\_\_ Plato \_\_\_\_\_

Tenedor \_\_\_\_\_ Agustín \_\_\_\_\_

Amarillo \_\_\_\_\_ Bicicleta \_\_\_\_\_

**PALABRAS ENCADENADAS**

**ESCRIBE TRES PALABRAS DE FORMA QUE CADA UNA DE ELLAS COMIENZE POR LA ÚLTIMA SÍLABA DE LA ANTERIOR**

Elefante - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_  
- \_\_\_\_\_

Plátano - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_  
- \_\_\_\_\_

Margarita - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_  
- \_\_\_\_\_

Falda - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_  
- \_\_\_\_\_

**ADIVINA, ADIVINANZA**

**¿CUÁL ES LA LETRA FANTASMA QUE SE VÉ PERO NO SE OYE?**

## FUENTES DE CONSULTA

### Bibliográficas

- Ahlberg, Allan (2011). *El papá que se puso toda la ropa*. México: Alfaguara.
- Aizencang, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantial.
- Alliende, G. Felipe y Condemarin G. Mabel (2000). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Andrés Bello.
- Arenzana, Ana y García, Aureliano (1995). *Espacios de lectura: estrategias metodológicas para la formación de lectores*. México: FONCA.
- Bravo, L., Bermeosolo, J., Pinto, A., y Oyarso, E. (1995). *Seguimiento de niños con retardo lector severo*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Bustos Gisbert, José M. (1996). *La construcción de textos en español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Calero Pérez, M. (2003). *Educar jugando*. México: Alfaomega.
- Catalá, Gloria; Catalá, Mireia; Molina, Encarna y Monclús, Rosa (2007). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º a 6º de primaria)*. Barcelona: Graó.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cooper, David J. (1986). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cubo de Severino, Liliana (Coord.) (2008). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunicarte.
- Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2002). *Estrategias para el aprendizaje significativo II: comprensión y composición de textos. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida y Lule, M. L (1978). *Efectos de las estrategias preinstruccionales en alumnos de secundaria de diferentes niveles socioeconómicos*. Tesis de licenciatura. México: UNAM.
- Eco, Umberto (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Eggen, P.D. y Kauchak, D.P. (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos y desarrollo de habilidades del pensamiento*. Buenos Aires: FCE.
- Figuroa Alcántara, Hugo; Lara Pacheco, Gonzalo y Delgado Román, Guillermo (2002). *Gestión de bibliotecas escolares. Las bibliotecas escolares en acción: desarrollo de colecciones, organización bibliográfica, servicios y espacios*. México: Santillana.

- Frade Rubio, Laura (2009). *Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se presentan*. México: Inteligencia Educativa.
- Gispert Dolors y Ribas Lurdes (2010). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Graó.
- Gispert, Dolors y Ribas Lurdes (2010). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Graó.
- Gómez Palacios, Margarita y otros (1995). *La lectura en la escuela*. México: SEP.
- González Fernández, Antonio (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- Hall, W. S. (1991). La comprensión de la lectura. Puente Anibal (Dir.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Hyeon-Jeong An (2007). *¿Comen hierba los tigres? Cadena alimenticia*. México: Santillana-Altea.
- INEE (2008). *PISA en el aula: lectura*. México: INEE.
- Johnston H. Peter (1989). *La evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP.
- Marzal García-Quismondo, Miguel Angel (1991). *La biblioteca de centro y la biblioteca de aula*. Madrid: Castalia.
- Monereo, C. (coord.). (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Moreno Bayona, Víctor (2004). *Lectores competentes*. Madrid: Anaya.
- Moreno Bayona, Víctor (2009). *Lectura de prensa y desarrollo de la competencia lectora. Proyecto mediascopio prensa. La lectura prensa escrita en el aula*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Navarro Martínez, José María (2008). *Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Nisbet, John y Shucksmith, Janet (1992). *Estrategias de aprendizaje*. México: Santillana.
- Núñez Ang, Eugenio (1999). *Didáctica de la lectura eficiente. Técnica para desarrollar la lectura de calidad: comprensión, crítica, creativa, velocidad*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Pereira, Marcela (2000). Lectura, escritura, imagen y construcción de subjetividad. *Ensayos y experiencias*. 34. México: Novedades educativas.
- Perrenoud, Philippe (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Reimers, Fernando (Coord.) (2006). *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en*

