



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

**PROMOCIÓN DE LA COMPETENCIA LECTORA EN
NIÑOS DE 10 A 12 AÑOS A TRAVÉS DE LA
INSTRUCCIÓN DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS**

TESIS

Que para obtener el título de

Licenciada en Psicología

Presenta

Daniela Elisa Ruiz Velasco Leyva

Directora de Tesis:

Mtra. Carime Hagg Hagg

Revisora de Tesis:

Mtra. Patricia Bermúdez Lozano



® Facultad
de Psicología

Ciudad Universitaria, CD. MX., 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Para mi familia: Mariana, Rosario y Edmundo, por estar siempre presentes y apoyarme incondicionalmente en mi camino. Los amo.

Para mis niños del Centro Comunitario, de quienes aprendí tanto e hicieron posible este trabajo.

Agradecimientos

Tras concluir tan importante etapa, resulta indispensable reconocer y agradecer a todos aquellos que estuvieron presentes a lo largo de mi trayectoria universitaria y contribuyeron en mi formación como psicóloga.

Es por eso que aprovechando este espacio, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todos ustedes, quienes con su apoyo me acompañaron e impulsaron a lograr finalizar este ciclo.

Gracias...

- ⊗ *A Dios, por iluminarme durante este proceso, así como por haberme dado la fuerza necesaria para seguir adelante y poder concluir esta etapa.*
- ⊗ *A mis padres, Edmundo y Rosario, quienes con su amor y apoyo incondicional me han brindado lo mejor siempre, y me han guiado para llegar a este momento. Gracias por hacer de mí quien soy ahora y procurar lo mejor para mi formación como persona desde pequeña. Este logro también es de ustedes, los amo infinitamente.*
- ⊗ *A mi hermanita Mariana, por siempre cuidar de mí y ser una fuente constante de inspiración. Gracias por darme el ejemplo de que los sueños se pueden alcanzar y motivarme para ir tras ellos.*
- ⊗ *A toda mi familia, mis abuelitos, tíos y primos, quienes con su inmenso cariño siempre están presentes y me muestran su apoyo en cada paso que doy.*
- ⊗ *A la Universidad Nacional Autónoma de México, por proporcionarme una formación integral y permitirme crecer tanto académica, como personalmente. Gracias por las infinitas oportunidades de desarrollo a lo largo de la carrera, las cuales me permitieron disfrutar momentos inolvidables y desarrollar competencias académicas, culturales y profesionales, sacando el mayor provecho de mi formación universitaria.*
- ⊗ *A mi directora de tesis, Mtra. Carime Hagg, quien desde antes de este trabajo me enseñó los alcances que puede tener mi labor. Gracias por guiarme en todo momento con paciencia y motivación, alentarme a lo largo de todo este proceso, así como brindarme las herramientas necesarias para fortalecer mi formación profesional.*
- ⊗ *A mis sinodales y revisores asignados: Mtra. Maria Eugenia Martínez, Mtra. Patricia Bermúdez, Mtra. Irma Castañeda y Mtro. Fernando Mata. Muchas gracias por todas sus atenciones, por la retroalimentación que me brindaron y por sus oportunas sugerencias, las cuales enriquecieron mi trabajo y me ofrecieron una nueva perspectiva desde donde abordarlo.*

- ☼ *A aquellos profesores de los cuales tuve la oportunidad de aprender a lo largo de la carrera. Muchas gracias por sus enseñanzas y por compartir conmigo su vocación por el aprendizaje, la cual sin duda influyó en mi gusto por la psicología y en mi formación como profesionalista.*
- ☼ *Al Centro Comunitario y todo su personal, por abrirme las puertas para realizar este trabajo y brindarme los recursos necesarios para hacerlo. Gracias por la oportunidad y por todas sus atenciones a lo largo de este tiempo.*
- ☼ *A todos los niños participantes del taller, quienes me enseñaron demasiado y me demostraron lo valiosa y satisfactoria que puede ser mi profesión. Gracias por su disposición para aprender y por todas sus bromas y ocurrencias, las cuales provocaron más de una sonrisa en mí.*
- ☼ *A los padres de los niños participantes; gracias por confiar en mí y permitirme aprender de sus hijos.*
- ☼ *A mis amigos, principalmente aquellos que estuvieron presentes y me acompañaron a lo largo de todo este proceso. Gracias por escucharme, apoyarme y brindarme siempre palabras de aliento para motivarme a seguir adelante. Los quiero.*
- ☼ *A todos los que me acompañaron en algún momento durante la realización de este trabajo, y que voluntaria o involuntariamente contribuyeron a que llegara al fin de esta etapa.*

¡Muchas gracias!

ÍNDICE

I. Resumen	1
II. Introducción	2
III. Marco Teórico	
1. Situación actual de la lectura en México.....	7
1.1 Resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (2012).....	8
1.2 Resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (2015)	11
1.3 Políticas y programas implementados frente a la problemática	13
2. La competencia lectora	22
2.1 Perspectivas sobre la competencia lectora	22
2.2 Componentes de la competencia lectora	25
2.3 Niveles de consecución de una competencia lectora completa.....	29
2.4 ¿Qué es la comprensión lectora?.....	33
2.5 Modelos teóricos de comprensión lectora	34
2.5.1 Modelos de procesamiento ascendente.....	34
2.5.2 Modelos de procesamiento descendente.....	35
2.5.3 Modelos interactivos	35
2.6 Componentes de la comprensión.....	37
2.6.1 Textos.....	38
2.6.2 La actividad de lectura	40
2.6.3 La situación y contexto.....	42
2.7 Niveles de comprensión lectora	44
2.8 Niveles de rendimiento en lectura	47
3. Metacognición	50
3.1 El concepto de metacognición	51
3.2 Dimensiones y componentes de la metacognición	52
3.3 El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje.....	56
3.4 La enseñanza de habilidades metacognitivas	59
3.5 Metacognición y comprensión lectora	63

4. Enseñanza recíproca	66
4.1 ¿Qué es la Enseñanza Recíproca?.....	66
4.2 Sustentos teóricos.....	68
4.2.1 Zona de desarrollo próximo	68
4.2.2 Andamiaje.....	70
4.2.3 Enseñanza proléptica	71
4.3 Estrategias de comprensión que se enseñan en la ER	72
4.3.1 Predecir	73
4.3.2 Aclarar	75
4.3.3 Preguntar	77
4.3.4 Resumir	79
4.4 Procedimiento para desarrollar la ER.....	81
4.5 Alcances de la ER.....	83
IV. Método	86
1. Objetivo General	86
2. Objetivos específicos	86
3. Participantes	86
4. Escenario.....	87
5. Descripción de Instrumentos	87
5.1 Inventario de Conciencia Metacognitiva de Estrategias de Lectura (MARSÍ)	87
5.2 Entrevista de Puntos Principales para Lectores (Major Point Interview for Readers – MPIR).....	90
6. Procedimiento	93
6.1 Fase 1. Evaluación inicial.....	93
6.2 Fase 2. Diseño y desarrollo del taller	93
6.3 Fase 3. Evaluación final.....	99
V. Análisis y Discusión de Resultados	100
VI. Conclusiones	137
VII. Referencias	141

VIII. Apéndices	152
1. Adaptación del Inventario de Estrategias Metacognitivas en Lectura de Mokhtari y Reichard (MARSÍ).....	152
2. Adaptación de la Entrevista de Puntos Principales para Lectores de Keene (MPIR)	155
3. Evidencias fotográficas	157
4. Textos utilizados en prueba MPIR.....	159
5. Cartas descriptivas.....	163

Resumen

En el presente trabajo se reporta una intervención que tuvo el objetivo central de promover la competencia lectora en niños de 10 a 12 años a partir del uso de cuatro estrategias metacognitivas (predecir, aclarar, preguntar y resumir), explorando los efectos que la aplicación de éstas tiene en su comprensión lectora. Para ello, se desarrolló un taller basado en la Enseñanza Recíproca, un método de instrucción caracterizado por la práctica guiada en la aplicación de estrategias de comprensión, el cual promueve el pensamiento metacognitivo de los estudiantes y los impulsa a tomar el mando de su propio aprendizaje.

El taller fue llevado a cabo en el Centro Comunitario Dr. Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro, perteneciente a la Facultad de Psicología de la UNAM. En éste participaron un total de 14 niños de entre 10 y 12 años de edad; no obstante, se reportan únicamente los alcances obtenidos por 4 participantes, los cuales asistieron a la mayoría de las sesiones.

Por medio de la intervención se logró que al final los participantes reportaran utilizar las estrategias de manera más frecuente, así como que logaran un uso más complejo de ellas. De esta forma, la instrucción de estrategias metacognitivas resultó efectiva para propiciar actividades de monitoreo y fomentar la competencia lectora en los niños. Por lo anterior se concluye que los talleres basados en Enseñanza Recíproca pueden servir como complemento a los programas de fomento a la lectura implementados en la actualidad.

Palabras clave: competencia lectora, metacognición, comprensión lectora, enseñanza recíproca.

Introducción

La comprensión lectora es uno de los pilares esenciales para el aprendizaje de los alumnos, siendo el desarrollo de habilidades dentro de este campo una vía para la adquisición de herramientas que les permitirán desenvolverse de manera eficaz en su vida académica, laboral y social. Es por ello que de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012) uno de los objetivos centrales de la educación básica es lograr que los alumnos puedan ir más allá de la comprensión literal de lo que leen, haciendo de la lectura un instrumento poderoso que les permita repensar el mundo y reorganizar su propio pensamiento.

Sin embargo, se ha encontrado que únicamente 5 de cada 10 estudiantes mexicanos han logrado adquirir los aprendizajes clave en el campo de Lenguaje y Comunicación (PLANEA, 2015), mientras que el 41% de ellos se encuentra por debajo del nivel de competencias básico en lectura (PISA en INEE, 2015). El origen de esta problemática es difícil de determinar ya que las cuestiones educativas son asuntos multicausales; no obstante, puede relacionarse con las formas tradicionales de trabajo docente en la enseñanza del español, donde se ha priorizado la enseñanza repetitiva y memorística (OECD, 2007).

De acuerdo a Rojas-Drummond (2014) se ha encontrado que en las escuelas públicas mexicanas no se suelen promover de manera explícita estrategias para analizar y sintetizar textos, ni se tiende a retomar actividades relacionadas con la integración de información. Además, en la mayoría de los salones de hoy en día, no se aplican estrategias didácticas que favorezcan la adquisición de habilidades de comprensión lectora, pues las tareas se centran en ejercicios cuyo único propósito es completar los libros de texto o recitar el contenido al contestar preguntas sobre éste tras haberlo leído, convirtiendo a los estudiantes en receptores pasivos de la información (INEE, 2007; Block, Parris y Whiteley, 2008).

El panorama actual de la lectura en México resulta alarmante debido a la importancia que la comprensión de textos tiene en el ámbito académico. Por lo tanto, demanda la atención de todos los profesionales involucrados en la educación, con el fin de que se combinen acciones para lograr que los estudiantes se muevan de una

comprensión literal a una visión más profunda de la lectura, donde se pregunten, evalúen y reconsideren los contenidos.

Al respecto, la SEP (2012) recalca la importancia de utilizar estrategias de lectura desde el inicio de la primaria, las cuales aseguren que los alumnos sean capaces de localizar información puntual en cualquier texto, de hacer deducciones e inferencias que les permitan entender mejor lo leído, así como de reconocer si están comprendiendo o no, con el fin de autorregular su comprensión y actuar cuando ésta sea deficiente. Estas estrategias favorecen la metacognición y permiten a los lectores crear planes de manera consciente, ajustados a las necesidades que se presentan en el momento de la lectura. Al enseñarles a los niños a acercarse de manera estratégica al contenido, se incrementan las posibilidades de que ellos entiendan, retengan y sean capaces de utilizar la información en otros momentos.

Retomando las ideas anteriores, se ha sugerido que la comprensión ocurre a un nivel metacognitivo, ya que ésta incluye procesos de planeación antes de leer, supervisión de la lectura durante ésta, y la evaluación de la experiencia lectora al finalizarla. Es por eso que desde edades tempranas, conviene impulsar los procesos de autorregulación y autocontrol (Frade, 2009).

Para lograr lo anterior, se ha demostrado la utilidad de la instrucción simultánea de las estrategias de comprensión, enseñando a usarlas de manera conjunta al momento de leer. Esto sucede ya que los buenos lectores no utilizan de manera aislada las estrategias mientras leen, sino que las coordinan para poder comprender un texto (Gersten, Fuchs, Williams y Baker, 2001; Pearson y Duke, 2002; Reutzel, Smith y Fawson, 2005).

Por otro lado, debido a que el aprendizaje se encuentra dentro de la interacción social, se ha encontrado que los talleres de lectura permiten un acercamiento colaborativo a los textos, donde se forma una comunidad lectora que promueve el diálogo, el pensamiento crítico y que abre la oportunidad de compartir y escuchar diferentes puntos de vista (Meyer, 2010). Al reaccionar y responder a lo que acaban de leer por medio de la discusión, se propicia que los participantes del taller vayan a un nivel más profundo en su pensamiento, convirtiéndose a su vez en mejores lectores.

Con el fin de brindar una propuesta para mejorar la manera en que los niños se acercan a los textos y complementar las acciones llevadas a cabo por la SEP, en la presente intervención se desarrolló un taller de instrucción de estrategias de comprensión lectora basado en el método de Enseñanza Recíproca, donde a partir del modelamiento y práctica de las estrategias, así como de la reflexión y discusión colectiva, se promovió la metacognición y se proporcionó a los participantes herramientas para facilitar su proceso de lectura. A partir de éste, los participantes desarrollaron habilidades de monitoreo, mejoraron su comprensión lectora y adquirieron herramientas que les serán útiles dentro de su vida académica.

Se trabajó con niños de 10 a 12 años, siendo una edad importante en el ámbito escolar debido a que en esas edades los alumnos se encuentran por finalizar su educación primaria. De acuerdo a la SEP (2012), esta etapa sienta las bases sólidas para el trabajo en secundaria, donde los estudiantes continúan desarrollando sus competencias comunicativas y aumentan su participación en la sociedad. En el tercer periodo escolar, correspondiente a los últimos grados de primaria (11 y 12 años), los estudiantes consolidan su aprendizaje sobre la lengua y comienzan a aplicarlo en situaciones concretas, siendo capaces de utilizar su competencia y recurrir a diferentes estrategias al acercarse a los textos, como buscar, seleccionar, resumir y complementar información, para resolver problemas específicos.

Por otro lado, el interés de promover la comprensión lectora surgió debido a que, como se ha mencionado previamente, ésta es uno de los pilares esenciales para el aprendizaje de los alumnos. Independientemente de las aspiraciones académicas y laborales de cada uno, la comprensión funge como un factor crucial que asegura su participación activa dentro de la comunidad y su vida personal (OECD, 2015). Citando a Pearson (2011), la habilidad de entender y dar sentido a un texto, permite a los estudiantes aprender acerca de cómo funciona el mundo, mejorar su vida académica y encontrar en la lectura una fuente inagotable de aprendizaje, entretenimiento y reflexión.

Uno de los métodos que ha mostrado mayor eficacia para mejorar la comprensión lectora es la Enseñanza Recíproca, desarrollada por Palincsar y Brown en 1984. Este método propone un proceso en el que el profesor enseña de manera

explícita cuatro estrategias de comprensión y monitoreo (resumir, preguntar, clarificar y predecir), las cuales modela hasta que los estudiantes son capaces de utilizarlas por sí mismos (Goikoetxea et al., 2014). Las estrategias cumplen una doble función: incitan a que los lectores comprendan aquello que leen, al mismo tiempo que les proporciona una oportunidad para comprobar si realmente lo están haciendo.

Tomando en cuenta todo lo expuesto hasta ahora, se puede notar la importancia de diseñar propuestas que permitan fomentar la competencia lectora en los niños, buscando que conozcan formas más eficaces de acercarse a los textos y tomen conciencia de la importancia de utilizar estrategias adecuadas que apoyen su comprensión, propiciando al mismo tiempo una reflexión de la información leída.

Para comenzar a planear la intervención, fue necesario realizar una revisión bibliográfica que permitiera conocer el estado de la problemática planteada, así como las propuestas y hallazgos de otros trabajos sobre el tema; esto permitió delimitarla y sustentarla teóricamente.

Partiendo de lo anterior, el capítulo 1 proporciona un panorama actual sobre la situación en que se encuentra la lectura en México. En éste se podrán encontrar datos estadísticos acerca del hábito de la lectura en el país, así como los resultados obtenidos por los estudiantes mexicanos en dos de las pruebas más reconocidas, con una breve descripción de lo que se deriva de éstos. Igualmente se mencionan las acciones que la SEP ha tomado ante esta problemática, así como las políticas que ha instaurado para hacer frente a la situación.

En el capítulo 2 se habla acerca de la competencia lectora y lo que ésta abarca, mencionando sus componentes, las habilidades involucradas en ella, los niveles que se han reconocido de ésta y cómo se puede valorar. Se hace un énfasis en la comprensión lectora (uno de sus componentes más importantes), donde se presentan los principales modelos, los elementos que influyen en ella y los grados de comprensión que se pueden alcanzar dependiendo del manejo que se haga con el contenido del texto.

En el capítulo 3 se revisa una habilidad que juega un papel fundamental en un proceso lector eficaz: la metacognición. Se comienza hablando acerca del concepto y lo que éste implica, mencionando sus dimensiones, componentes y cómo se desarrolla en el aprendizaje. Siguiendo lo anterior, se discuten las formas que se han utilizado para

promoverla y las técnicas más eficaces para ello, enfatizando la influencia que tiene en el proceso lector.

En el capítulo 4 se presenta uno de los métodos que ha demostrado ser más eficiente para fomentar la comprensión lectora, que es la Enseñanza Recíproca. Se comienza hablando sobre el método y los conceptos teóricos que la sustentan, describiendo su procedimiento y las estrategias que se promueven en éste. Finalmente se mencionan algunos de los alcances que se han logrado al utilizarlo, con lo que se busca demostrar por qué fue el método seleccionado para alcanzar el objetivo de la intervención.

Hasta esa parte se brinda al lector un marco referencial sobre los conceptos teóricos que sustentaron esta intervención y lo que se conoce respecto a ellos. En los apartados siguientes se describe el método utilizado en ella, donde se proporcionan los objetivos que la guiaron, el procedimiento que se siguió y los instrumentos utilizados para valorar los alcances que se obtuvieron. De igual forma se habla acerca del escenario en donde se desarrolló y las características de los participantes que formaron parte de ella.

Se continúa con la presentación de resultados y su discusión, donde se analiza lo que se deriva de la evaluación de los niños y se valora el progreso que mostraron a lo largo del taller, conjuntando elementos del marco teórico y de los diversos instrumentos utilizados. Para concluir, se recapitulan las ideas principales, integrando las investigaciones mencionadas previamente como marco referencial, con las reflexiones acerca de lo que se encontró a partir de esta intervención; se mencionan sus aportaciones, así como lo que se sugiere para futuras intervenciones.

Capítulo 1

Situación actual de la lectura en México

La lectura es una de las actividades más importantes y útiles que el ser humano realiza a lo largo de su vida, ya que es a partir de ésta que se pueden adquirir conocimientos de manera formal para insertarse en el proceso educativo, así como fortalecer las capacidades para desenvolverse en el ámbito laboral (INEGI, 2015). De esta forma, tiene un papel importante en el desarrollo social, pues además de lo anterior permite a los individuos acercarse a su cultura, así como desarrollar una conciencia crítica.

El acceso de los alumnos a la lectura y escritura a través de materiales y libros durante su educación básica, favorece su formación como individuos libres, responsables y activos, pues este periodo corresponde al tiempo justo para desarrollar las competencias clave para el aprendizaje, así como las habilidades de pensamiento y actitudes que les serán útiles a lo largo de toda su vida (SEP, 2013).

Con el fin de unir esfuerzos para fomentar esta competencia tan importante, y contar con información sobre la práctica lectora en la población mexicana, se han diseñado distintos instrumentos y encuestas, los cuales proporcionan datos útiles para conocer el estado de la lectura en el país. Uno de ellos es el Módulo sobre Lectura (MOLEC), desarrollado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Éste genera información estadística sobre el comportamiento lector de los mexicanos, y proporciona datos que permiten conocer las características de la lectura de esta población para incentivarla (INEGI, 2015). De igual forma, el INEGI llevó a cabo junto con la Secretaría de Educación Pública (SEP) la Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura (ENPL). Ésta tuvo como objetivo conocer las prácticas lectoras en las escuelas de educación básica, en función de la disponibilidad, acceso, circulación y uso de los materiales en el aula, para así contribuir con el diseño de acciones e investigaciones que la promuevan.

De manera paralela, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) ha puesto en marcha la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura (ENLE), donde se pretende conocer las prácticas y hábitos de las actividades anteriores

en México para detectar las fortalezas y necesidades de los lectores, y así apoyar la formulación de programas para fomentarla, al mismo tiempo que se evalúan los ya existentes (Secretaría de Cultura, 2015).

De las encuestas previamente mencionadas, se obtuvo que en México se leen en promedio 5.3 libros al año, ocupando el segundo lugar de América Latina en hábitos lectores (ENLE, 2015). De esos libros leídos al año, 3.5 son leídos por gusto, mientras que el otro 1.8 se revisan por necesidad escolar o laboral. Se encontró que los alumnos de 4° a 6° de primaria leen en promedio 3.6 al año, y lo que resulta más curioso es que conforme la edad aumenta, el promedio de libros leídos disminuye, donde los niños de 8 a 11 años leen un promedio de 4.5, en contra de 1.9 en niños de 16 años o más (ENPL, 2006).

El origen de esta situación es difícil de determinar, ya que en las cuestiones educativas se encuentran involucrados múltiples factores. Sin embargo, con el fin de comenzar a explorarla y brindar un contexto acerca de la situación actual en que se encuentra el país en la lectura, en este apartado se expondrán los resultados de las principales evaluaciones internacionales y nacionales llevadas a cabo para conocer el rendimiento de los alumnos. Es importante mencionar que la intención del apartado no es la crítica, sino situar al lector en el estado en que se encuentra la competencia lectora en México, para posteriormente justificar la intervención y brindar una propuesta donde se pueda desarrollar dicha competencia.

En acuerdo con el INEE (2015) realizar una lectura cuidadosa de los resultados de estas evaluaciones permite que todos los actores involucrados en la educación (docentes, directivos, estudiantes y familias) los aprovechen de la mejor manera, y sean capaces de plantear nuevas rutas de acción.

Resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (2012)

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), es una prueba que la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) desarrolla y aplica cada 3 años con el fin de evaluar el rendimiento de alumnos de 15 años en 3 áreas de conocimiento: lectura, matemáticas y ciencias. De ésta manera, se busca observar si al término de la educación obligatoria los

estudiantes cuentan con las habilidades y conocimientos necesarios para aplicarlos a situaciones de la vida real, estando así preparados para participar de manera plena en la sociedad. Al mismo tiempo, permite comparar los resultados con los de otros países.

Cada 3 años se aplica la prueba con reactivos pertenecientes a las 3 áreas temáticas; sin embargo, en cada aplicación ésta se enfoca en un área en particular. En el 2009 el énfasis fue en la lectura, en 2012 en matemáticas y en el 2015 en ciencias (INEE, 2013).

De acuerdo a los intereses de este trabajo, únicamente se reportarán los resultados obtenidos en el área de lectura, siendo una competencia que PISA considera fundamental al ser la que “permite el aprendizaje dentro y fuera del ámbito escolar, ayudando a su vez a asumir formas de pensar y de ser en la sociedad” (INEE, 2013, p.57). Los puntajes de los alumnos se clasifican en diferentes niveles de logro; en el caso de la lectura, se reconocen 6 niveles de desempeño.

Al enfocarse en los resultados que los estudiantes mexicanos obtuvieron en el área de competencia lectora, se reporta que el puntaje promedio fue de 424 puntos en contraste con la media de los demás países, la cual fue de 496. Esto quiere decir que de los 65 participantes, México se encuentra en el número 52 (OECD, 2012). Lo anterior demuestra que el país se encuentra lejos del promedio de los otros, pues en éstos el 29% se encuentra en niveles superiores, mientras que únicamente el 5% de los estudiantes mexicanos se ubican en ellos.

De todos los estudiantes, el 54% se encuentra en los niveles intermedios, mientras que el 41% se ubica por debajo del nivel de competencias básico. Al compararlo con el promedio de América Latina, se observa que México tiene 6% menos estudiantes en los niveles inferiores y más en los intermedios, mientras que en los superiores se encuentra a la par.

Cabe mencionar que la mayoría de los estados de la República tienen la mayor proporción de sus alumnos en niveles intermedios; sin embargo, en algunos como Tabasco, Chiapas y Guerrero, más del 50% están en los más bajos (1a, 1b e incluso debajo del 1b). De acuerdo con PISA (2012), lo anterior significa que dichos alumnos no alcanzan el nivel mínimo de competencia que les permitirá hacer uso de la lectura como herramienta para ampliar sus habilidades en diversos ámbitos de la vida (INEE, 2013).

Los estudiantes cuyo desempeño se sitúa debajo del nivel 1b son incapaces de realizar el tipo de lectura más básico que busca medir PISA. Esto no significa que no posean habilidades lectoras, pues la mayoría de ellos pueden leer, sino que presentan serias dificultades para utilizar la lectura como herramienta para impulsar y ampliar sus conocimientos en otras áreas (INEE, 2013). Pueden localizar uno o más fragmentos de información explícita, establecer relaciones sencillas entre la información y reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto que aborde contenido familiar y que contenga diversos apoyos como información repetida, dibujos o símbolos.

Sin embargo, al no ser capaces de realizar otras tareas y tener un nivel de competencia básico, corren el riesgo de enfrentar dificultades en su paso inicial de la educación al trabajo, así como de no poder beneficiarse de nuevas oportunidades educativas y de aprendizaje a lo largo de la vida. El promedio de estudiantes mexicanos en esta situación es de 2.6% (INEE, 2013).

Por otro lado, tal como se mencionó anteriormente, el 54% se encuentra en niveles intermedios (2 y 3), lo que significa que son capaces de localizar y reconocer la relación entre diferentes fragmentos de información, tomando en cuenta sus características para clasificarla. También reconocen la idea principal en un texto y entienden las relaciones entre sus partes para construir significados de palabras o frases cuando la información no es evidente. A nivel interpretativo, son capaces de relacionar, comparar, explicar o evaluar una de sus características, empleando su conocimiento cotidiano y aprovechando sus actitudes y experiencias personales. Sin embargo, aún no son capaces de realizar otra serie de tareas de mayor complejidad como elaborar inferencias e hipótesis, evaluarlo críticamente, localizar y organizar información que no es evidente, ni de analizar, comparar y contrastar la información, entre otras cosas (INEE, 2013).

Únicamente alrededor del 5% de los estudiantes mexicanos son capaces de realizar lo anterior, siendo quienes se ubican en el nivel 4. Finalmente, se encontró que menos del 0.5% de los alumnos lograron alcanzar los niveles más altos (5 y 6) a diferencia del 8% de los demás países (OECD, 2012).

Resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (2015)

El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) es un instrumento que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) desarrollaron con el propósito general de conocer la medida en que los estudiantes mexicanos logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales de dos campos temáticos (lenguaje y comunicación, y matemáticas), en dos diferentes momentos de la educación obligatoria (al término de la educación primaria y de la secundaria) (INEE, 2015a).

Específicamente en el campo de Lenguaje y Comunicación, PLANEA toma en cuenta distintas unidades de evaluación, las cuales se dividen en dos: comprensión lectora y reflexión sobre la lengua. Dentro del rubro de comprensión lectora se evalúa la extracción de información, el desarrollo de una comprensión global, el desarrollo de una interpretación, el análisis de contenido y estructura, y la evaluación crítica del texto. Por otro lado, la reflexión sobre la lengua abarca la reflexión semántica, sintáctica y morfosintáctica, el uso de convencionalidades lingüísticas y el conocimiento de fuentes de información (INEE, 2015b). Una vez más, por los fines de este trabajo, se hará énfasis únicamente en los resultados que los alumnos mexicanos obtuvieron en los dominios de comprensión lectora.

Se encontró que al término de la educación primaria, 5 de cada 10 estudiantes no han logrado adquirir los aprendizajes clave de Lenguaje y Comunicación. La mitad se ubica en el nivel más bajo (49.5% en el 1) lo que significa que pueden seleccionar información sencilla que se encuentra explícitamente en textos descriptivos, comprender aquellos que se apoyan en gráficos, distinguir los elementos básicos en su estructura, y reconocer el uso que tienen algunas fuentes de consulta. Sin embargo, presentan limitaciones para comprender información de textos expositivos y literarios, para resumir información que se ubica en diferentes fragmentos, así como para realizar inferencias o interpretar metáforas, entre varias otras habilidades (INEE, 2015b).

Por otro lado, 33.2% de ellos alcanzaron un nivel 2, que demuestra un logro apenas indispensable de los aprendizajes clave del currículum. Estos alumnos son capaces de comprender la información y distinguir los propósitos comunicativos de

diferentes estilos de lecturas; pueden elaborar inferencias simples, y reconocen la estructura general, trama y conflicto de algunos textos literarios (INEE, 2015c).

El 14.6% se ubicó en el nivel 3, alcanzando logros satisfactorios de los aprendizajes clave. Estos alumnos pueden integrar y resumir información que se ubica en diferentes fragmentos, recuperar su esencia y reconocer la intención del autor. También relacionan y sintetizan información, realizan inferencias, contrastan el lenguaje de diferentes tipos de textos, y pueden distinguir datos, argumentos y opiniones.

Únicamente el 2.6% se ubicó en el nivel 4 de este campo formativo y demostraron un logro sobresaliente, lo que significa que pueden comprender textos argumentativos, evaluar de manera conjunta elementos textuales y gráficos, elaborar inferencias de alto nivel, y analizar el contenido y la forma de otros que cuenten con una temática similar. Pueden sintetizar la información a partir de esquemas gráficos como un cuadro sinóptico y establecer relaciones textuales que no son evidentes, entre otras cosas.

De manera similar, al término de la educación secundaria los resultados demuestran que 3 de cada 10 estudiantes no han logrado adquirir los aprendizajes clave de Lenguaje y Comunicación. Casi la mitad de ellos (46%) se ubica en el nivel 2, lo que significa que cuentan con un dominio apenas indispensable de los aprendizajes clave. Por otro lado, el porcentaje de los que se encuentran en el nivel más bajo (1) disminuye a 29.4%, mientras que el 18.4% se ubica en el 3 o satisfactorio, y el porcentaje de los que se ubican en el más alto se eleva a 6.1% (INEE, 2015c).

Como se observa, el porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel 1 es menor en secundaria. Sin embargo, de acuerdo con el INEE (2015a) este dato debe considerarse con cautela, pues puede estar relacionado a que en este campo existe una cantidad importante de habilidades que se promueven desde la primaria, por lo que en secundaria los alumnos ya han ganado experiencia en el manejo de éstas.

En resumen, los resultados nacionales en el área de Lenguaje y Comunicación son desalentadores, pues un gran porcentaje de estudiantes tanto en educación primaria como en secundaria se ubica en los niveles de logro más bajos. En primaria, únicamente 17 de cada 100 alcanzan los aprendizajes clave de manera satisfactoria o

sobresaliente (niveles 3 y 4), y de manera similar, 24 de cada 100 lo hacen en secundaria (INEE, 2015c).

Los resultados de esta prueba también indican que quienes estudian en las escuelas con condiciones más desfavorables obtienen resultados de aprendizaje más bajos, así como que la oferta educativa que brinda el Estado es desigual en función de las condiciones socioeconómicas de la población. En las escuelas de educación indígena la cantidad de alumnos que se ubica en el nivel de logro 1 es 6 veces mayor que en las de tipo privado. No obstante lo anterior, los resultados que alcanzan las privadas tampoco son los ideales, pues gran parte de sus estudiantes no cuenta con los niveles de aprendizaje satisfactorios; únicamente un tercio de ellos alcanza un nivel de logro apenas indispensable (INEE, 2015c).

El INEE (2015a) afirma que los resultados no sugieren que quienes se encuentran en el nivel más bajo de logro no cuenten con ningún aprendizaje o no sean capaces de aprender, sino que el sistema educativo no ha podido proveerles de los conocimientos clave y las habilidades necesarias que les permitan seguir aprendiendo y que son fundamentales para su vida cotidiana (p. 16).

Políticas y programas implementados frente a la problemática

El gobierno mexicano y la Secretaría de Educación Pública (SEP) han buscado tomar acciones para hacer frente a la deficiencia en las competencias elementales de lectura y escritura que presentan los alumnos de educación básica, creando propuestas y poniendo en marcha distintos programas.

Para hablar acerca de ellos, resulta pertinente comenzar presentando el Programa Oficial vigente que rige la educación básica en México. El *Plan de estudios 2011 de Educación Básica* es el documento oficial elaborado por la SEP que define las competencias, estándares curriculares y los aprendizajes esperados que dirigen el trayecto formativo de los estudiantes. A partir de lo anterior, éste busca contribuir a la formación de ciudadanos que sean capaces de responder a las demandas de la sociedad mexicana en el siglo XXI (SEP, 2011).

En relación con el campo de Lenguaje y Comunicación, a lo largo de la educación básica se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para

hablar, escuchar e interactuar con los demás, siendo capaces de comprender, interpretar y producir diversos tipos de escritos, así como de reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos.

En el tercer periodo escolar, correspondiente a los grados superiores de la educación básica y a la población objetivo de esta intervención (5° y 6° de primaria), se busca que se consolide el aprendizaje sobre la lengua y los estudiantes sean capaces de aplicarlo en situaciones concretas. Al final de este periodo, se espera que avancen considerablemente en la interpretación de diferentes textos y puedan identificar información específica en éstos para resolver problemas concretos, así como que recurran a diferentes estrategias (como buscar, seleccionar, resumir y complementar información) cuando lo requieran (SEP, 2011). Algunos de los procesos de lectura e interpretación de textos que se busca que los alumnos de estos grados sean capaces de realizar son:

- Identificar y usar información específica de un texto para resolver problemas concretos.
- Formular preguntas precisas para guiar su búsqueda de información.
- Comprender los aspectos centrales de un texto (tema, eventos, trama, personajes involucrados).
- Identificar el orden y establecer relaciones de causa y efecto en la trama de una variedad de tipos textuales.
- Inferir información para recuperar aquella que no es explícita.
- Leer y comprender una variedad de escritos de mediana dificultad
- Notar contradicciones, semejanzas y diferencias entre los textos que abordan un mismo tema.
- Identificar las ideas principales y seleccionar información para resolver necesidades específicas y sustentar sus argumentos.
- Adaptar su lectura a las características de los escritos.
- Sintetizar información sin perder el sentido central.

Por otro lado, con el fin de contar con un referente específico de las habilidades, conocimientos, actitudes y valores deseados en los alumnos, la SEP plantea competencias, las cuales se desarrollan a través del logro de los aprendizajes esperados y la puesta en práctica de los conocimientos.

Las competencias comunicativas, concebidas como la capacidad de una persona para comunicarse eficientemente, incluyen tanto el conocimiento del lenguaje como la habilidad para emplearlo. En el tercer periodo de Educación Básica, aquellas que se espera que desarrollen los estudiantes y se encuentran relacionadas a la comprensión son:

- *Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas:* Abarca el conocimiento de las características y significado de los textos, tomando en cuenta su tipo, el contexto en el que se emplean y a quién se dirigen. Se refiere también al empleo de las diferentes modalidades de lectura en función de su propósito y sus características, logrando la construcción de significado.
- *Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones:* se refiere al desarrollo de una capacidad de análisis y juicio crítico de la información proveniente de diferentes fuentes, tomándola como sustento para tomar decisiones de manera informada, razonada y referida a los intereses.

Con el propósito de apoyar la labor docente y valorar la competencia lectora de cada alumno, la SEP (2012) define unos indicadores de desempeño respecto a tres de sus dimensiones, los cuales son observables y medibles de manera objetiva. Éstos son:

1. Velocidad de lectura: es la habilidad para pronunciar palabras escritas en un determinado lapso de tiempo; ésta se expresa en palabras por minuto (ppm). Se han definido estándares que establecen el número de ppm que se espera que los alumnos puedan leer en voz alta dependiendo del grado escolar en que se encuentren; para 5º de primaria se espera que lean de 115 a 124 ppm, y en 6º de 125 a 134 ppm.

2. **Fluidez lectora:** es la capacidad para leer en voz alta con la entonación, ritmo, fraseo y pausas apropiadas. Ésta indica que el estudiante entiende el significado de la lectura, aunque ocasionalmente tenga que detenerse y solucionar dificultades de comprensión (una palabra o la estructura de una oración).
3. **Comprensión lectora:** es la habilidad para entender el lenguaje escrito. Implica obtener la esencia del contenido, relacionando e integrando la información leída con su conocimiento previo. En ocasiones requiere que se realicen inferencias, comparaciones, etc. que se apoyen en la organización del texto. Más adelante se profundizará en esta dimensión.

Es importante destacar que las tres son fundamentales para la competencia lectora, pues para llegar a la comprensión, el alumno debe antes lograr la suficiente fluidez y velocidad lectora que le permitan mantener en la memoria de trabajo la cantidad de elementos necesarios para construir el sentido de la oración (SEP, 2011).

Con el fin de obtener evidencias y poder valorar la competencia de los alumnos respecto a las dimensiones anteriores, la SEP sugiere el uso de rúbricas, listas de cotejo, registros anecdóticos, producciones y pruebas escritas u orales, junto con la observación directa. Asimismo, para dar a conocer los logros en el aprendizaje de los estudiantes, propone el uso de la Cartilla de Educación Básica, en la que se registra el progreso obtenido en cada periodo escolar, considerando una visión cuantitativa y cualitativa de éste (SEP, 2011).

Cabe mencionar que cuando los resultados no sean los esperados, se establece en el acuerdo 592 que el sistema educativo creará oportunidades de aprendizaje para los alumnos, diseñando estrategias diferenciadas, tutorías u otros apoyos educativos que se adecuen a las necesidades de los estudiantes y potencien su desempeño.

Una vez que se ha presentado lo más importante respecto al programa oficial vigente y lo que corresponde a la lectura, se describirán de manera breve algunos de los programas complementarios que apoyan el fomento a la lectura y comparten el objetivo de promover la competencia lectora.

Uno de ellos es el Programa Nacional de Lectura (PNL), el cual es impulsado por la SEP para responder a una de las responsabilidades fundamentales de la educación

básica, que es formar a los alumnos en habilidades comunicativas. Este programa establece como la prioridad del currículo “impulsar la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias comunicativas: hablar, escuchar, leer, escribir, así como fortalecer los hábitos y capacidades lectoras de los alumnos y maestros” (UPN, 2008, p.3). Debido a lo anterior, se busca incidir en su aprendizaje y logro educativo a través de estrategias que contemplen el uso de los libros de texto dentro y fuera del aula (SEP, 2013a).

En este contexto, el PNL propone diversas acciones para fortalecer las prácticas de la cultura escrita y la lectura, tales como fortalecer las bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica, generar y difundir información sobre las conductas lectoras, el uso de materiales y libros, así como demostrar la incidencia que lo anterior tiene en el aprendizaje (SEP, 2013a). El programa cuenta con 3 recursos fundamentales, los cuales son la biblioteca escolar, la biblioteca de aula y los libros del rincón. La SEP (2013a) los describe de la siguiente manera:

- Biblioteca Escolar: ofrece oportunidades a los lectores para que entren en contacto con materiales escritos e incrementen sus fuentes de información; fomenta el desarrollo de habilidades de investigación, y les permite tener un contacto más amplio con diversas temáticas, géneros y autores.
- Biblioteca de Aula: acorta la distancia entre los estudiantes y los libros al colocar los materiales de lectura a la mano para un uso habitual, permitiendo que se puedan consultar con propósitos muy diversos.
- Libros del Rincón: contribuyen a la formación de lectores y escritores mediante la disponibilidad de opciones de lecturas individuales y colectivas, pues proveen una diversidad de títulos, géneros, formatos, temas y autores, posibilitando múltiples lecturas dentro y fuera del aula y de la escuela. La colección cuenta con libros: 1) monolingües en español y en inglés, 2) bilingües y 3) estatales.

Al mismo tiempo, el PNL pone en marcha la Estrategia Nacional “*En mi escuela todos somos lectores y escritores*” la cual se ofrece como un calendario orientador a las escuelas de actividades de fomento a la lectura y escritura. La 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 de un comité de lectura y biblioteca, así como la promoción de cinco actividades permanentes en el aula que debe procurar el docente frente a grupo a través de cinco líneas de acción (SEP, 2013b).

En esta estrategia se desarrollan acciones para crear un ambiente que favorezca la circulación de la lectura con diferentes propósitos, para que así los estudiantes tengan experiencias que promuevan su interés por la lectura y los libros. Algunas de éstas son la hora del cuento, clubes de lectura, exposiciones, talleres de expresión, sesiones de poesía, teatro, encuentros con autores, entre otras. Las actividades sugeridas consideran las competencias, campos formativos y contenidos propuestos en el programa de estudio (SEP, 2011), vinculándose con el currículo escolar. Indudablemente, el realizar este tipo de acciones sistematizadas y al volver los libros más accesibles, se favorecerá que se formen mejores lectores, brindando oportunidades para que desarrollen su competencia comunicativa y logren comprender mejor lo que leen.

Como complemento de lo anterior, la estrategia propone llevar a cabo cinco actividades permanentes en el aula, las cuales garantizan la circulación de los libros, el diálogo y la reflexión sobre las lecturas que realizan los alumnos, dando un seguimiento de dichas actividades a nivel del grupo y de la escuela. Al realizar lo anterior, también se promueve la comprensión, pues se aumentan las posibilidades para interactuar con los demás alrededor de un texto.

De esta forma, las cinco actividades permanentes en el aula que debe garantizar el docente frente a grupo son:

- Lectura en voz alta,
- Círculo de lectores en el aula,
- Lectura de 10 libros en casa,
- Lectores invitados al salón de clases, y
- Elaboración de un índice lector del grupo.

La SEP pone a disposición de los docentes un manual en donde se brindan algunas propuestas de intervención en el aula para apoyar su labor, acompañadas de

una metodología para evaluar los niveles de logro en la competencia lectora de sus alumnos y comparar resultados con los referentes obtenidos a nivel nacional (SEP, 2012, p.4). Al mismo tiempo, invita a que la comunidad escolar desarrolle actividades complementarias a las que se ofrecen en el salón de clases.

De este modo, se pretende enriquecer las oportunidades para que los estudiantes cuenten con condiciones favorables para leer y escribir, así como propiciar el desarrollo de actividades de lectura directamente vinculadas con el currículo y con la Reforma Integral de la Educación Básica, las cuales promuevan que los alumnos mejoren sus competencias en comprensión lectora y en el uso del lenguaje oral.

Otra de las medidas que se han tomado frente a la problemática de la lectura en México, ha sido la creación de instituciones y organismos dedicados a su promoción. Uno de ellos es el Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura, organismo que ofrece múltiples programas gratuitos y accesibles al público, los cuales buscan propiciar el hábito de la lectura y facilitar el acceso a los libros. Algunos ejemplos de los programas que el Consejo ofrece son los siguientes:

- Programa Nacional Salas de Lectura: cuyo objetivo es crear espacios comunitarios diseñados para acercar la lectura a la población y propiciar el surgimiento de comunidades que lean de manera libre, gratuita e incluyente.
- Alas y Raíces: programa que busca generar y promover espacios que fortalezcan el desarrollo integral de niños y niñas de 0 a 17 años, a través del arte y la cultura. Ofrece una programación amplia que permite formar públicos críticos, como festivales, talleres, cursos de capacitación, entre otros, siendo la lectura un eje transversal en la planeación de todas las actividades.
- Para leer de boleto en el Metro: donde se pone al alcance de los usuarios del metro compilaciones de cuentos, relatos y poesía en una antología literaria para que puedan tomarla y disfrutarla durante su viaje bajo el lema “Tómalo, léelo y devuélvelo”.
- Libro Clubes: busca promover la lectura de manera libre y voluntaria entre los niños, jóvenes y adultos, estableciendo una red de al menos 600 libro clubes activos en la Ciudad de México, que tengan actividades constantes y cuenten con un acervo suficiente.

Para llevar a cabo su función de incentivar la lectura, el Consejo crea un banco de iniciativas y programas, donde se integran todas las prácticas de fomento en una página web a la que puede tener acceso el público en general. Los 46 programas vigentes de fomento a la lectura se pueden consultar en la página:

<https://observatorio.librosmexico.mx/index.html>

Continuando con las acciones realizadas ante la situación en que se encuentra la lectura en el país, el Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos publicó en el 2008 la *Ley de Fomento para la Lectura y el Libro*, la cual busca propiciar el acceso a la lectura a toda la población mexicana. En la ley se propone la promoción de la realización periódica de estudios sobre las prácticas lectoras en el Sistema Educativo Nacional, así como sobre el impacto de la inversión pública en programas de fomento a la lectura, estableciendo la difusión de los resultados anteriores en los medios de comunicación. Con esta ley también se busca promover el acceso y la distribución de libros, fortaleciendo el vínculo entre escuelas y bibliotecas públicas, así como la colaboración con las autoridades educativas locales, las instituciones de educación superior e investigación, organismos internacionales y otros actores interesados (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2008).

Específicamente en la Ciudad de México, la Asamblea Legislativa también publicó en el 2009 la *Ley de Fomento para la Lectura y el Libro del Distrito Federal*, la cual tiene por objeto contribuir a erradicar los distintos grados de analfabetismo presentes en diversos grupos poblacionales de la ciudad y fomentar la lectura como medio de igualdad social. Por medio de esta ley se pretende formar lectores a través de políticas, programas, proyectos y acciones dirigidas a generar el interés por la lectura, y garantizar el acceso democrático e igualitario al libro, aumentando su disponibilidad y acercándolo al lector. Para lograr lo anterior, se proponen acciones como modernizar y actualizar permanentemente el acervo literario y periodístico de las bibliotecas públicas de la ciudad, e infundir a los estudiantes desde la educación básica el hábito por la lectura de periódicos, libros y revistas, entre otras cosas (Asamblea Legislativa del Distrito Federal, 2009).

A partir de esta ley, el Gobierno de la Ciudad de México se compromete a generar espacios de promoción institucional para la difusión del hábito de la lectura, proponer programas de fomento a la lectura, y realizar campañas de difusión acerca de las bibliotecas de la ciudad, para sensibilizar e incrementar los hábitos de lectura y fomentar la visita a las mismas.

Como se puede notar, se han llevado a cabo diversas propuestas para fortalecer el hábito de la lectura; no obstante, la mayoría de ellas se encuentran enfocadas en el fomento de ésta y no en la mejora de la competencia lectora como tal. Es por ello que es necesario realizar otro tipo de iniciativas complementarias a los programas vigentes, donde se brinden herramientas para reflexionar sobre los textos y favorecer la comprensión de éstos. Siguiendo el argumento anterior, este trabajo busca proponer una manera para promover el uso de estrategias metacognitivas, las cuales proporcionen a los lectores apoyos para optimizar su proceso lector.

Una vez que se ha proporcionado un panorama general acerca del estado en que se encuentra la lectura, cómo suele ser retomada por la población mexicana y lo que se ha hecho para promoverla, reconociendo la importancia que ésta tiene para los individuos, en el siguiente capítulo se profundizará en lo que se entiende por competencia lectora. En éste se presentan sus componentes, las dimensiones que ésta abarca y los niveles que se reconocen, lo que permitirá conocer los factores que intervienen en ella. A partir de lo anterior, se brindará la oportunidad para discutir más adelante cómo se puede fomentar dicha habilidad.

Capítulo 2

La competencia lectora

A lo largo de la historia, la concepción de la lectura ha ido evolucionando, manteniendo por un lado su esencia como un medio de comunicación escrita, pero incorporando a su vez nuevas interpretaciones y significados, los cuales están en función de las demandas que día a día van emergiendo debido a las necesidades particulares de cada contexto. El incremento en la cantidad y tipos de materiales escritos que existe en la actualidad, demanda que los individuos sean capaces de manejarlos de una forma nueva, distinta y en ocasiones más compleja de cómo lo hacían anteriormente.

Lo anterior también ha tenido repercusiones en lo que se entiende por competencia lectora, concepto que ha evolucionado a lo largo del tiempo a la par de los cambios que ocurren en la economía, la sociedad y la cultura. De ser considerada una habilidad adquirida únicamente en la infancia durante los primeros años de educación, ha pasado a concebirse como un conjunto de habilidades, conocimientos y estrategias que los individuos adquieren y construyen de manera continua durante toda su vida en diferentes contextos, a partir de la interacción con sus compañeros y comunidad (León, 2004). De esta manera, se deja de pensar únicamente en el desarrollo de habilidades para decodificar los signos en el proceso lector, para reconocer la importancia de la comprensión literal y profunda de las ideas del texto.

Perspectivas sobre la competencia lectora

Tradicionalmente, la lectura se concebía como un proceso a través del cual un sujeto descifraba una serie de símbolos gráficos, concepción que la situaba como una habilidad mecánica basada en funciones fisiológicas y psicológicas, como la percepción y la decodificación. En otras palabras, únicamente se requería que el sujeto supiera interpretar los símbolos gráficos para afirmar que podía leer (Fernández de Castro, 2013).

Sin embargo, se encontró que la simple decodificación no era suficiente, ya que muchos sujetos podían descifrar los signos pero eran incapaces de interpretar las ideas que éstos contenían. De este modo se concluyó que un lector es aquel que sabe interpretar las grafías y es capaz de entablar un diálogo con las ideas del autor antes, durante y después de la lectura del texto (Fernández de Castro, 2013).

A esta nueva concepción se le denomina “competencia lectora”, habilidad que incluye entre otras cosas la capacidad para leer entre líneas, reconocer la intención de los autores, identificar los recursos utilizados para expresar la información, interpretar el significado de las estructuras y características del texto, así como relacionarlo con el género al que pertenece por su organización y contenido (León, 2004). En otras palabras, es una habilidad específica que debe tener cualquier lector, la cual le proporciona la capacidad para construir, atribuir valores y reflexionar a partir de lo que lee.

Ésta incluye una amplia gama de habilidades cognitivas, desde saber manejar componentes fonológicos, sintácticos y semánticos del lenguaje, hasta la decodificación y conocimiento de las palabras, la gramática, las estructuras lingüísticas y textuales de mayor tamaño, así como el conocimiento sobre el mundo. De igual forma incluye destrezas metacognitivas, como la conciencia y habilidad para utilizar una variedad de estrategias apropiadas para procesar los textos. Estas destrezas son activadas cuando los lectores piensan sobre la información, supervisando y ajustando su actividad de lectura hacia un objetivo en particular.

De acuerdo a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015) la competencia lectora consiste en: “la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (p. 9).

Bajo esta perspectiva, la OCDE proporciona una explicación sobre la elección de los términos de esta definición, la cual permite ver los procesos implicados dentro de ésta:

Es la capacidad de...

- *...Comprender...* (ya que entender el contenido es uno de los elementos fundamentales de la lectura);
- *...Utilizar...* (relacionándose con las nociones de aplicación y función, en cuanto a ser capaz de hacer algo con lo que se lee);
- *...Reflexionar...* (enfaticando la noción de que la lectura es interactiva, pues los lectores usan y conectan sus propios pensamientos y experiencias para involucrarse con el texto, al mismo tiempo que consideran su contenido y estructura. Lo anterior les permite aplicar sus conocimientos simbólicos y de vocabulario para decodificar y darle sentido a lo que leen);
- *...e Interesarse...* (ya que favorece a que el lector participe en prácticas de lectura frecuentemente y se involucre con los textos para poder alcanzar los objetivos propuestos);
- *...por los textos escritos...* (incluyendo todos los materiales cuyo lenguaje sea expresado de forma gráfica, ya sea escrito a mano, impreso o electrónico, como diagramas, imágenes, mapas, tablas, gráficas, historietas, etc.);
- *...para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad.* (Se intentan capturar todas las situaciones en las que actúa la competencia lectora, como en la escuela, el trabajo, la vida cotidiana y el aprendizaje en general durante toda la vida. Ésta permite que los individuos sean capaces de lograr sus aspiraciones personales y contribuyan a la sociedad al involucrarse en su contexto social, cultural y político, y al participar de manera crítica en éstos.).

A partir de la explicación previa, se puede observar que un lector competente no posee únicamente las habilidades y conocimiento para leer de manera eficiente, sino que también valora, utiliza y se interesa por los libros. Es importante mencionar que en acuerdo con Solé (2012) la lectura “no se restringe a motivos estrictamente

instrumentales, sino que se vincula a proyectos personales que implican desarrollo, crecimiento e inserción social” (p. 49).

De esta forma, un lector competente será capaz de utilizar la lectura para sus propósitos y crecimiento personal, así como para mejorar su participación en la sociedad. Cuando un estudiante aprende a leer y a usar sin problemas la lectura, podrá comprender el significado de diferentes textos, a pesar de que éstos varíen en su complejidad, densidad léxica y contenido.

Es importante destacar que la supervisión es un aspecto fundamental dentro de la competencia, ya que ésta se encuentra determinada en gran parte por la habilidad para evaluar y reflexionar sobre la propia comprensión (Silva, 2014). Es por ello que durante este proceso, los lectores deberían revisar si están entendiendo el texto y el sentido que le atribuyen a éste de manera constante, contrastando lo que leen con su conocimiento, ideas y creencias.

Componentes de la competencia lectora

Como se expuso previamente, la lectura ha sido entendida de diferentes maneras a lo largo del tiempo, donde diversos autores (Candel, Fernández y León, 2006; León, 2004; Romero y López, 2013) han contribuido con sus investigaciones en el cambio de concepción sobre lo que ésta implica. De acuerdo con las concepciones actuales, la lectura ha dejado de identificarse como la decodificación del material escrito y su comprensión literal, para pasar a asumirse como sinónimo de comprensión profunda, de saber utilizar y reflexionar sobre lo que se lee, con el propósito de alcanzar los objetivos y metas propuestos por el lector, así como de ampliar sus conocimientos y ser socialmente más participativo (León, Escudero y Olmos, 2012).

Al respecto, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010) afirma que la lectura involucra dos actividades principales,

- La identificación de palabras o "decodificación", y
- La comprensión de las oraciones de un texto, la cual permite extraer y construir su significado.

De esta manera, se asume que leer necesariamente involucra la comprensión de cualquier material escrito, sea cual sea su naturaleza. Comprender es un proceso complejo que demanda la puesta en marcha conjunta de múltiples subprocesos, mediante los cuales se integra la información léxica, sintáctica, semántica, pragmática e interpretativa, así como los conocimientos previos sobre el tema, para dotar de coherencia y lógica aquello que se lee. De acuerdo a León et. al (2012), dependiendo de que todos o solo algunos de estos procesos se pongan en funcionamiento, se podrá hablar de una comprensión adecuada, fragmentada o superficial.

En este punto resulta pertinente hablar acerca de las microhabilidades de la lectura, las cuales son procesos específicos que se desarrollan en el lector para comprender un texto (Navarro, 2005). Éstas son una síntesis de las habilidades de decodificación y de las estrategias necesarias para procesar el contenido e interactuar con él. Algunos ejemplos de las que propone McDowell (citado en Navarro, 2005) son:

- Percepción: relacionada a tareas de reconocimiento, discriminación y agilidad visual, tales como reconocer y distinguir las diferentes letras del alfabeto, descifrar la escritura hecha a mano, buscar y reconocer palabras o frases, identificar que una palabra nueva tiene relación con otra conocida, etc.
- Memoria a Corto Plazo: incluye actividades que involucran el uso de la memoria como retener palabras, comparar frases o textos, pronunciar las letras del alfabeto, saber cómo ordenarlas, saber pronunciar las palabras escritas, etc.
- Reconocimiento de estructura y forma: se relaciona con dar sentido a los aspectos formales del texto, como la estructura, presentación, estilo, formas lingüísticas, recursos retóricos, etc. que permiten seguir la organización y ofrecen un segundo nivel de comprensión para la construcción del significado del escrito.
- Anticipación: habilidad que utiliza la información previa que se posee y que se puede activar, para ponerla al servicio de la lectura. Está presente en actividades de predicción, análisis e interpretación de aspectos no verbales y contextuales del texto, así como de observación de aspectos, como tipo de letra, títulos, fotos, esquemas, presentación, índices, subtítulos, etc.

- Lectura rápida (skimming) y lectura atenta (scanning): habilidades que permiten leer y realizar tareas como buscar información o pasar por alto palabras nuevas que no son importantes para entender el texto.
- Identificación de ideas principales: relacionado a actividades como reconocer las ideas clave, el tema del que trata o el mensaje global, así como los detalles, ejemplos, datos relevantes y complementarios del texto. También incluye tareas como identificar el sujeto, el predicado y el resto de categorías de la oración, el punto de vista e intención del autor sobre el tema, etc.
- Leer entre líneas: habilidad que involucra la deducción de todo aquello que no se formula explícitamente, sino que queda parcialmente escondido, como inferir información del autor y su visión del mundo, identificar a quién se dirige la lectura, detectar tendencias ideológicas, identificar ambigüedades, dobles sentidos, simbolismos, metáforas, etc.
- Autoevaluación: se refiere a tareas de control, consciente o no, sobre el proceso de comprensión, incluyendo actividades como escoger las estrategias apropiadas para cada situación, detectar incoherencias o deficiencias en la lectura, regular la velocidad en función de los propios objetivos y la facilidad o dificultad del texto, etc.

Por otro lado, el INEE junto con la SEP ha determinado una serie de unidades de evaluación que deben tomarse en cuenta al buscar valorar la comprensión lectora. Éstas se refieren a los procesos y habilidades cognitivas que resultan fundamentales para tener una competencia completa y poder adquirir los aprendizajes clave en este campo (INEE, 2015b). Las unidades son:

- Extracción de información: se refiere a ser capaz de buscar, localizar y seleccionar la información relevante para obtener determinados datos de un texto.
- Desarrollo de una comprensión global: tiene que ver con que el alumno considere el texto como una sola unidad y entienda su función o propósito comunicativo, así como el tema, contenido y la coherencia global del material

leído. Al hacer lo anterior es capaz de ver la lectura de manera integral, pudiendo captar las ideas generales y seleccionar la información más relevante del escrito, jerarquizando las ideas y clasificándolas en principales y secundarias.

- Desarrollo de una interpretación: En ésta el alumno construye un significado basándose en el texto y la asociación de sus ideas. En otras palabras, al apoyarse de éste puede reconstruir la información explícita, realizando inferencias y estableciendo relaciones textuales y extratextuales (INEE, 2015b).
- Análisis del contenido y la estructura: Se refiere a conocer cómo se desarrolla el texto para poder reflexionar sobre su contenido, organización y forma, realizando acciones como la interpretación de gráficas, diagramas y esquemas. Al examinar su contenido y la estructura, el sujeto también lo evalúa, compara y contrasta, entendiendo el efecto que tiene sobre él, por lo que requiere que se conecte la información con el conocimiento externo. Esta unidad está íntimamente relacionada con la microhabilidad de reconocimiento de estructura y forma previamente descrita.
- Evaluación crítica de la lectura: Sucede cuando el alumno valora el texto de manera crítica, comparando y contrastándolo contra una representación mental. De esta forma, entiende el efecto que tiene su estructura, forma y contenido, y los utiliza para hacer un juicio del escrito.

Además, de las habilidades anteriores, es necesario contemplar la integración de estrategias de aprendizaje autorregulado como uno de los componentes de la lectura, pues éstas posibilitan la conciencia de los procesos implicados en la comprensión (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012).

Por lo tanto, las tareas de comprensión lectora no solo deben de abarcar acciones encaminadas a conseguir eficacia en los procesos de decodificación y acceso al significado de palabras, sino que también deben integrar este tipo de estrategias. Se otorga así un énfasis a la conciencia metacognitiva, la cual funciona como un vigilante que mantiene el control y detecta cualquier problema, proponiendo acciones para resolverlo.

Para tener una perspectiva más completa sobre la competencia lectora y cómo se desarrolla ésta, a continuación se expondrán los procesos que se han encontrado presentes en el momento de la lectura y cómo se van desarrollando, los cuales diversos autores han descrito con la intención de conceptualizarla y proponer formas para valorarla.

Niveles de consecución de una competencia lectora completa

La competencia lectora comienza a construirse de manera temprana a través de la participación de los niños en prácticas cotidianas, vinculadas al uso funcional y al disfrute de la lectura, en contextos como la familia y la escuela. Ésta continúa desarrollándose, diversificándose y haciéndose más autónoma a lo largo de la escolaridad obligatoria, donde se aprende a leer y se profundiza en ella. Puede incrementarse en todo momento y con todo tipo de textos, ya que siempre que se lee se piensa, afinando, contrastando y cuestionando las ideas propias con el conocimiento (Solé, 2012).

Lo anterior ocurre ya que la capacidad lectora no se aplica de manera indefinida y de una misma forma todas las veces, sino que se reconstruye y se hace más compleja a medida que se participa en situaciones más significativas y retadoras de lectura, las cuales exigen moldearla e incorporar nuevas dimensiones en ella (Solé, 2012). De esta forma, cada vez que se lee se hace de manera distinta, estando en función de diferentes variables relacionadas con el texto, el propósito y motivaciones del lector (las cuales serán descritas más adelante); esto obliga a los individuos a ser capaces de ajustar su lectura para que sea más exitosa.

Como se ha mencionado previamente, en la lectura interactúan procesos cognitivos, perceptivos y lingüísticos que van desde la decodificación de las palabras y símbolos del texto, hasta el análisis y reflexión del material que se encuentra en él. Partiendo de lo anterior, la competencia lectora no es una cuestión de todo o nada, sino de grados, la cual incluye distintas fases que deben consolidarse (Fernández de Castro, 2013). Se puede decir entonces, que ésta se da de manera gradual, pudiendo identificarse niveles que van de menor a mayor complejidad, los cuales se desarrollan a modo de espiral y no linealmente (Navarro, 2005).

Para hablar de dichos procesos y cómo se van articulando para lograr una completa competencia lectora, se han planteado distintas clasificaciones; éstas varían en su nomenclatura, pero coinciden en sus conceptos principales.

Freebody y Luke (1990) proponen 4 niveles a partir de los cuales ésta se desarrolla, que son:

- Nivel ejecutivo o de decodificación: en éste se incluyen las prácticas llevadas a cabo para descifrar el código escrito, lo cual implica el conocimiento de la relación que existe entre los sonidos hablados y los símbolos gráficos utilizados para representarlos, así como el reconocimiento de las letras, palabras, frases, signos de puntuación, estructuras textuales y convenciones de la escritura. Por lo tanto, en este nivel el individuo utiliza las microhabilidades de percepción y el reconocimiento de la estructura y forma del texto para ejecutarlas. Algunas de estas prácticas incluyen:
 - Reconocer y usar el alfabeto, principalmente la relación sonido-letra de las palabras.
 - Entender las funciones de la ortografía.
 - Reconocer y usar la gramática y vocabulario, incluyendo la puntuación, entonación y ritmo durante la lectura.
 - Reconocer la estructura y patrones de los textos, desde las letras, sonidos y palabras, hasta las oraciones y párrafos.

Este nivel concuerda con la fase de *decodificación* propuesta por Fernández de Castro (2013), en la que el lector percibe una serie de signos que descifra mediante un proceso mental básico.

- Nivel funcional o de participación en el texto: en éste el lector adopta un rol más activo, en donde se encarga de construir significado al utilizar sus experiencias y conocimiento previo para involucrarse con él. De esta manera, puede utilizar la lectura para responder a sus exigencias. Algunos de los recursos y prácticas que se incluyen dentro de este nivel son:

- Conocer y utilizar los patrones de significado que operan en los textos, incluyendo el vocabulario y convenciones del género al que pertenece.
- Utilizar el conocimiento previo y el contexto para construir el significado de éste.
- Comparar las experiencias personales con las que están siendo descritas en él.
- Relacionarlo con otros escritos que son similares.
- Interpretar y usar el significado literal e inferencial de las palabras y oraciones que aparecen en él.
- Poner atención a la manera en que está estructurado para entenderlo.

Éste corresponde a la *comprensión literal*, fase en la que el lector logra un entendimiento elemental sobre la información explícita en el texto, el cual le permite localizar información y descubrir las ideas plasmadas por el autor. Además de las microhabilidades del nivel anterior, en este nivel se involucran la memoria a corto plazo, así como la lectura rápida y atenta (skimming y scanning).

- Nivel instrumental o de uso del texto: en éste el lector determina el tipo de prácticas con que utilizará la lectura, permitiéndole obtener la información que desea y acceder al conocimiento de otros. Se utilizan las expectativas y relaciones socioculturales asociadas a diferentes géneros de lectura, con lo que se entiende que el mismo texto puede tener funciones distintas en diversos medios culturales y sociales. De igual forma, se incluye la capacidad para:
 - Usar los tipos de textos apropiados para un propósito en particular.
 - Reconocer que cada tipo de texto tiene una estructura y características particulares.
 - Entender que el contexto delimita la manera en que los textos son estructurados, su tono, grado de formalidad y secuencia de componentes.
 - Entender las opciones y alternativas que existen para usarlo y transmitir un significado en particular de manera efectiva.

- Nivel epistémico o de lectura crítica: en este último nivel, se utiliza la lectura para pensar y contrastarla con el propio pensamiento. El lector puede comprender que los textos representan perspectivas particulares de los autores y excluyen otras, permitiéndole identificarla, evaluarla y contrastarla con su propia perspectiva. Al hacer lo anterior, puede cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento, transformando su pensamiento en oposición a la acumulación de información. Se incluye:
 - Entender que los textos no son neutrales, sino que presentan puntos de vista particulares del autor.
 - Reconocer opiniones, sesgos y puntos de vista dentro de éstos.
 - Entender cómo se estructuran de acuerdo a las ideas e intereses del autor.
 - Identificar las maneras en que la información e ideas son expresadas para influir las percepciones del lector.
 - Presentar una postura alternativa a la que está en el texto o acordar con la postura que se presenta en él.

Los dos niveles anteriores estarían incluidos en la fase de *comprensión profunda*, donde Fernández de Castro (2013) propone que se establece un diálogo entre lector y texto, y en donde se ponen en práctica una gran variedad de procesos mentales del pensamiento crítico, como el análisis, la síntesis, comparación, deducción, inferencia y conclusión, entre otros. Esta comprensión surge a raíz de la combinación de los conocimientos previos del lector, y el contenido implícito y explícito de la lectura. En este nivel se utilizan todas las microhabilidades previamente descritas.

Finalmente, como el punto máximo de la comprensión lectora, las nuevas tendencias establecen la fase de *metacomprensión o lectura metacognitiva*, en la cual el individuo es consciente de su propio proceso lector, del grado de comprensión logrado y de su intencionalidad lectora, siendo capaz de autorregularse y aplicar de manera óptima estrategias que le permitan hacer una lectura eficiente (Fernández de Castro, 2013). Esto quiere decir que el lector no solo descifra, interpreta y entiende el

texto, sino que es dueño, protagonista y evaluador de su propio proceso lector, siendo capaz de comprenderlo perfectamente e identificar en qué medida logra las intenciones que lo condujeron a éste.

Una vez que se han presentado los principales componentes de la competencia y cómo se puede valorar, se puede notar el papel crucial que la comprensión lectora profunda tiene en ella. De acuerdo con la SEP (2012) si ésta no existe no hay lectura, pues un buen lector debe ser capaz de entender y reflexionar sobre lo que lee.

Reconociendo lo anterior, en la presente intervención se decidió enfocarse en la comprensión, explorando las distintas formas en que se puede promover. Por consiguiente, a continuación se hablará específicamente sobre la comprensión, buscando conceptualizarla para conocer todos los componentes involucrados en ella y cómo ha evolucionado su concepción a lo largo de los años.

¿Qué es la comprensión lectora?

De acuerdo a Solé (2012), comprender implica “conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa en función de los objetivos que orientan la actividad del lector” (p. 49). De esta manera, la comprensión lectora hace referencia a un proceso simultáneo de extracción y construcción de significados, el cual se apoya de las experiencias y conocimientos del lector, así como del escrito, en un contexto de actividad (Goodman, 1996; Ronsenblatt, 1978). En este sentido, la construcción de la representación mental de la lectura es un proceso abierto y dinámico que se encuentra condicionado por la relación entre las condiciones del texto, el contexto y el lector.

De lo anterior se retoma que comprender lo que se lee involucra un proceso cognitivo complejo e interactivo entre el mensaje expuesto por el autor de la lectura y el conocimiento, expectativas y propósitos de quien lo lee (Navarro, 2005). De acuerdo con Solé (1992) el lector comprende en función de sus conocimientos, motivos, objetivos y creencias, así como de las estrategias que posea para detectar y compensar los obstáculos que enfrente.

Modelos teóricos de comprensión lectora

Existen múltiples modelos desarrollados para conceptualizar la comprensión de lectura; sin embargo, todos coinciden en la consideración de que ésta es un proceso multinivel en donde el lector construye una estructura cognitiva más o menos jerárquica (Alonso, 1985). Lo anterior se refiere a que en el proceso de lectura, el texto se analiza en varios niveles, los cuales van desde los más básicos como el análisis de los grafemas, hasta unos más complejos como el análisis del escrito como un todo. Los modelos difieren en el modo en que estos niveles se relacionan funcionalmente; al respecto Alonso (1985) señala que pueden clasificarse en tres tipos: modelos de procesamiento ascendente, modelos de procesamiento descendente y modelos interactivos.

Modelos de procesamiento ascendente

También llamados "bottom up", conciben la lectura como un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto (INEE, 2012). Reciben el nombre anterior ya que consideran el análisis de los procesos perceptivos de abajo hacia arriba, yendo desde el reconocimiento visual de las letras y sílabas, hasta el procesamiento semántico de unidades más complejas del texto como un todo.

De igual forma son jerárquicos, pues estos modelos funcionan bajo la premisa de que el texto escrito está organizado por grados, siendo el trabajo del lector procesar primero las unidades lingüísticas más pequeñas, para combinarlas y poder descubrir y entender las unidades mayores.

Finalmente, es secuencial pues sostiene que los distintos niveles de procesamiento de la lectura ocurren de manera serial, donde los productos de cada nivel de análisis permiten la ejecución del siguiente en la jerarquía. De esta manera, la información se propaga de abajo a arriba a través del sistema.

Como se puede notar, hay un enfoque en un procesamiento unidireccional del texto que va de lo particular a lo general. Por lo tanto, se asume que el lector está involucrado en un procesamiento mecánico, donde decodifica de manera continua (letra por letra, palabra por palabra, etc.) aquello que previamente ha sido codificado por el

autor. En este proceso se llevan a cabo operaciones ortográficas, fonológicas y semánticas, donde a través de la identificación visual de las palabras, y el reconocimiento de sus combinaciones, se establecen oraciones a partir de las estructuras sintácticas, para finalmente integrarlas dentro de un único discurso coherente.

A modo de resumen, estos modelos se centran en el texto y su decodificación, concediendo mayor importancia a los procesos perceptivos que a los procesos cognitivos superiores y al lector.

Modelos de procesamiento descendente

Son conocidos como "top down", pues a pesar de también describir un proceso secuencial y jerárquico, éste se comienza desde el lector para bajar hasta la grafía. De esta manera se da mayor importancia a los procesos de alto nivel, los cuales influyen e imponen una organización a los de bajo nivel.

Estos modelos resaltan la importancia de la información que el sujeto aporta al texto para llegar a un significado, señalando que los buenos lectores utilizan sus conocimientos sintácticos y semánticos para interpretarlo. Bajo esta perspectiva, se asume que el proceso de comprensión no es mecánico, sino activamente controlado y donde no se lee palabra tras palabra de manera lineal, sino que se leen significados. Por lo tanto, el lector identifica las letras y palabras únicamente para confirmar sus especulaciones sobre la lectura.

Lo anterior demuestra que en esta postura se enfatizan los procesos superiores en la lectura, ya que el sujeto hace uso de sus conocimientos previos junto con sus recursos cognitivos para anticipar el contenido. De esta forma, se puede notar que los elementos que aporta el lector son más importantes que el texto para acceder a la comprensión.

Modelos interactivos

Debido a que en los modelos ascendentes y descendentes la información se procesa de manera secuencial y jerárquica, se ha encontrado que varios de los

procesos que ocurren durante la lectura no se pueden explicar de esa forma. Por lo anterior, se desarrollan los modelos interactivos, los cuales son una combinación de las estrategias de los anteriores, buscando reconciliar sus diferencias y superar sus limitaciones.

En estos modelos se postula una interacción activa entre los procesos para una adecuada comprensión de los textos, donde no hay un enfoque exclusivo en el texto ni en el lector, sino que en el uso que este último hace de sus conocimientos previos para la comprensión de la lectura (LaTorre y Montánes, 1992).

A diferencia de los modelos anteriores, el tipo de procesamiento se da en paralelo, haciendo que la comprensión se encuentre dirigida de manera simultánea tanto por los datos explícitos del texto, como por el conocimiento preexistente del lector. Esto quiere decir que lo que el sujeto ve en el escrito, y lo que él mismo aporta, son dos procesos que ocurren al mismo tiempo y están en estrecha interdependencia. Bajo esta perspectiva, “cada fuente del conocimiento interactúa en la mente de forma simultánea con la página impresa y con otras fuentes del conocimiento” (INEE, 2012, p.23).

De acuerdo con Rumelhart (citado en Shanazari y Dabaghi, 2014) el significado no reside únicamente en el texto, sino que es una co-construcción de aquello escrito por el autor y la interpretación del lector. Por lo tanto, la lectura requiere de una interacción entre la mente de quien lee y el material escrito, permitiendo que la información que se encuentra en niveles mayores pueda interactuar con la de niveles inferiores.

Al respecto, Goodman (1996) sostiene que la lectura es un proceso en el que el lector reconstruye el significado del texto a través de distintas transacciones entre el material escrito, y la información y experiencia previa que posee quien lee. Al enfrentarse a la lectura, el sujeto utiliza diferentes estrategias cognitivas, pues predice, infiere, confirma, rechaza y corrige, para finalmente construir el sentido. De esta manera, tanto el sujeto que conoce, como el objeto a conocer, se transforman durante el proceso de conocimiento.

Durante la lectura, el lector se genera expectativas a distintos niveles, de manera que la información que se procesa en cada nivel funciona como *input* para el siguiente, haciendo que la información se propague hacia niveles más elevados a través de un

proceso ascendente (INEE, 2012). Sin embargo, se generan al mismo tiempo expectativas de su significado a nivel semántico, las cuales guían la lectura para buscar su verificación en indicadores de nivel inferior, a través de un proceso descendente. En este sentido, el lector utiliza su conocimiento del mundo y del texto de manera conjunta para construir una interpretación sobre el último.

Cabe mencionar que en estos modelos, la memoria de trabajo juega un papel fundamental, debido a que es donde se almacena de manera temporal la información y donde se procesa continuamente. Además, en ésta se integra la información recibida de ambas fuentes en un solo discurso coherente, el cual finalmente permite obtener el significado del texto.

A modo de conclusión, los procesos ascendentes facilitan que la información de orden inferior sea asimilada y consistente con las expectativas del lector, mientras que los procesos descendentes aseguran que el lector esté alerta a cualquier tipo de información nueva o que no encaje con sus esquemas (LaTorre y Montañés, 1992).

Componentes de la comprensión

Continuando con la idea de que la comprensión lectora es un proceso dinámico, continuo e interactivo, se ha mencionado cómo en ésta intervienen diferentes factores, pues al enfrentarse a una lectura se busca interpretar el mensaje y los significados que el autor quiso expresar. Dicha interpretación está condicionada entre otras cosas por el desarrollo de los procesos cognitivos y conocimientos previos del lector, sus estrategias, las características del texto, así como por el contexto externo (Velázquez, 2010).

De acuerdo con Griffiths, Sohlberg y Biancarosa (2010) los factores anteriores pueden clasificarse en 4, los cuales interactúan a lo largo de todo el proceso de lectura. Éstos son:

- El lector, refiriéndose a lo que el individuo aporta al proceso de comprensión lectora. Se incluyen las microhabilidades cognitivas y de lectura previamente

descritas, así como los aspectos psicosociales, biológicos y conductuales del individuo que influyen en éste.

- El texto, donde se incluyen factores inherentes al material de lectura, tales como el género, nivel, extensión, fuente, gráficos, formato y sus características en general.
- La actividad de lectura, la cual se refiere principalmente al propósito del lector y objetivos por los cuales lee el texto; y
- El contexto sociocultural, siendo aquel en donde se lleva a cabo la lectura y que rodea el proceso de comprensión. Se incluyen los recursos económicos, étnicos, escolares, culturales, el tipo de instrucción y tipos de actividades de lectura en que los individuos se desenvuelven. También incluye factores como el ruido, iluminación y tiempo de la tarea.

Las interacciones entre estos factores ocurren dentro del individuo, en donde se involucran a su vez procesos cognitivos ascendentes y descendentes. La comprensión y retención exitosa dependerán de la habilidad que él posea para tener acceso a su conocimiento previo e integrarlo con el texto, así como de generar, mantener y actualizar las construcciones de significado de manera continua.

Debido a que anteriormente se habló acerca de los procesos cognitivos y microhabilidades que el lector aporta a la tarea de lectura, a continuación se revisarán más a detalle los tres últimos componentes que actúan en la comprensión lectora.

Textos

De acuerdo a Woolley (2011), al hablar acerca de las variables del texto que influyen en la comprensión, es necesario considerar dos elementos. El primero tiene que ver con lo que el lector lleva a la tarea de lectura, en términos de su habilidad lectora, lenguaje, procesos cognitivos, conocimientos previos, intereses, metas y entendimiento de la actividad. El segundo aspecto se refiere a las características textuales, pues éstas juegan un rol primordial en determinar el nivel de comprensibilidad o la dificultad, incluyendo factores como el contenido, género, formato, estilo, lenguaje,

etc. La facilidad o dificultad que el lector experimente al leer y negociar con el escrito se encontrará determinada por la interacción de estos elementos.

Los textos pueden ser muy diversos e ir desde los persuasivos y propagandísticos, hasta los informativos, expositivos, literarios, etc. A su vez, éstos pueden presentarse en diferentes formatos como enciclopedias, libros de texto, novelas, periódicos, monografías, páginas web, documentos electrónicos, etc. Como se ha mencionado previamente, pueden ser leídos para satisfacer una gran variedad de objetivos, así como ser elegidos por el lector o ser asignados por un agente externo. El lector puede tener conocimiento previo sobre el tema del texto o no, así como poseer estrategias adecuadas para enfrentarlo. Dependiendo de todo lo anterior será que él se encuentre más o menos interesado por la actividad de lectura y la afronte desde niveles muy diversos (Solé, 2012).

La OCDE (2011) propone cuatro clasificaciones de los textos, haciendo referencia a las diversas formas que puede adoptar el material escrito. Lo anterior es importante, ya que cada uno exige distintas técnicas de aproximación y procesamiento de la información. La clasificación propuesta es la siguiente:

a) Según su medio o soporte:

- Texto impreso,
- Texto electrónico.

b) Según el entorno (específicamente para textos electrónicos):

- Entorno de autor: el lector es receptor y no puede modificar el contenido.
- Entorno de mensajería: el lector tiene la posibilidad de añadir o modificar el contenido.

c) Según su formato:

- Texto continuo: Compuestos por oraciones que configuran párrafos, los cuales a su vez forman estructuras de diferentes tamaños. Se organizan en secciones o capítulos que señalan la jerarquía de la información, utilizando además títulos, subtítulos, separaciones, diferentes fuentes y tamaños de letra para apoyar al

lector. Algunos ejemplos son los ensayos, novelas, artículos periodísticos y cartas.

- Texto discontinuo: Éstos suelen presentarse como una serie de oraciones desarticuladas o listas, por lo que requieren otro tipo de aproximación lectora. Algunos ejemplos son listados, tablas, gráficos, diagramas, anuncios, paneles, catálogos, etc.

d) Según su tipo:

- Textos descriptivos: describen las propiedades de los objetos en el espacio.
- Textos narrativos: narran acontecimientos, cuentos o experiencias en un orden cronológico.
- Textos expositivos: explican la realidad mediante relaciones de causa-efecto, proporcionando una explicación de cómo diferentes elementos se interrelacionan en un todo.
- Textos argumentativos: buscan convencer o dar razones para avalar una postura ante los demás por medio de argumentos. Pueden ser persuasivos o mostrar la opinión del autor ante un tema.
- Textos instructivos: dan instrucciones o pautas para dirigir las acciones, brindando indicaciones precisas para seguirlas. Pueden consistir en procedimientos, normas, o reglas que especifican determinados comportamientos que se deben adoptar.
- Textos transaccionales: se refiere a aquellos donde hay una interacción con el lector, como cartas personales, intercambio de correos o mensajes.