- México. México: FCE, SEP, Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard, ILCE.
- Requena, Ma. Dolores y Sainz de Vicuña, Paloma (2009). *Didáctica de la educación infantil*. S/L: Editex.
- Reyes Reyes, I. L. Jeannette (2005). *Evaluación de las habilidades de comprensión lectora en alumnos con discapacidad visual, usuarios del sistema braille que cursan 1º y 2º medio en el sistema educativo chileno*. Tesis de licenciatura. Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Sastrías, Martha (1997). *Caminos a la lectura*. México: Pax.
- Seddon Johnson, Marjorie; Kress, Roy A.; Pilulski, J. (1990). *Técnicas de evaluación informal de la lectura. Un enfoque cualitativo de evaluación para utilizar en el aula*. Madrid: Visor.
- SEP (2011a). *Español. Segundo grado* (Libro de texto gratuito). México: Dirección General de Materiales Educativos (DGME)/SEP.
- SEP (sf). *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*. México: SEP.
- Solé, Isabel (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Tobon Franco, Rogelio (2004). *Estrategias comunicativas en la educación. Hacia un modelo semiótico-pedagógico*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tovar Santana, Alfonso (2001). *El constructivismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Urbano Labajos, Pilar (2005) *Comprensión lectora 2. Actividades para el alumnado*. Málaga: Aljibe.
- Urbano Labajos, Pilar (2007). *Comprensión lectora 1. Actividades para el alumnado*. Málaga: Aljibe.

### **Webgráficas**

- Andrade, Belén (s/f). "Crisis de lectores en México; urge promover el hábito de la lectura". <http://www.diariovalibre.com.mx/crisis-de-lectores-en-mexicourgepromover-el-habito-de-la-lectura/>
- Del Toro, Alonso Víctor (2013). El juego como herramienta educativa del educador social en actividades de animación sociocultural y de ocio y tiempo libre con niños con discapacidad. *Revista de Educación Social*. 46. Disponible en [http://www.eduso.net/res/pdf/16/jue\\_res\\_16.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/16/jue_res_16.pdf).
- Gutiérrez Valencia, Ariel y Montes de Oca García, Roberto. (2010). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México). *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF>
- López Romo, Heriberto. (2009). *Los niveles socioeconómicos y la distribución del gasto*. NSE, 1-40. Disponible en

- <http://www.amai.org/NSE/NivelSocioeconomicoAMAI.pdf>  
manifesto\_es.html
- Morles, Armando (1985). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. *La Educación*. 98. OEA. Pp. 39-50. Disponible en [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a7n2/07\\_02\\_Morles.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a7n2/07_02_Morles.pdf).
- PISA (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ INCE/ OCDE. Disponible en [www.oecd.org/dataoecd/45/51/33693817.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/45/51/33693817.pdf) Similares
- Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Disponible en [http://www.ithua.edu.mx/documentos/prosedu\\_2007\\_2012.pdf](http://www.ithua.edu.mx/documentos/prosedu_2007_2012.pdf)  
re2005a009.pdf
- Real Academia Española (s/f). *Diccionario de la Lengua Española*. [Versión digital]. Disponible en <http://www.rae.es/rae.html>.
- Sánchez, Carlos (2002). La escuela, el fracaso escolar y la lectura. *Educere*. 019. Venezuela: Universidad de los Andes. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=356019>
- Sanz Moreno, Ángel (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación*. Número extraordinario. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/>.
- SEP (s/f). *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*. México. Disponible en [http://www.dgep.sep.gob.mx/lnKDgep/MANUAL\\_FOMENTO.pdf](http://www.dgep.sep.gob.mx/lnKDgep/MANUAL_FOMENTO.pdf)
- Solé i Gallart, Isabel (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*. Barcelona: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Universidad Nacional del Comahue-Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet>
- UNESCO (2000). *Manifiesto de la UNESCO/IFLA sobre la biblioteca escolar*. Disponible en [http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school\\_](http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_)