La actividad de lectura

Similar a las unidades de evaluación propuestas por el INEE que fueron descritas previamente, la OCDE (2011) también reconoce la existencia de cinco aspectos generales que pueden guiar al lector para desarrollar tareas de lectura. Éstas son:

- * Recuperación de información,

- * Comprensión del texto,
- * Desarrollo de una interpretación,
- * Evaluación y reflexión sobre su estructura,
- * Evaluación y reflexión sobre su contenido.

A su vez se pueden clasificar en tres grandes categorías, las cuales serán explicadas a continuación:

- * Acceso y recuperación: involucra cuando el lector navega el texto para localizar y recuperar uno o más fragmentos de información. Las tareas dentro de esta categoría requieren escanear, localizar y seleccionar con precisión información relevante al objetivo de la lectura. El acceso describe el proceso de llegar al lugar donde se localiza la información, y recuperar enfoca al lector en la búsqueda de información específica en el texto para seleccionarla. Está ligado a la comprensión literal.
- * Integración e interpretación: involucra procesar lo que se está leyendo para darle sentido interno al texto, permitiendo la generación de inferencias a partir de una o más secciones y la construcción de significados de éste. Cuando se interpreta, el lector identifica los argumentos ocultos, por lo que incluye actividades como inferir las conexiones entre sus partes, resumir las ideas principales, distinguir los elementos principales de los secundarios, etc. Por otro lado, integrar se enfoca en demostrar un entendimiento sobre la lógica del texto, desde reconocer la coherencia entre oraciones y entender las relaciones entre varios párrafos, hasta establecer las conexiones entre múltiples escritos. Ambos procesos demandan que los lectores extiendan sus impresiones iniciales para que lo que acaban de leer se vuelva más profundo, específico y completo.
- * Reflexionar y evaluar: involucra utilizar el conocimiento previo, creencias o ideas fuera del texto para relacionar la información de éste con los marcos de referencia propios, los cuales están basados en las experiencias, ideas y conocimientos previos. La reflexión puede realizarse sobre la forma o el contenido; para ello, los lectores deben consultar sus propios esquemas y

comparar, contrastar o hacer hipótesis, pues al evaluar se le pide a los lectores que hagan un juicio basado en estándares más allá del texto.

En ocasiones a los lectores se les pide que articulen y defiendan sus propios puntos de vista, para lo cual deben ser capaces de desarrollar un entendimiento sobre lo que se dice y evaluar esa representación mental contra lo que conocen, basándose en evidencia del texto, y usando su conocimiento y razonamiento abstracto. Estas dos tareas están ligadas a una *comprensión profunda*, la cual es más compleja y requiere de la capacidad de reorganizar la información y realizar análisis, inferencias y síntesis, en oposición a la comprensión literal que sólo exige la recuperación de la información.

La situación y contexto

El contexto socio cultural incluye todas las prácticas culturales dentro de las cuales ocurre el aprendizaje y en donde se desenvuelven los individuos lectores. Una parte está relacionada con el contexto del salón de clases y otra con el propósito de la lección, elementos que influyen en la construcción del significado.

Específicamente en la situación de lectura, se reconocen cuatro usos para los cuales se puede utilizar un texto (OCDE, 2009), que son:

- Uso personal o privado: relacionado a la satisfacción de intereses personales, prácticos o intelectuales. Suele involucrar la lectura de novelas, textos informativos, biográficos, de ficción, etc. que se leen para satisfacer la curiosidad o como parte de actividades de recreación o descanso. Esta categoría también incluye la lectura de textos que buscan mantener o desarrollar conexiones personales con otras personas, como cartas personales, correos electrónicos, diarios, mensajes, etc.
- Uso público: se refiere a leer textos que se relacionan a actividades y temas de interés social. Incluye la lectura de documentos oficiales, periódicos o textos informativos sobre eventos públicos.

- Uso ocupacional o laboral: se refiere a tareas de lectura que involucran prácticas relacionadas al campo laboral, desde la búsqueda de trabajo en los periódicos a seguir reglas del lugar de trabajo. Se incluye leer anuncios clasificados, informes laborales, direcciones de trabajo, etc.
- Uso educativo o formativo: implica la lectura de textos que suelen ser diseñados específicamente para el propósito de instrucción, por lo que involucra la adquisición de información como parte de una tarea de aprendizaje. Los materiales no suelen ser escogidos por el lector, sino asignados por el instructor, e incluyen libros de texto o material interactivo.

Esta categoría resulta de especial interés ya que en ésta se ubican las actividades que ocurren en el contexto escolar. Además, cabe mencionar que en ésta también se encuentra la intervención que se describe en este trabajo, pues los textos fueron seleccionados por la facilitadora y los niños los leyeron para lograr un objetivo de instrucción específico.

De acuerdo a Fernández de Castro (2013) otros factores asociados a la comprensión lectora son:

- motivación hacia la lectura,
- uso de estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después de la lectura,
- activación de conocimientos previos,
- adecuación de textos a la edad y el nivel cognitivo de los lectores,
- uso de textos contextualizados al lector,
- lectura fundamentada en un propósito lector claramente definido,
- transversalidad del texto con otras áreas del conocimiento,
- diversidad de materiales de lectura,
- trabajo colaborativo durante y después del proceso lector,
- libertad para desarrollar el proyecto lector,
- uso de TIC,
- años de estudio de los padres de familia, y la

- asistencia de los padres de familia a tutorías en centros educativos, entre otras cosas.

De esta forma, los aprendices también son influidos por sus experiencias previas, su conocimiento, creencias culturales, religión, afiliación política, pertenencia a un grupo lingüístico, valores e identidad socio cultural que llevan a la actividad, variables que influyen en la manera en que el lector ve el mundo y piensa, afectando a su vez en su comprensión del texto. Esto ocurre ya que cuando los individuos leen, aplican sus conocimientos y creencias sobre el mundo y el contenido como un lente, a través del cual interpretan y entienden el mensaje del texto (Woolley, 2011).

Niveles de comprensión lectora

Previamente en el capítulo se presentaron diferentes clasificaciones que se han propuesto con el objetivo de describir la forma en que se articulan los procesos involucrados en la competencia lectora y cómo ésta se desarrolla. Hablando específicamente de la comprensión, uno de sus componentes principales, Navarro (2005) menciona que ésta se da de manera gradual, por lo que se pueden identificar fases o niveles que van de menor a mayor complejidad y se desarrollan a modo de espiral.

Danilo Sánchez (2008) explora estos niveles, reconociendo tres grandes etapas dentro del proceso de comprensión; éstas son:

1. Comprensión a Nivel Textual o de Análisis

- Literal: Es el más elemental, ya que el lector se limita a decodificar los signos escritos de la palabra y recoge formas y contenidos explícitos del texto. Incluye actividades como:
 - Captar el significado de palabras, oraciones y cláusulas
 - Identificar detalles
 - Precisar el espacio y el tiempo
 - Secuenciar los sucesos

Al compararlo con los niveles previamente expuestos, las actividades de este subnivel están relacionadas con el nivel ejecutivo de la competencia lectora propuesto por Freebody y Luke (1990).

- Retención: el lector capta y aprende los contenidos del texto, siendo capaz de:
 - Reproducir situaciones planteadas en el texto
 - Recordar pasajes y detalles
 - Fijar los aspectos fundamentales del texto
 - Recolectar datos específicos
 - Sensibilizarse ante el mensaje

- Organización: El lector ordena los elementos y vinculaciones que se dan en el texto, llegando a:
 - Captar y establecer relaciones
 - Descubrir la causa y efecto de los sucesos
 - Captar la idea principal del texto
 - Identificar personajes principales y secundarios
 - Reordenar una secuencia
 - Resumir y generalizar

Los subniveles anteriores ocurren cuando el lector realiza actividades que demuestran una comprensión literal (Navarro, 2005), la cual forma parte del nivel funcional de Freebody y Luke (1990).

2. Comprensión a Nivel Inferencial: el lector interactúa con el texto y lo completa con su pensamiento, ya sea a través de la inducción, deducción o comparación. Lo anterior le permite descubrir aspectos implícitos en éste, pudiendo:
 - Complementar detalles que no aparecen en él
 - Extraer conjeturas de otros sucesos ocurridos o que pudieran ocurrir
 - Formular hipótesis acerca de los personajes y sus motivaciones internas
 - Deducir enseñanzas a partir del texto
 - Proponer títulos para éste

3. Comprensión a Nivel Contextual o de Síntesis

- Interpretación: Ocurre cuando el lector reordena los contenidos del texto en un nuevo enfoque, donde interrelaciona sus conocimientos previos con la nueva información. Lo anterior le permite:
 - Formular una opinión
 - Deducir conclusiones
 - Predecir resultados y consecuencias
 - Extraer el mensaje conceptual del texto
 - Diferenciar los juicios de existencia de los juicios de valor
 - Reelaborar el texto escrito en una síntesis propia

De acuerdo con las etapas propuestas por Freebody y Luke (1990) los procesos de comprensión a nivel inferencial y de interpretación estarían comprendidos en el nivel instrumental de la competencia lectora.

- Valoración: coincide con el desarrollo del pensamiento crítico, el cual implica la elaboración de interpretaciones, juicios y argumentos para sustentar opiniones. En otras palabras, el lector puede formular juicios basándose en su experiencia y valores, y hacer cosas como:
 - Captar sentidos implícitos
 - Juzgar la verosimilitud o valor del texto
 - Separar los hechos de las opiniones
 - Juzgar la realización buena o mala del texto
 - Juzgar la actuación de los personajes
 - Emitir juicios estéticos
- Creatividad: El lector se expresa con sus ideas propias y puede redactar su propia creación, integrando las ideas del texto con situaciones parecidas a la realidad. Cuando se comprende lo que se lee, se es capaz de crear y construir un texto nuevo a partir de lo leído. En este nivel, el lector:
 - Asocia ideas del texto con ideas personales

- Reafirma o cambia su conducta
- Formula ideas y rescata vivencias propias
- Hace nuevos planteamientos
- Propone títulos distintos para un texto
- Aplica principios a situaciones parecidas o nuevas.
- Resuelve problemas

Cuando el lector es capaz de realizar las actividades descritas en los subniveles de valoración y creatividad, éste se encuentra en el nivel crítico (Freebody y Luke, 1990), logrando una comprensión profunda del contenido (Navarro, 2005).

Hasta este punto se han descrito y comparado algunas de las clasificaciones más conocidas que se utilizan al valorar el nivel de competencia lectora y comprensión de las personas. Para continuar y conocer los criterios que se emplean para colocar a los alumnos en uno de los niveles anteriores, se presentarán las actividades que la OCDE (2011) toma en cuenta en la prueba PISA para evaluar el rendimiento en lectura de los estudiantes y asignar un valor a su competencia.

Niveles de rendimiento en lectura

A partir de las actividades específicas que los individuos pueden realizar con la información de los textos, la OCDE (2011) propone seis niveles de competencia. Éstos están determinados por la capacidad de los alumnos para interactuar con la lectura, por lo que dependiendo de ello se les coloca en uno de esos niveles. Éstos son:

- Nivel 1b: el lector puede localizar información que está explícitamente señalada en un lugar destacado de una narración corta o un listado que casi no tiene información complementaria. En tareas que requieren interpretación, el lector puede hacer conexiones simples entre fragmentos de información cercanos y utiliza el texto como apoyo a partir de sus dibujos, símbolos o la repetición del contenido.
- Nivel 1a: el lector sabe localizar uno o más fragmentos de información expresada de forma explícita. Reconoce el tema principal o el propósito del autor en escritos

sobre contenidos familiares y puede establecer conexiones simples con su conocimiento común y cotidiano. Esto lo puede hacer cuando se le conduce a que considere los factores relevantes de la tarea y el texto.

- Nivel 2: el lector puede realizar tareas que requieran localizar uno o más fragmentos de información que esté implícita en el texto y necesite reunir determinadas condiciones para encontrarla. De esta forma, puede reconocer la idea principal, comprender relaciones y efectuar inferencias de bajo nivel, así como establecer comparaciones o conexiones entre el contenido y sus experiencias o actitudes personales.
- Nivel 3: el lector sabe localizar y en algunos casos reconocer la relación entre diversas ideas. Puede integrar varias partes de un texto para identificar la idea principal o establecer el significado de una palabra o frase, tomando en cuenta sus características para comparar, contrastar o categorizar la información. Reconoce la presencia de información irrelevante que enmascara la principal y puede realizar conexiones, dar explicaciones y evaluar el escrito.
- Nivel 4: el sujeto puede localizar y ordenar información que esté implícita en el texto y requiera de la interpretación de su significado. Puede utilizar sus conocimientos para establecer hipótesis acerca de la lectura y evaluarla críticamente. Además, demuestra una comprensión precisa de relatos largos y complejos, cuyo contenido o forma pueden no ser familiares.
- Nivel 5: el lector puede localizar y organizar información profundamente arraigada, así como realizar inferencias, evaluar críticamente el texto o formular hipótesis a partir de conocimiento especializado. De igual forma puede interpretar y reflexionar sobre la información, demostrando una comprensión completa y detallada de la lectura a pesar de que su contenido y forma no sean familiares.
- Nivel 6: el lector puede realizar múltiples inferencias, comparaciones y contrastes detallados y precisos, demostrando una comprensión completa y profunda, y siendo capaz de integrar información de diferentes fuentes. Éste realiza hipótesis

y puede evaluar críticamente un texto complejo aunque el tema sea desconocido, por lo que toma en cuenta criterios o perspectivas múltiples, aplica procesos de comprensión sofisticados, y analiza y selecciona atentamente los detalles de la lectura.

Es importante recordar que estos niveles son asignados a las respuestas de los niños a una prueba (PISA), por lo que los aspectos a tomar en cuenta hacen referencia a actividades concretas que los alumnos pueden hacer con la información de un texto y que pueden expresar de forma escrita.

A medida que los estudiantes se ubiquen en niveles de mayor complejidad se podrá decir que son lectores más competentes, pues refleja que son capaces de manejar el contenido de los textos de distintas maneras y con diferentes propósitos.

Sintetizando todo lo expuesto hasta ahora, se puede concluir que la competencia lectora es muy compleja, pues en ella influyen múltiples componentes que van desde los emocionales, cognitivos y metacognitivos, estratégicos y automáticos, hasta los individuales y sociales. De esta forma, no se aprende a leer una sola vez en un ciclo determinado de la escolaridad, con un procedimiento que después se podrá aplicar sin restricciones a textos de demandas diversas.

Debido a que ésta exige que los lectores reconstruyan e interpreten el texto basándose en sus conocimientos previos y acomodando las ideas de éste con sus estructuras mentales preexistentes (Goodman, 1996), para desarrollarla se requieren de intervenciones específicas y constantes a lo largo de la escolaridad. En éstas se debe promover que no sólo se reciba información, sino que se establezca un intercambio de ideas entre el texto y el lector, y donde este último supervise de manera continua su proceso (Rosenblatt, 1978).

Capítulo 3

Metacognición

Tal como se revisó en el capítulo anterior, las nuevas conceptualizaciones sobre el proceso de comprensión abordan una perspectiva centrada en la competencia del sujeto para controlar y regular su proceso de lectura. En éste, el lector interpreta los textos de forma progresivamente autónoma, auto interrogándose sobre su contenido, planificando la propia actividad, supervisando el logro de los objetivos propuestos, y evaluando tanto su proceso como la propia comprensión. De acuerdo a Navarro y Mora (2012), se trata de un enfoque interactivo que acentúa la actividad constructiva y metacognitiva del lector.

A partir de lo anterior, se puede observar que dentro de las tendencias recientes en el dominio de la comprensión lectora se ha asignado un rol primordial a la conciencia y al monitoreo de los propios procesos de lectura, argumentando que ambos son aspectos críticamente importantes que influyen en las habilidades cognitivas y motivacionales mientras se lee (Mokhtari y Reichard, 2002). Los procesos anteriores suelen aparecer en la literatura bajo el nombre de metacognición, capacidad que es concebida como el conocimiento cognitivo del lector acerca de los propios mecanismos de autocontrol que ejercita cuando monitorea y regula su comprensión textual (Mokhtari y Reichard, 2002).

En una situación particular de lectura se habla de metacognición cuando el lector es consciente de su comprensión del texto mientras lee, así como de las dificultades que tiene para entender la temática central de éste, reconociendo la importancia de volver a revisarlo y organizar la información para no olvidarla.

Para brindar un contexto más amplio acerca de este concepto y cómo es que influye en el proceso lector, resulta pertinente revisar lo que se entiende por metacognición y todo lo que ésta abarca, conociendo las dimensiones por las que se encuentra compuesta, así como la manera en que suele ser promovida dentro de los contextos educativos. De esta forma, se podrá entender la importancia que tiene en la lectura, así como discutir las maneras en que se puede fomentar para promover la comprensión en los estudiantes.

El concepto de metacognición

El término de metacognición fue introducido por John Flavell en 1976 para referirse a la propia conciencia del individuo y la consideración de sus estrategias y procesos cognitivos. De acuerdo con el autor previamente mencionado, se define como el tener conocimiento sobre la propia cognición y, además, el saber controlar y regular su uso (citado en Galván, 2007). Esta capacidad le permite a los humanos ser auto reflexivos y no solo pensar y conocer, sino reflexionar sobre el propio pensamiento y conocimiento (Fisher, 1998). En otras palabras, se refiere a la toma de conciencia y la comprensión que las personas tienen de sus procesos de aprendizaje, del funcionamiento de éstos y de cómo optimizar su rendimiento (Guedes, Franco de la Rosa y Chirino, 2013).

A partir de 1980, esta capacidad ha sido reconocida como un componente de la inteligencia que permite a los individuos desarrollar estrategias en diferentes dominios, como en la comprensión de lectura, la resolución de problemas, o para elaborar técnicas de estudio y aprendizaje, entre otras cosas (Galván, 2007). Esto ocurre ya que al ser conscientes de los procesos y técnicas que se utilizan para realizar una actividad, los humanos pueden tomar su pensamiento para examinarlo y acomodarlo, siendo capaces de analizar cómo piensan y cómo hacen las cosas.

Permite, entre otras cosas, analizar las distintas maneras en que se encuentran soluciones, así como las estrategias que se utilizan al pensar o realizar tareas (Fisher, 1998). Al poder hacer lo anterior, se puede aplicar un procedimiento de manera consciente para resolver una actividad de manera satisfactoria, o en caso contrario, ser capaz de dejar de seleccionarlo y aplicar otras acciones para reparar o mejorar el desempeño en la tarea.

Debido a lo anterior, se puede afirmar que la metacognición es uno de los procesos claves en el desarrollo mental, ya que permite acceder al propio pensamiento y tener la capacidad para planificar y regular eficazmente los recursos cognitivos, mejorando con ello la ejecución en diferentes tareas (Jaramillo, Montaña y Rojas, 2006). De esta forma, posibilita el monitoreo activo y la regulación de los procesos anteriores, para ponerlos al servicio de una meta concreta (Brown, 1987; Flavell, 1979).

De acuerdo a Carrión (2012), la metacognición posee cuatro características que la identifican:

1. Permite llegar a conocer los conocimientos y habilidades que se tienen,
2. Aporta la posibilidad de elegir las estrategias para conseguir los conocimientos y capacidades que se desean,
3. Demanda la auto-observación del propio proceso de elaboración de conocimientos y procedimientos, así como de lo que ocurre durante su aplicación, y
4. Promueve la evaluación de los resultados obtenidos para comprobar si las estrategias elegidas fueron las adecuadas, así como valorar si pueden mejorarse.

Dimensiones y componentes de la metacognición

Gran parte de las teorías metacognitivas plantean la interacción de dos dimensiones en ella, que son:

1. *Conocimiento metacognitivo*, el cual abarca tres tipos de saberes: declarativo, procedimental y condicional; y
2. *Procesos de control metacognitivo*, los cuales regulan la cognición y supervisan la ejecución al realizar una tarea.

Estos últimos permiten también un control eficiente de la actividad cognitiva a partir de la planificación, supervisión y evaluación de los resultados (Fernández, Jiménez, Puente y Alvarado, 2010).

Por otro lado, Flavell (1979) desarrolló un modelo de la metacognición basado en cuatro componentes que interactúan entre sí, que son: el *conocimiento metacognitivo*, las *experiencias metacognitivas*, los *objetivos* y las acciones o *estrategias cognitivas*.

A continuación se describirán ambas posturas, explicando a lo que se refiere cada componente y contrastándolos con las dimensiones previamente mencionadas. De la misma forma, se ejemplificará dónde se encuentran estas variables en la lectura,

con lo que se busca proporcionar una perspectiva más completa sobre cómo actúa la metacognición en el proceso lector.

La primera dimensión (*conocimiento metacognitivo*) se refiere a lo que se conoce acerca de la propia cognición, es decir, con qué habilidades, estrategias y recursos se cuenta y cuáles son necesarias para ejecutar una tarea de manera efectiva. En otras palabras, es el saber qué hacer. De acuerdo con Brown (1987) esta dimensión consta de tres elementos:

- a) Conocimiento declarativo: relacionado a lo que se sabe de uno mismo como aprendiz y los factores que influyen en el rendimiento.
- b) Conocimiento procedimental: hace referencia a estar consciente de las estrategias útiles para el aprendizaje, la memoria, la lectura, etc., y las habilidades y destrezas que influyen en cómo se aprende.
- c) Conocimiento condicional: consiste en saber cuándo emplear una determinada estrategia y por qué hacerlo.

Esta dimensión es la misma que Flavell (1979) plantea bajo el mismo nombre, siendo un componente en donde se incluyen los saberes o creencias acerca de los factores que actúan en un proceso cognitivo, cómo interactúan entre sí, y en qué formas lo afectan. El conocimiento se adquiere en la medida en que se desarrollan los procesos metacognitivos y en él pueden influir variables de persona, tarea, texto y estrategia, las cuales serán descritas a mayor detalle más adelante.

Por otro lado, la segunda dimensión (*procesos de control metacognitivo*) tiene que ver con la capacidad de utilizar diferentes mecanismos auto-reguladores que aseguren el éxito de la tarea, constituyendo el saber cómo y cuándo usarlos. Ésta involucra procesos de planificación, supervisión y evaluación.

La planificación (Fernández et al, 2010) hace referencia a la capacidad de seleccionar, organizar y coordinar estrategias dirigidas hacia un objetivo para elaborar un plan de acción. Para ello se involucra determinar las estrategias apropiadas a la

tarea, así como la distribución de los recursos que afectan a la lectura. Se relaciona con las preguntas: ¿Qué voy a hacer? ¿Cómo lo voy a hacer?

Dentro de esta dimensión se puede situar uno de los componentes de Flavell (1979), al cual le asignó el término de *metas*, refiriéndose a los objetivos o resultados deseados de una actividad cognitiva. En la dimensión se incluyen la comprensión y factores memorísticos, los cuales trabajan juntos y se comprometen hacia la producción o mejoramiento del conocimiento sobre algo. Para alcanzar una meta se requiere la influencia del conocimiento y de las experiencias metacognitivas.

En el proceso lector, es fundamental que el sujeto conozca la razón por la cual leerá un texto; esto le permitirá determinar su meta de lectura, así como planificar sus acciones para alcanzarla. Para hacer lo anterior, se debe tomar en cuenta el conocimiento metacognitivo previamente descrito. Por lo tanto, de acuerdo con Jiménez (2004) para llegar a la comprensión del texto, antes de iniciar la lectura el lector debe anticipar las consecuencias de las propias acciones y desarrollar un plan de acción, el cual le ayudará a seleccionar estrategias dirigidas hacia su objetivo. El plan debe estar basado en lo que se espera de la lectura, en los conocimientos previos, y en las metas que se tengan para esa tarea concreta.

Una vez que se determinó el objetivo y el plan de acción ha sido elaborado, el sujeto procederá con la lectura, donde otros componentes comenzarán a intervenir en ella.

De acuerdo al modelo de Flavell (1979), uno de ellos son las *experiencias metacognitivas*, refiriéndose a las ideas, pensamientos, sensaciones o sentimientos que acompañan a la actividad cognitiva. Las experiencias aluden a las reflexiones conscientes del sujeto sobre las acciones que realiza, las cuales sirven como recursos para supervisar su proceso.

Al mismo tiempo, otro componente que interactúa son las *estrategias metacognitivas*, las cuales están diseñadas para regular el progreso cognitivo. Las estrategias son procesos ordenados utilizados para controlar las propias actividades y asegurar lograr la meta propuesta. Éstas pueden utilizarse para monitorear el proceso de aprendizaje, planear acciones continuas que lo promuevan, así como para evaluar los resultados obtenidos en relación a estándares internos o externos.

Ambos componentes corresponden al proceso de supervisión planteado previamente (Fernández et al, 2010). A través de este proceso se busca controlar los progresos que se van realizando durante la tarea, ajustando las estrategias en función de los propósitos. Por lo tanto, proporciona la posibilidad de reflexionar sobre las operaciones mentales que están llevándose a cabo y examinar sus consecuencias, así como descubrir errores y reorientar las acciones cuando se requiera. Se relaciona con las preguntas: ¿Qué estoy haciendo? ¿Cómo lo estoy haciendo?

Jiménez (2004) menciona que en la lectura, este proceso se encuentra cuando el lector se pregunta sobre su progreso mientras lee, comprobando si son o no efectivas las estrategias que está utilizando, si está alcanzando los objetivos propuestos en la fase de planificación, y en el caso de no estar comprendiendo, detectarlo e identificar las causas, tomando en cuenta las características del propio texto. En otras palabras, es el tomar conciencia de si entiende lo que está leyendo, y en caso de que encuentre fallos, decidir el tipo de acción que realizará para solucionarlo. De acuerdo a Ríos (1991) en la supervisión se incluye la aproximación a los objetivos para controlarlos, la identificación de los aspectos importantes del texto, la detección de las dificultades en caso de que existan, y la flexibilidad en el uso de estrategias.

Desde esta aproximación, se considera un lector competente quien puede caracterizarse como un procesador flexible durante la supervisión de sus actividades, adaptándose continuamente a las exigencias concretas de la tarea (Jaramillo, Montaña y Rojas, 2006).

Por último, se reconoce el proceso de evaluación (Fernández et. al, 2010), el cual permite conocer y valorar el nivel de logro obtenido en la tarea, ponderar qué tan cerca se está del objetivo planteado, así como darse cuenta si las estrategias seleccionadas fueron las adecuadas y cómo fue desarrollada la tarea. Se relaciona con la pregunta: ¿Qué tan bien o mal lo estoy haciendo?

Al final de la lectura, el lector debe evaluar tanto el producto como el proceso de la misma (Jiménez, 2004). Así se da cuenta de si ha comprendido o no el texto, si las estrategias utilizadas han sido las adecuadas y qué ha sucedido durante el desarrollo de la tarea, llevando a cabo acciones para valorar el nivel de logro que se ha obtenido.

Ríos (1991) incluye dentro de este proceso la evaluación de los resultados conseguidos y de la efectividad de las estrategias utilizadas.

Sintetizando las ideas anteriores, Brown (1987) concluye que el propósito del lector es lo que determina cómo él se posiciona frente a la lectura, así como qué tan involucrado y comprometido se encuentra con la supervisión de su proceso. La planificación adecuada para alcanzar dicho propósito, la conciencia que tiene el individuo sobre el repertorio de estrategias disponibles y su utilidad, el control y supervisión de la eficacia de éstas en el momento de su aplicación, así como la evaluación constante de los resultados obtenidos, son actividades que están presentes e influyen en la lectura en todo momento. Este sistema de control es ocupado por un lector competente, siendo lo que garantiza que el proceso lector se lleve a cabo de manera eficiente.

Después de considerar las dimensiones, procesos y variables metacognitivas, se puede observar que en el aprendizaje hay un procesamiento interno en el sujeto que es altamente organizado y que involucra una serie de aspectos. Bajo esta premisa, Omrod (2005, citado en Guedes et al., 2013) sostiene que la metacognición funciona como un ejecutivo central, el cual se encarga de guiar el aprendizaje de una persona.

El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje

De acuerdo con la postura anterior, existe evidencia de que la metacognición ayuda a que los niños saquen el máximo provecho de sus recursos mentales, ya que sirve como un manual que aporta representaciones sobre cómo funciona la mente, permitiéndoles tener mecanismos más eficientes para operar y controlarla (Fisher, 1998).

Guedes et al. (2013) consideran que lo que diferencia a los estudiantes expertos de los novatos es que las acciones que los primeros ejecutan poseen más aspectos metacognitivos que las de los segundos. Los expertos planean más efectivamente, monitorean, vigilan y supervisan sus acciones con mayor cuidado, teniendo un mayor sentido de sus propias capacidades y limitaciones como solucionadores de problemas.

Los niños que poseen mayor habilidad metacognitiva son capaces de describir a detalle cómo manejar sus recursos mentales y qué es lo que hacen para mejorar sus

estrategias de aprendizaje, reconociendo la importancia de involucrarse completamente en su proceso lector. Freeman (citado en Fisher, 1998) argumenta que la destreza en estos estudiantes no se evidencia necesariamente con un pensamiento rápido, sino en su habilidad de usarlo cuando la ocasión lo requiere.

Por otro lado, los estudiantes con menor habilidad y dificultades de aprendizaje, no sólo fallan porque tienen un menor conocimiento sobre las tareas, sino porque no utilizan las habilidades que poseen, olvidándose de planear o tener una estrategia para intentar resolver una actividad y monitorear su progreso. Se ha encontrado que estos estudiantes requieren de la enseñanza explícita y ayuda para mejorar la auto-regulación y supervisión de su aprendizaje.

Según Mateos (citado en Galván, 2007) un aprendiz competente es aquel que emplea sus conocimientos metacognitivos para autorregular de manera eficaz su aprendizaje. Esta regulación puede llevarle a su vez a adquirir nuevos saberes relacionados con la tarea y con sus propios recursos como aprendiz. Además, el saber planificar, supervisar y evaluar qué técnicas, así como cuándo, cómo, por qué y para qué se han de aplicar a unos contenidos determinados, hace que éste se vuelva estratégico.

Armbruster, Echols y Brown (1982) hablan de cuatro variables de conocimiento metacognitivo que influyen en la manera en que los sujetos se aproximan a la lectura. Estas son: el lector (persona), la tarea, el texto y las estrategias. A continuación se describen dichas variables.

- Variable persona: abarca todo lo que el sujeto conoce o cree acerca de él mismo y de las demás personas, permitiendo diferenciar los propios procesos mentales de los de los demás. Se construye a lo largo del desarrollo y le permite valorar en cada momento lo que sabe, así como el grado de certeza o las limitaciones de éste. De esta forma, involucra el tipo de lector que el sujeto se considera ser, lo que se encuentra condicionado por factores como qué tanto suele disfrutar la lectura, logra hacer significativos los textos para él y comprenderlos, entre otros. En esta categoría se encuentran el conocimiento previo del lector, su edad, su grado de interés o motivación, sus destrezas o habilidades y sus deficiencias. De

acuerdo a Jiménez (2004) el lector debe saber llevar a su conciencia estas características y adaptarlas a su proceso. Al conocer lo anterior, le será más fácil establecer sus propósitos de lectura, modificar su velocidad lectora en función de su comprensión, identificar los elementos importantes del texto, activar su conocimiento previo y detectar fallas.

- Variable tarea: se refiere al conocimiento de las características y dificultades de la actividad, ayudando a seleccionar los procedimientos que resulten más efectivos para su resolución. Saber qué se pretende con cada tarea es crucial, pues esto ayuda a elegir la estrategia más adecuada para la realización de la misma. En el caso de la lectura, este componente hace referencia a lo que se conoce de las características del texto, así como el objetivo de leerlo, lo que determinará la manera en que el sujeto se aproximará a él.

Utilizar la lectura con distintos objetivos implica también realizarla de manera diferente y emplear los recursos cognitivos de otra forma. Por lo tanto el lector debe aprender cómo adaptar su comportamiento a tareas específicas, las cuales pueden variar en cuanto a los objetivos que cumplir, al nivel de exigencia o el esfuerzo requerido para realizarla. En cualquier caso, Jiménez (2004) enfatiza que en toda tarea de lectura, los estudiantes deben saber extraer el significado del texto para que se produzca el aprendizaje.

- Variable texto: se refiere a las características del texto que influyen en la comprensión y en la memoria. Algunas de ellas son las ideas que expresa, el vocabulario, la sintaxis, la claridad de las intenciones del autor, la presentación, el estilo, la coherencia, el interés, el tipo de escrito y la familiaridad que tenga el lector con éste. Esta variable es importante ya que su estructura influye en el aprendizaje.
- Variable estrategia: son los procedimientos de resolución que permiten ir de una situación a otra, relacionando diferentes actividades y consiguiendo así objetivos y metas concretas. Para ello, supone una reflexión sobre las diferentes maneras de enfrentarse a una tarea con el fin de seleccionar las estrategias cognitivas y metacognitivas más adecuadas que puedan emplearse. En la lectura, esta variable se ve reflejada en aquellas estrategias que el lector conoce para

acercarse al texto, comprender el contenido y solucionar las dificultades que encuentre en él.

De acuerdo con Jiménez (2004) es importante mencionar que no solo se trata de conocerlas, sino también, saber cuándo aplicarlas, por qué aplicarlas y cómo evaluarlas. Un lector experto tiene conocimiento de las estrategias que puede utilizar cuando lo requiera y las supervisa activamente para ajustarlas a sus necesidades.

Flavell y sus colaboradores (1989) sugieren que esta habilidad cambia con la edad, y que los niños más grandes son aprendices más exitosos porque han internalizado una mayor cantidad de información metacognitiva. Sin embargo, el fracaso del uso de estas estrategias no está relacionado tanto con la edad, sino con la experiencia, por lo que los maestros pueden intervenir y ayudar a que desde pequeños se desarrollen algunos metacomponentes, tales como las estrategias para un aprendizaje exitoso.

La enseñanza de habilidades metacognitivas

Como se ha argumentado a lo largo de todo el capítulo, el desarrollo de habilidades metacognitivas es fundamental para lograr una lectura efectiva; sin embargo, Muria (1994) afirma que existe una dificultad tanto para aprenderlas como para enseñarlas.

Paris y Winograd (1990) sugieren que la conciencia de los estudiantes sobre sus propios procesos de comprensión puede promoverse a través del uso de instrucciones sistemáticas y directas. Estos autores concuerdan con otros investigadores en el hecho de que las estrategias de lectura pueden ser enseñadas a través de técnicas cuidadosamente planificadas; sin embargo, alertan sobre el hecho de que la metacognición no debe ser visualizada como un objetivo final del aprendizaje o la instrucción. Para ellos, ésta debe pensarse como una oportunidad para proporcionarles el conocimiento y la confianza en sí mismos para dirigir su propio aprendizaje, tener más herramientas que les permitan mejorar su desempeño y así lograr exitosamente sus propósitos.

Siguiendo la misma línea, Novak y Gowin (citados en Guedes et al., 2013) enfatizan la importancia de tener un buen repertorio de estrategias y saberes metacognitivos y auto-reguladores apropiados para lograr un aprendizaje efectivo. Al bajar este proceso a un nivel consciente, se promueve que los niños se vuelvan más atentos a sus propios procesos de pensamiento, lo cual les ayudará a su vez a ganar control y desarrollar la capacidad para regular y organizar su pensamiento (Flavell, 1979).

El término de lectura estratégica se refiere a pensar sobre la lectura en formas que promuevan el aprendizaje y la comprensión. Al respecto se han hecho investigaciones que han encontrado que al enseñar de manera explícita estrategias que permitan la selección de ideas importantes y la elaboración de inferencias, entre otras cosas, permite entender mejor el texto. Sin embargo, no es suficiente que los estudiantes las conozcan, sino que deben saber cuándo, cómo y por qué utilizarlas (Mokhtari y Reichard, 2003).

Paris, Wasik y Tuner (citados en Gutiérrez-Braojos, 2012) ofrecen algunas razones por las que resulta primordial desarrollar una competencia estratégica en comprensión lectora, como que éstas:

- * son herramientas metacognitivas que al ser controladas por el lector pueden utilizarse de forma selectiva y flexible;
- * permiten a los lectores elaborar, organizar, y evaluar la información textual; y
- * pueden mejorar el aprendizaje en todas las áreas curriculares al hacer que los sujetos se vuelvan estratégicos.

Para ello, Monereo (1990) sugiere tres métodos de enseñanza de éstas, los cuales son:

1. Modelamiento: en éste, el alumno imita las acciones cognitivas que son demostradas verbalmente por el maestro, en donde hace explícitos los motivos por los que ejecuta cada acción. Suele utilizarse la técnica de lectura en voz alta, con la cual el profesor comunica a todo el grupo sus propios pensamientos y promueve que los niños hagan lo mismo. Un ejemplo en la

lectura sería cuando éste muestra cómo usar una estrategia mientras lee y hace evidente la manera en que la aplica, buscando que los estudiantes lo observen y lo adopten en su propio proceso. De acuerdo a Fisher (1998) al introducir y hacer explícito el lenguaje metacognitivo, incluyéndolo en los planes y discusiones de clase, se enseña el vocabulario que se busca que los niños utilicen en su propio pensamiento.

2. Análisis y discusión: Consiste en la reflexión sobre lo que el alumno ha hecho durante una tarea determinada, abarcando aspectos sobre lo que ha pensado, recordado o imaginado. Ocurre cuando después de realizar una actividad se discute de manera colectiva cómo fue que la estrategia fue útil para resolver la tarea y comprender el texto, promoviendo su uso en lecturas posteriores.
3. Auto interrogación: en este método, el alumno se hace una serie de preguntas antes, durante y después de la tarea, con la finalidad de establecer un sistema de autorregulación de su propio proceso de pensamiento. Se busca que se cuestione mientras lee, lo que ayudará a que profundice en su proceso lector y recuerde supervisar su comprensión durante su lectura.

Las preguntas metacognitivas pueden ofrecer a los niños la oportunidad de volver conscientes sus pensamientos y sentimientos antes, durante o después de una actividad. Algunas de las preguntas propuestas por Schwartz y Parks (citado en Fisher, 1998) son:

- ¿Qué me podría ayudar para aprender en esta lección?
- ¿Qué hacen los buenos lectores?
- ¿Qué plan podría seguir en esta lección?
- ¿Qué estrategia podría utilizar?
- ¿Qué pienso sobre...?
- ¿Mi plan fue indicado para la lección?
- ¿Cómo funcionó la estrategia que utilicé?
- ¿Cómo podría mejorar mi pensamiento la próxima vez?

Lo anterior puede hacerse a través del uso del pensamiento en voz alta, técnica que sirve para modelar los procesos metacognitivos. A través de ésta, se puede

incrementar la conciencia en los estudiantes al presentar y modelar de manera explícita procesos de resolución de problemas y auto interrogación.

Además, pueden utilizarse otros recursos, como el colocar en la pared del salón de clases una lista de preguntas. De esta forma, se proporciona a los estudiantes un recurso de donde se puedan apoyar para recordar el tipo de cuestionamientos que pueden hacerse, los cuales están encaminados hacia la evaluación de su conciencia de aprendizaje, sus actitudes y sentimientos, así como sus metas de aprendizaje. Algunos ejemplos de éstos son:

- ¿Qué aprendí?
- ¿Qué descubrí?
- ¿Qué me resultó difícil?
- ¿Qué hice bien?
- ¿Qué necesito hacer/aprender después?
- ¿Qué fue lo que más me gustó hacer/aprender?
- ¿Qué me hizo sentir bien o no?
- ¿De qué me siento orgulloso?
- ¿Cuál es mi meta?
- ¿Qué necesito hacer mejor?
- ¿Qué me puede ayudar?

Como se puede notar, los procesos de enseñanza-aprendizaje con orientación metacognitiva, ofrecen más oportunidades para que el alumno asimile estrategias de lectura y sea capaz de autogestionar su aprendizaje. Esto sucede ya que aprender a evaluar y a modificar los propios esquemas de conocimiento es uno de los componentes esenciales del aprender a aprender en el ser humano (Guedes et al., 2013).

Con la finalidad de valorar y mantener un registro sobre la frecuencia con que los estudiantes aplican estrategias metacognitivas, así como la manera en que lo hacen, los autores Perkins y Swartz (citado en Harvey y Goudvis, 2000) definen cuatro niveles. Éstos permiten entender cómo los lectores adaptan las estrategias a sus propósitos de lectura y cómo van avanzando de formas novatas a maneras más sofisticadas de

monitorear su propio pensamiento. Los cuatro tipos de aprendices y niveles que identifican son:

- Aprendices o lectores tácitos: carecen de una conciencia sobre su pensamiento mientras leen, por lo que toman decisiones sin realmente pensar sobre ellas.
- Aprendices o lectores conscientes: se refiere a estudiantes que son conscientes sobre una estrategia o proceso para tomar decisiones, así como que son capaces de darse cuenta cuando no entienden algo o les resulta confuso. Sin embargo, no tienen las estrategias suficientes para resolver estos problemas.
- Aprendices o lectores estratégicos: utilizan el pensamiento y estrategias de comprensión para mejorar su entendimiento y adquirir conocimiento, así como para monitorear y reparar significados cuando lo requieren. Los estudiantes organizan su pensamiento al seleccionar estrategias adecuadas para tomar decisiones.
- Aprendices o lectores reflexivos: son estratégicos sobre su pensamiento, siendo capaces de aplicar estrategias de manera flexible dependiendo de sus metas o propósitos de lectura, así como de reflexionar sobre su propio pensamiento, ponderando y revisando su proceso. Los estudiantes reflexionan sobre su pensamiento antes, durante y después de la tarea lectora, valorando su progreso y cómo pueden mejorar su desempeño.

Metacognición y comprensión lectora

Como se ha mencionado hasta ahora, existe una relación indisoluble entre la metacognición y el desarrollo de la lectura (Fisher, 1998). Prueba de ello es que se ha encontrado evidencia de que muchos problemas en ella están relacionados con déficits metacognitivos, donde los lectores no son conscientes de la resolución estratégica de problemas para acercarse a las tareas.

En la comprensión lectora, la metacognición se encuentra presente cuando el lector es consciente de la brecha que existe entre su lectura y las demandas del texto.

Esta conciencia propicia que el lector intente disminuirla utilizando las estrategias apropiadas a la situación en particular y conociendo la manera correcta de ejecutarlas (Dabarera, Renandya y Jun Zhang, 2013).

Al respecto, Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2013) mencionan que específicamente en tareas de comprensión de textos, las estrategias metacognitivas implican la selección y uso de procedimientos que faciliten una lectura activa, intencional, autorregulada y competente, en función de la meta y las características del material textual. Algunos de estos procesos están relacionados con planificar, determinar objetivos, supervisar, reconocer aciertos y errores, así como evaluar el nivel de comprensión alcanzado.

Siguiendo la idea anterior, se han encontrado tendencias generales con las cuales los lectores más hábiles se aproximan a la lectura. Ejemplo de ellas es que éstos son conscientes de lo que están leyendo, muestran conocer por qué lo están haciendo y tienen un conjunto de planes o estrategias tentativas para manejar los problemas potenciales, así como para monitorear su comprensión de la información textual (Mokhtari y Reichard, 2003). Los lectores expertos adaptan las estrategias a sus propósitos personales al leer, lo cual requiere de una conciencia y entendimiento sobre cómo piensan, es decir, de un conocimiento metacognitivo.

Por otra parte, los lectores menos hábiles, que suelen ser los más pequeños o que demuestran dificultades y falta de experiencia, están más limitados en este conocimiento (Paris y Winograd, 1990). Estos lectores realizan un monitoreo relativamente escaso de su memoria, de su comprensión y de otras actividades cognitivas, concibiendo la lectura como un proceso de decodificación más que como uno de construcción del significado. Además, están menos preparados para detectar contradicciones, utilizar diferentes aproximaciones, o resolver inconsistencias en la comprensión textual (Mokhtari y Reichard, 2003). Les cuesta trabajo detectar aquello que no comprenden y como resultado fracasan en los ejercicios de control de sus procesos lectores. Sternberg (citado en Fisher, 1989) menciona que esto ocurre porque tienen la conciencia metacognitiva de niños más pequeños, por lo que en ocasiones sobreestiman la capacidad de su memoria y no se dan cuenta que problemas parecidos pueden ser resueltos de maneras similares.

En resumen, los lectores expertos demuestran poseer una mayor regulación metacognitiva, involucrándose con el texto y monitoreando de cerca su lectura. Durante este proceso, planifican el uso de diferentes estrategias para hacer frente a las dificultades que puedan encontrar, lo que les permite hacer los ajustes necesarios, así como evaluar el grado de éxito de sus esfuerzos. Se podría decir entonces que su conciencia metacognitiva es mayor a la de los lectores novatos (Fisher, 1989) pues tienen una idea clara sobre lo que saben y lo que no, lo que pueden o no hacer, así como lo que puede ayudarles a lograr el aprendizaje y entendimiento que necesitan.

Una vez que se ha proporcionado una revisión sobre el concepto de metacognición, así como que se ha hablado acerca del papel fundamental que ha demostrado jugar en la comprensión lectora y las maneras en que se puede fomentar en los estudiantes, a continuación se hablará acerca de una intervención en específico que ha sido desarrollada para promover dichas estrategias en la lectura.

Capítulo 4

Enseñanza recíproca

En el capítulo anterior se ha hablado acerca de la competencia lectora y sus dimensiones, destacando el papel que el uso de estrategias y la metacognición tienen en ella. En este capítulo se presentará una de las estrategias que ha mostrado mayor eficacia para mejorar la comprensión lectora, siendo el método seleccionado en esta intervención para promover las habilidades de lectura en los niños.

La Enseñanza Recíproca (ER) es un método que fue desarrollado por Palincsar y Brown en 1984, el cual propone un proceso en el que durante la lectura el profesor, a través del modelado y del pensamiento en voz alta, enseña de manera explícita y flexible cuatro estrategias de comprensión y monitoreo; éstas son: resumir, preguntar, clarificar y predecir. La ER se desenvuelve al principio en un contexto de diálogo entre el instructor y los alumnos, quienes después de unas sesiones son capaces de realizar el proceso y liderarlo por ellos mismos (Goikoetxea et al., 2014).

A continuación se profundizará en este método y se proporcionará una explicación más detallada de él. Se presentarán las bases teóricas que lo sustentan, las estrategias que promueve, y el procedimiento que suele seguir, así como los alcances que ha tenido en diferentes investigaciones (Goikoetxea, et al., 2014; McAllum, 2014; Soriano et al., 2013; Stricklin, 2011). Con ello se busca justificar por qué se consideró como el método más adecuado para conseguir los objetivos planteados en esta intervención.

¿Qué es la Enseñanza Recíproca?

La enseñanza recíproca (ER) es un método que permite demostrar a los estudiantes el uso de estrategias cognitivas de forma flexible, las cuales están orientadas a promover el entendimiento de material informativo o expositivo, e incrementar su comprensión lectora.

Palincsar y Brown (1989) definen la ER como “la práctica guiada en la aplicación de estrategias simples y concretas a la tarea de comprensión de textos” (p.413).

De lo anterior destaca que la ER es un método de instrucción altamente autorregulado, caracterizado por la práctica guiada en la aplicación de estrategias de comprensión que promueven el pensamiento metacognitivo, e impulsan a los estudiantes a tomar el mando de su propio aprendizaje de una manera sistemática (Soriano, 2011). Se enfoca en cuatro de ellas, las cuales se considera que son utilizadas en mayor medida por los lectores competentes.

La ER recibe su nombre debido a que tanto el docente como los estudiantes trabajan en grupos y asumen de manera alternada turnos en la conducción de un diálogo centrado en un texto, haciendo que los alumnos tomen el papel del maestro (Difabio, 2002). De esta forma, puede ser visto como un grupo de aprendizaje cooperativo y como una instancia de instrucción directa por parte del docente. Se asume que a través del dialogo entre profesor- alumno y alumno-alumno, los estudiantes internalizan y generalizan el uso de esas cuatro estrategias, aprendiendo a supervisar y regular su propia comprensión (Soriano et al., 2013).

Dentro de este proceso es fundamental el andamiaje del profesor, ya que los estudiantes primero experimentan el conjunto de actividades cognitivas en presencia de expertos para gradualmente ejecutar estas funciones por sí mismos. De esta forma la responsabilidad de las actividades les es transferida tan pronto como es posible, con ayuda del docente ajustada a sus necesidades.

Ockzus (2010) refiere que las metas de utilizar la ER, principalmente en sesiones de grupo, son:

- enseñar a los estudiantes cómo utilizar múltiples estrategias para comprender lo que leen,
- incrementar las oportunidades para demostrar y dar andamiaje en el uso de estrategias,
- establecer un lenguaje común para utilizarlas,
- guiar a los alumnos de todos los niveles a mejorar su comprensión lectora,
- involucrarlos en discusiones alrededor de un texto utilizando las estrategias, y
- formar una comunidad de aprendizaje en donde se modelen y refuercen las rutinas utilizadas en círculos de lectura.

Sustentos teóricos

De acuerdo a Palincsar y Brown (1984) para que un método de instrucción resulte eficaz, se debe de cumplir con tres características:

1. Forzar a los estudiantes a ser agentes activos,
2. Proporcionar retroalimentación a los alumnos sobre la utilidad de las acciones realizadas, e
3. Incluir dentro de la instrucción el por qué, cuándo, cómo y dónde aplicar las acciones.

Tomando en cuenta lo anterior, buscaron crear un método con el que se asegurara que los estudiantes fueran capaces de participar, independientemente del nivel en que se encontraran. Al hacerlo, se les permite ser testigos de las actividades y su utilidad, al mismo tiempo que vuelve visibles los objetivos para todos y sitúa a las estrategias dentro de un contexto real de lectura.

Además de tomar en cuenta las características anteriores, las autoras diseñaron la ER basándose principalmente en tres conceptos pertenecientes al paradigma sociocultural. En este paradigma, el aprendizaje se concibe como una actividad esencialmente social, determinada por el contexto histórico, cultural y social en que se encuentra inmerso el individuo (Hernández, 2013). Así, el aprendiz actúa como co-constructor y reconstructor de los saberes culturales, participando en un proceso de negociación y apropiación de significados, en el que intervienen el contexto y las prácticas educativas.

A continuación se describen los conceptos psicopedagógicos retomados para justificar el método de ER.

Zona de desarrollo próximo

Concepto desarrollado por Lev Vygotsky en 1934, el cual se refiere a la distancia o intervalo cognitivo entre lo que un sujeto puede hacer por sus propios medios cognitivos (nivel de desempeño actual), y lo que puede conseguir lograr cuando un adulto o un par más experimentado lo ayuda en la resolución de un problema (nivel de

desempeño potencial) (Hernández, 1999). De esta forma, establece que “lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración, será capaz de hacerlo por sí mismo mañana” (Vigotsky, 1993, citado en Hernández, 1999).

Es un proceso que va de la exorregulación a la autorregulación, donde el experto guía y presta lo necesario para trasladar al novato de los niveles inferiores de la zona a los superiores, basándose en su desempeño (Hernández, 1997). Por lo tanto, en las fases iniciales de enseñanza, el maestro toma un papel más directivo y provee un contexto amplio de apoyo, y a medida que aumenta la competencia del alumno en ese dominio, reduce su participación. Lo anterior se relaciona directamente con el desarrollo de la metacognición por parte del alumno, donde a mayor conocimiento tenga él sobre su propia cognición, será más capaz de regular y optimizar sus acciones.

Para un niño en particular, su zona de desarrollo próximo (ZDP) puede ser muy pequeña, lo que indicaría que no es capaz de participar todavía en un nivel superior de manera independiente. Por otro lado, para un niño cuya zona de desarrollo próximo fuera más grande, se indicaría que con ayuda sería capaz de participar en actividades más complejas, incluso aunque esta ayuda fuera mínima. Por lo anterior, dentro de este concepto se destaca la importancia del rol del contexto social y el andamiaje por parte de un experto (Palincsar y Brown, 1984). Cabe mencionar que la tarea instruccional se realiza por medio de la provisión de apoyos estratégicos a los alumnos, por el planteamiento de preguntas claves, o por la inducción del autocuestionamiento del niño, entre otras técnicas (Hernández, 1997).

El concepto asume una visión en la que el individuo está estrechamente vinculado con los otros y con las prácticas sociales, pues la creación de las ZDP se da dentro de un contexto interpersonal maestro-alumno, en donde existe un coprotagonismo entre el individuo o aprendiz y el medio sociocultural que le permitirá desarrollar tareas más complejas (Hernández, 1999).

La interacción colaborativa genera dichas zonas en las que el aprendiz actúa en su rango de competencia mientras es asistido para actualizar sus niveles potenciales de ejecución superior (Difabio, 2002). Esto se relaciona directamente con la ER, donde el alumno recibe un andamiaje temporal ajustado a sus necesidades, y a medida que

adquiere más responsabilidad en su aprendizaje y que es capaz de realizarlo solo (autorregulándose y autoevaluándose), el apoyo es retirado de manera progresiva.

Andamiaje

Concepto propuesto por Bruner, que hace alusión a un proceso interactivo en donde el enseñante busca transmitir determinados saberes o habilidades a un aprendiz, a través de la propuesta de un sistema de apoyos para promover el traspaso del control de dichos contenidos (Hernández, 1999). En otras palabras, se tienden estratégicamente un conjunto de andamios por medio de los cuales el aprendiz va elaborando las construcciones necesarias para aprender dichos contenidos.

En este proceso, los niños suelen experimentar al principio una serie de actividades cognitivas en presencia de expertos, siendo capaces de realizarlas por sí solos de manera gradual. Primero, el experto guía la actividad del niño y hace la mayoría del trabajo cognitivo, por lo que el aprendiz comienza participando en la actividad como un espectador. Conforme este último se vuelve más experimentado y es capaz de realizar aspectos más complejos de la tarea que antes eran modelados por el adulto, se le va cediendo mayor responsabilidad, compartiendo ahora el trabajo cognitivo. En este punto, el niño toma la iniciativa, y el experto se encarga de corregirlo y guiarlo cuando sea necesario. Finalmente, el aprendiz asume completamente la responsabilidad del trabajo cognitivo y el experto adopta el rol de espectador.

De esta forma, se observa cómo de manera inicial el experto actúa como modelo, crítico e interrogador, hasta conducir al niño a asumir la responsabilidad total para realizar las actividades de manera independiente, pudiendo auto regularse y auto interrogarse. Así, el niño aprende sobre la tarea a su propio ritmo, participando al nivel en que es capaz y asumiendo desafíos acordes a sus habilidades (Palincsar y Brown, 1984).

Respecto a lo anterior, es importante mencionar que el andamiaje debe ser ajustable a las necesidades de aprendizaje del alumno, donde el nivel y tipo de ayudas proporcionadas estén adecuados a su nivel de ejecución y progreso demostrados durante el proceso (Baquero, 1996). De igual forma, debe ser temporal, teniendo que irse removiendo conforme el nivel de desempeño progresa, así como ser explícito. Esto

quiere decir que debe ser visible para que el aprendiz tome conciencia de los apoyos prestados que influyeron en la mejora de su aprendizaje, y a partir de esto pueda derivar criterios que le sirvan para la posterior supervisión y evaluación de su ejecución (Hernández, 1999).

En la ER, el rol de experto se define por el andamiaje, capturando la idea de un soporte ajustable y transitorio que se remueve cuando no es necesario (Difabio, 2002). Después del modelado y demostración del proceso, cada alumno asume la conducción del diálogo y el docente va evaluando los resultados de la interacción. Sobre la base de ese diálogo, se genera un andamiaje instruccional, donde se utilizan claves, sugerencias, preguntas y otro tipo de recursos ajustados que apoyan al alumno en la tarea.

De acuerdo al autor previamente citado (Difabio, 2002), proveer andamiaje es crucial para el éxito de la ER por varias razones; la más importante es que descompone la tarea hasta el punto en que el estudiante pueda realizarla por sí solo, ayudándolo a ver en detalle cómo hacerla.

Enseñanza proléptica

Se refiere a la anticipación de la competencia, donde el estudiante es motivado a participar en las actividades aun cuando no las comprende completamente y no es todavía capaz de desarrollarlas en forma independiente (Brown y Reeve, 1987, citados en Hernández, 1999). De esta manera, se promueve que un estudiante novato participe en actividades grupales antes de que sea capaz de realizarlas sin ayuda, siendo el contexto social el que apoya los esfuerzos del individuo (Difabio, 2002). En estas situaciones de aprendizaje, el novato realiza aspectos sencillos de la tarea mientras observa y aprende de un experto, quien sirve como modelo de la ejecución de un nivel superior para involucrarlo más en ésta.

De acuerdo con Lacasa (1994), en la enseñanza proléptica todo el grupo mantiene la responsabilidad de la tarea y los niños reciben poca presión de los adultos, siendo capaces de realizar la tarea únicamente hasta el nivel en el que son competentes. Sin embargo, los adultos modelan las conductas y ocasionalmente los

guían explícitamente para permitirles mayor participación, removiendo los apoyos progresivamente en función del incremento o mejora de su competencia.

Este concepto se emplea para explicar el componente dialógico de la ER, destacando cómo el contexto social apoya los esfuerzos del individuo. En la medida en que el estudiante novato se vuelve más apto, le es cedido gradualmente el control del diálogo y el docente pasa a convertirse en un participante más. Por lo tanto el aprendiz participa al nivel que es capaz (Difabio, 2002).

Como se puede notar, los trabajos sobre instrucción proléptica han sido influidos por la teoría del desarrollo de Vygotsky, por lo que comparte supuestos con el andamiaje. Al respecto, Hernández (1999) menciona que ambos conceptos engendran concepciones diferentes de enseñanza. La interpretación de la enseñanza como andamiaje es más característica de situaciones de demostración e instrucción explícita, donde existe un énfasis claro respecto a la direccionalidad e intencionalidad de la ayuda ajustada y necesaria por parte del enseñante para lograr los propósitos educativos. Por otro lado, en el caso de la enseñanza proléptica, el énfasis está puesto en las interpretaciones del aprendiz, quien se esfuerza activamente por dar sentido e inferir los propósitos, expectativas y acciones del enseñante (p.8).

Estrategias de comprensión que se enseñan en la ER

Palincsar y Brown (1984) encontraron seis acciones comunes a todos los lectores competentes, que eran: (1) la comprensión de los propósitos de la lectura (tanto explícitos como implícitos); (2) la activación de los conocimientos previos sobre el tema; (3) la regulación de la atención para enfocarse en el contenido principal; (4) la evaluación crítica del contenido y su consistencia interna de acuerdo a la compatibilidad con los conocimientos previos y el sentido común; (5) el seguimiento de las actividades en curso para supervisar la comprensión, (realizando acciones como la revisión periódica y la auto interrogación); y (6) realizar interpretaciones, predicciones y conclusiones del contenido.

De esta forma, seleccionaron cuatro actividades concretas que involucran las funciones mencionadas en los 6 puntos anteriores y que pueden ser realizadas incluso por los lectores novatos, que son: predecir, aclarar, preguntar y resumir.

Estas cuatro estrategias cumplen una doble función cuando son utilizadas correctamente: 1) incitan a los chicos a mejorar su comprensión y el recuerdo de aquello que leen, al mismo tiempo que 2) proporcionan al lector una oportunidad para monitorear sus procesos y comprobar si realmente están comprendiendo, auto evaluando su lectura.

Por lo tanto, el instructor demuestra a los estudiantes cómo utilizarlas, y al poder ser asimiladas de manera relativamente rápida, les permite a participar en el dialogo propuesto por el docente desde el principio. Sin embargo, al inicio los alumnos suelen manejar una versión fácil de ellas, siendo entonces momento de refinarlas. Este proceso, a diferencia del anterior, es gradual y exige una práctica considerable (Difabio, 2002).

Es importante destacar que en este proceso la meta no son las estrategias en sí mismas, sino llegar al significado del texto en ese contexto de diálogo (Palincsar y Brown, 1984). Por ello, no se practican como actividades aisladas o descontextualizadas, sino de manera simultánea al ser vistas como instrumentos para adquirir conocimientos, facilitar la lectura y mejorar la comprensión (Pilonieta y Medina, 2009). Al aplicarlas de manera correcta se fomenta que los alumnos realicen actividades llevadas a cabo por los lectores competentes, manejando cada vez una versión más compleja de ellas.

A continuación se definirá cada estrategia, mencionando las actividades que abarcan y lo que promueven en el proceso de lectura. Cabe mencionar que dos de ellas son de aplicación permanente (preguntar y resumir), y las otras dos son selectivas (aclarar y predecir).

Predecir

Se refiere a anticipar lo que puede suceder más adelante en un texto. Los lectores pueden usar la información de éste, así como sus conocimientos previos, para hacer predicciones lógicas basadas en hechos antes y durante la lectura. Esta estrategia les exige a los niños adentrarse en el futuro, motivándolos a leer y a formarse así un propósito de lectura (Harvey y Goudvis, 2000).

Al predecir, se utilizan las claves estructurales y contextuales de la lectura para elaborar una hipótesis sobre lo que seguirá en ésta. Haciendo lo anterior, se activa el conocimiento previo del alumno, así como que lo hace más significativo al motivarlo a continuar leyendo para averiguar si sus predicciones son correctas (Ockzus, 2003).

De la misma manera, predecir es una estrategia que ayuda a que los estudiantes se establezcan un objetivo de lectura, así como que supervisen si están entendiendo o no. Les permite interactuar más con el texto, haciendo más factible que se interesen en él y al mismo tiempo mejoren su comprensión.

Es importante destacar que a diferencia de las inferencias, donde se plantean hipótesis acerca de lo que ha pasado, al predecir se realizan hipótesis sobre lo que se cree que pasará (Muth, citado en Hagg, 2011). De esta manera, los alumnos especulan sobre lo que encontrarán más adelante de la lectura a partir de lo que ésta dice, y al avanzar en ella regresan a sus predicciones para revisarlas y comprobarlas.

Inicialmente, se trabaja a partir de las ilustraciones y del conocimiento previo de los alumnos, para que posteriormente con la práctica se pueda hacer un trabajo más profundo (Hagg, 2011). Así, antes de leer, se promueve que los estudiantes vean el título, ilustraciones y estructura del texto en búsqueda de claves que les funcionen como pistas para anticipar lo que ocurrirá en éste, tales como los encabezados e ilustraciones.

Durante la lectura, se sugiere detenerse de manera periódica para pedir a los estudiantes que junten las pistas que han aparecido y hagan predicciones sobre lo que ocurrirá. Para apoyarlos, Ockzus (2003) propone el uso de organizadores gráficos para registrar las predicciones y poder regresar a ellas para ver si fueron acertadas.

De esta manera, al brindarles la oportunidad de ver previamente lo que están por leer, discutiendo las características de la lectura y utilizando organizadores gráficos, se les proporcionan claves visuales para hacer predicciones.

Para elaborar predicciones, se pueden utilizar diferentes frases (Ockzus, 2003) como:

- *Yo creo...*,
- *Yo apuesto...*,
- *Me pregunto si...*,

- *Me imagino que....*,
- *Yo supongo....*,
- *Yo predigo...*

Finalmente, es importante recalcar que a través de las predicciones, los lectores pueden unir las ideas del texto con su conocimiento previo, profundizando así en su esencia (Harvey y Goudvis, 2000).

Aclarar

Esta estrategia comprende la revisión de la lectura para reconocer los puntos poco claros, así como las palabras o partes confusas del texto, y emprender acciones de reparación. Esto permite evaluarla de manera crítica y conectar el contenido con el conocimiento previo y el sentido común (Harvey y Goudvis, 2000).

Ésta resulta importante ya que muchas veces al no entender una palabra o idea, se puede entorpecer o incluso impedir la comprensión global de la lectura (Hagg, 2011). De igual manera, ayuda a que los lectores supervisen su propio proceso lector mientras identifican los problemas que presentan para entender algún pasaje, o para averiguar el significado de palabras desconocidas, tomando decisiones para solucionarlos. De esta forma, se fomenta la metacognición, con lo cual se puede optimizar el proceso de lectura para convertirse en lectores más competentes.

La estrategia se aplica cuando aparece alguna dificultad, tal como localizar un referente poco evidente, o al no saber cómo interpretarlo. De esta manera, a través de la enseñanza recíproca, los alumnos aprenden a determinar lo que necesita aclaración (Difabio, 2002). No obstante, a pesar de que se puede enseñar a los estudiantes a identificar las palabras difíciles o que no conocen, resulta más complicado para algunos de ellos reconocer oraciones o pasajes que están obstaculizando su lectura (Jaramillo et al, 2006).

De acuerdo con Ockzus (2003), esto puede estar relacionado con el hecho de que los estudiantes suelen leer una por una las palabras en un párrafo, sin establecer una conexión entre ellas y comprender la idea general. Cuando los estudiantes se encuentran renuentes a admitir que tuvieron dificultades con algún término, esta autora

sugiere que una buena estrategia es pedirles que identifiquen aquello que consideran que pudiera causarle dificultad a un niño más pequeño, ejemplificando cómo se podría solucionar.

El lenguaje que puede utilizarse en esta estrategia para identificar el problema puede incluir:

- *No entendí la parte en que...*,
- *Esta/e (oración, párrafo, palabra, capítulo) no es claro...*,
- *Esto no tiene sentido porque...*,
- *No puedo descifrar...*,
- *Esta es una palabra tramposa porque...*,

Por otro lado, para aclarar las palabras y construir significado, también se modelan estrategias de reparación. Green (2008) considera que algunas de ellas son:

- Releer las partes que no se entendieron: consiste en hacer una pausa en la lectura al darse cuenta que algo no es claro, volviendo a leer el (o los) párrafo(s) confuso(s). Resulta útil ya que en ocasiones se pueden omitir, pasar por alto o no prestar atención a algunas palabras o ideas clave que le dan sentido al texto.
- Continuar leyendo: se refiere a seguir la lectura en búsqueda de claves que puedan ser útiles para aclarar lo que fue confuso, o descifrar el significado de lo que no se entendió. Cuando después de un par de oraciones no se ha resuelto el problema, es necesario intentar con otra estrategia.
- Deducir el significado de términos desconocidos: tiene que ver con utilizar las claves contextuales, partes de las palabras (como sus raíces, prefijos y sufijos), o pensar en otras que suenen parecido, para determinar qué quieren decir.
- Establecer conexiones con el conocimiento previo: consiste en pensar en lo que ya se conoce, así como en las propias experiencias, para rescatar los esquemas de pensamiento relacionados, asociarlos con la información nueva y otorgarle mayor sentido a ésta. Esta técnica también ayudará a recordar más fácilmente el contenido.

- Fijarse en las características del texto: consiste en ver claves como las imágenes, ilustraciones, tablas, gráficas, encabezados, etc. que el autor ha puesto para apoyar al lector en su lectura y presentar la información de manera visual. Al examinarlos más de cerca se puede profundizar en el nivel de comprensión.
- Preguntarle a otra persona: Cuando se sigue sin entender o no se sabe qué estrategia utilizar, es útil pedir ayuda a alguien más. Se le puede preguntar a un amigo, un profesor, padre, etc.

De lo anterior se puede notar que la estrategia de aclarar ayuda a los estudiantes a supervisar su propia comprensión mientras identifican los problemas que están teniendo para comprender porciones del texto o conceptos difíciles, así como llevar a cabo acciones para resolver dichas dificultades. Cuando los estudiantes aprenden a identificar y aclarar, se convierten en lectores más estratégicos.

Preguntar

Esta estrategia se refiere a cuestionarse a lo largo del proceso de lectura, formulando preguntas que puedan responderse o no al leer el texto. Al pedirles a los alumnos que realicen lo anterior, se favorece que pongan atención a lo que leen y lo relacionen sus conocimientos previos, centrándose en las ideas principales y funcionando también para revisar su comprensión (Ockzus, 2004). De manera paralela, con esta estrategia se promueve la integración de la información, la evaluación de las propias preguntas y la advertencia metacognitiva de si pueden ser respondidas o no (Difabio, 2002).

Harvey y Goudvis (2000) destacan que al formular preguntas se contribuye a profundizar en la comprensión y a aclarar palabras o conceptos, promoviendo a su vez que el lector se mantenga involucrado en la tarea. Al respecto, Hagg (2011) menciona cómo una pregunta bien planteada, producto de un pensamiento reflexivo sobre el contenido del texto, cambia la relación del lector con éste, pues se promueve que se enfoque la atención en la búsqueda de la respuesta.

De acuerdo con Difabio (2002) los buenos lectores se caracterizan por aplicar esta estrategia a lo largo de todo su proceso de lectura; sin embargo, es una tarea difícil y compleja. En etapas iniciales, la interrogación se enseña como una tarea concreta para enunciar un cuestionamiento que puede aparecer en una prueba o que podría hacer el maestro en una tarea respecto de la sección leída, enfocándose en aquellos cuya respuesta pueda encontrarse en el texto. De esta forma, se practica la formulación de preguntas (particularmente qué, quién, dónde, cuándo, cómo y por qué) sobre la información para su evaluación y respuesta. Posteriormente, el docente puede modelar otras, donde se centre en los detalles e ideas principales de la lectura, en las causas y efectos, en la comparación y contraste, u otras que requieran de la elaboración de inferencias.

Además, cuando a los estudiantes les es encomendado antes de leer el texto la tarea de pensar en preguntas sobre éste, se propicia que lean con una mayor conciencia, prestando más atención a las ideas importantes (Ockzus, 2003). Esto hace que automáticamente incrementen su comprensión mientras leen y procesen el significado del texto, elaborando inferencias y estableciendo conexiones con sus conocimientos previos para generarlas.

Por lo anterior, durante las discusiones de ER, les es asignado a los estudiantes el rol del maestro, pidiéndoles que generen preguntas basadas en puntos importantes de la lectura para hacerlas a los demás. Según Oczkus (2010), muchos estudiantes inician cuestionando los detalles poco importantes del texto; sin embargo, conforme avanzan las sesiones y se modelan y comparten más preguntas con el salón, la calidad y profundidad de ellas mejora.

El lenguaje que los estudiantes pueden usar para elaborarlas es:

- *¿Qué...?*,
- *¿Cómo...?*,
- *¿Quién...?*,
- *¿Dónde...?*,
- *¿Cuándo...?*,
- *¿Por qué...?*,

- *¿Qué pasaría...?*,
- *Me pregunto si...*

Los lectores expertos formulan preguntas antes, durante y después de leer por diferentes motivos, cuestionándose sobre el contenido, el autor, los eventos, conflictos e ideas del texto. Pueden utilizarse para construir significado, mejorar el entendimiento, encontrar respuestas, resolver problemas, encontrar información específica, adquirir y descubrir nueva información, impulsar la investigación o aclarar confusiones, entre otras cosas (Harvey y Goudvis, 2000).

Harvey y Goudvis (2000) también refieren que esta estrategia es la que impulsa a los niños a continuar con la lectura, ya que cuando tienen preguntas se vuelve menos probable que la abandonen.

Resumir

Se refiere a identificar las ideas principales de un texto y organizarlas de manera ordenada, para recordarlas y rescatar lo más importante de éste. Al elaborar resúmenes se puede comprobar también si se ha entendido o no, al mismo tiempo que estimula al lector a analizar el escrito y ayuda a los niños a centrarse en las ideas más importantes, así como a distinguir entre información relevante e irrelevante (Harvey y Goudvis, 2000).

Resumir es un proceso complejo que requiere el uso coordinado de varias habilidades y estrategias. Para hacerlo de manera efectiva, los estudiantes deben recordar y organizar sólo los eventos importantes del texto. Este orden depende de su género, pues para resumir una historia se puede utilizar como guía a los personajes, lugares, el problema, eventos y desenlace; mientras que en textos que no sean de ficción, se requiere determinar los puntos importantes y organizarlos de manera lógica (Ockzus, 2003).

En esta estrategia, el lector debe determinar primero las ideas importantes para después ordenar, recordar y decir con sus propias palabras dichas ideas. De esta forma, sirve como herramienta para razonar y tomar decisiones acerca de la

información, discriminando entre aquella que es relevante de las ideas secundarias, al mismo tiempo que permite al lector integrar una serie de hechos desarticulados en un todo coherente y ordenado (Harvey y Goudvis, 2000).

Cuando el lector piensa sobre lo que se ha dicho en el texto y lo resume, se puede utilizar como actividad de auto revisión o prueba de si el contenido ha sido entendido. Al respecto, Difabio (2002) menciona que si no se logra una adecuada sinopsis, no se debe tomar como un fracaso de rendimiento, sino como una valiosa fuente de información de que no se está comprendiendo como se debiera y que una acción de reparación es necesaria, como la relectura.

Durante las lecciones de ER se les proporciona a los estudiantes la oportunidad de ser testigos de los resúmenes de los demás, así como de crear unos propios, ayudándolos a convertirse en lectores más eficientes (Ockzus, 2003). De acuerdo con esta autora, el lenguaje que pueden utilizar para guiarse al elaborarlos es el siguiente:

- *Las ideas más importantes en el texto son....*
- *Esta parte trata sobre...*
- *Este libro fue sobre...*
- *Primero... Después... Finalmente...*
- *La historia sucede en...*
- *Los personajes principales son...*
- *Un problema ocurrió cuando...*

De lo anterior se puede rescatar que resumir es una estrategia muy importante, pues se ha encontrado que al hacerlo se promueve la construcción de un significado general de los textos, lo que mejora a su vez la comprensión lectora (Ockzus, 2003). Además, es una habilidad importante para aplicación curricular, pues resulta útil para recordar la información, aprender cosas nuevas sobre un tema determinado, distinguir entre las ideas principales de las secundarias, descubrir un tema, opinión o una perspectiva, y responder a preguntas específicas, entre otras cosas.

Antes de concluir este apartado, es importante mencionar que los cuatro procesos descritos previamente son considerados estrategias metacognitivas de lectura

cuando éstos se realizan de manera intencional con el propósito de alcanzar una meta, estando supervisados intencionalmente por el lector y bajo el control de la metacognición (Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012).

Procedimiento para desarrollar la ER

La ER tiene lugar en un contexto de diálogo entre el docente y los alumnos, progresando desde la demostración y modelamiento por parte del primero, hasta la interacción exclusivamente entre los últimos. Al llegar a ésta, algunos pueden tomar el rol de maestros, mientras otros compañeros asumen tareas como preguntar, responder, reflexionar sobre las respuestas, resumir, identificar palabras difíciles, realizar predicciones, etc. (Difabio, 2002). En esta interacción se les advierte sobre el valor de las estrategias y son guiados para notar la relación entre su uso y una comprensión eficiente.

A medida que la responsabilidad de iniciar y mantener el diálogo se va transfiriendo a los alumnos, el maestro se limita a supervisarlos y proporcionarles la ayuda necesaria, apoyando su esfuerzo e informándolos sobre su actuación. En caso de que se requiera, puede modelar nuevamente la actividad. De manera paralela, los anima constantemente a emplear las estrategias y les muestra cómo su rendimiento puede mejorar al aplicarlas, recordándoles su utilidad para la comprensión (Duke y Pearson, 2008).

Durante una sesión de ER, ambos utilizan su conocimiento previo y el diálogo para construir un entendimiento compartido del texto y construir la comprensión lectora. En este proceso, el instructor supervisa la discusión y proporciona andamiaje para utilizar las estrategias.

Difabio (2002) menciona que las estrategias didácticas claves que se aplican son la demostración, práctica, diálogo interactivo, andamiaje o apoyo temporal y promoción de la autorregulación. Es importante recordar que estas estrategias se encuentran fundamentadas en los conceptos propuestos por Vigotsky y Bruner, los cuales fueron previamente descritos.

Hartman (1994) propone un procedimiento para la aplicación de la ER:

1. Demostración: previo a la sesión, el docente selecciona y prepara el texto. En ésta, se dedica a identificar las ideas importantes, generar preguntas, preparar sus propias predicciones, escribir resúmenes para cada sección y subrayar las oraciones tópicas, destacando el vocabulario o conceptos difíciles, a fin de anticipar la clarificación. Posteriormente modela la estrategia al grupo, intentando dejar clara la forma correcta en que se aplica.
2. Practica guiada: el alumno emplea las estrategias bajo la supervisión del docente, aplicándolas de manera flexible en función de sus necesidades y propósitos, las demandas de la tarea y las características del texto.
3. Pequeño grupo (de entre 3 a 8 niños) con el instructor: el grupo toma el control mientras el último se ocupa de observar y evaluar el empleo estratégico de los alumnos, promoviendo a su vez la autoevaluación.
4. Grupo de estudiantes solos: el docente circula por los grupos e interviene únicamente cuando se lo solicitan.
5. Práctica individual de la autorregulación: luego de un periodo de 25 o 30 minutos de ER, el alumno elabora resúmenes y/o preguntas sobre un texto nuevo de manera independiente.

La ER permite a los profesores utilizar como evidencia los productos y diálogos de las conversaciones llevadas a cabo en la sesión para ajustarse de manera continua a las necesidades de sus alumnos. De esta forma, promueve la creación de comunidades de aprendizaje donde ambos agentes trabajen de manera conjunta, buscando facilitar que estos últimos tomen el mando de su aprendizaje (McAllum, 2014).

En este sentido, se les atribuyen a los instructores 3 responsabilidades principales a lo largo de las sesiones:

1. *Antes de leer...* activar los conocimientos previos relacionados a las ideas o palabras que los niños encontrarán mientras leen.

2. *Durante la lectura...* ser modelos, monitores y guías que alienten a los niños a utilizar las estrategias.
3. *Después de la lectura...* fomentar la reflexión colectiva acerca de ésta y cómo es que utilizaron las estrategias.

Esto último resulta fundamental ya que es el paso donde se promueve la metacognición, y como ha sido mencionado anteriormente, ésta es una herramienta fundamental que permite a los niños conocer más acerca de sus estilos de aprendizaje, reflexionar qué fue lo que les resultó más útil dentro del proceso y convertirse en lectores más competentes (Stricklin, 2011).

Alcances de la ER

La enseñanza recíproca es un método inclusivo que ha demostrado ser eficaz para mejorar la comprensión lectora y las habilidades metacognitivas (McAllum, 2014). Inicialmente fue diseñado para estudiantes de nivel primario con rendimiento deficiente en comprensión lectora; sin embargo, ha sido probado y ha mostrado beneficios en todos los niveles, desde preescolar hasta cursos de doctorado (Difabio, 2002). Su efectividad ha sido demostrada con estudiantes de diferentes edades y habilidades, con y sin dificultades de comprensión, y con diversas experiencias socioculturales (Soriano, 2011).

Lo anterior ocurre por la flexibilidad que brinda, pues es de fácil acomodo en el aula y se puede ajustar a diferentes condiciones, tales como: el nivel de los alumnos, el número de sesiones, número de estrategias, tamaño del grupo, entrenador, enfoque y tipo de textos utilizados (Goikoetxea, 2014). Es por ello que fue considerado como un método eficaz para los fines de esta intervención.

Su efectividad también parece ser resultado de la co-ocurrencia de los siguientes factores, según Difabio (2002):

1. El docente demuestra estrategias expertas en un contexto compartido y promueve la participación de los alumnos, siendo capaz de evaluar su nivel de rendimiento y proveer asistencia cuando sea necesario.

2. Las actividades comprometen activamente al alumno en el aprendizaje, conduciéndolo a elaborar un modelo eficiente de la tarea de lectura.
3. La demostración explícita y repetitiva facilita el aprendizaje y permite ejercitar las estrategias de manera constante.
4. Se presta considerable atención a las variables metacognitivas, pues se practican actividades de autorregulación y de monitoreo que son aplicables a una gran variedad de tareas de lectura y estudio.
5. El alumno aprende a asumir roles ejecutivos y de crítico, ya que no solo aprende a producir buenos resúmenes y preguntas, sino que también a evaluar los de los demás. Así se fortalece su conocimiento sobre qué hace una buena predicción, cuestionamiento o síntesis, y lo conduce a aplicarlo en su trabajo, mejorando sus habilidades metacognitivas y abriendo la posibilidad de utilizarlo en diferentes contextos.
6. La ER exige a los estudiantes procesos de autorregulación constante que son clave en la comprensión, donde usan, aplican y evalúan las estrategias.
7. Las actividades de auto revisión y auto interrogación pueden ser aplicables en una amplia variedad de tareas de adquisición de conocimiento, siendo generalizable a otras tareas escolares y transferible al estudio independiente.
8. Los resultados obtenidos suelen ser significativos y durables, siendo capaz de nivelar los descensos de los efectos con una sola sesión de ER.

Además de lo anterior, se ha encontrado que quienes han participado en intervenciones con ER y tienen una historia de fracaso escolar han logrado éxito después de éstas. Esto ocurre porque en ellas los participantes desarrollan su metacognición, siendo capaces de planificar sus acciones, utilizar las estrategias, monitorear su progreso y controlar sus propias actividades de comprensión. Además, emplear las estrategias lectoras en un contexto significativo también incrementa el sentimiento de eficacia personal (Difabio, 2002).

A partir de todo lo expuesto en la revisión teórica anterior, se puede constatar la importancia que tiene la competencia lectora en la vida de los alumnos, siendo un

elemento de aprendizaje indispensable para su desempeño académico. Las estrategias de lectura son útiles para favorecer la comprensión, donde al ponerlas bajo el control de la metacognición se promueve que los alumnos autorregulen sus actividades, logrando convertirse en lectores más competentes.

Es por lo anterior que, reconociendo la importancia de desarrollar esta habilidad, la SEP se ha comprometido a brindar apoyos educativos adecuados a las necesidades de los estudiantes para potenciar su desempeño. No obstante, al tomar en cuenta los resultados nacionales descritos en el primer capítulo, se desprende la necesidad de crear iniciativas complementarias que sirvan de apoyo para los alumnos.

Al tener conocimiento sobre las bases teóricas del método de Enseñanza Recíproca y la efectividad que ha demostrado tener, se decidió trabajar con este método para intervenir y fomentar en los alumnos el uso de estrategias metacognitivas de lectura. Las estrategias permiten crear planes de manera consciente, ajustados a las necesidades que se presentan en el momento de la lectura, mientras que la metacognición apoya a que se supervise el proceso y se manejen los recursos mentales de forma más eficaz.

En acuerdo con la OECD (2012), un cambio de enseñanza en donde se desarrollen las habilidades básicas para resolver problemas y se promueva la metacognición, podría tener un impacto positivo en la educación, preparando a los alumnos para responder a las demandas del siglo XXI.

De esta forma, considerando los argumentos previamente expuestos, a continuación se describe el método que fue utilizado para intervenir, detallando los objetivos que la guiaron, así como el procedimiento utilizado para alcanzarlos.

Método

Objetivo General

Promover la competencia lectora en niños de 10 a 12 años a partir del uso de cuatro estrategias metacognitivas, y valorar los efectos que su aplicación tiene en la comprensión, a partir del desarrollo de un taller basado en la Enseñanza Recíproca.

Objetivos específicos

- * Identificar y describir las estrategias metacognitivas que los participantes suelen utilizar dentro de su proceso de lectura.
- * Promover que los participantes utilicen con mayor frecuencia las cuatro estrategias metacognitivas de comprensión lectora del modelo de Enseñanza Recíproca.
- * Describir el progreso en la competencia lectora de los niños tras haber participado en el taller.

Participantes

La intervención se llevó a cabo con niños y niñas cuyo rango de edad se encontraba entre los 10 y 12 años, los cuales cursaban de los últimos grados de primaria (quinto o sexto), al segundo grado de secundaria. A lo largo del taller realizado participaron un total de 14 niños.

La mayoría de los niños asistentes al taller llegaron al Centro Comunitario solicitando el servicio de apoyo psicopedagógico debido a dificultades para aprender a leer y a escribir, siendo remitidos por sus padres o maestros. Con el fin de atender la demanda de la población del Centro, se consideró que un taller donde se fomentaran las habilidades de lectura, y se permitiera el intercambio grupal, era una manera más efectiva de intervenir.

Debido a las características fluctuantes de la población del escenario, el número de asistentes al taller varió a lo largo de las sesiones, participando un promedio de 7 niños cada sesión. No obstante, debido a la falta de información suficiente de todos y para tener datos más consistentes, en este trabajo se reportan únicamente los alcances obtenidos por 4 participantes, los cuales asistieron a la mayoría de las sesiones del taller. Se trata de 1 niña y 3 niños cuyas edades oscilaban entre los 10 y 12 años, todos asistentes a escuelas públicas. Uno cursaba el quinto grado, 2 sexto grado y 1 segundo de secundaria.

Escenario

La presente intervención se llevó a cabo dentro de las actividades de promoción de la salud mental del Centro Comunitario Dr. Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro, perteneciente a la Facultad de Psicología de la UNAM. El Centro se encuentra ubicado al sur de la Ciudad de México en la Colonia Ruiz Cortines de la Delegación Coyoacán.

Dentro del Centro Comunitario, se utilizó el Salón de Usos Múltiples. Éste es un espacio suficientemente amplio y apropiado para el desarrollo de actividades como el taller que se presenta en este trabajo, pues cuenta con un pizarrón blanco, sillas con paletas, 1 mesa y pantalla para proyectar videos o imágenes. El salón cuenta con una ventana y una mampara que divide al salón en 2 espacios. Se trabajó en un lado del salón, mientras el otro lado se ocupaba para otras actividades de prevención de parte del Centro.

Las paredes blancas del salón permitieron colocar diversos recursos en ellas, como las escrituras de los niños, rotafolios con información de las estrategias y material relacionado con el tema de la sesión, para que los participantes fueran capaces de recurrir a ellos de forma accesible y apoyarse de ellos durante las sesiones.

Descripción de Instrumentos

Inventario de Conciencia Metacognitiva de Estrategias de Lectura (MARSI)

Diseñado por Kouider Mokhtari y Carla A. Reichard (2002), y adaptado al español por Alvarado, Puente, Jimenez y Arrebillaga (2011), es un instrumento que

busca evaluar la concepción y el grado de conciencia que alumnos con un nivel escolar equivalente a 5º año o superior tienen sobre su uso de estrategias de lectura mientras leen material relacionado con la escuela.

Guiado por la premisa de que construir el significado a partir del texto constituye un acto intencional, deliberado y con propósito, no pretende medir la capacidad de comprensión ni las habilidades de regulación del proceso lector, sino servir como herramienta para ayudar a los estudiantes a incrementar su conciencia metacognitiva y el uso de estrategias lectoras, ya que esto es fundamental para ser un lector constructivo.

Por otro lado, los resultados alcanzados también pueden servir para mejorar los planes de instrucción y conducción de clase, así como para conocer el impacto de los programas de entrenamiento en estrategias metacognitivas de comprensión, midiendo el uso previo y posterior de la intervención en varias condiciones. Se puede utilizar de forma individual o como instrumento de grupo; sin embargo, nunca debe ser utilizado como criterio único o predominante.

Para aplicarlo, se pide a los estudiantes que lean cada una de las oraciones y seleccionen en una escala tipo Likert de 5 puntos (que va desde 1 “*nunca hago esto*”, hasta 5 “*siempre hago esto*”) la frecuencia con que realizan cada una de las actividades que se describen. El nivel de confiabilidad del instrumento es de .89.

El inventario está compuesto por 30 reactivos, los cuales se encuentran divididos en tres factores; estos factores interactúan entre sí y ejercen una influencia importante en la comprensión textual. En este trabajo únicamente se utilizaron aquellos reactivos que tenían mayor relación con las estrategias que se buscaban promover en la intervención, por lo que se seleccionaron 17 de ellos. Cabe mencionar que cada sub-habilidad que la prueba mide tiene su propia confiabilidad; éstas son:

- **Estrategias Globales de Lectura:** representa un conjunto de estrategias orientadas hacia el análisis global del texto, tales como: formar un propósito de lectura, activación del conocimiento previo, predicción del contenido, confirmación de las predicciones, visualización de las características del texto y uso de claves contextuales entre otras cosas, para mejorar la comprensión

lectora. El instrumento original contiene 13 ítems de este tipo; en este trabajo se seleccionaron 6 de ellos.

- **Estrategias de Resolución de Problemas:** se incluyen aquellas utilizadas para resolver problemas cuando el texto se torna difícil de leer, o cuando aparece un problema de comprensión de la información. Ejemplos de ellas incluyen acciones como leer lenta y cuidadosamente, ajustar la velocidad de lectura, hacer pausas para reflexionar sobre lo que se lee, visualizar información, leer el texto críticamente, etc. De esta forma proporcionan a los lectores planes de acción a seguir para transitar el escrito de manera hábil y completa. En el instrumento original hay 8 reactivos que hacen alusión a éstas, de los cuales 5 fueron utilizados para fines de este trabajo.
- **Estrategias de Apoyo o Soporte:** involucran el uso de materiales de referencia externos, tomar notas o realizar otras acciones que puedan describirse como de soporte. Estas estrategias proveen mecanismos de apoyo que ayudan a incrementar las respuestas frente a la lectura, como parafrasear la información del texto, hacer preguntas, usar materiales de referencia como ayuda, subrayar información del texto, etc. El instrumento original utiliza 9 ítems de esta categoría, por lo que fueron seleccionados los 6 reactivos relacionados a las estrategias promovidas en el taller.

Aunque su aplicación no tiene límite de tiempo, la administración promedio suele tomar entre 10 y 12 minutos, dependiendo del nivel escolar y de la habilidad lectora de los niños. Se recomienda aplicarlo a estudiantes y adolescentes con un nivel escolar equivalente a 5º grado o superior; sin embargo, también puede usarse con niños más pequeños si se leen los reactivos en voz alta. Con el fin de presentar de manera más amigable y sencilla la prueba a los niños, se modificó el lenguaje de algunos de los ítems, pero se mantuvo su significado original (véase Apéndice 1).

Como regla general, el puntaje promedio total indica cuán a menudo utilizan todas las estrategias incluidas en el inventario cuando leen material académico. Por otro lado, los promedios de cada subescala del inventario muestran qué grupo de estrategias usan los estudiantes en mayor o menor medida cuando leen (Global, de

Resolución de Problemas y de Ayuda o Soporte). Esta información permite encontrar en qué grupo su puntaje es muy alto o muy bajo.

Entrevista de Puntos Principales para Lectores (Major Point Interview for Readers – MPIR)

Esta entrevista fue creada por Ellin Keene (2005). Se encuentra diseñada para dar la posibilidad de utilizarla de dos formas, como:

1. Evaluación del uso de los estudiantes de todas las estrategias de comprensión al principio y al final del ciclo escolar, o
2. Rúbrica para evaluar y dar seguimiento al progreso de los estudiantes en las estrategias que se requieran a lo largo del curso, utilizando las preguntas enfocadas en ellas.

De tal modo, permite obtener evidencia sobre la manera en que los estudiantes se aproximan a los textos, cómo interactúan con ellos y la forma en que utilizan su información. Por lo tanto, no es una evaluación post-lectura, sino que busca reflejar cómo los lectores expertos se acercan a los textos y construyen significado mientras leen, para lo cual las preguntas son hechas antes, durante y después de la lectura.

La entrevista valora la habilidad que tienen los estudiantes para utilizar las estrategias de comprensión a través de una serie de preguntas, y las respuestas son calificadas utilizando una rúbrica que permite cuantificar sus avances en el uso de ellas. Al hacer uso de esta rúbrica, se le proporciona al maestro una idea más amplia sobre las fortalezas y debilidades de sus estudiantes, permitiéndole pensar en los pasos a seguir para planear y enfocar su instrucción.

Las estrategias que se evalúan en el instrumento son: conectar lo nuevo con lo conocido (uso de esquemas y conocimientos previos), elaboración de inferencias y predicciones, formulación de preguntas, selección de las ideas principales, supervisión de la comprensión y uso de estrategias para solucionar problemas (aclaración de términos y conceptos), síntesis y visualización o creación de imágenes mentales.

Dependiendo de la edad de los niños y del número de estrategias que se evalúen, la entrevista puede durar entre 20 a 45 minutos. Puede llevarse a cabo como una entrevista oral, o bien de manera escrita.

Para agilizar la aplicación y poder concluirla en el tiempo designado, en esta intervención la prueba se administró de manera grupal en forma escrita, donde se les pidió a los participantes que escribieran sus respuestas a las preguntas después de que la instructora leyó en voz alta el texto mientras ellos seguían la lectura. Dado que la entrevista de Keene evalúa 8 estrategias, se utilizaron únicamente las preguntas relacionadas con las 4 que se trabajaron en la intervención. El formato de ésta se puede encontrar en el Apéndice 2. Las estrategias que se evaluaron fueron: elaboración de predicciones, formulación de preguntas, aclaración de términos y conceptos, y síntesis de la información, debido a que son las que corresponden a los propósitos de la intervención.

La entrevista se aplicó de forma escrita como una prueba, donde se les brindó a los niños una hoja con la lectura y las preguntas a contestar. El texto fue leído en voz alta por la instructora del taller en ambos momentos de aplicación, pero los niños pudieron seguirlo con la copia que se les proporcionó. Es importante mencionar que la prueba no proporciona un texto modelo para usarlo en ella, sino que quien lo aplica puede seleccionar el que se ajuste más a sus intereses y a las habilidades de quien lo conteste.

Antes de iniciar la lectura se revisó junto con los participantes cada una de las preguntas de la prueba, buscando que las tomaran en cuenta mientras la escuchaban. Después, se leyó el texto y se les pidió que las contestaran, dándoles la opción de regresar a él cuando lo consideraran necesario.

A partir de la respuesta proporcionada a las preguntas planteadas en la prueba, se asignó un valor a cada una, utilizando la rúbrica que la misma autora proporciona. Estos valores remiten a un nivel en particular del uso de cada estrategia, los cuales van del 1 al 5, siendo el último el grado el más alto y complejo de ésta. Es importante mencionar que se realizó una validación con jueces sobre los niveles asignados a las respuestas de los participantes.

El texto leído la primera vez que se aplicó la prueba se llamaba: “*Toc, toc, toc*”, un cuento escrito por la autora Anne Marie Chapouton (1990). Éste trata de una zorra que quiere comerse unos pollitos que están dentro de un granero. Para ello, toca la puerta siempre que la dueña se ha ido, intentando engañarlos para que le permitan entrar. En la portada del cuento se ve una zorra disfrazada con una canasta tocando la puerta del granero, así como unos pollitos adentro de éste y uno de ellos asomándose por un agujero. En las demás ilustraciones se muestran las diferentes formas en que ésta buscó engañarlos, estando vestida de distintas maneras. Al final, cuando los pollitos acceden a abrir la puerta, la dueña llega y la descubre, haciendo que abandone la granja inmediatamente.

El segundo cuento leído en la evaluación posterior al taller se titulaba “*¿Dónde se ha metido conejete?*” escrito por A. Bournat (1989). Éste trata de un conejo que va a la tienda con su familia y desaparece, por lo que sus papás se dedican a buscarlo por todas partes. En la portada del texto se puede ver a la familia haciendo compras, por lo que todos dirigen su mirada hacia diferentes lugares. En las demás imágenes, se ve a los papás preocupados y corriendo por todos lados, buscando a su hijo. Al final, descubren que conejete se había quedado dormido en un peluche gigante de la sección de juguetería, lo cual se ilustra en la imagen final.

Ambos textos son narrativos, tienen la misma longitud y complejidad, y fueron seleccionados de la misma colección de revistas infantiles, la colección española *Tupí*. Se decidió utilizar esta colección ya que las revistas tienen el objetivo de "educar divirtiéndose", donde se estimula el placer de leer a través de la calidad de su presentación y contenido (El País, 1988). Debido a la falta de conocimiento de las características de los niños que asistirían a la primera sesión del taller, se eligieron los textos anteriores buscando estar acordes a las habilidades e intereses generales de niños de las edades blanco del taller (10 a 12 años). Además, se buscó que las características de ambos textos permitieran una aplicación clara de las estrategias, así como que éstos fueran de extensión corta, lo que permitiera mantener a los niños involucrados durante la tarea. Los textos completos pueden encontrarse en el Apéndice 3.

Procedimiento

Se realizó un taller que tuvo una duración de 12 sesiones; éstas se llevaban a cabo de manera semanal y cada una duraba 90 minutos. El taller se basó en el método de Enseñanza Recíproca de Palincsar y Brown (1998) adaptando el procedimiento de instrucción sugerido por Lori Ockzus (2010). Éste consiste en el uso de 4 personajes conocidos como “Los 4 fantásticos” (*The Fab Four*) los cuales se relacionan con cada una de las estrategias de comprensión modeladas en la ER. Ockzus (2010) afirma que al usar los personajes se favorece que los estudiantes recuerden e internalicen las estrategias, al mismo tiempo que los motiva a practicarlas.

Fase 1. Evaluación inicial

Dentro de este taller, se realizó una evaluación inicial para conocer cuáles eran las estrategias de lectura que los niños conocían y determinar el uso que hacían de ellas, aplicando los 2 instrumentos previamente mencionados (*MARSI* y *MPIR*). Esta evaluación se aplicó a todos los participantes en la primera sesión que asistieron.

Fase 2. Diseño y desarrollo del taller

Para intervenir, se diseñó un taller en donde se modeló el uso de las 4 estrategias de comprensión lectora tomadas en cuenta en la ER (Predecir, clarificar, preguntar y resumir). Se eligieron éstas ya que de acuerdo a Palincsar y Brown (1984) las cuatro actividades cumplen una doble función: incitan a comprender aquello que se lee y, al mismo tiempo, proporcionan una oportunidad para comprobar si se está comprendiendo o no.

Se dedicó de 1 a 2 sesiones al modelamiento y revisión de cada estrategia, mientras que se utilizaron las demás para practicar su aplicación en la lectura. Es importante mencionar que se estableció que el taller tuviera esa duración para tener un número de sesiones adecuado que permitiera revisar las cuatro estrategias, dedicándoles el tiempo necesario y equitativo a cada una (Véase Tabla 1). Al mismo

tiempo, se buscó que el taller no fuera muy extenso para tratar de evitar la deserción de éste debido a las características fluctuantes de la población del Centro.

Tabla 1.

Temáticas y objetivos del taller

Sesión	Tema	Objetivo
1	Evaluación e introducción	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir a los niños a las estrategias de comprensión lectora y brindar un panorama acerca de lo que se trabajará en el taller. • Evaluar las habilidades que los niños traen consigo al llegar el taller.
2	Predecir	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la formación de propósitos de lectura partir del modelado y práctica de la estrategia de predicción.
3	Aclarar	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar que los niños supervisen su propio proceso de lectura mediante el modelado y práctica de la estrategia "Aclarar". • Que los niños reconozcan cuando no comprenden algo del texto y puedan hacer algo al respecto para solucionarlo.
4	Predecir y aclarar	<ul style="list-style-type: none"> • Promover que los niños conozcan cómo utilizar de manera simultánea en la lectura las dos estrategias revisadas en las sesiones anteriores, modelando cómo usarlas.
5	Predecir y aclarar	<ul style="list-style-type: none"> • Que los niños practiquen el uso simultáneo de las dos estrategias revisadas en las sesiones anteriores y las utilicen en su proceso de lectura.
6	Resumir	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la detección de las ideas principales de los textos a partir del modelado y práctica de la estrategia "Resumir".
7	Resumir	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer que los niños recuerden, ordenen y digan con sus propias palabras la información más importante del texto.
8	Predecir, aclarar y resumir	<ul style="list-style-type: none"> • Promover que los niños conozcan cómo utilizar de manera simultánea en la lectura las tres estrategias revisadas en las sesiones anteriores, modelando cómo usarlas.
9	Predecir, aclarar y resumir	<ul style="list-style-type: none"> • Que los niños practiquen el uso simultáneo de las tres estrategias revisadas en las sesiones anteriores y las utilicen en su proceso de lectura.
10	Preguntar	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar que los niños profundicen en la comprensión del texto a partir del modelado y uso de la estrategia "formulación de preguntas". • Enfocar la atención de los niños a través de las preguntas que ellos formulen al texto y promover su pensamiento reflexivo.

Sesión	Tema	Objetivo
11	Predecir, aclarar, resumir y preguntar	<ul style="list-style-type: none"> Promover que los niños conozcan cómo utilizar de manera simultánea en la lectura las cuatro estrategias revisadas en las sesiones anteriores, modelando cómo usarlas
12	Evaluación y cierre	<ul style="list-style-type: none"> Evaluar los avances obtenidos en el uso de las estrategias dentro de un texto. Cerrar el taller y rescatar lo que se llevan los participantes.

La estructura fue la misma para cada sesión, en donde se comenzaba con una dinámica para hacer un encuadre y rescatar los conocimientos previos, seguido por una lectura en voz alta realizada por la instructora del taller y el modelamiento explícito de la estrategia a trabajar.

Posteriormente, se continuaba con una actividad donde los niños, en grupos pequeños, tenían la oportunidad de practicar el uso de las estrategias por su cuenta. Se les proporcionaba un texto y se les pedía que lo leyeran en equipos, aplicando la estrategia trabajada en la sesión, mientras eran supervisados para apoyarlos cuando fuera necesario.

Después de hacerlo, realizaban una actividad relacionada con la lectura y la estrategia en cuestión.

Finalmente, se hacía una reflexión colectiva, donde se promovía el diálogo y participación de los niños para hablar acerca de su experiencia, recuperando cómo fue para ellos utilizar las estrategias, si les fueron útiles o no y cuáles fueron las dificultades que surgieron al utilizarlas.

Para proporcionar al lector un esquema de la estructura que seguían las actividades en el taller, en la tabla 2 se describe el orden de ellas en todas las sesiones, señalando a su vez los objetivos que cada una tenía.

Tabla 2.

Estructura de actividades del taller

Actividad	Objetivo
Apertura y recapitulación	Rescatar conocimientos previos y hacer un encuadre.
Presentación de la estrategia	Conocer el tema con el que se trabajará en la sesión.
Modelamiento	Que los niños observen cómo se utiliza la estrategia.
Aplicación	Practicar el uso de la estrategia en un texto.
Cierre	Reflexionar sobre lo que se trabajó durante la sesión.

Todas las sesiones siguieron la misma secuencia, siendo las actividades y el material utilizado diferente en cada una, dependiendo del tema a tratar. Siguiendo el procedimiento creado por Ockzus (2010) se presentaron personajes para ilustrar cada estrategia:

- *Perla*, una maga que predice el futuro (predecir),
- *Carlos*, un detective que aclara los hechos (aclarar),
- *Pablo*, un entrevistador cuyo trabajo es realizar preguntas al texto (preguntar), y
- *Ramón*, un vaquero que con su lazo reúne y sintetiza las ideas principales de los textos (resumir).

Los muñecos de estos personajes fueron presentados uno por uno y estuvieron presentes durante todas las sesiones, buscando que los niños los tuvieran presentes y asegurar que recordaran las estrategias con mayor facilidad. Para cada estrategia se

emplearon recursos adicionales como apoyo para practicarlas, como cuadros, gráficas y organizadores gráficos para sintetizar y resumir la información.

Es importante mencionar que se buscó que los textos utilizados fueran de temas de interés para los niños, por lo que desde el principio se les preguntó el género de lecturas que más disfrutaban, con el fin de buscar materiales que estuvieran acordes a los intereses y al nivel demostrado por los participantes en las evaluaciones iniciales. En acuerdo con Lehr (1982) cuando los estudiantes tienen la oportunidad de seleccionar los libros que les interesan, incrementan el disfrute y la comprensión, lo que promueve que se involucren más en la lectura. De esta forma, al preguntarles se encontró que los participantes disfrutaban los contenidos de ciencia ficción, leyendas, resolución de casos y misterio, por lo cual se seleccionaron textos de este tipo.

Resulta pertinente señalar que, en su mayoría, los textos con los que se trabajó en el taller fueron narrativos y expositivos. Como fue mencionado en el marco teórico, este tipo de textos se distinguen de los demás por poseer ciertas características, como el orden lógico que siguen al describir y narrar sucesos, o al explicar la realidad. Es debido a lo anterior que estos textos facilitaron la aplicación de las estrategias en su contenido. Además, éstos son también el tipo de lecturas que los niños suelen encontrarse en el ámbito escolar, por lo que practicar la aplicación de estrategias en ellos fomentará su uso posterior en la escuela.

Para tener una idea del tipo de actividades que se utilizaron en el taller para promover el uso de las estrategias y practicarlas, en la tabla 3 se presenta la descripción de cuatro de ellas. Las cartas descriptivas con las actividades completas para cada sesión pueden encontrarse en el Apéndice 5.

Las cuatro actividades que se presentan fueron seleccionadas para ejemplificar lo que se hizo en el taller para cada estrategia, siendo también representativas de la forma en que los participantes hicieron uso de ellas. En la sección de resultados se retomarán las actividades para mostrar lo que se obtuvo de cada una.

Tabla 3.

Ejemplo de actividades del taller para cada estrategia

Actividad	Estrategia	Descripción
¿Cómo sacar el hielo?	Predecir	<p>Después de haber modelado explícitamente la estrategia al grupo, se formaron equipos y se les proporcionó un texto, pidiéndoles que escribieran todas las predicciones que tuvieran a lo largo de una lectura.</p> <p>El texto fue tomado de un cuaderno de experimentos para primaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2002). En éste se planteaba el caso de un niño que quería sacar los hielos de su refresco, cuando un mago lo reta a sacarlos sin tocarlos, no usando las manos ni algún cubierto. Para promover que lo hicieran de manera continua, se les dio la instrucción de que realizaran pausas después de cada 2 párrafos e intentaran predecir lo que pasaría a continuación en el texto.</p> <p>Se formaron grupos de 3 personas, en donde uno lo leía en voz alta para los demás, otro se encargaba de marcar las pausas y otro escribía las predicciones que los 3 tenían para lo que sucedería a continuación en la lectura.</p>
Escritura Interactiva	Aclarar	<p>Después de que la facilitadora modeló la puesta en marcha de la estrategia mientras leía en voz alta, se realizó junto con los niños una escritura interactiva.</p> <p>Para ello se fomentó que los niños pensaran qué podían hacer cada vez que se enfrentaran ante alguna dificultad, reconociendo los distintos recursos que podían utilizar principalmente al encontrarse con palabras desconocidas. Los niños las decían en voz alta, se discutían en grupo y posteriormente quien la había dicho pasaba al pizarrón para escribirla.</p> <p>Esta escritura sirvió para colocarla en la pared las demás sesiones y recordarán algunas técnicas y fuentes para solucionar sus dificultades al leer.</p>
Entrevista a un vampiro	Preguntar	<p>Para promover esta estrategia, en una de las sesiones se comenzó leyendo un texto entre todos; éste era una entrevista realizada a un vampiro. De manera grupal se leyó el texto y la facilitadora modeló la formulación de algunas preguntas. Conforme iba avanzando la lectura, se fomentó la participación de los niños, quienes realizaron también preguntas a éste utilizando un organizador gráfico como apoyo.</p> <p>Debido a que el texto anterior fue del agrado de los participantes, se aprovechó su interés por el tema para la siguiente actividad, en donde de manera individual se les pidió que formularan preguntas que ellos le harían a ese vampiro si pudieran realizarle una entrevista.</p>
El jinete sin cabeza	Resumir	<p>Se dividió un texto por párrafos, los cuales fueron colocados en recortes en las paredes del salón. Los niños pasaban por un recorte y lo leían en voz alta para el grupo, haciendo después una síntesis de las ideas principales del párrafo en el pizarrón. La facilitadora comenzó modelando la actividad para que posteriormente se incorporaran los participantes.</p>

Fase 3. Evaluación final

Al finalizar el taller, se aplicaron por segunda ocasión los instrumentos previamente descritos (MARSI y MPIR), para determinar los avances que se obtuvieron en el uso de estrategias por parte de los niños. Del mismo modo, se valoraron las actividades realizadas por los participantes a lo largo del taller. Se agradeció su participación y se realizó una dinámica de cierre para conocer qué fue lo que los niños se llevaron del taller, así como su percepción de cómo éste influyó en su comprensión lectora.

En este punto es pertinente recordar que cuando se fomenta en los estudiantes el uso de estrategias metacognitivas, se impacta también en su capacidad para reflexionar acerca de su propio aprendizaje y fortalecer sus debilidades o potenciar sus fortalezas (Soria, 2002, citado en Guedes et al, 2013); en otras palabras, se promueve su metacognición. A partir de esta habilidad, se promueve que los niños sean más proclives a retener y volver a aplicar lo que han aprendido, a ser más conscientes de su propio pensamiento y a poder manipularlo.

Así, se propicia también que se sientan más responsables de su aprendizaje y estén más preparados para confrontar las exigencias, rápidos cambios y demandas del mundo en el que viven. De esta forma, se esperaba que el taller no solo favoreciera las habilidades lectoras de los participantes, sino que también sirviera como apoyo para resolver las dificultades académicas que los llevaron al Centro Comunitario.

A continuación, se presentarán los resultados que se obtuvieron tras haber llevado a cabo el taller, demostrando lo que se obtuvo de cada uno de los instrumentos aplicados, así como algunas de las actividades que los niños realizaron en él. Posteriormente, se describirá lo que se desprende de ellos, analizando los resultados a partir del marco teórico.

Análisis y Discusión de Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos tras la participación de los niños en la intervención. Tal como fue mencionado previamente, ésta constó de la implementación de un taller basado en el método de Enseñanza Recíproca, donde se modeló de forma explícita el uso de 4 estrategias metacognitivas que promueven la comprensión de lectura. El taller tuvo una duración de 12 sesiones, y fue finalizado por 4 niños, de los cuales se reportan sus datos.

De igual manera, se mencionan algunas de las implicaciones que tienen dichos resultados, describiendo los avances y cambios que se desprenden de ellos, e interpretándolos a partir de la bibliografía revisada previamente.

Para ello, el reporte de resultados se encuentra organizado en relación a los objetivos específicos, donde después de mencionarlos se describen los datos obtenidos en los instrumentos aplicados para alcanzar cada uno de ellos. De esta forma se detallan las puntuaciones que los participantes obtuvieron en ambos instrumentos de evaluación (MARSI y MPIR), explorando las diferencias encontradas en los dos momentos en que éstos se aplicaron (pre y post test).

Al mismo tiempo se incluyen algunos de los productos que se generaron en el taller, donde se muestran escrituras y actividades que los niños realizaron para practicar las estrategias. Esto permitirá apreciar el tipo de actividades que se llevaron a cabo durante la intervención, así como servir de evidencia para observar el progreso de los participantes y las acciones que fueron capaces de desarrollar con el contenido de los textos.

Presentar de esta manera los datos, permite analizar por separado el crecimiento de los participantes en cada estrategia, así como la información que cada instrumento proporciona y lo que aportó para alcanzar los objetivos planteados, los cuales fueron mencionados previamente en el método.

Antes de comenzar con el análisis de resultados, es importante mencionar que a lo largo del taller los participantes se mostraron participativos, dispuestos para trabajar y entusiastas al momento de empezar la sesión; sin embargo, a veces eran poco reflexivos y un poco inquietos. Mostraban interés por los materiales y textos con

contenidos de ciencia ficción, leyendas y misterio, disfrutando actividades relacionadas con la resolución de casos o con encontrar la respuesta de dilemas planteados. En la siguiente tabla se presenta el número de sesiones a las que asistió cada participante, información que será útil para valorar la utilidad de las estrategias implementadas y las posibilidades que tuvieron para practicarlas.

Tabla 4.

Número de sesiones de cada participante

Participante	No. de sesiones
I	12
A	10
R	12
J	9

Para comenzar, se recordará que uno de los objetivos tenía que ver con identificar cuáles eran las estrategias que los niños conocían y utilizaban en su proceso de lectura. Con los resultados obtenidos del MARSÍ se pudo explorar lo anterior, descubriendo el tipo de estrategias que los niños aplicaban al leer, así como la diferencia en la frecuencia con que solían hacer uso de ellas al iniciar y finalizar el taller.

Como se mencionó anteriormente, las afirmaciones del inventario pueden dividirse en tres factores, los cuales representan tres categorías de estrategias que se orientan hacia un objetivo en particular: el análisis global del texto, resolver problemas o proporcionar mecanismos de apoyo.

Tomando como referencia estos 3 factores, en la tabla 5 se muestran las puntuaciones que los 4 participantes seleccionados obtuvieron en cada categoría, antes y después de la intervención. Es importante recordar que la puntuación hace referencia a la frecuencia con que los niños reportan utilizar la estrategia a la que cada afirmación remite, donde a mayor puntaje se deriva un mayor uso de ésta; no obstante, el instrumento no proporciona evidencia directa sobre su uso. La puntuación máxima que se podía obtener en cada factor era de 30 (para las globales y de apoyo) y 25 (para las de resolución de problemas), mientras que la máxima en total era de 85.

Tabla 5.

Puntuaciones del MARSI por factores

Participante	Estrategias globales de lectura		Estrategias de resolución de problemas		Estrategias de apoyo		Puntaje Total	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
I	17	19	19	23	23	23	59	65
A	15	21	19	22	11	11	45	54
R	24	24	22	22	25	27	71	73
J	19	25	20	19	22	25	61	69

Nota. El puntaje total hace referencia a la sumatoria de la puntuación de los 3 factores.

A partir de la tabla anterior se puede apreciar que los 4 participantes obtuvieron una puntuación mayor en la segunda aplicación del inventario, reportando en general un uso más frecuente de estrategias de comprensión en su lectura. No obstante, al observar el puntaje de cada niño en cada uno de los factores, se puede notar que no hubo un aumento en todos, donde las estrategias de apoyo fueron aquellas en las que se reportaron menos cambios.

Para explorar qué pudo haber ocasionado lo anterior y conocer el comportamiento de todo el grupo en cada factor, se sumaron los puntajes de los 4 niños en cada uno. Esto permitirá compararlos entre sí y conocer los cambios que se obtuvieron para cada tipo de estrategia en específico, así como encontrar en cuál se logró un mayor progreso.

Es importante recordar que las estrategias *Globales* son aquellas orientadas hacia el análisis general del texto, las de *Resolución de Problemas* incluyen las que se utilizan para resolver dificultades o confusiones al leer, y las de *Apoyo* proveen mecanismos de soporte para incrementar las respuestas frente a la lectura.

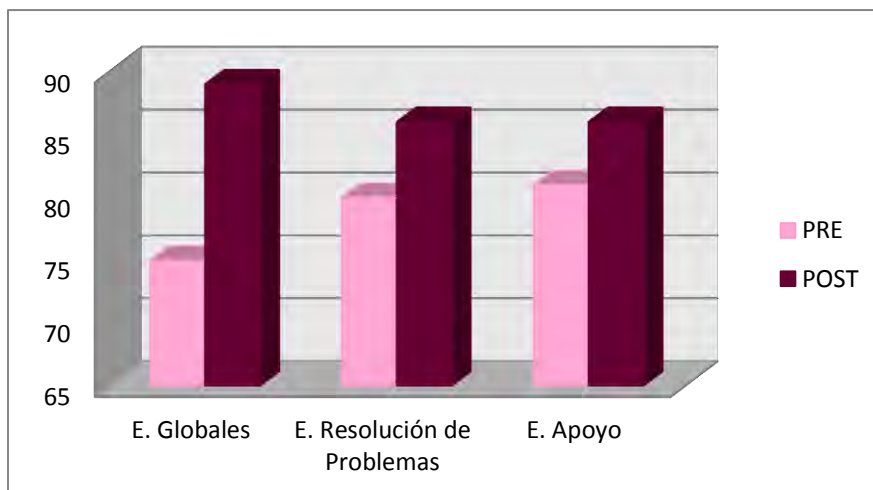


Figura 1. Puntuaciones globales por factor antes y después de la intervención

Al observar las figuras anteriores, se puede apreciar que existió un incremento en las puntuaciones obtenidas en la evaluación posterior, tanto en el puntaje de cada factor, como en el general. Lo anterior demuestra un aumento en la frecuencia con que los niños reportaron utilizar las estrategias en su proceso lector.

Antes de iniciar la intervención, los niños reportaban utilizar con mayor frecuencia *estrategias de apoyo o soporte* en su lectura (véase Figura 1); sin embargo, fueron aquellas en las que se mostraron menos cambios. La mayoría de las actividades contenidas dentro de esta categoría proporcionan apoyos que los niños pueden utilizar mientras leen para resolver o hacer algo con el contenido del texto en ese momento. Esto quiere decir que reconocían la importancia de utilizar técnicas que les ayudaran a comprender el texto, como tomar notas, subrayar la información, elaborar resúmenes y usar materiales externos que pudieran apoyar su lectura de manera constante.

Por lo tanto, los resultados concuerdan con lo establecido por Muria (1994) quien menciona que la mayoría de las veces la escuela fomenta que los estudiantes utilicen sólo aquellas estrategias que les permitan alcanzar metas a corto plazo, y que muy pocas veces hacen uso de otras que les permitan integrar la información o construir un conocimiento con un valor a mayor plazo.

Sin embargo, después de la intervención, los participantes expresaron realizar más actividades relacionadas a *estrategias globales* de lectura, siendo las que habían

mencionado usar menos al principio y cuyo uso aumentó más al finalizar. Esto refleja que al final del taller, los niños comenzaron a realizar otras actividades e incrementaron el uso de ellas al leer, tales como pensar en el objetivo de la lectura y lo que conocían sobre el tema antes de comenzarla, observar las características del texto y realizar predicciones, entre otras cosas.

El hecho de que las estrategias globales incrementaran, y que las de apoyo no mostraran cambios muy notorios, puede estar relacionado a que las actividades del taller estaban más encaminadas hacia la puesta en práctica de acciones propias de las estrategias globales. Éstas tienen que ver con acciones generales que permiten la integración de información para lograr una comprensión del texto con mayor duración a diferencia de las de apoyo, las cuales describen técnicas más específicas que resultan útiles para resolver dificultades o utilizarlas en el momento en que el lector las considere necesarias.

De esta manera, los participantes interactuaron con lo que leían, favoreciendo que el contenido cobrara sentido. Así, lo anterior coincide con lo expuesto por Harvey y Goudvis (2000), quienes mencionan que lograr que los lectores piensen mientras leen, desarrollen una conciencia sobre su pensamiento, utilicen estrategias que les ayuden a comprender y reflexionen sobre la información, son los objetivos primarios al enseñar la comprensión lectora.

Para continuar con este análisis y conocer lo que ocurrió específicamente en cada una de las 4 estrategias que se modelaron en el taller, a continuación se analizan por separado los resultados obtenidos para cada una de las estrategias que integran el modelo de ER.

Para ello se comienza presentando algunas de las actividades que se utilizaron en el taller para trabajar cada estrategia, ya que éstas permiten que el lector observe la manera en que se promovieron y cómo los niños las pusieron en práctica. De igual forma, muestran lo que se obtuvo en diferentes sesiones con el trabajo realizado a lo largo del taller, sirviendo como evidencia para reflejar el progreso de los participantes en el uso de ellas. Es importante mencionar que dado que las actividades fueron realizadas durante la intervención en diferentes sesiones, en algunas de las escrituras que se presentan participaron más niños aparte de los 4 que se han reportado. No

obstante, éstas se decidieron incluir con el fin de brindar al lector evidencia de lo que los niños podían lograr por medio de las actividades del taller, independientemente del número de sesiones al que asistieran.

Posteriormente, se presentan los resultados de las pruebas aplicadas para cada una de las estrategias, donde el MARSÍ muestra la frecuencia con que reportaron utilizar cada una en su proceso lector, mientras que el MPIR permite apreciar la forma en que hicieron uso de ellas.

Al finalizar el análisis de cada una, se integran las cuatro estrategias para hacer una valoración general de éstas en la comprensión lectora de los alumnos. Lo anterior responde al segundo objetivo específico planteado en la investigación, el cual hace referencia a promover que los participantes utilicen con mayor frecuencia las cuatro estrategias metacognitivas de comprensión lectora del modelo de Enseñanza Recíproca.

Predecir

Las primeras sesiones del taller se enfocaron en trabajar con la realización de predicciones en el proceso lector.

En la siguiente figura se muestran las predicciones que los niños realizaron en la segunda sesión del taller en la actividad *¿Cómo sacar el hielo?*, donde los participantes practicaron la estrategia al anticipar qué sucedería en un texto del CONACYT (2002). La descripción completa de la actividad puede encontrarse en la tabla 3 del procedimiento.

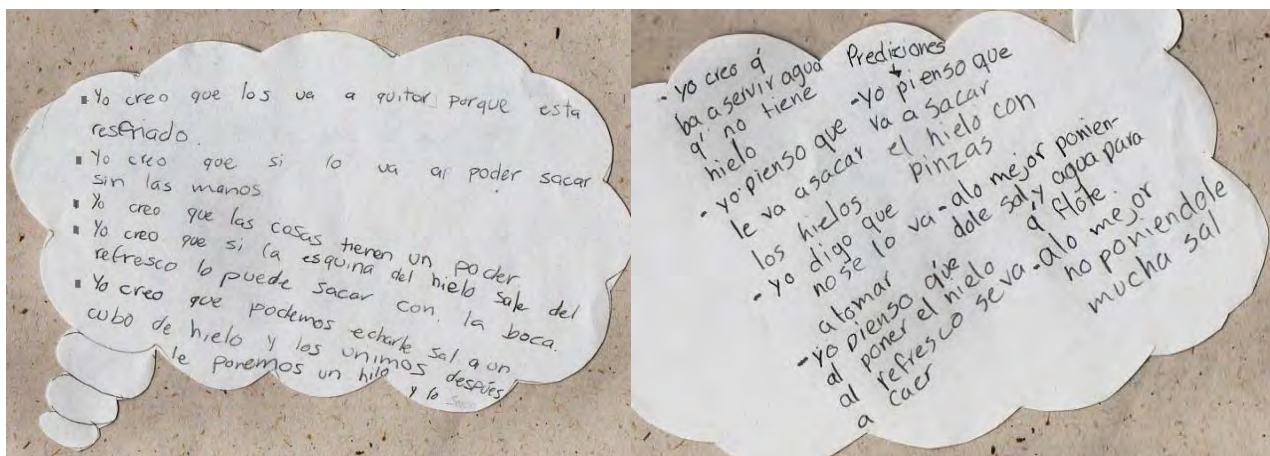


Figura 2. Predicciones de los niños al texto

En las predicciones que los participantes realizaron con sus equipos, resalta el uso del lenguaje que se trabajó en la sesión para favorecerlas (*Yo creo..., yo pienso...*). Además, se observa que éstas son consistentes con el texto y su esquema, así como que los niños llegaron a interpretar el contenido y establecer conexiones entre éste y su conocimiento previo, sus ideas y creencias. Esto promueve que el significado del texto se entienda mejor y se vuelva más memorable para el lector, siendo el último nivel de uso de la estrategia de acuerdo a Keene (2005).

Para explorar la frecuencia con que los participantes reconocían realizar predicciones en su lectura, se seleccionaron 5 reactivos del inventario MARSI que remiten al uso de esta estrategia y lo que promueve dentro del proceso lector. Éstos son:

- * *Cuando leo lo hago con un objetivo en mente*
- * *Cuando leo pienso en lo que ya conozco del tema*
- * *Antes de leer el texto me gusta hojearlo de manera rápida para saber de qué se trata*
- * *Antes de leer me gusta adivinar de qué tratará el texto*
- * *Cuando termino de leer checo si lo que pensé sobre el texto fue cierto o no*

Los participantes asignaron un valor a cada reactivo (del 1 al 5) dependiendo de la frecuencia con la que realizaban cada una de las acciones descritas. Se sumaron los valores reportados por cada niño para obtener una puntuación global final; el puntaje máximo que se podía obtener era de 25. Lo anterior se realizó en ambos momentos de aplicación para poder comparar los resultados.

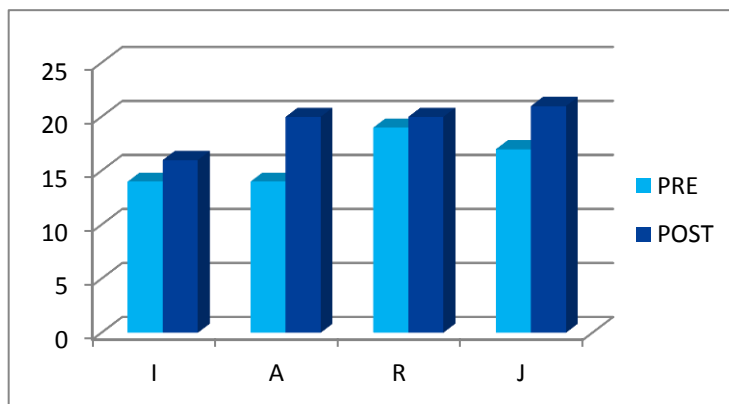


Figura 3. Puntaje total de frecuencia por participante para “Predecir” antes y después de la intervención

En la figura 3 se puede apreciar que a comparación de la evaluación inicial hubo un aumento en la frecuencia con que los 4 participantes reportaron realizar actividades relacionadas a elaborar predicciones, tales como leer con objetivos en mente, pensar en lo que conocen del tema, hojear los textos antes de leer y adivinar de qué tratarán.

Al analizar las puntuaciones para cada reactivo se encontró que la actividad que los niños reportaron realizar con mayor frecuencia antes y después del taller fue pensar en lo que conocían del tema al leer un texto, mientras que la que habían dicho que hacían menos era hojearlo antes de comenzar para conocer de qué se trataría. Después de la intervención, esta última fue la actividad donde se encontró mayor aumento en su uso, seguido de la elaboración de predicciones antes de la lectura.

Cabe mencionar que al ver la frecuencia con la que los niños reportaron hacer cada una de las actividades relacionadas con la estrategia, se aprecia un avance en todas menos en una, que tiene que ver con la comprobación de las predicciones después de la lectura. Esto indica que faltó hacer énfasis en la importancia de corroborarlas, siendo también una actividad que proporciona mayor entendimiento de la lectura y promueve que ésta se vuelva más significativa para el lector (Keene, 2005).

Los resultados anteriores concuerdan con la prueba MPIR de Keene (2005), donde se exploró el uso y calidad de las predicciones que realizaban los niños.

Al inicio de la intervención dos de los participantes (A y J) se encontraban en niveles intermedios en cuanto al uso de esta estrategia, donde se observaba que intentaban hacer una predicción o llegar a una conclusión; sin embargo, ésta no era acertada, no estaba respaldada por información del texto (nivel 2) o no era consistente con el texto y su esquema (nivel 3). En la siguiente figura se pueden observar dichas respuestas.

<i>¿De qué crees que tratará el texto? ¿Por qué lo crees?</i>	
<p><i>De que están llamando a la puerta. Por el título</i></p> <p><i>(De que están llamando a la puerta. Por el título)</i></p> <p style="text-align: right;">Participante I</p>	<p><i>de una zorra que se quería comer unos pollitos</i></p> <p><i>(De una zorra que se quería comer unos pollitos.)</i></p> <p style="text-align: right;">Participante A</p>
<p><i>que un lobo toca la puerta para comer unos pollitos porque se vio un lobo tocando la puerta</i></p> <p><i>(Que un lobo toca la puerta para comer unos pollitos. Porque se vio un lobo tocando la puerta.)</i></p> <p style="text-align: right;">Participante R</p>	<p><i>de una familia por que los pollos se cuidan y el zorro se los quieren leer</i></p> <p><i>(De una familia. Porque los pollos se cuidan y el zorro se los quieren leer)</i></p> <p style="text-align: right;">Participante J</p>

Figura 4. Respuestas para “Predecir” en evaluación inicial con texto “Toc, toc toc”

Los otros dos participantes (I y R) demostraron un nivel 4 inicial, el cual indica que pueden sacar conclusiones y hacer predicciones, siendo capaces de explicar la fuente de éstas en el texto. A partir de sus respuestas se puede notar que los niños poseían nociones básicas sobre cómo realizar predicciones, pues reconocían la importancia de pensar sobre lo que sabían previamente del tema antes de comenzar a leer. No obstante, olvidaban respaldarse o incluso fijarse en las claves del texto para pensar sobre lo que pasaría en éste.

Hacia el final, todos los niños se ubicaron en el nivel 4, lo que indica que aquellos que se encontraban en niveles inferiores fueron capaces de utilizar la estrategia de forma más compleja, mientras que los otros dos reforzaron y mantuvieron el nivel de su competencia. En la figura 5 se muestran las respuestas de los participantes, donde se observa cómo los 4 describen en qué se basaron para elaborar su predicción.

¿De qué crees que tratará el texto? ¿Por qué crees eso?	
<p>De un conejo que se perdió por el título</p> <p>(De un conejo que se perdió. Por el título.)</p> <p>Participante I</p>	<p>de un conejo que se pierde por las imágenes</p> <p>(De un conejo que se pierde. Por las imágenes.)</p> <p>Participante A</p>
<p>Creo que van a buscar a un conejo por las imágenes</p> <p>(Creo que van a buscar a un conejo. Por las imágenes.)</p> <p>Participante R</p>	<p>de un conejo por las imágenes</p> <p>(De un conejo. Por las imágenes)</p> <p>Participante J</p>

Figura 5. Respuestas para “Predecir” en evaluación final con texto “¿Dónde se ha metido conejete?”

Con los resultados finales, se encuentra que los niños asimilaron la utilidad de observar las ilustraciones, estructura y claves contextuales de los textos antes de leerlos, apoyándose de éstas para anticipar lo que sucederá y para poder explicar qué fue lo que les hizo pensar eso.

Sin embargo, ninguno de los participantes alcanzó el nivel más alto (5), el cual de acuerdo a Keene (2005) corresponde a hacer predicciones, interpretaciones o conclusiones sobre el texto que incluyeran conexiones entre éste y el conocimiento previo, ideas y creencias del lector.

En el MARSÍ se encontró que los niños reconocían la importancia de utilizar lo que ya conocían sobre el tema; sin embargo, en el MPIR reflejaron utilizar más las claves del texto para anticipar lo que sucedería sin utilizar sus ideas previas. Por lo tanto, se estima que con mayor tiempo de trabajo se hubiera podido llevar a los niños al último nivel, donde fueran capaces de integrar ambas acciones y hacer predicciones de mayor complejidad (Goikoetxea et. al, 2014).

Aclarar

La siguiente estrategia que se modeló fue la de aclarar las confusiones y solucionar problemas.

En la siguiente figura se puede apreciar lo que se obtuvo de la actividad *Escritura Interactiva* (véase Tabla 3) donde los niños identificaron los recursos que pueden usar como apoyo al momento de aplicar la estrategia.

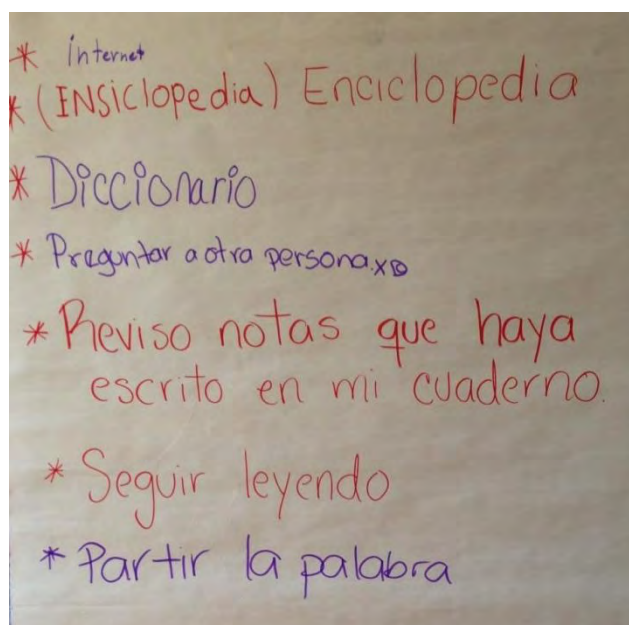


Figura 6. Escritura Interactiva para Aclarar

Al observar las acciones que los niños reconocieron para aclarar las palabras o frases que no conocen, destaca que éstas no están orientadas únicamente a solucionar dificultades a nivel de palabra u oraciones, sino que también pueden utilizarse para resolver problemas de significado del texto.

Tomando en cuenta las acciones realizadas con esta estrategia, los ítems del MARSÍ que hacen alusión a ella son los siguientes:

- * *Cuando se me hace difícil leer un texto me ayuda leerlo en voz alta*
- * *Me gusta leer lento el texto para asegurarme que lo estoy entendiendo*
- * *Si el texto se me hace difícil pongo más atención para solucionarlo*
- * *A veces me detengo para pensar sobre lo que estoy leyendo*

- * *Intento averiguar el significado de las palabras y frases que no conozco*
- * *Cuando me confundo me detengo para buscar entender el texto*

De esta forma, los niños asignaron un valor a cada uno de las seis afirmaciones anteriores, dependiendo de la frecuencia con que reconocían realizar cada actividad. Tomando en cuenta el puntaje global para la constancia con que hacían acciones para solucionar confusiones en su lectura, se realizó la siguiente gráfica, la cual muestra la puntuación obtenida en ambos momentos de evaluación y permite compararlas entre sí. La puntuación máxima que se podía obtener era 30.

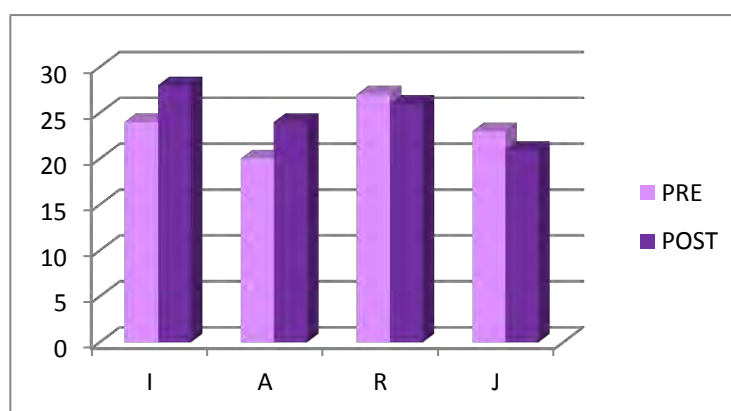


Figura 7. Puntuaciones para “Aclarar” antes y después de la intervención

La gráfica anterior muestra que dos participantes reportaron incrementar la frecuencia con que realizaban actividades relacionadas a la estrategia, mientras que los otros dos obtuvieron un puntaje menor en la aplicación final. Para averiguar si el decremento ocurrió específicamente en el uso de una misma actividad, se analizó el puntaje de cada ítem. Se encontró que leer el texto en voz alta cuando lo encuentran complicado o leerlo lento para asegurarse que lo están entendiendo fueron actividades que ambos participantes reportaron hacer menos.

Por otro lado, el detenerse ante confusiones fue la acción que obtuvo más puntuación por los 4 participantes en ambas aplicaciones, mientras que detenerse constantemente para pensar sobre lo que estaban leyendo y averiguar el significado de las palabras que desconocían fueron las que obtuvieron mayor cambio, ya que 3 de los que participantes aumentaron la frecuencia con la que reportaron hacerlo.

Lo anterior se puede relacionar con los resultados de la prueba de lectura MPIR. La primera vez que los participantes contestaron la prueba, la mayoría de ellos se ubicó en el nivel más básico, ya que reportaron no haber tenido ninguna dificultad con el texto (véase figura 7). Este primer nivel corresponde a no tener (o tener poca) conciencia del proceso de lectura, estando reflejado por la incapacidad para identificar los problemas al leer. Algunas de las respuestas de los niños con el texto “*Toc, toc, toc*” fueron las siguientes:

¿Qué dificultades tuviste? Anótalas. ¿Qué podrías hacer para resolverlas?	
<p>(En saber por qué la zorra quería entrar. Leer la lectura de nuevo.)</p>	<p>(Ninguna)</p>
<p>(Ninguna)</p>	<p>(Ninguna)</p> <p>una cerca)</p>
<p>Participante I</p>	<p>Participante A</p>
<p>Participante R</p>	<p>Participante J</p>

Figura 8. Respuestas para “Aclarar” en evaluación inicial con texto “*Toc, toc toc*”

La mayoría de las respuestas anteriores demuestra que los niños no reconocen tener ninguna dificultad dentro de su lectura. Esto concuerda con lo expuesto por Jaramillo, Montaña y Rojas (2006), quienes sostienen que los niños pequeños y los lectores deficientes suelen tener un desempeño bajo en las tareas de detección de errores.

Sin embargo, hacia el final de la intervención, los niños se movieron a niveles intermedios, donde a pesar de no reportar ninguna dificultad a nivel de palabras, reconocieron algunas de las acciones que podían realizar para solucionar aquellas que pudieran presentarse.

¿Qué dificultades tuviste? Anótalas. ¿Qué podrías hacer para resolverlas?	
<p>Ninguna</p> <p>Volver a leer el texto o preguntarle a alguien que lo haya leído.</p> <p>(Ninguna. Volver a leer el texto o preguntarle a alguien que lo haya leído).</p> <p>Participante I</p>	<p>ningunas</p> <p>aclarar</p> <p>(Ninguna. Aclarar)</p> <p>Participante A</p>
<p>nada</p> <p>investigar en libros revistas</p> <p>(Nada. Investigar en libros, revistas).</p> <p>Participante R</p>	<p>Ninguna</p> <p>No</p> <p>(Ninguna. No)</p> <p>Participante J</p>

Figura 9. Respuestas para “Aclarar” en evaluación final con texto “¿Dónde se ha metido conejete?”

A partir de las respuestas de los niños se obtuvo que 1 participante (I) alcanzó el nivel 3, dos se ubicaron en el segundo nivel (A y R) y uno se quedó en el primero (J). El nivel 2 se refiere a identificar dificultades a nivel de palabras, pero mostrar poca conciencia de la necesidad de resolverlas, mientras que el 3 tiene que ver con identificar problemas a nivel de palabras, oraciones o significado, reconociendo a su vez la importancia de usar una estrategia para solucionarlo.

A pesar de que ninguno reportó tener alguna dificultad con el texto, 3 identificaron la necesidad de utilizar la estrategia, describiendo qué podían hacer en caso de enfrentarse con alguna dificultad. Hacer lo anterior habla de un nivel un poco más complejo en cuanto a su competencia lectora.

Ninguno de los participantes logró ubicarse en el nivel más avanzado (el 5), el cual corresponde a identificar problemas en los 3 niveles (palabras, oraciones o

significado) y utilizar una variedad de estrategias de comprensión de acuerdo al contexto y el problema.

Cabe mencionar que los dos participantes que obtuvieron un puntaje más bajo en la segunda aplicación del MARSI (participantes R y J) también se mantuvieron en los niveles más básicos al utilizar esta estrategia. Esto puede relacionarse con el hecho de que ambos fueron los participantes que asistieron al menor número de sesiones (ver Tabla 4).

No obstante lo anterior, los resultados reflejan que los niños comenzaron a desarrollar su estrategia, pues tal como mencionan Jaramillo, Montaña y Rojas (2006), es necesario que quien lea tome conciencia primero de que no comprende para poder revisar las posibles causas de esto. Una vez identificado el por qué, el lector podrá pensar en soluciones que le permitan comprender, implementándolas y evaluándolas en su proceso de lectura.

Los participantes reconocían la necesidad de concentrarse y detenerse al momento de enfrentarse ante una confusión en el texto; sin embargo, poseían poca conciencia de su proceso de lectura al no poder identificar dificultades a ningún nivel. Es por ello que se ubicaron en niveles bajos, pues esta estrategia no sólo se trata de no saber qué significa una palabra, sino de revisar la comprensión y reconocer los puntos poco claros o de los cuales se quiera saber más para evaluar de manera crítica la lectura y conectar el texto con el conocimiento previo y el sentido común (Keene, 2005). Al final, los niños comenzaron a supervisar su comprensión del texto e identificar algunos problemas para comprender pasajes o para averiguar el significado de palabras desconocidas, así como a reconocer algunas acciones de reparación que podían hacer.

A pesar de que se incrementó la frecuencia con que reportaron realizar actividades relacionadas con la aclaración de confusiones, faltó hacer énfasis en identificar dificultades más allá del nivel de palabras, así como en el uso de más de una estrategia para resolver las dificultades, dependiendo del contexto y el problema que se busca aclarar. Al hacer lo anterior, los estudiantes podrían colocarse en los niveles superiores y volverse lectores más estratégicos.

Preguntar

Se continuó trabajando con la formulación de preguntas en la lectura para relacionar el contenido con los conocimientos previos y mejorar la comprensión.

En la siguiente figura se pueden apreciar algunos de los cuestionamientos que los participantes generaron en grupo en la actividad *Entrevista a un vampiro* (ver Tabla 3). Las preguntas estaban encaminadas a mejorar la comprensión del texto.

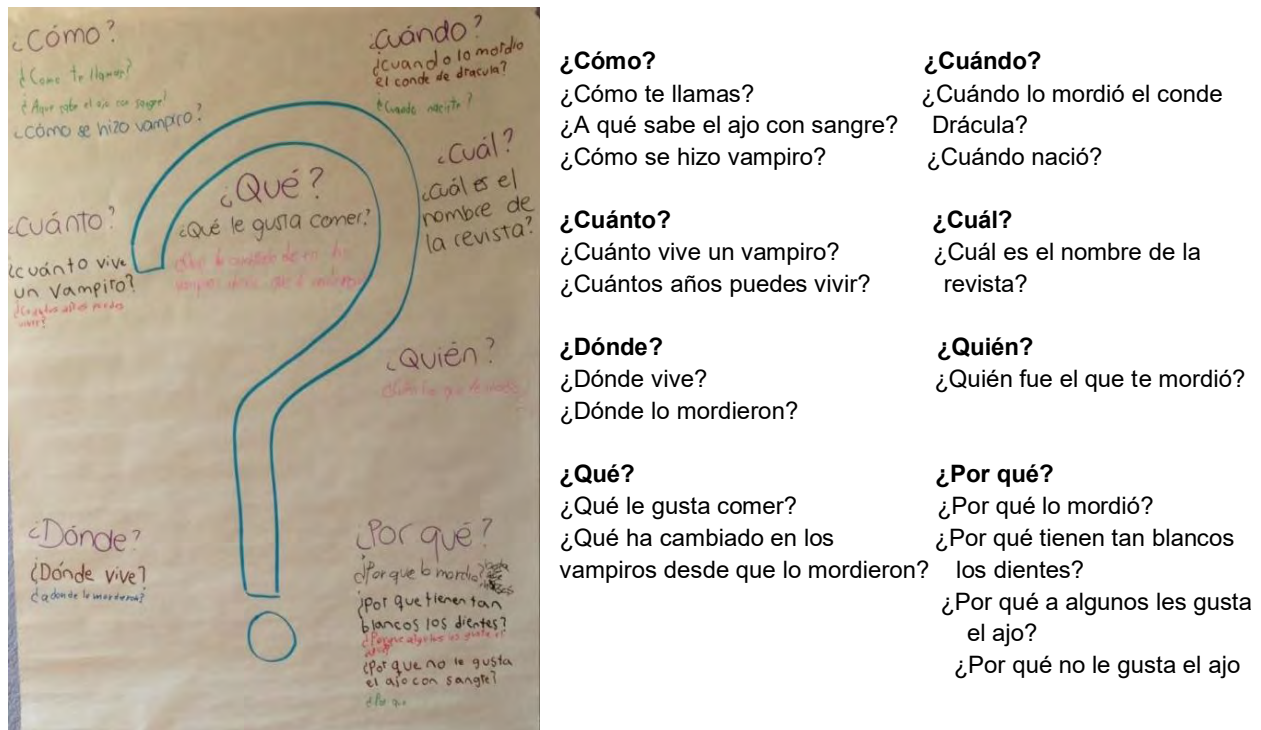


Figura 10. Formulación de preguntas de los niños al texto

Posteriormente, se brindó la oportunidad a los niños para que las practicasen por su cuenta. A continuación se muestran las preguntas que generaron de manera individual para el personaje del texto, estando orientadas a profundizar en su comprensión al desafiar al personaje e intentar conocerlo mejor.

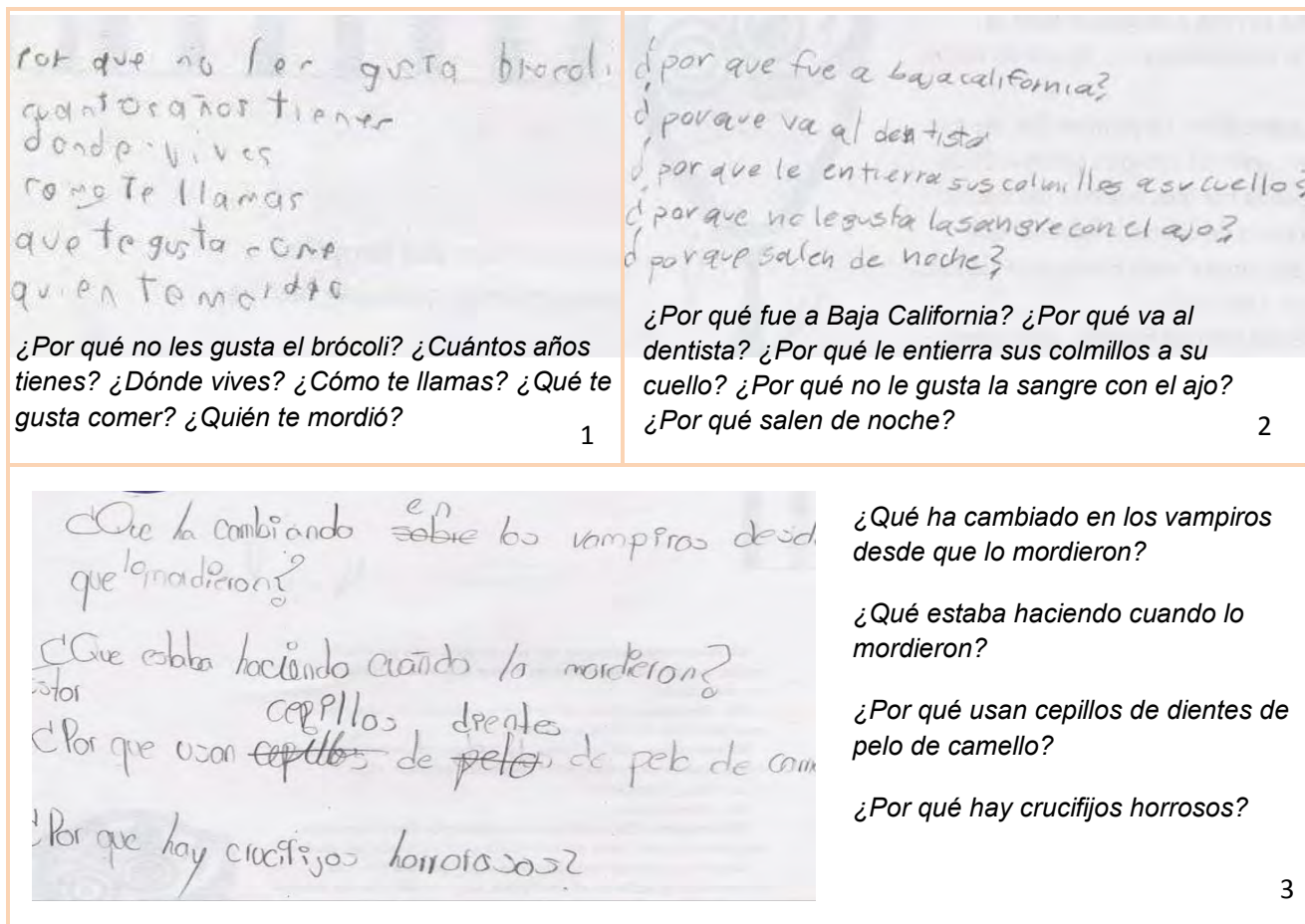


Figura 11. Formulación de preguntas al personaje del texto

En la figura anterior se pueden reconocer distintos niveles de uso de la estrategia. Algunas preguntas no son muy pertinentes o se conectan al texto de manera literal, como *¿Qué te gusta comer?*, *¿Dónde vives?*, etc. (Figura 11.1). Este tipo de preguntas no propician ir a un nivel de análisis del texto más profundo, estando ubicadas en los niveles más básicos del uso de esta estrategia.

Por otro lado, en las figuras 11.2 y 11.3 se pueden observar otras, las cuales fueron formuladas para aclarar el significado del texto y de esta manera mejorar y profundizar en la comprensión del contenido. Cuestionamientos como *¿Por qué sale de noche?*, o *¿Qué ha cambiado desde que lo mordieron?* favorecen el pensamiento crítico, ya que éstos desafían al texto. Formular este tipo de preguntas puede ayudar a

mejorar la comprensión del texto e incluso originar discusiones, siendo uno de los niveles más complejos de uso de la estrategia de acuerdo a Keene (2005).

Para valorar la frecuencia con que los participantes realizaban acciones relacionadas a esta estrategia, se tomaron en cuenta los 3 reactivos siguientes del MARSÍ:

- * *Cuando leo pienso en lo que ya conozco del tema*
- * *Mientras leo me gusta hacerme preguntas sobre el texto*
- * *A veces me detengo para pensar sobre lo que estoy leyendo*

Al igual que en las estrategias anteriores, los niños asignaron un valor a cada una de las tres afirmaciones anteriores, dependiendo de la frecuencia con que reconocían realizar cada actividad. A partir de los puntajes globales obtenidos por cada participante, se realizó la siguiente gráfica, donde se puede observar la constancia con que los participantes reportan realizar actividades relacionadas a la estrategia de Preguntar al iniciar y finalizar el taller. La puntuación máxima que se podía obtener era de 15.

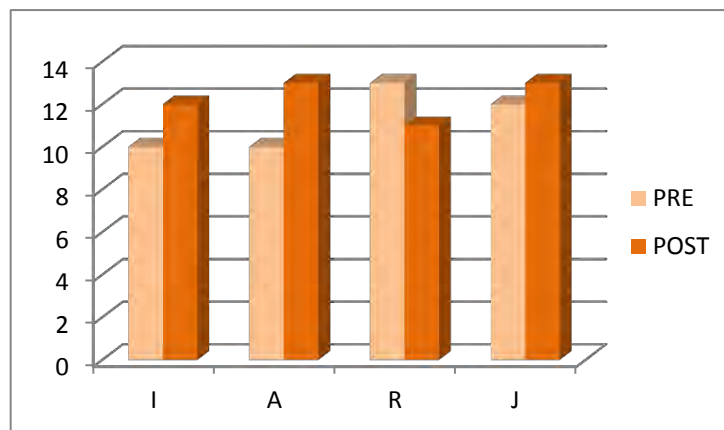


Figura 12. Puntuaciones para “Preguntar” antes y después de la intervención

La figura 12 muestra que, 3 de los 4 participantes reportaron una puntuación más alta en el segundo momento de evaluación. Al igual que en la estrategia anterior, se decidió explorar la puntuación obtenida para cada actividad, buscando encontrar aquella en que se había obtenido una puntuación más baja.

En términos generales se expresa un aumento en la puntuación de cada actividad, salvo en pensar en lo que se conoce del tema. Esta actividad es crucial para la estrategia, ya que el conocimiento previo del contenido del texto sirve como una base importante para formular preguntas que permitan profundizar en la información y poder conectarla con lo conocido. Tal como menciona Ockzus (2004), detenerse y considerar lo que uno ya sabe sobre el tema permite realizar preguntas más significativas y de mayor profundidad sobre lo que se está leyendo. Por otro lado, cabe mencionar que detenerse para pensar sobre el texto fue la actividad en donde se reportó un mayor cambio.

Con el fin de observar la manera en que los participantes aplicaban la estrategia en su lectura, en la prueba MPIR se les pidió que escribieran aquellas preguntas que les surgían al momento de leer el texto. De esta forma se obtuvo que al principio la mayoría de los participantes (3 de 4) se ubicaban en el nivel más básico (nivel 1), donde no demostraban utilizar la estrategia al no hacer preguntas al texto. Las respuestas que los participantes dieron con el texto “*Toc, toc, toc*” fueron los siguientes:

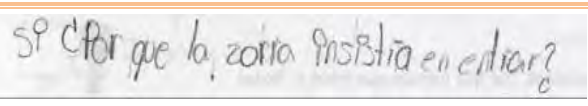



¿La historia hace que te preguntes algo? ¿Qué te preguntaste?	
 (Si, ¿Por qué la zorra insistía en entrar?) Participante I	 (No) Participante A
 (No) Participante R	 (No) Participante J

Figura 13. Respuestas para “Preguntar” en evaluación inicial con texto “*Toc, toc toc*”

Al final, algunos participantes comenzaron a formular preguntas; sin embargo, la mayoría eran irrelevantes (también parte del nivel 1) o se conectaban literalmente con el texto (nivel 2). Este tipo de cuestionamientos no favorecen que se profundice en la comprensión del texto, por lo que se quedaron en niveles básicos.

¿La historia hace que te preguntes algo? ¿Qué te preguntaste?	
<p>si, ¿Por que Conejete rompe los juguetes de conejita?</p> <p>¿En donde estaba conejete?</p> <p>(Si, ¿Por qué conejete rompe los juguetes de conejita? ¿En dónde estaba conejete?)</p> <p>Participante I</p>	<p>si</p> <p>por que los conejos ablan, por que tienen ropa</p> <p>(Si, ¿por qué los conejos hablan?, ¿por qué tienen ropa?)</p> <p>Participante J</p>
<p>(sin respuesta)</p> <p>Participante R</p>	<p>No</p> <p>(No)</p> <p>Participante A</p>

Figura 14. Respuestas para “Preguntar” en evaluación final con texto “¿Dónde se ha metido conejete?”

Como se puede apreciar en la figura anterior, únicamente un participante (I) se colocó en el nivel 4 en ambos momentos de evaluación, siendo capaz de formular preguntas que demostraban un pensamiento crítico y cuya respuesta le permitían profundizar en la comprensión del texto. No obstante, ninguno logró llegar al nivel 5, donde se utilizan las preguntas para desafiar el texto o al autor, así como para mejorar la comprensión del texto.

Parte de lo anterior puede estar relacionado con lo expuesto por Jaramillo, Montaña y Rojas (2006), quienes mencionan que los modelos educativos de la actualidad no promueven la habilidad de adoptar una posición crítica frente a textos escritos desde edades tempranas, por medio de la cual se puedan generar cuestionamientos para lograr un aprendizaje significativo.

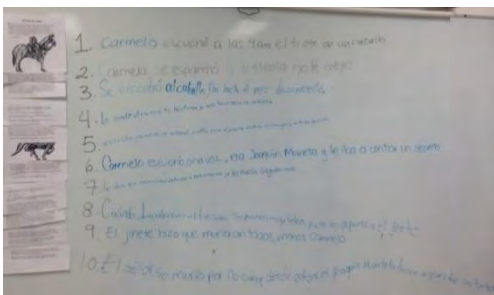
La formulación de preguntas favorece que se ponga atención a lo que se lee y se relacionen los conocimientos previos con el texto. De acuerdo a Harvey y Goudvis (2000) con esta estrategia se promueve la integración de la información y se contribuye a profundizar en la comprensión del texto, promoviendo a su vez que el lector se mantenga involucrado en la tarea.

Como se puede observar en la figura 11, los niños practicaron el formular preguntas al texto de manera individual, y en éstas se pueden reconocer diferentes niveles de ellas. Algunas eran literales y tenían una conexión directa con el texto; sin embargo, otras estuvieron más enfocadas a mejorar y profundizar en la comprensión del texto.

Lo anterior refleja que la mayoría de los niños comenzaron a reconocer la importancia de detenerse y formular preguntas al texto; sin embargo, aún hace falta practicar más esta estrategia para mejorar la calidad y profundidad de éstas. De igual forma, se pudo haber enfatizado más en cómo se pueden formular preguntas por diferentes motivos, como para mejorar el entendimiento, encontrar respuestas, resolver problemas, encontrar información específica, descubrir nueva información, aclarar confusiones, o desafiar el texto, entre otros (Harvey y Goudvis, 2000).

Resumir

Para promover el uso de esta estrategia, se utilizaron diferentes técnicas y actividades. Una de ellas consistió en la síntesis de los párrafos de un texto con la actividad *El jinete sin cabeza* (ver tabla 3). Esta actividad fue útil para promover que los niños comenzaran a detectar las ideas principales en pequeños fragmentos de información.



1. Carmelo escuchó a las 4am el trote de un caballo.
2. Carmelo se espantó y su esposa no le creyó.
3. Se encontró al caballo; iba hacia él pero desapareció.
4. Le contó otra vez la historia y no le hizo caso la señora.
5. Escuchó pasos de un animal, volteó y era el jinete vestido y no tenía cabeza.
6. Carmelo escuchó una voz, era Joaquín Murrieta y le iba a contar un secreto.
7. Le dijo que él desenterrara un tesoro o iba a morir si lo hacía alguien más.
8. Cuando descubrieron el tesoro se pusieron muy felices, pero se apareció el jinete.
9. El jinete hizo que se murieran todos menos Carmelo.
10. El señor se murió por no comer y desde entonces Joaquín Murrieta busca a quien dar su tesoro.

Figura 15. Resumen del texto por párrafos

En la figura 15 se observa la síntesis que los participantes realizaron sobre el texto, donde seleccionaron las ideas principales de cada párrafo y las redactaron en una sola oración. Se promovió que utilizaran sus propias palabras y reconocieran la secuencia de los hechos de la historia, redactándolos de manera lógica.

Para continuar con la detección de ideas generales también se utilizó la técnica “*Conocimiento de un personaje*”. En ésta, los participantes primero identificaron las ideas principales de los textos, seleccionándolas al subrayarlas en la lectura o anotarlas en una hoja, para resaltarlas. Posteriormente, los niños las representaban de manera gráfica en la silueta del personaje de la historia.



Figura 16. Ejemplos de resúmenes de ideas principales de los textos con técnica “Conocimiento de un personaje”

Por medio de esta técnica se promovió que los participantes reconocieran los conceptos clave, al mismo tiempo que incluyeran sus conocimientos previos al decidir cómo representarlos, y sintetizar dichos conceptos utilizando sus propias palabras. Hacer lo anterior demuestra a su vez la comprensión que los niños lograron del contenido del texto. Cabe mencionar que en sesiones posteriores los participantes expresaron que esta actividad fue la que más disfrutaron realizar, así como que la encontraron muy útil para aplicarla en otras situaciones académicas, pues favorece el recuerdo y retención de la información.

Para conocer la frecuencia con que los participantes reconocían realizar actividades relacionadas con la síntesis, selección de ideas principales y elaboración de resúmenes durante la lectura, los reactivos del MARSÍ tomados en cuenta fueron los siguientes:

- * *Me gusta tomar notas mientras leo para ayudarme a comprender el texto*
- * *Cuando termino de leer un texto hago un resumen con las ideas más importantes*
- * *Cuando leo me gusta subrayar la información que considero importante*
- * *Cuando termino de leer el texto me gusta escribir con mis propias palabras de qué se trata*
- * *Me gusta hacer esquemas mientras leo para recordar la información importante*

Los participantes asignaron un valor a cada uno de los 6 reactivos anteriores, dependiendo de la frecuencia con la que realizaban cada una de las acciones descritas. De esta forma, se sumaron los valores reportados por cada niño para obtener una puntuación global final; el puntaje máximo que se podía obtener era de 30. Lo anterior se realizó en ambos momentos de aplicación para poder comparar los resultados.

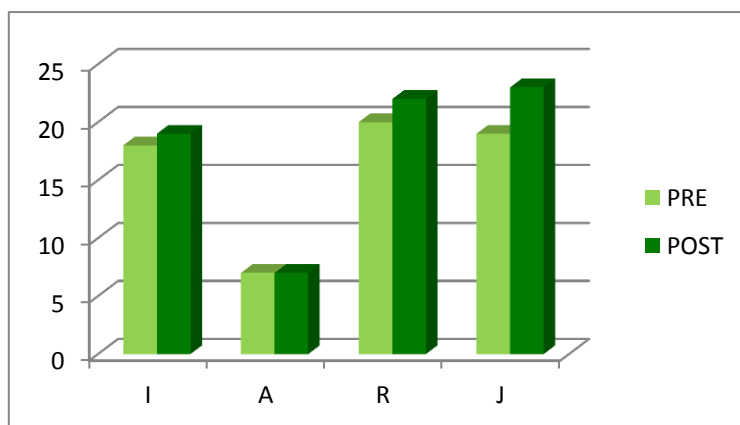


Figura 17. Puntuaciones para “Resumir” antes y después de la intervención

Al observar la figura 17, se puede notar que 3 de los 4 participantes incrementaron la frecuencia con que reportaban realizar acciones relacionadas al resumen del contenido del texto, mientras que el restante mantuvo su puntuación en ambas aplicaciones.

Resumir es un proceso complejo que requiere el uso coordinado de varias habilidades y estrategias, por lo que al analizar la puntuación de las actividades relacionadas con hacer resúmenes, se encontró que todas obtuvieron una puntuación mayor en la segunda aplicación del MARSÍ, demostrando que se incrementó la frecuencia con que los niños hacen tareas asociadas a sintetizar la información que leen.

Las actividades que en un principio habían obtenido mayor puntuación fueron tomar notas y hacer un resumen con las ideas más importantes después de leer un texto, mientras que la que reportaron hacer menos era escribir con las propias palabras de qué se trataba lo que acababan de leer. Sin embargo, esta última actividad fue en donde se obtuvo un mayor cambio, siendo la que tuvo más puntuación en la evaluación realizada al finalizar el taller.

Al utilizar sus palabras y representaciones propias del contenido del texto, se promueve que éste se vuelva más significativo para los niños, pues en acuerdo con Navarro (2005) al hacer nuestro algo, se favorece que la información se pueda aprehender y quede almacenada para ser evocada voluntariamente cuando se requiera.

En referencia a la elaboración de resúmenes y síntesis de las ideas principales del texto, a partir del MPIR se encontró que la mayoría de los participantes comenzaron ubicándose en niveles básicos e intermedios, siendo capaces de identificar algunos eventos del texto (nivel 2) y sintetizarlos con algo de conciencia sobre la secuencia de ellos, redactándolos de manera lógica de acuerdo a un principio, mitad y final (nivel 3).

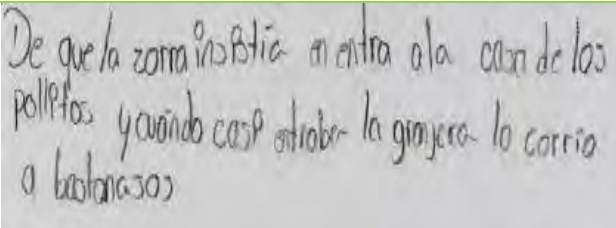
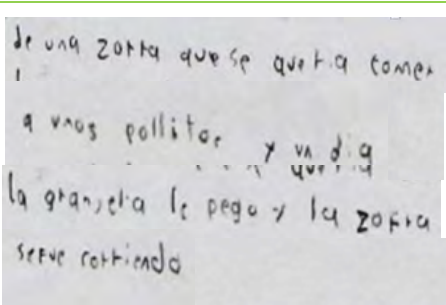
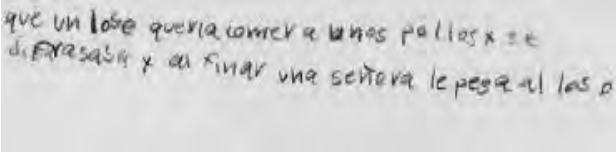
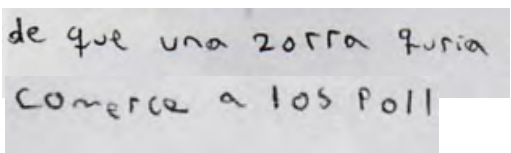
En tus propias palabras, ¿de qué trató el texto?	
 <p>(De que la zorra insistía en entrar a la casa de los pollitos y cuando casi entraba la granjera lo corría a bastonazos).</p> <p>Participante I</p>	 <p>(De una zorra que se quería comer a unos pollitos y un día la granjera le pegó y la zorra sigue corriendo).</p> <p>Participante A</p>
 <p>(Que un lobo quería comer a unos pollos y se disfrazaba y al final una señora le pega al lobo).</p> <p>Participante R</p>	 <p>(De que una zorra quería comerse a los pollitos).</p> <p>Participante J</p>

Figura 18. Respuestas para “Resumir” en evaluación inicial con texto “Toc, toc, toc”

En la segunda aplicación, 2 de ellos lograron ubicarse en los niveles más avanzados, identificando los conceptos clave del texto, y sintetizándolos de manera breve y precisa.

En tus propias palabras, ¿de qué trató el texto?	
<p>De que un conejo y su familia van a comprar un gorro y se pierde el hijo conejo entonces lo buscan por toda la tienda y lo encuentran dormido en los pies de un oso de Peluche Gigante</p> <p>(De que un conejo y su familia van a comprar un gorro y se pierde el hijo conejo, entonces lo buscan por toda la tienda y lo encuentran dormido en los pies de un oso de peluche gigante).</p> <p>Participante I</p>	<p>de un conejo que se perdió</p> <p>(De un conejo que se perdió).</p> <p>Participante A</p>
<p>que los conejos fueron de compras y uno desapareció y lo encontraron</p> <p>(Que los conejos fueron de compras y uno desapareció y lo encontraron).</p> <p>Participante R</p>	<p>de un conejo muy juguetón y gracioso que se escapó de sus padres</p> <p>(De un conejo muy juguetón y gracioso que se escapó de sus padres).</p> <p>Participante J</p>

Figura 19. Respuestas para “Resumir” en evaluación final con texto “¿Dónde se ha metido conejete?”

Al final del taller, la mitad de ellos logró ubicarse en los niveles más avanzados, identificando los conceptos clave del texto y sintetizándolos de manera breve y precisa (véase figura 19). En el nivel 4 el lector identifica y organiza los conceptos clave, mientras que en el 5 la síntesis permite notar la comprensión que se logró del texto al incluir la secuencia de acciones que sucedieron en éste y demostrar cómo su pensamiento evolucionó durante la lectura.

Dado que hubo un incremento en la puntuación de todas las actividades mencionadas en el MARSÍ, se esperaba que también hubiera aumentado el nivel de la estrategia, y que esto fuera observable en los resúmenes de los niños. Sin embargo, se encontró que únicamente 2 lograron hacerlo, mientras que los otros 2 se mantuvieron en un nivel básico-intermedio. Esto puede deberse a que los niños que se movieron a

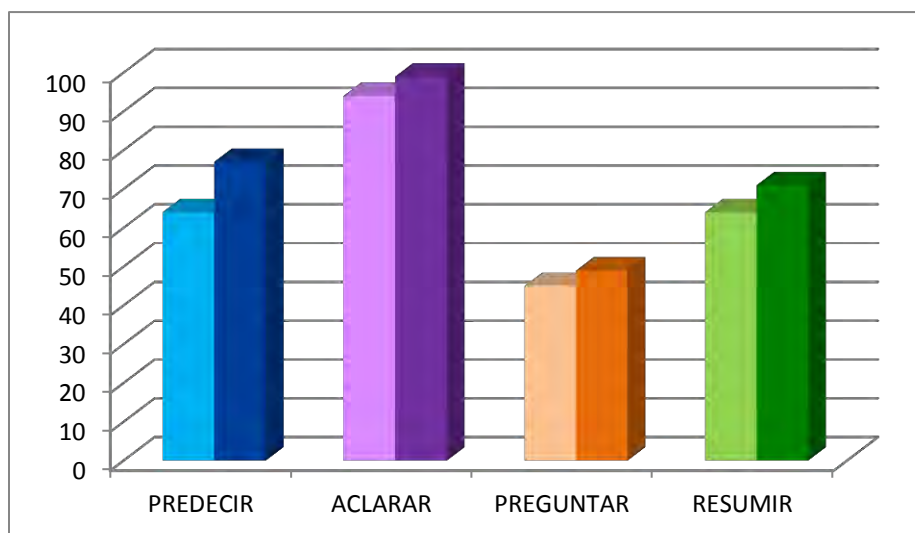
los niveles más avanzados (I y R) asistieron a todas las sesiones y participaron en todas las actividades, mientras que los otros dos (A y J) no estuvieron presentes cuando se modelaron algunas técnicas de síntesis de información.

A pesar de lo anterior, se observa que todos los participantes son capaces de identificar las ideas principales de un texto y organizarlas de manera ordenada, para recordarlas y rescatar lo más importante de éste. Al observar los organizadores gráficos que realizaron se puede corroborar lo anterior, ya que en éstos los niños determinaron primero las ideas importantes del texto para después ordenarlas y representarlas (véase figura 16). De esta forma, al buscar sintetizar los textos, lograron tomar decisiones acerca de la información principal y discriminarla de la que es secundaria, rescatando las ideas generales de éstos.

Es importante mencionar que dado que resumir es un proceso complejo y el tiempo para practicarlo no fue muy extenso, en el taller se enfatizó la detección de ideas importantes de los textos, siendo uno de los primeros pasos para elaborar un resumen. Al ser capaces de identificar las ideas clave los participantes podrán posteriormente recordar, ordenar y decir con sus propias palabras dichas ideas para redactar sus resúmenes (Harvey y Goudvis, 2000).

Análisis general

Finalmente, con el objetivo de apreciar los avances obtenidos en cada estrategia y compararlas entre sí, se presenta la siguiente gráfica, la cual incluye el puntaje total para la frecuencia con que los participantes reconocieron utilizar cada una de las estrategias antes y después de la intervención en la prueba MARSÍ



Nota. La columna izquierda representa las puntuaciones iniciales mientras que la derecha se refiere a las puntuaciones finales.

Figura 20. Puntuaciones por estrategia antes y después de la intervención

En la figura anterior se puede observar que, en relación con la evaluación inicial, se logró un incremento en las puntuaciones globales de las 4 estrategias la segunda vez que se aplicó el inventario, lo que refleja un aumento en la frecuencia con que los niños reconocían realizar actividades relacionadas a cada una de las estrategias metacognitivas durante su lectura. Una posible explicación de este incremento puede deberse a que como éstas son metacognitivas, practicarlas propició que los niños se volvieran más conscientes de las estrategias que usan.

La figura 20 demuestra que aclarar fue la estrategia que mostró mayor puntuación en ambos momentos de aplicación, mientras que la formulación de preguntas fue la que obtuvo el menor puntaje y mostró menos cambios. Por otro lado, al comparar el crecimiento en la puntuación de cada estrategia, se encuentra que predecir fue aquella cuya frecuencia incrementó más al finalizar el taller. Lo anterior puede estar relacionado al hecho de que predecir fue la primera estrategia que se trabajó en el taller, mientras que preguntar fue la última, por lo que se tuvieron menos sesiones para ponerla en práctica.

Finalmente, resulta pertinente presentar algunas de las respuestas de una de las últimas actividades de los niños, donde aplicaron de manera simultánea las 4

estrategias, apoyándose de una guía para recordar utilizarlas durante la lectura. Se trataba de un texto en donde se exponían afirmaciones sobre un tema, y los niños debían decidir si éstas eran verdaderas o falsas.

	Predicción (Es cierto o no)	¿Por qué hice esa predicción?	Preguntas que me surgen mientras leo	Palabras que aclarar
	<i>Si</i>	<i>Antes no se conocían otros métodos para castigar a los niños.</i>		<i>Bélicos</i>
	<i>No</i>	<i>Te seca la garganta.</i>	<i>¿Por qué pica el chile?</i>	
	<i>No</i>	<i>Porque los chiles son para comer.</i>	<i>¿Por qué limpia el alma?</i>	
	<i>Si</i>	<i>No está bien consumirla en exceso.</i>	<i>¿Cómo se adquiere la bacteria?</i>	<i>Fibromalgia</i>
Resumen	<i>Son datos interesantes sobre el chile; datos reales y otros que no, como que tienen sustancias curativas que pueden reducir dolores. Pero no todos, son datos verdaderos y falsos.</i>			
Preguntas después de leer	<i>¿Qué vitaminas tiene? ¿Quién inventó la escala del picor? ¿Qué se hacía con los niños malcriados? ¿Quiénes descubrieron la sustancia para los niños malcriados? ¿Pueden curar todas las enfermedades?</i>			

Figura 21. Ejercicio de aplicación simultánea de las 4 estrategias

En la figura anterior se observa cómo los niños aplicaron las 4 estrategias durante su lectura, quienes se apoyaron del formato que se les proporcionó para asegurarse de utilizarlas. El texto era acerca de las 9 realidades y mitos acerca del chile, donde en la primera página se presentaban afirmaciones sobre éste, y en la segunda se mencionaba si éstas eran verdaderas o falsas, brindando una explicación a la respuesta.

Para las predicciones, se puede observar que se promovió que los niños explicaran por qué fue que anticiparon si esa afirmación era verdadera o falsa, ya que es importante basarse en las claves contextuales, así como en el conocimiento previo sobre el tema, para elaborarlas y justificar de dónde salieron éstas. En sus respuestas

se puede observar que los participantes utilizaron lo anterior para anticipar y decidir si se trataba de una realidad o un mito.

En la parte de aclaraciones se puede notar que los participantes reconocieron algunas de las palabras que les causaban dificultades, anotándolas para investigarlas y poder continuar para comprender el texto y las explicaciones de las respuestas.

De igual forma, a lo largo de la lectura se puede notar que los participantes realizaron preguntas pertinentes a distintos niveles, desde aclarar confusiones hasta profundizar en las explicaciones del texto. Éstas eran coherentes con él y algunas fomentan el pensamiento crítico.

En cuanto a los resúmenes de los niños se puede observar que en ellos sintetizan la actividad y las afirmaciones del texto al redactar las ideas principales en un solo párrafo coherente, donde se refleja el significado global de la lectura.

Tras haber presentado los resultados y evidencias de sustentan el trabajo realizado en la intervención, a continuación se pasará a la discusión de éstas, donde se analizarán los datos a mayor profundidad para explicar lo que se obtuvo a partir de la intervención y conocer el progreso de los participantes a lo largo de ésta.

Discusión general

Al comparar la frecuencia con la que los niños reportaron realizar las actividades relacionadas con cada una de las estrategias que se modelaron en el taller, se encontró que se obtuvo una mayor puntuación en aquellas asociadas a la aclaración de términos en ambos momentos de la aplicación. Esto resulta curioso, pues al contrastarlo con los resultados de la entrevista para lectores, se demuestra que ésta fue una de las estrategias donde se aprecia un menor avance en cuanto al nivel de dominio. Dicha contradicción puede deberse a que los niños conocen qué es lo que deben hacer cuando no comprenden algo del texto, tal como lo reportaron en el MARSI; sin embargo, no son capaces aún de identificar completamente dichas fallas, lo que se demuestra en el MPIR. Al no poder hacerlo, los niños no emprenden estrategias de monitoreo y control exitosas que les permitan llegar a la comprensión global del texto (Jaramillo, Montaña y Rojas, 2006).

De igual forma, hay que tener en cuenta que a pesar de que el reporte verbal y escrito sea la manera más adecuada para poder conocer el tipo de estrategias que utiliza un individuo cuando aprende o resuelve un problema (Harvey y Goudvis, 2000), muchas veces se encuentra que lo que los niños dicen no coincide con lo que realmente hacen (Muria, 1994).

Por otro lado, al comparar los avances de todas las estrategias, la elaboración de predicciones fue la que obtuvo el menor puntaje antes de iniciar el taller, pero en la que se lograron avances más notables al finalizarlo (véase figura 20). Estos avances pueden corroborarse con los resultados de la prueba MPIR, donde se encontró que en la segunda aplicación de ésta, todos los niños fueron capaces de realizar predicciones a un nivel intermedio-avanzado (ver figura 5).

Lo anterior concuerda también con el hecho de que con esta estrategia se comenzó el taller, por lo que los niños fueron capaces de practicarla durante más tiempo y de aplicarla en diferentes situaciones a lo largo de todas las sesiones. Los otros resultados respaldan el argumento anterior, pues la última con la que se trabajó fue con la formulación de preguntas, siendo la estrategia donde se obtuvieron menos cambios. Tal como lo menciona Muria (1994), las estrategias no se aprenden inmediatamente, sino que los estudiantes necesitan tiempo, es decir una serie de lecciones sucesivas para reestructurar sus viejos conceptos y construir nuevos. Es por ello que el taller hizo que se obtuvieran avances más notables en las estrategias que tuvieron más sesiones para ser practicadas, donde los participantes contaron con mayor tiempo para asimilarlas, practicarlas e incorporarlas en su proceso lector.

Continuando con la discusión de resultados, otro de los objetivos estaba encaminado hacia la valoración del progreso de los niños en su competencia lectora tras haber participado en el taller, explorando la manera en que las estrategias metacognitivas incrementaban la comprensión.

Para poder hacer lo anterior, es pertinente recordar los procesos de lectura e interpretación de textos que la SEP (2011) busca que los alumnos de los grados superiores de educación básica sean capaces de realizar. Al final del tercer periodo escolar, se espera que los alumnos avancen considerablemente en la interpretación de

diferentes textos y puedan identificar información específica en éstos para resolver problemas concretos, recurriendo a diferentes estrategias cuando lo requieran.

De esta forma, tomando en cuenta los procesos descritos en el *Plan de estudios 2011 de Educación Básica*, a partir de las respuestas proporcionadas por los niños en la prueba MPIR se encuentra que los participantes lograron desarrollar dichas habilidades, pudiendo comprender los aspectos centrales de un texto (como el tema, personajes, eventos, trama), identificar sus ideas principales, seleccionar información específica para sus necesidades y sintetizar la información sin perder el sentido central. Los participantes demostraron ser capaces de inferir información para recuperar aquella que no es explícita como en el caso de las predicciones, donde utilizaron las características textuales para basarse y predecir qué pasaría en el texto. De igual forma, reconocieron el tipo de acciones que podían realizar para resolver problemas concretos durante su lectura, y practicaron la formulación de preguntas para guiar su búsqueda de información.

Al ser capaces de utilizar las estrategias y manejar los contenidos del texto para hacer lo anterior, se puede afirmar que los participantes desarrollaron sus habilidades para volverse lectores más competentes.

Por otro lado, con el fin de valorar cómo el aumento en la frecuencia de uso y dominio de las cuatro estrategias modeladas influyó en la competencia lectora de los niños, se decidió utilizar como marco de referencia la clasificación que la OECD utiliza para evaluar la comprensión lectora. A través de ésta, se compararon las actividades descritas en cada nivel de PISA con aquellas que los participantes demostraron ser capaces de hacer tanto en la prueba, como en las actividades de cada sesión. Esta clasificación se escogió al ser reconocida internacionalmente y tomar en cuenta la mayoría de los procesos involucrados en la lectura (OECD, 2011).

Al iniciar la intervención, se encontró que la mayoría de la población se podía ubicar en un nivel 2 de acuerdo a los estándares de PISA, pues eran capaces de realizar tareas como localizar información en el texto para elaborar inferencias y posteriormente resumirla. Demostraron poder reconocer la idea principal de los textos, efectuar predicciones de bajo nivel y establecer relaciones entre el texto y el conocimiento externo. Los resultados anteriores concuerdan con lo que los estudiantes

mexicanos obtuvieron en la prueba PISA, donde más de la mitad de ellos se ubicó en este nivel (OECD, 2012).

Al finalizarla y aplicar las pruebas por segunda ocasión, los niños pudieron localizar y en algunos casos reconocer la relación entre diversas ideas, tareas que realizaron en diferentes de las actividades descritas previamente. Los niños fueron capaces de identificar y ordenar información que se encuentra implícita, así como de integrar varias partes de los textos para reconocer la idea principal y discriminarla de aquella información irrelevante, lo cual se refleja en sus resúmenes y organizadores gráficos realizados durante el taller. De igual forma comenzaron a tomar en cuenta diferentes características del texto y técnicas de apoyo para establecer el significado de palabras desconocidas.

Lo anterior demuestra que los niños comenzaron a interactuar con el texto, lo cual se puede apreciar con sus predicciones, formulación de preguntas, selección de información y aclaración de términos durante su lectura. De acuerdo a la OECD, al poder realizar estas tareas, la competencia lectora de los niños correspondería a un nivel 3. Incluso algunos niños comenzaron a evaluar críticamente el texto y utilizar sus conocimientos para establecer hipótesis sobre éste, lo que demostraría que se acercaron al nivel 4. En éste, reordenaron los contenidos del texto para formular una opinión y deducir conclusiones, prediciendo algunos resultados y reelaborando el texto en una síntesis propia.

Al tomar en cuenta los argumentos anteriores, se desprende entonces que sí se lograron avances en su competencia lectora, alcanzando un nivel superior y de mayor complejidad en la aplicación de las estrategias en su lectura.

Los resultados están en acuerdo con los hallazgos de otras investigaciones (Montenegro, 2009; Gutiérrez-Braojos, 2012; Fernández de Castro, 2012) en donde se encontró que la utilización de estrategias lectoras durante las distintas etapas del proceso lector posibilita el logro de la comprensión, dado que las estrategias cognitivas y metacognitivas son herramientas facilitadoras de los procesos de comprensión lectora.

Por lo tanto, a partir de los resultados anteriores se puede afirmar que la instrucción de estrategias usando la Enseñanza Recíproca **sí** resulta efectiva para

promover la comprensión lectora. A través del taller propuesto en este programa de intervención, donde se llevó a cabo un entrenamiento de las 4 estrategias propuestas por dicho método, se logró enfatizar y promover la realización de actividades durante la lectura, lo cual se puede observar por medio del incremento en la frecuencia con que los niños reportaron hacerlas en el MARSÍ, así como en los avances que los niños obtuvieron respecto al nivel y dominio de las estrategias en la prueba MPIR. A partir de este método, se proporcionó a los niños un modelo sobre cómo hacer uso de ellas para apoyar su lectura, dándoles tiempo para aplicarlas por su cuenta y ser supervisados al hacerlo. De acuerdo a Palincsar y Brown (1984), dicho procedimiento es eficaz también porque proporciona un modelo de lo que los expertos realmente hacen cuando realizan una tarea, al tiempo que permite al estudiante estar abierto a su nivel de competencia y responder sin necesidad de que llegue a ser un experto.

Por otro lado, al utilizar este método como fundamento teórico para planear el taller, se logró cumplir el objetivo de la intervención, pues permitió mostrar a los niños el uso de estrategias en la lectura y promover su aplicación, lo cual es demostrado por los resultados anteriores. Aunado a esto, el procedimiento sugerido por Ockzus (2003) para presentar cada estrategia fue efectivo, ya que los personajes utilizados para ilustrar cada una fomentaron que los niños las recordaran de forma más sencilla.

Otro de los elementos que fueron efectivos en el taller fue la estructura que se siguió en las sesiones, pues ésta brindaba la oportunidad de guiar a los niños hasta que fueran capaces de utilizar cada estrategia de manera independiente. La dinámica inicial permitía comenzar recordando lo que se había hecho en las sesiones anteriores, así como crear un espacio de significados compartidos entre los participantes y el instructor. De esta forma, todos los asistentes a esa sesión se informaban sobre lo que había ocurrido previamente, recordaban las actividades previas y se preparaban para comenzar el trabajo del día. Posteriormente, se modelaba la estrategia, posibilitando que los niños observaran cómo usarlas. Este era un momento fundamental en la sesión, ya que de acuerdo a diferentes autores (Oliver y Zimmermann, 1997; Duke y Pearson, 2008) cuando los instructores enseñan de manera explícita las estrategias, pensando en voz alta y compartiendo su pensamiento mientras leen, los procesos ocultos se vuelven visibles para los niños.

Seguido a lo anterior, se brindaba un espacio para que los participantes las practicasen por su cuenta (siendo apoyados por el instructor si lo requerían) y se finalizaba con una reflexión grupal. Al crear un diálogo entre instructor y alumnos, se apoyó el aprendizaje del uso de las estrategias de manera independiente, pues se proporcionaba retroalimentación a los alumnos sobre la utilidad de las acciones realizadas y se transfirió de manera gradual la responsabilidad. De acuerdo a Palincsar y Brown (1982) las acciones anteriores son características de métodos de instrucción eficaces (Palincsar y Brown, 1982).

Por otro lado, al analizar las escrituras que los participantes hicieron en las actividades y realizar una reflexión posterior a cada sesión, se encontró que uno de los elementos más importantes para que el trabajo del día fuera efectivo era utilizar un texto con un tema que fuera de interés para los niños. Al realizar lo anterior se promovía que los participantes pusieran atención, se mantuvieran involucrados en la actividad y practicasen el uso de las estrategias de forma adecuada.

Es por ello que se decidió trabajar con casos y experimentos, pues éstos permitían que los niños participaran directamente en la actividad, motivándolos a realizarla. De igual manera, al utilizar técnicas que requerían que los participantes asimilaran y volvieran suyo el contenido, así como que lo conectaran con su conocimiento previo (como el conocimiento de un personaje y la resolución de casos) se lograba que estuvieran más atentos y recordaran fácilmente la información con la que se había trabajado.

De esta forma, se encuentra que cuando los niños se involucran en las tareas, se obtienen mejores resultados, pues en acuerdo con Palincsar y Brown (1982) para que un método de instrucción resulte eficaz, se debe de volver a los estudiantes en agentes activos, creando ambientes donde se asegure que sean capaces de participar.

En la última sesión del taller se preguntó a los participantes qué se llevaban del taller, información que resulta de especial interés debido a la importancia que la metacognición tiene en el aprendizaje. En la siguiente figura se puede apreciar lo que reportaron.

I: *“Técnicas. Bueno medidas para poder leer, escribir y así con la lectura, como resumir, preguntar y entender más la lectura. Cosas que nos sirven para la lectura”.*

A: *“Aprendimos a resumir, a aclarar, a preguntar y a predecir. Lo he aplicado en los exámenes... Antes de que me lo hagan estudio y pienso en lo que me pueden preguntar”.*

R: *“Pues me sirve en los exámenes; haciendo los dibujos me sirve para estudiar.”*

J: *“Aprendimos a leer, a resumir a aclarar cosas que no aprendíamos o palabras que no entendíamos o qué significaba. En lecturas que nos han hecho puedo aclarar o buscar en el diccionario palabras que no entienda. Me llevo aprender a resumir, a predecir qué puede pasar en el futuro, en los exámenes... a preguntar...”*

Figura 22. Testimonios finales de los participantes sobre el taller

Al leer los testimonios anteriores, se puede encontrar que los niños se llevaron el conocimiento y necesidad de utilizar las estrategias modeladas, reconociendo la utilidad que éstas tienen en su vida académica. En sus respuestas se puede apreciar que los participantes fueron capaces de reflexionar acerca de su propio aprendizaje y sentirse más responsables de él, pues identificaron aquello que habían aprendido por medio del taller y cómo lo pueden aplicar para apoyarse en la lectura y la escuela.

Lo anterior se relaciona directamente con la metacognición, donde la clasificación propuesta por Perkins y Swartz (en Harvey y Goudvis, 2000) permite valorar la forma en que los niños adaptaron las estrategias metacognitivas a su lectura. Tomando en cuenta los resultados obtenidos principalmente en la prueba MPIR, se encuentra que los participantes pasaron de ser lectores tácitos, que no contaban con una conciencia muy desarrollada sobre su pensamiento mientras leían, a ser lectores conscientes, e incluso, estratégicos. En sus respuestas finales y los testimonios de la figura 2, se puede apreciar que los niños ahora son conscientes acerca de la existencia

de estas cuatro estrategias para su lectura, las cuales podrán utilizar para mejorar su comprensión, monitorear su proceso lector y aplicarlas cuando algo les resulte confuso.

Es importante reconocer que a pesar de que hubo avances importantes, el tamaño de los efectos fue pequeño en algunas estrategias. Se estima que se hubiera podido llevar a los alumnos a niveles más elevados si el programa aplicado hubiera durado más de 12 sesiones, ya que las autoras recomiendan hacer al menos 20 para obtener diferencias significativas y notorias en la metacognición (Goikoetxea et al., 2014). De esta forma, a mayor número de sesiones el taller tendrá mayor efectividad, lo cual es demostrado por los resultados de los participantes que asistieron más. Por otro lado, también se puede afirmar que si los niños hubieran acudido a todas las sesiones, se hubieran obtenido mejores resultados, pues como puede verse, aún con sus inasistencias en la mayoría de los casos fue posible observar avances y cambios en ellos. De acuerdo a Hagg (2011) los beneficios de un programa que apoye la lectura serán mayores en la medida en que se participe en él regularmente.

No obstante, debido a las características previamente mencionadas de la población del Centro Comunitario, realizar talleres más largos podría resultar complicado. El alto grado de deserción que existió en este taller es muy notable, lo cual genera la pregunta de cuáles fueron las causas que la ocasionaron y si éstas pueden relacionarse con las tasas de deserción existentes en la educación mexicana.

Si bien las razones detrás de ella pueden ser múltiples y muy complejas, con el fin de evitar la deserción de los niños en futuras intervenciones similares a la reportada en este trabajo, se sugiere la implementación del taller en módulos más cortos, donde se revisen por separado las estrategias y tengan una menor duración. De esta forma, se podría reducir la deserción al motivar a que los niños asistan a todas las sesiones y se dediquen a practicar a profundidad cada una de ellas, logrando perfeccionar la aplicación de la estrategia en cuestión y alcanzar los niveles más complejos de su uso.

A pesar de las limitaciones señaladas, se concluye que el programa mostró beneficios valiosos, lo cual Zimmerman (1998) afirma que ocurre porque la ER se apoya en fundamentos teóricos sólidos y porque es una metodología que exige al lector procesos de autorregulación continua, así como un procesamiento profundo y activo durante su lectura.

Conclusiones

La competencia lectora es una habilidad indispensable en la vida diaria que ayuda a tener éxito en cualquier contenido curricular, ya que posibilita la adquisición de información e incide en el aprovechamiento escolar de los alumnos. En acuerdo con la SEP (2011) el desarrollo de la habilidad lectora es una de las claves para un buen aprendizaje en todas las áreas del conocimiento dentro y fuera de la escuela, pues su práctica favorece la capacidad de observación, atención, concentración, análisis, reflexión y espíritu crítico.

Si bien la educación primaria no representa para los alumnos el inicio del aprendizaje ni la adquisición de la lectura, sí es la etapa en que de manera formal y dirigida inician su reflexión sobre las características y funciones de la lengua oral (SEP, 2011). Por lo tanto, es necesario brindar a los estudiantes un ambiente donde puedan leer, proporcionando espacios donde se forme una comunidad de lectores que acudan a los textos buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver, y donde encuentren información que responda a sus preocupaciones (Solé, 2012).

Sin embargo, es importante recordar que no basta con enseñarles conocimientos de contenido, sino que se debe buscar promover en ellos la habilidad para supervisar y reflexionar sobre su propio aprendizaje e ideas (Guedes et al., 2013). De esta manera, en acuerdo con Frade (2009) desde edades tempranas conviene impulsar los procesos de autocontrol, donde un entrenamiento metacognitivo puede incrementar las habilidades de autorregulación y mejorar como consecuencia la comprensión lectora.

Reconociendo lo anterior, así como la importancia de la competencia lectora, en la presente intervención se diseñó un taller de lectura basado en el método de Enseñanza Recíproca. A partir de éste se buscó promover la comprensión en niños de 10 a 12 años a través del uso de cuatro estrategias metacognitivas.

Coincidiendo con lo expuesto por Muria (1994) al inicio de la intervención se encontró que los niños conocían algunas de las estrategias para lograr el aprendizaje significativo y apoyar la comprensión lectora; sin embargo, no las aplicaban dentro de su lectura. Al respecto, la autora afirma que esto tiene que ver con que la mayoría de las veces la escuela fomenta que los estudiantes utilicen sólo aquellas que les permitan

alcanzar metas a corto plazo, aprendiendo muy pocas veces a integrar la información o a construir un conocimiento con mayor duración.

Al finalizar la intervención, los participantes reportaron un mayor uso de estrategias dentro de su lectura, demostrando a través de sus predicciones, preguntas, selección y síntesis de información que fueron capaces de establecer una interacción con el texto. A partir de las actividades realizadas en el taller, se encontró que los niños lograron un uso más complejo de las estrategias, lo cual impactó en su capacidad para realizar más acciones con la información del texto y en su comprensión de éstos.

Por lo tanto, por medio de la intervención se logró promover en los participantes el uso continuo de cuatro estrategias metacognitivas, las cuales resultaron efectivas a su vez para propiciar actividades de monitoreo y fomentar la comprensión en los niños.

Los resultados concuerdan con lo que se ha obtenido en otras investigaciones (Montenegro, 2009; Gutiérrez-Braojos, 2012; Fernández de Castro, 2012) en donde se ha comprobado que las estrategias metacognitivas son herramientas facilitadoras de los procesos de comprensión lectora, pues su uso durante las distintas etapas del proceso lector posibilita la comprensión de la información.

Además, los mismos resultados permiten valorar de manera positiva la implementación de talleres basados en la Enseñanza Recíproca, donde a partir del modelado directo de las estrategias y su práctica continua, se promueve que los niños las internalicen, transfiriendo de manera gradual la responsabilidad para que posteriormente las usen de manera autónoma en su lectura. De acuerdo a Difabio (2002) la ER es uno de los métodos más prominentes y efectivos de instrucción de la comprensión de textos desarrolladas en la última década.

De esta forma, tomando en cuenta los resultados de esta intervención y los hallazgos de otros trabajos, se reconoce que realizar talleres basados en este método resultarían útiles para promover la comprensión y servir como apoyo para mejorar la situación de la lectura en el país, proporcionando una actividad complementaria a aquellas que se ofrecen en el aula (PNL, 2007).

Este es uno de los mayores aportes de este trabajo, pues en acuerdo con Guedes et al. (2013) es importante responder a las necesidades educativas actuales de la sociedad, las cuales implican llevar al alumno a desarrollar habilidades de

pensamiento más complejas, como la metacognición. Esta intervención responde a lo anterior, pues además de que logró promover en los participantes el uso de cuatro estrategias que favorecen esta habilidad, impactó también en su capacidad para reflexionar acerca de su propio aprendizaje, volviéndose más conscientes de su propio pensamiento.

Aunado a ello, los participantes podrán utilizar estas mismas estrategias como herramientas para su vida diaria y académica, sirviendo como apoyo para superar sus dificultades escolares y mejorar su desempeño en lectura, lo cual se puede apreciar a partir de sus testimonios finales. De acuerdo a Soria (2002) al fomentar en los estudiantes el uso de estrategias metacognitivas que posibiliten reflexionar sobre el pensamiento, les permite fortalecer sus debilidades y potenciar sus fortalezas.

No obstante, es importante reconocer que desarrollar la metacognición es algo que suele tomar tiempo, pues aprender a aprender implica un cambio en el proceso de aprendizaje (Guedes et al., 2013). En caso de contar con condiciones más estables y controladas para implementar el taller, se podría aumentar el número de sesiones semanales, donde se lleven a cabo más actividades que les permitan practicar las estrategias y aplicarlas en su lectura. Un taller con mayor duración podría incrementar los efectos de éste.

Sin embargo, una de las limitaciones más grandes de la intervención fue la asistencia de los participantes, pues debido a la inestabilidad de la población que acude al Centro Comunitario, y a que los niños dependen de que sus padres los lleven, no siempre fue posible mantener la continuidad en el trabajo. Como sugerencia a futuras intervenciones que sucedan en condiciones similares, se recomienda realizar el taller en 4 módulos, donde cada uno se dedique a revisar una de las estrategias por separado a mayor profundidad y en menor tiempo.

En cualquiera de los dos casos, la implementación de talleres basados en ER será útil para apoyar las actividades escolares, donde se brinde a los estudiantes más oportunidades para practicar el uso de las estrategias y descubran cómo las pueden aprovechar para favorecer su comprensión y su desempeño académico. De esta manera, se fomentará que desarrollen habilidades para supervisar sus actividades y

poder adaptarse a las exigencias de la tarea, convirtiéndose en lectores competentes (Brown, 1987).

Al retomar todo lo expuesto a lo largo de este trabajo, se concluye que no es suficiente enseñar a los alumnos conocimientos de contenido, sino que es indispensable promover en ellos la habilidad de supervisar y reflexionar sobre sus propios pensamientos. Esto se puede lograr al enseñarles explícitamente estrategias metacognitivas, las cuales servirán como apoyo para que aprendan a manejarlo conscientemente. La Enseñanza Recíproca constituye un método eficaz que puede ser utilizado para promover la comprensión lectora, donde los talleres de este tipo podrán servir de complemento a las acciones realizadas por las distintas instancias educativas. En acuerdo con lo que sostienen Guedes et al. (2013), conocer la forma en la que conocemos permite que seamos más competentes en lo que hacemos.

Referencias

- * Alonso, J. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 5-19.
- * Alvarado, J., Puente, A., Jiménez, V. y Arrebillaga, L. (2011). Evaluating Reading and Metacognitive Deficits in Children and Adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Spanish Journal of Psychology*, 14 (1), 62-73.
- * Armbruster, B., Echols, C. y Brown, A. (1982). The role of metacognition in Reading to learn. *Volta Review*, 84, 45-56.
- * Asamblea Legislativa Del Distrito Federal (2009). Ley De Fomento Para La Lectura y el Libro del Distrito Federal. México: Gaceta Oficial del Distrito Federal.
- * Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique.
- * Block, C., Parris, S. y Whiteley, C. (2008). CPMs: A Kinesthetic Comprehension Strategy. *The Reading Teacher*, 61 (6), 460-470.
- * Bournat, A. (1989). ¿Dónde se ha metido conejete? *Tupí*, 14, 24-27.
- * Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. *Metacognition, motivation, and understanding*, 65-116.
- * Caballero, R. (2014). Colaboración en la implantación del sistema de gestión de calidad en el centro comunitario Dr. Julián Mac Gregor Y Sánchez navarro para el cumplimiento de la norma internacional de calidad ISO. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología. México, D.F.

- * Candel, M., Fernández, C., y León, J. (2006). Una propuesta de evaluación de la competencia lectora en niños de 6° de Educación Primaria. *Psicología Educativa*, 12(1), 65-78.
- * Carrión, V. (2012). La metacognición: como proceso y producto. Recuperado el 8 de enero de http://investigando.org/educandos/index.php?option=com_weblinks&catid=35&Itemid=71
- * [Chapouton, A. \(1990\). ¡Toc, toc toc! *Tupí*, 24, 24-27.](#)
- * CONACULTA (2015). Encuesta Nacional De Lectura Y Escritura 2015-2018. Recuperado el 1 de marzo de <https://observatorio.librosmexico.mx/encuesta.html>
- * Congreso General De Los Estados Unidos Mexicanos (2008). Ley de Fomento para la Lectura y el Libro. México: Diario Oficial de la Federación.
- * Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2002). Cuaderno de experimentos: El mago de la ciencia. Recuperado el 21 de septiembre de http://conacyt.gob.mx/images/ciencia_ninos/pdfs/elmmago2002.pdf
- * Dabarera, C., Renandya, W., y Jun Zhang, L. (2013). The impact of metacognitive scaffolding and monitoring on reading comprehension. *System*, 42, 462-473
- * Difabio, H. (2002). Técnica de Enseñanza Recíproca en el nivel terciario. *Revista IRICE*, 16, 123-138.
- * Duke, N. y Pearson, D. (2008). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *Journal of Education*, 189, 107-122.
- * Fernández de Castro, J. (2013). Perspectivas en torno al desarrollo de la comprensión lectora. *Revista de evaluación educativa*, 2 (1), 213-230.

- * Fernández, L., Jiménez, V., Alvarado, J., y Puente, A. (2010). La Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA): Un Instrumento para Evaluar Metacognición y Funciones Ejecutivas en Tareas de Lectura. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencia*, 10 (1), 95-116.

- * Fisher, R. (1998). Thinking about Thinking: Developing Metacognition in Children. *Early Child Development and Care*, 141, 1-15.

- * Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.

- * Frade, L. (2009). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato. México: Inteligencia Educativa.

- * Freebody, P., y Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7-16.

- * Galván, L. (2007). Nuevos paradigmas educativos. Fascículo 11: Estrategias Metacognitivas. Perú: Ministerio de Educación.

- * Gerstern, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. y Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students With Learning Disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research*, 71 (2), 279–320.

- * Goikoetxea, S., Ferrero, M., Pereda, V. (2014). La Enseñanza Recíproca en las Aulas: Efectos Sobre la Comprensión Lectora en Estudiantes de Primaria. *Psykhe*, 23 (1), 1-12.

- * Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En *Textos en Contexto No. 2: Los procesos de lectura y escritura* (pp. 5-68). Argentina: Asociación Internacional de Lectura.

- * Gordillo, A. y Pilar, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 53, 95-107.
- * Green, I. (2008). Knowing the Fix-up Strategies. Recuperado el 20 de febrero de <https://wvde.state.wv.us/strategybank/KnowingtheFix-UpStrategies.html>
- * Griffiths, G., Sohlberg, M. M., & Biancarosa, G. (2010). A review of models of reading comprehension with implications for adults with mTBI and the Campus Reader. Recuperado el 8 de febrero de 2016 de www.campusreader.org
- * Guedes, B., Franco de la Rosa, A. y Chirino, V. (2013). La metacognición como estrategia reguladora de la comprensión lectora en alumnos de 6º año de primaria. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 4 (7), 39-47.
- * Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado*, 16 (1), 184-202.
- * Hagg, C. (2011). Intervención en Lecto-escritura con niños de preescolar y primaria en el Centro Comunitario Dr. Julián MacGregor y Sánchez Navarro de la Facultad de Psicología. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología. México, D.F.
- * Hartman, H. (1994). From Reciprocal Teaching to Reciprocal Education. *Journal of Development Education*, 18 (1), 2-32.
- * Harvey, S., Goudvis, A. (2000). *Strategies that work*. Teaching comprehension to enhance understanding. Ontario: Pembroke Publishers Limited.

- * Hernández, G. (1997). Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas). Recuperado el 3 de marzo de https://comenio.files.wordpress.com/2007/11/paradigma_sociocultural.pdf
- * Hernández, G. (1999). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. *Perfiles Educativos*, 21, 46-86.
- * Hernández, G., Díaz, F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. Recuperado el 3 de marzo de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_una_mirada_psicoeducativa_al_aprendizaje_que_sabemos_y_hacia_donde_vamos
- * INEE (2013). México en PISA 2012. México: INEE.
- * INEE (2015). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Recuperado el 25 de febrero de <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea>
- * INEE (2015a). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) ¿Qué es PLANEA? Recuperado el 27 de febrero de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/fasciulosnov/Planea_1.pdf
- * INEE (2015b). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) ¿Qué evalúan las pruebas? Lenguaje y Comunicación. Recuperado el 27 de febrero de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/fasciulosnov/Planea_7.pdf
- * INEE (2015c). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) Resultados Nacionales 2015: Lenguaje y Comunicación. Recuperado el 27 de febrero de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/fasciulosnov/Planea9-1.pdf>

- * INEGI (2010). Encuesta Nacional sobre Prácticas de Lectura 2006. Tabulados básicos. México: INEGI.
- * INEGI (2015). Módulo sobre Lectura (MOLEC). Recuperado el 2 de marzo de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/modulos/molec/>
- * Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2012). *La competencia lectora en pisa. Influencias, innovaciones y desarrollo*. México: INEE.
- * Jaramillo, A., Montaña, G., Rojas, L. (2006). Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (2), 1-18.
- * Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Tesis de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid.
- * Keene, E. y Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's Workshops*. Portsmouth: Heinemann.
- * Lacasa, P. (1994). *Aprender en la Escuela, Aprender en la Calle*. Madrid: Visor.
- * LaTorre, J., y Montañes, J. (1992). Modelos teóricos sobre la comprensión lectora: algunas implicaciones en el proceso de aprendizaje. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 6, 131-144.
- * Lehr, F. (1982). Identifying and Assessing Reading Attitudes. *Journal of Reading*, 26, 80-83.

- * León, A. (2004). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? *Psicología Educativa*, 10(2), 101-116.
- * León, J., Escudero, I., Olmos, R., Sanz, M., Dávalos, T. y García, T. (2009). "ECONPLEC: Un Modelo de Evaluación de Comprensión Lectora en Diversos Tramos de la Educación Secundaria". *Psicología Educativa*, 15, 123-142.
- * Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica
- * Ludwig, C. (2004). Literacy in the learning areas: A proposition. *Literacy Learning in the Middle Years*, 8, 37–53.
- * Madariaga, J.M., y Martínez, E. (2010). The teaching of reading comprehension and metacomprehension strategies. A program implemented by teaching staff. *Anales de Psicología*, 26 (1), 112-122.
- * McAllum, R. (2014). Reciprocal Teaching: Critical Reflection on Practice. *KAIRARANGA*, 15 (1), 26-35.
- * Meyer, K. E. (2010). A Collaborative Approach to Reading Workshop in the Middle Years. *The Reading Teacher*, 63 (6), 501–507.
- * Mokhtari, K., y Reichard, C. (2002). Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 260-271.
- * Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- * Muria, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos*, 65.

- * Navarro, B. C. (2005). *Manual de animación lectora. El placer de leer*. Perú: Ministerio de Educación.
- * Navarro, J., y Mora, J. (2012). "Un enfoque dinámico en la evaluación de meta-conocimientos sobre la comprensión de textos". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 10(2), 591-622.
- * OCDE. (2009). Pisa 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science. Recuperado el 2 de febrero de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>
- * OCDE. (2015). Draft reading literacy framework. Recuperado el 17 de Agosto de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf>
- * Ockzus, L. (2003). *Reciprocal Teaching At Work: Strategies for Improving Reading Comprehension*. Newark: International Reading Association.
- * Ockzus, L. (2010). *Reciprocal Teaching at Work: Powerful strategies and lessons for improving reading comprehension*. Newark: International Reading Association.
- * OECD (2012). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA 2012 Resultados. Recuperado el 18 de octubre de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>
- * OECD (2011). Pisa: Comprensión Lectora. I: Marco y Análisis de los ítems. Bilbao: ISEI-IVEI.

- * Palincsar, A., Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- * Paris, G. y Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. En Jones, B. y Idol, L. (Eds.) *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. (p 15–51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- * Pearson, D. (2011). Towards the next generation of Comprehension Instruction. *Reading Association of Ireland*, 9-14.
- * Pilonieta, P., Medina, A. (2009). Reciprocal Teaching for the Primary Grades: “We Can Do It, Too!” *The Reading Teacher*, 63(2), 120–129.
- * Pramling I. (1988). Developing Children's Thinking About Their Own Learning. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 266-278.
- * Reutzel, R., Smith, A. y Fawson, C. (2005). An evaluation of two approaches for teaching reading comprehension strategies in the primary years using science information texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 276–305.
- * Rios, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En A. Puente (Eds.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- * Rojas-Drummond, S. y Mazón, N. (2014). Developing reading comprehension through collaborative learning. *Journal of Research in Reading*, 37 (2), 138–158.
- * Romero, J., y López, B. (2008). “Comprensión Lectora”. *Revista Mexicana De Orientación Educativa*, 6(16), 37-42.
- * Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

- * Sánchez, D. (2008). Niveles de Comprensión Lectora. Recuperado el 5 de febrero de http://enlasescardenal.bligoo.cl/media/users/17/859943/files/166073/NIVELES_C OM-LEC_2008.pdf

- * Secretaría de Cultura (2015). Observatorio de la Lectura. Recuperado el 2 de marzo de <https://observatorio.librosmexico.mx/index.html>

- * Secretaría de Educación Pública (2012). Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula. Recuperado el 13 de agosto de http://www.leer.sep.gob.mx/pdf/manual_fomento.pdf

- * Secretaría de Educación Pública (2013a). Programa Nacional de Lectura y Escritura. Recuperado el 28 de febrero de <http://www.lectura.dgmie.sep.gob.mx/index.php>

- * Secretaría de Educación Pública (2013b). Estrategia Nacional En mi escuela todos somos lectores y escritores Ciclo escolar 2013 – 2014. Recuperado el 3 de marzo de <http://www.lectura.dgmie.sep.gob.mx/estrategia/index.php>

- * Shahnazari, M. y Dabaghi, A. (2014). A Critical Overview of Models of Reading Comprehension with a Focus on Cognitive Aspects. *Iranian Journal of Research in English Language Teaching*, 1 (3), 7-19.

- * Silva, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 64, 47-56.

- * Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación*, 59, 43-61.

- * Soriano, F. M., Chebaani, F., Soriano, E. y Descals, A. (2011). Enseñanza recíproca y autoobservación del uso de estrategias: efectos sobre la comprensión de textos. *Psichotema*, 23 (1), 38-43.

- * Soriano, F. M., Sánchez, P., Soriano, E., Nieves, C. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 29 (3), 848-854.
- * Stricklin, K. (2011). Hands-On Reciprocal Teaching: A Comprehension Technique. *The Reading Teacher*, 64 (8), 620 – 625.
- * UPN (2008). Evaluación de consistencia y resultados del Programa Nacional de Lectura 2007. Recuperado el 22 de noviembre de www.oei.es/pdf2/informe-PNL-2007.pdf
- * Velázquez, B. (2010). Animación a la Lectura para la Apropiación de Estrategias de Comprensión Lectora. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología. México, D.F.
- * Woolley, G. (2011). *Reading Comprehension: Assisting Children with Learning Difficulties*. New York: Springer.

Apéndices

Apéndice I. Adaptación del Inventario de Estrategias Metacognitivas en Lectura de Mokhtari y Reichard (MARSI).

Hoja con ítems (Leídos por la facilitadora)

Instrucciones: A continuación, escucha cada una de las siguientes afirmaciones y marca en la tabla la casilla que corresponda a qué tan seguido haces lo que se dice en ellas.

1. Cuando leo lo hago con un objetivo en mente
2. Me gusta tomar notas mientras leo para ayudarme a comprender el texto
3. Cuando leo pienso en lo que ya conozco del tema
4. Antes de leer el texto me gusta hojearlo de manera rápida para saber de qué se trata
5. Antes de leer me gusta adivinar de qué tratará el texto
6. Mientras leo me gusta hacerme preguntas sobre el texto
7. Cuando se me hace difícil leer un texto me ayuda leerlo en voz alta
8. Cuando termino de leer un texto hago un resumen con las ideas más importantes
9. Me gusta leer lento el texto para asegurarme que lo estoy entendiendo
10. Cuando leo me gusta subrayar la información que considero importante
11. Si el texto se me hace difícil pongo más atención para solucionarlo
12. A veces me detengo para pensar sobre lo que estoy leyendo
13. Cuando termino de leer el texto me gusta escribir con mis propias palabras de qué se trata
14. Intento averiguar el significado de las palabras y frases que no conozco
15. Me gusta hacer esquemas mientras leo para recordar la información importante

16. Cuando me confundo me detengo para buscar entender el texto

17. Cuando termino de leer checo si lo que pensé sobre el texto fue cierto o no

Hoja de respuestas (contestadas por los participantes)


























































Taller ¿Qué te dicen los textos?



Nombre: _____

Edad: _____ Grado escolar: _____

#	Nunca lo hago (0%)	Lo hago muy pocas veces (25%)	A veces lo hago y a veces no (50%)	Lo hago varias veces (75%)	Siempre lo hago (100%)
1					
2					
3					
4					
5					
6					

7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					

Apéndice II. Adaptación de la Entrevista de Puntos Principales para Lectores de Keene (MPIR)



Taller ¿Qué te dicen los textos?



Nombre: _____

Edad: _____ Grado escolar: _____

Antes de leer...

¿De qué crees que tratará el texto? ¿Por qué crees eso?



Lo que el texto me hace pensar...

¿La historia hace que te preguntes algo? ¿Qué te preguntaste?



Dificultades que tuve al leer el texto...

¿Qué dificultades tuviste? Anótalas



¿Qué podrías hacer para resolverlas?

Después de leer...

En tus propias palabras, ¿de qué trató el texto?



Apéndice 3. Evidencias fotográficas



Marionetas de “Los 4 fantásticos” y cómo se utilizaron en las sesiones



Participación de los niños en actividades del taller

Predecir...
Es pensar en lo que va a pasar.

Aclarar...
Es investigar lo que no entiendo.

Preguntar...
Ayuda a hacer la lectura más interesante y seleccionar información para nuestras tareas y exámenes.

Resumir...
Es elegir las ideas principales de los textos.

Definiciones de los participantes para cada estrategia

¡Toc, Toc, Toc!

Apéndice 4. Textos utilizados en prueba MPIR



La señora Picotona ha ido al mercado. Entonces, la zorra se pone un pañuelo en la cabeza, coge su cesto y llama a puerta.



—¡Toc, toc, toc, pollitos! vendo unos encajes muy floridos, ¿queréis alguno para vuestra mamá, bonitos míos?
El pollito mayor mira por el ojo de la cerradura y dice:
—¡Zorra, vete!
¡Te reconocido tus patas de patata!
Y la zorra se marcha.



Al día siguiente, la zorra se ha puesto su pañuelo y unos zuecos.
—¡Toc, toc, toc, pollitos! vendo hermosos botones, grandes, pequeños, cuadrados, redondos... ¿queréis algunos para vuestra mamá?

El pollito mayor mira por el ojo de la cerradura y le responde:
—¡No queremos nada, zorra! Tus orejotas forman bultos puntiagudos bajo el pañuelo, por eso te he reconocido.



Al día siguiente, la zorra regresa con un hermoso sombrero de paja y con sus zuecos.

—¡Toc, toc, toc! me duele mucho el estómago ¿podrías darme un vaso de agua?

El pollito mayor mira por el ojo de la cerradura y le responde:
—¡No queremos nada, zorra! Se te ve la cola y por eso te he reconocido.



La zorra deja pasar algún tiempo. Después, una mañana, vuelve a ponerse su sombrero de paja, sus zuecos y sujeta su larga cola, para que no se mueva, con las cintas de un delantal.

—¡Toc, toc, pollitos! mañana es el día de la madre ¿queréis un ramo de violetas para vuestra mamá?

—¡Qué buena idea! dice el hermano mayor. No nos atrevemos a salir a recogerlas ¿nos las podrías traer tú?

—¡De acuerdo, de acuerdo! responde la zorra que sale corriendo y regresa enseguida con un ramo.

—¡Toc, toc, toc! aquí están las violetas, pollitos. Dadme cinco pesetas y mañana podréis felicitar a vuestra mamá.

La zorra se agacha y deja el ramo. Pero, en ese preciso momento, alguien le desata el delantal y le propina, al mismo tiempo, un formidable bastonazo en el trasero.

El delantal cae al suelo, los zuecos salen volando y el sombrero cae rodando.

—¡Monstruo, ladrona! dice la granjera, ¡yo sí que voy a felicitarte, vas a ver!

Los bastonazos son tan fuertes que la zorra huye rápidamente y todavía está corriendo.



¿DÓNDE SE HA METIDO CONEJETE?

Ésta es la familia Conejo: Papá Conejo, Mamá Conejo y sus dos hijos, Conejita y Conejete. Hoy toda la familia va de compras a unos grandes almacenes. —Vamos a comprar un par de gorros para Conejita y Conejete —dice la Señora Conejo.



Conejita elige un gorro azul con agujeros a ambos lados para pasar las ojeras. Y Conejete... pero, ¿dónde se ha metido Conejete? Ha desaparecido. ¡El bribonzuelo se ha escapado!

¡Ay! ¡Hemos perdido a Conejete! —gritan Papá y Mamá Conejo —¡Tenemos que encontrarlo!
—Si Conejete se ha perdido, tanto mejor —dice Conejita.— ¡Hacia muchas tonterías y rompía todos mis juguetes!



Pero Papá y Mamá Conejo no la escuchan. Corren en todas las direcciones, en busca de Conejete.

—Vayamos a la sección de pastelería —dice Mamá Conejo. — ¡Ese pequeño goloso de Conejete estará ahí, a punto de comerse todos los pasteles!





Sin embargo, Conejete no estaba en la pastelería.
 —¡Ay! ¡Hemos perdido a Conejete! —gimen Papá y Mamá Conejo.
 —Si Conejete se ha perdido, tanto mejor —dice Conejita. —Ahora tendré a Papá y a Mamá para mi sola.



Pero Papá y Mamá Conejo desean encontrar a Conejete.
 —Vayamos ahora a ver la sección de juguetería —dice Mamá Conejo.
 —Ese travieso de Conejete, quizás esté a punto de subirse a un patinete.



Pero Conejete no estaba en la juguetería.
 —¡Ay! ¡Hemos perdido a Conejete! —lloran Papá y Mamá Conejo.
 —Si Conejete se ha perdido, peor para él —dice Conejita. —Para sustituirlo podríamos comprar ese gracioso conejo de peluche que se chupa el dedo. ¡Seguro que será más bueno que Conejete!



Pero, he aquí que el conejo de peluche empieza a moverse. Bosteza. Se despereza. ¡No es un juguete! ¡Es Conejete que se había quedado dormido entre las suaves patas de un enorme oso de peluche!

Apéndice 5. Cartas descriptivas



CENTRO COMUNITARIO "DR. JULIÁN MAC GREGOR Y SÁNCHEZ NAVARRO"

COORDINACIÓN DE LOS CENTROS DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA Y AL SECTOR SOCIAL. FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

CARTA DESCRIPTIVA / ACTIVIDAD DE PREVENCIÓN

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: Taller de apoyo a la lectura: ¿Qué te dicen los textos? Las 4 claves para el éxito escolar

ELABORADO POR: Daniela Ruiz Velasco

RESPONSABLE ACADÉMICO: Mtra. Carime Hagg Hagg

FECHA DE INICIO: 25 de septiembre de 2015

NÚMERO DE SESIONES: 12

FECHA DE TÉRMINO: 8 de diciembre de 2015

OBJETIVO GENERAL: Promover que los niños utilicen de manera correcta cuatro estrategias de comprensión lectora y reconozcan la importancia de aplicarlas dentro de su proceso de lectura.

SESIÓN:

1

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN:

- Introducir a los niños a las estrategias de comprensión lectora y brindar un panorama acerca de lo que se trabajará en el taller.
- Evaluar las habilidades que los niños traen consigo al llegar al taller.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Introducción al taller y evaluación inicial	Promover que los niños se sientan cómodos.	Apertura	Se realizará una dinámica de integración a partir de la cual los niños se presenten, se conozcan entre sí y se sientan cómodos en el salón. Se presentará la facilitadora y se dará la bienvenida al taller.	-Pelota de esponja	15 min
	Conocer el uso que los niños hacen de las estrategias antes de empezar el taller.	Evaluación	Se hará una evaluación grupal en donde la facilitadora leerá en voz alta un texto. Se les proporcionará a los niños el texto para que los niños lo sigan, así como una hoja de respuestas para que escriban aquello que se les pide.	-Hojas blancas -Lápices -Texto	25 min

Que los niños sepan lo que se trabajará a lo largo del taller.	Presentación de estrategias	Se pegará un rotafolio en el pizarrón y se pedirá a los niños que, como lluvia de ideas, mencionen qué es lo que los buenos lectores hacen. Se escribirán las aportaciones de los niños en el rotafolio y se apoyará dando ideas en caso de que sea necesario. Al terminar, se introducirán los personajes de las 4 estrategias que se trabajarán en el taller.	- Rotafolio - Plumones - Apuntador	15 min
Que los niños observen el uso de las estrategias que se abordarán durante el taller.	Modelando las estrategias	Se le dirá a los niños que se mostrará cómo es que los 4 personajes actúan dentro de un texto, modelando las 4 estrategias en una lectura en voz alta. La facilitadora modelará a los niños cómo predecir, aclarar, preguntar y resumir un texto breve, para que observen cómo se utilizan.	- Poema : "Malucha está mi muñeca" - Muñecos de los personajes	15 min
Concluir la sesión y animar a que asistan a las próximas.	Cierre	Antes de terminar, se reflexionará junto con los niños cómo es que utilizamos las estrategias y para qué son útiles, buscando retomar lo que se dijo en la lluvia de ideas previa. Se les recordará que en las próximas sesiones se conocerá a mayor profundidad cada uno de los personajes y sus trabajos. Se agradecerá su asistencia y participación.		5 min

- Promover la formación de propósitos de lectura partir del modelado y práctica de la estrategia de predicción.

SESIÓN:

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN:

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Predecir	Rescatar conocimientos previos y hacer un encuadre.	Apertura y recapitulación	Para dar inicio a la sesión, se hará una breve recapitulación de lo que ocurrió la sesión pasada. Para ello se hará un círculo y un niño pasará al centro. Él tendrá que aventar la pelota hacia arriba y decir el nombre de uno de sus compañeros, quien tendrá que correr al centro del círculo para atrapar la pelota. Si se cae la pelota, el niño al que se le cayó tendrá que hablar acerca de lo que se trabajó la sesión pasada.	-Pelota esponja de	10 min
	Conocer el tema con el que se trabajará en la sesión.	Presentación de la estrategia	Se presentará al personaje con el que trabajaremos durante esta sesión: Perla cuyo trabajo es predecir. Se presentará al muñeco y se hablará sobre su trabajo, en donde se le dirá a los niños por qué es importante y cómo es que realiza su trabajo. Después, se hará una escritura interactiva con los niños en dónde se pedirá que piensen en palabras que puedan utilizarse para hacer una predicción, la cual servirá como recurso para actividades posteriores.	- Muñeco de "Perla, la predictor" la - Rotafolio - Plumones - Etiquetas	15 min
	Que los niños observen cómo se utiliza la estrategia.	Modelamiento	La facilitadora tomará al personaje y comenzará a realizar una lectura en voz alta del texto. Antes de empezar, comenzará a modelar cómo hacer una predicción, destacando el proceso que lleva a cabo al hacerlo (ver el título del libro, los dibujos, etc.) Le pedirá a los niños que compartan sus predicciones (pasando el muñeco a quien esté hablando) y se anotarán en el pizarrón las predicciones que hagan para poder recurrir a ellas después. Se leerá el texto y se harán pausas intermedias para modelar predicciones. Al finalizar se regresará a las predicciones que se habían escrito en el pizarrón para corroborar si fueron acertadas o no.	-Texto "La espada maravillosa" -Rotafolio -Plumones	20 min
	Practicar el uso de la estrategia en un texto.	Aplicación	Se pedirá a los niños que se acomoden en grupos pequeños y se les proporcionará un pequeño texto. Se les pedirá que, siguiendo el modelo para iniciar oraciones y lo que observaron en la actividad anterior, escriban algunas predicciones del texto. Cuando terminen, se compartirán con el grupo y entre todos se llevará a cabo el experimento descrito en el texto.	-Copias del texto "Pescando hielos" -Hojas blancas -Lápices y gomas -Hielos y agua -Vasos de plástico -Hilo	20 min
	Reflexionar sobre lo que se trabajó durante la sesión.	Cierre	Se hará una reflexión sobre el trabajo de Perla y se pedirá que los niños compartan sus experiencias al utilizarla. Al final se les dejará la tarea de que apliquen la estrategia en la lectura que lean en su clase de Español.		10 min

SESIÓN:

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN:

- Fomentar que los niños supervisen su propio proceso de lectura mediante el modelado y práctica de la estrategia “Aclarar”.
- Que los niños reconozcan cuando no comprenden algo del texto y puedan hacer algo al respecto para solucionarlo.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Aclarar	Rescatar conocimientos previos y hacer un encuadre.	Apertura y recapitulación	Para dar inicio a la sesión, se hará un juego breve llamado “zip/zap/skip” donde se buscará que los niños se sientan cómodos en el espacio. Posteriormente, se hará una breve recapitulación de lo que se habló la sesión pasada. Se ira guiando a los niños a lo largo de la actividad hasta que se considere que se haya logrado el objetivo.		10 min
	Conocer el tema con el que se trabajará en la sesión.	Presentación de la estrategia	Se presentará al personaje con el que trabajaremos durante esta sesión: Carlos cuyo trabajo es aclarar. Se presentará al muñeco y se hablará sobre su trabajo, en donde se le dirá a los niños por qué es importante y cómo es que realiza su trabajo. Después, se hará una escritura interactiva con los niños en dónde se pedirá que piensen en lo que pueden hacer para aclarar algo que no entiendan en su lectura, la cual servirá como recurso para actividades posteriores.	- Muñeco de “Carlos el que Aclara” - Rotafolio - Plumones - Etiquetas	15 min
	Que los niños observen cómo se utiliza la estrategia.	Modelamiento	La facilitadora tomará al personaje y comenzará a realizar una lectura en voz alta del texto. Antes de empezar, comenzará a modelar cómo aclarar palabras que no conocemos, destacando el proceso que lleva a cabo al hacerlo (detenerse, ir por un diccionario o deducirlo del contexto, etc.) Se le pedirá a los niños que compartan sus confusiones en ideas que necesiten aclarar (pasando el muñeco a quien esté hablando) y se subrayarán las palabras. A lo largo del texto se harán pausas para modelar aclaraciones.	-Texto “La rana dardo venenosa”	20 min
	Practicar el uso de la estrategia en un texto.	Aplicación	Se pedirá a los niños que se acomoden en grupos pequeños y se les proporcionará un pequeño texto. Después se les pedirá que, siguiendo lo que observaron en la actividad anterior, lean el texto y escriban las palabras que necesitaron aclarar. Cuando terminen, se compartirán con el grupo y se pasará a jugar el juego que les tocó en el instructivo.	-Copias de instructivo: “A pescar” y “La mansión embrujada” -Juegos y hojas	15 min
	Reflexionar sobre lo que se trabajó durante la sesión.	Cierre	Se hará una reflexión sobre el trabajo de Carlos y se pedirá que los niños compartan sus experiencias al utilizarlo. Al final se les dejará la tarea de que apliquen la estrategia en la lectura que lean en su clase de Ciencias.	Hojas Colores	10 min

SESIÓN: 4

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: Promover que los niños conozcan cómo utilizar de manera simultánea en la lectura las dos estrategias revisadas en las sesiones anteriores, modelando cómo usarlas.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Predecir y Aclarar	Rescatar conocimientos previos y hacer un encuadre.	Apertura y recapitulación	Para dar inicio a la sesión, se hará una breve recapitulación de lo que se habló la sesión pasada. Para ello se pasará una pelota de esponja entre los niños; el niño que tenga la pelota tendrá que mencionar algo de lo que se trabajó la sesión anterior y tendrá que pasarlo a otro de sus compañeros, quien tendrá que complementarlo. Se ira guiando a los niños a lo largo de la actividad hasta que se considere que se haya logrado el objetivo.	-Pelota de esponja	10 min
	Conocer el tema con el que se trabajará en la sesión.	Presentación de la estrategia	Se pedirá a los niños que recuerden las dos estrategias que se han trabajado en las sesiones anteriores. Primero se hará un pequeño repaso sobre la predicción y entre todos se redactará una oración breve en donde se diga lo que es predecir. Ésta se quedará pegada en el salón durante todas las sesiones. Se repetirá el procedimiento para la estrategia "aclarar".	- Rotafolios - Plumones - Etiquetas -- Muñecos: Perla y Carlos	20 min
	Que los niños observen cómo se usan las estrategias de manera simultánea.	Modelamiento	Tras haber repasado las estrategias, la facilitadora modelará la aplicación de las estrategias en un texto. A la mitad del texto se seleccionará a dos niños y se les asignará el rol de predictor o aclarador para que vayan aplicando por su cuenta la estrategia e ir guiándolos mientras la usan.	Texto: "¿Cómo consiguen las rayas volar fuera del agua?" Muñecos	15 min
	Practicar el uso simultáneo de las estrategias en un texto.	Aplicación	Una vez terminado el texto, se formarán pequeños grupos y se asignarán los roles de predictor y aclarador en cada uno. Se les proporcionará una hoja con diferentes adivinanzas, buscando que practiquen sus predicciones y aclaren las palabras que no entiendan. Cada equipo tendrá que anotar sus predicciones y aclaraciones para compartirlas con el grupo.	- Copia de textos "Adivinanzas" - Tarjetas de roles - Hojas	25 min
	Rescatar los puntos más importantes de la sesión.	Cierre	Cada equipo compartirá al grupo su trabajo y entre todos se hará una reflexión sobre el uso de las estrategias. Se pedirá que compartan las dificultades que surgieron y entre todos se hablará sobre cómo solucionarlas. Se hará un cierre y se animará a que de tarea apliquen las estrategias en el texto que lean en su clase de Español.	Hojas de la actividad anterior	15 min

SESIÓN: 5

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: Que los niños practiquen el uso simultáneo de las dos estrategias revisadas en las sesiones anteriores y las utilicen en su proceso de lectura.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Predecir y Aclarar	Rescatar conocimientos previos y hacer un encuadre.	Apertura y recapitulación	Para dar inicio a la sesión, se hará una breve recapitulación de lo que se habló la sesión pasada. Para ello se jugará con los niños el juego "twister", donde se les pedirá que pasen y vayan siguiendo los movimientos que vayan saliendo en la ruleta. Cuando alguien se caiga se pedirá que responda una de las preguntas, las cuales estarán encaminadas hacia el recuerdo de lo que se ha revisado hasta el momento en el taller.	-Twister -Muñecos	10 min
	Que los niños observen cómo se usan las estrategias de manera simultánea.	Modelamiento	Tras haber recordado las estrategias, las facilitadoras tomarán un rol (moderador, predictor o aclarador) y modelarán de manera breve la aplicación de las estrategias en un anuncio pegado en el pizarrón, en donde se expondrá el caso de la mascota desaparecida.	-Rotafolio con anuncio de "Desaparecido" -Dado gigante con roles	10 min
	Practicar el uso simultáneo de las estrategias en un texto.	Aplicación	Una vez terminado el texto, se formarán pequeños grupos y se asignarán los roles en cada uno con el dado. Se les proporcionará un texto con la información del caso a resolver, donde vendrán pistas sobre los personajes involucrados en la desaparición de la mascota. Para apoyar a que resuelvan el caso y practiquen las estrategias, cada equipo tendrá que anotar sus predicciones y aclaraciones en una plantilla. Se intentará que los niños cambien de roles para que todos puedan practicar.	- Copia de texto para cada equipo "La mascota" - Dado gigante con roles - Plantilla para cada equipo	30 min
	Rescatar los puntos más importantes de la sesión.	Cierre	Cada equipo compartirá al grupo su trabajo y el personaje que consideran fue quien robó la mascota. Se dará la solución del caso y entre todos se hará una reflexión sobre su trabajo y el uso de las estrategias. Se pedirá que compartan las dificultades que surgieron y entre todos se hablará sobre cómo solucionarlas. Se hará un cierre y se animará a que de tarea apliquen las estrategias en un texto que les dejen leer en la escuela.	Hojas de la actividad anterior	15 min

SESIÓN:

6

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: Promover la detección de las ideas principales de los textos a partir del modelado y práctica de la estrategia “Resumir”.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Resumir	Rescatar conocimientos previos y hacer un encuadre.	Apertura y recapitulación	Para dar inicio a la sesión, se hará una breve recapitulación de lo que se habló la sesión pasada. Para ello se jugará el juego “Jenga” con los niños, donde algunas piezas tendrán pegadas preguntas referentes a lo que se ha revisado en el taller. Quien saque la pieza tendrá que contestar la pregunta para seguir en el juego.	-Jenga	10 min
	Conocer el tema con el que se trabajará en la sesión.	Presentación de la estrategia	Se presentará al personaje con el que trabajaremos durante esta sesión: Ramón cuyo trabajo es resumir. Se presentará al muñeco y se hablará sobre su trabajo, en donde se le dirá a los niños por qué es importante y cómo es que realiza su trabajo. Después, se hará una escritura interactiva con los niños en donde se pedirá que piensen en maneras que puedan utilizarse para hacer un resumen, la cual servirá como recurso para actividades posteriores.	- Muñeco de “Ramón el que resume” - Rotafolio - Plumones - Etiquetas	15 min
	Que los niños observen cómo se utiliza la estrategia.	Modelamiento	La facilitadora tomará al personaje y comenzará a realizar una lectura en voz alta del texto. Al terminar el texto, se modelará una manera de resumir y representar las ideas principales del texto, realizando el organizador gráfico “Conocimiento de un personaje”.	-Texto biográfico “Godzilla” -Rotafolio con silueta de Godzilla -Plumones	20 min
	Practicar el uso de la estrategia en un texto.	Aplicación	Se pedirá a los niños que saquen un papelito en donde se les asignará un grupo dependiendo del papelito que saquen. Se les proporcionará un texto de un dinosaurio (diferente para cada grupo) y se les pedirá que, siguiendo el modelo del pizarrón, realicen un resumen del texto con el organizador gráfico antes propuesto.	-Libros de dinosaurios -Hojas blancas -Lápices y gomas	15 min
	Reflexionar sobre lo que se trabajó durante la sesión.	Cierre	Al finalizar cada grupo compartirá su organizador, describiendo las características del dinosaurio que les tocó. Se hará una reflexión sobre el trabajo de Ramón y se pedirá que los niños compartan sus experiencias al utilizar ese organizador. Al final se les dejará la tarea de que apliquen la estrategia en la lectura que lean en su clase de Historia.	Hojas Colores	10 min

SESIÓN: 7

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: Favorecer que los niños recuerden, ordenen y digan con sus propias palabras la información más importante del texto.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Resumir	Rescatar conocimientos previos y hacer un encuadre.	Apertura y recapitulación	Para dar inicio a la sesión, se hará una breve recapitulación de lo que se habló la sesión pasada. Para ello se jugará el juego "Jenga" con los niños, donde algunas piezas tendrán pegadas preguntas referentes a lo que se ha revisado en el taller. Quien saque la pieza tendrá que contestar la pregunta para seguir en el juego. que se haya logrado el objetivo.	-Jenga	10 min
	Conocer el tema con el que se trabajará en la sesión.	Presentación de la estrategia	Se pedirá a los niños que recuerden a Ramón y su trabajo, hablando acerca de lo que es resumir y por qué es importante. Después, se hará una escritura interactiva con los niños en dónde se pedirá que piensen en las maneras que conocen que pueden utilizarse para hacer un resumen, la cual servirá como recurso para actividades posteriores.	- Rotafolios - Plumones - Etiquetas -- Muñeco de Ramón	20 min
	Que los niños observen cómo se usan las estrategias de manera simultánea.	Modelamiento	Se modelará a los niños otra manera en que se puede hacer un resumen, utilizando el organizador gráfico espigas de pez. Para llenarlo, se detectara la idea principal del problema que se plantea en el texto, seleccionando a su vez los detalles que apoyan esta idea. De esta manera, quedarán planteados los detalles que tendrán que tener en mente al leer el texto de la próxima actividad.	- Texto "El problema de Tomás" - Organizador gráfico en grande - Plumones	15 min
	Practicar el uso simultáneo de las estrategias en un texto.	Aplicación	Se formarán dos grupos y se asignará un texto diferente a cada uno. Cada equipo tendrá que leer el texto y, utilizando la técnica "conocimiento de un personaje" (que fue revisada la sesión anterior), se les pedirá que resuman el texto y representen las características del personaje que les tocó leer.	- Copia de textos descriptivos para cada equipo: Los duendes Los aluxes - Hojas blancas con silueta	25 min
	Rescatar los puntos más importantes de la sesión.	Cierre	Cada equipo presentará a todo el salón a su personaje, y a partir de las características de cada uno, tendrán que decidir juntos cuál es el personaje causante del problema de Tomás. Se pedirá que compartan las dificultades que surgieron y entre todos se hablará sobre cómo solucionarlas. Se hará un cierre y se animará a que de tarea apliquen las estrategias en los textos que lean en sus clases.	Hojas de la actividad anterior	15 min

SESIÓN: 8

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: Promover que los niños conozcan cómo utilizar de manera simultánea en la lectura las tres estrategias revisadas en las sesiones anteriores, modelando cómo usarlas.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Predecir, aclarar y resumir	Rescatar conocimientos previos y hacer un encuadre.	Apertura y recapitulación	Para dar inicio a la sesión, se hará una breve recapitulación de lo que se habló la sesión pasada. Para ello se jugará con los niños el juego "twister", donde se les pedirá que pasen y vayan siguiendo los movimientos que vayan saliendo en la ruleta. Cuando alguien se caiga se pedirá que responda una de las preguntas, las cuales estarán encaminadas hacia el recuerdo de lo que se ha revisado hasta el momento en el taller.	-Twister -Muñecos de El -Rotafolios de El pasadas	10 min
	Que los niños observen cómo se usan las estrategias de manera simultánea.	Modelamiento	Tras haber repasado las estrategias, la facilitadora modelará de manera breve la aplicación de las estrategias en un texto narrativo. A la mitad del texto se seleccionará al azar a tres niños y se les asignará el rol de predictor, aclarador o de resumir para que vayan aplicando por su cuenta la estrategia e ir guiándolos mientras la usan.	-Texto narrativo: "El jinete sin cabeza" -Tiras de Post It - Dado de roles -Rotafolio con Organizador gráfico en grande	15 min
	Practicar el uso simultáneo de las estrategias en un texto.	Aplicación	Una vez terminado el texto, se formarán pequeños grupos y se asignarán los roles en cada uno. Cada equipo tendrá que anotar sus predicciones y aclaraciones, así como elaborar un pequeño resumen del texto.	- Copia de texto: El globo mágico - Dado de roles - Hojas para resumir lo que pasó	25 min
	Rescatar los puntos más importantes de la sesión.	Cierre	Cada equipo compartirá al grupo su trabajo y entre todos se hará una reflexión sobre el uso de las estrategias. Se pedirá que compartan las dificultades que surgieron y entre todos se hablará sobre cómo solucionarlas. Se hará un cierre u se animará a que de tarea apliquen las estrategias en el texto que lean en su clase de Español.	Hojas de la actividad anterior	15 min

SESIÓN:

OBJETIVO(S) DE LA
SESIÓN:

Que los niños practiquen el uso simultáneo de las tres estrategias revisadas en las sesiones anteriores y las utilicen en su proceso de lectura. - Practicar y promover el uso de las tres estrategias revisadas en las sesiones pasadas e introducir la estrategia de formulación de preguntas, mientras los niños interactúan con sus padres.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Predecir, aclarar y resumir	Fomentar un ambiente agradable de trabajo.	Apertura e integración	El grupo se reunirá en un círculo y se le pedirá a cada familiar que presente a su hijo/hija y viceversa. Las personas dirán el nombre, intereses y las actividades que más le gustan de su familiar. Al finalizar, las coordinadoras se presentarán y brevemente explicarán el objetivo de la sesión.	-Etiquetas blancas -Plumones	10 min
	Practicar la elaboración de predicciones y formulación de preguntas.	Mímica (Predecir y formular preguntas)	Antes de comenzar la actividad los participantes expresarán algunas actividades que les gusta realizar con sus hijos. Se les pedirá a 4 o 5 parejas (padre e hijo) que representen con mímica una actividad que padres e hijos pueden hacer juntos. Las demás parejas deberán adivinar las actividades representadas, teniendo la oportunidad de formular hasta 5 preguntas para adivinar la actividad.	-Tarjetas con las actividades	10 min
	Practicar el uso de las estrategias en un texto.	Aplicación (Predecir y aclarar)	La sesión pasada se les pidió a los padres que escribieran una carta para sus hijos en la cual reconocieran las habilidades o cualidades de sus hijos. Los niños harán predicciones sobre lo que piensan que sus papás escribieron en la carta. Se les pedirá a los niños que lean junto con sus padres la carta que ellos escribieron. Durante la lectura los niños tomarán el rol de moderador el rol de moderador y pondrán en práctica las estrategias. Las coordinadoras estarán supervisando la actividad para proporcionar apoyo cuando sea necesario.	- Cartas de los padres	15 min
	Practicar la estrategia de resumir a partir de la detección de las ideas principales.	Aplicación (Resumir)	Una vez que leyeron las cartas los padres e hijos, se les pedirá que identifiquen las ideas principales para representarlas utilizando el organizador gráfico "conocimiento de un personaje". Al terminar, se compartirá el trabajo a todo el grupo.	-Hojas con silueta de un niño -Colores	20 min
	Conocer las reflexiones y los aprendizajes de los participantes sobre la sesión	Cierre	Se pedirá a los niños que compartan su experiencia al utilizar las estrategias con otros tipos de texto, rescatando sus participaciones y reflexionando sobre la manera en que éstas pueden generalizarse. Se agradecerá a todos los asistentes por su participación.	Hojas Colores	10 min

Sesión:

Objetivo(s) de la sesión:

- Propiciar que los niños profundicen en la comprensión del texto a partir del modelado y uso de la estrategia “formulación de preguntas”.
- Enfocar la atención de los niños a través de las preguntas que ellos formulen al texto y promover su pensamiento reflexivo.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Preguntar	Rescatar conocimientos previos y hacer un encuadre.	Apertura y recapitulación	Para dar inicio a la sesión, se hará una breve dinámica, pidiendo a los niños que escriban el nombre de un personaje conocido. Se colocarán boca abajo los papeles y de manera aleatoria se pedirá que cada niño tome uno sin verlo. Los niños colocarán el papel en su frente y lo pegarán para que los demás puedan verlo menos ellos mismos. Para adivinar qué personaje es el que tienen en su frente, deberán formular preguntas hasta que se acabe el tiempo. Si no logran adivinar su personaje, deberán responder una pregunta relacionada a lo que se ha revisado en el taller.	- Cuadros de papel - Plumones - Cinta adhesiva - Reloj de arena	10 min
	Conocer el tema con el que se trabajará en la sesión.	Presentación de la estrategia	Se presentará al personaje con el que trabajaremos durante esta sesión: Pablo cuyo trabajo es preguntar. Se presentará al muñeco y se hablará sobre su trabajo, en donde se le dirá a los niños por qué es importante y cómo es que realiza su trabajo. Después, se hará una escritura interactiva con los niños en donde se pedirá que piensen en palabras que puedan utilizarse para formular preguntas, la cual servirá como recurso para actividades posteriores.	- Muñeco de “Pablo, el preguntón” - Rotafolio - Plumones - Etiquetas	15 min
	Que los niños observen cómo se utiliza la estrategia.	Modelamiento	La facilitadora tomará al personaje y comenzará a modelar cómo formular preguntas al texto, destacando el proceso que lleva a cabo al hacerlo. Antes de leer, se pedirá a los niños que piensen en las preguntas que le harían a un vampiro si lo entrevistaran, anotándolas en el pizarrón. Se leerá el texto y se harán pausas intermedias para modelar y anotar preguntas. Al final se modelará y pedirá a los niños que piensen en preguntas que un maestro les haría si fuera a evaluarlos, y se les mostrará el organizador de la gran pregunta para recuperar información importante.	-Texto “Entrevista a un vampiro” -Rotafolio -Plumones	20 min
	Practicar el uso de la estrategia en un texto.	Aplicación	Después de haber leído el texto anterior, se les pedirá a los niños que piensen en nuevas preguntas (por lo menos 5) que le harían al vampiro y con un compañero elaboren un pequeño diálogo para compartir con el grupo actuándolo.	-Copias por equipo -Hojas blancas -Lápices y gomas	15 min
	Reflexionar sobre lo que se trabajó durante la sesión.	Cierre	Se hará una reflexión sobre el trabajo de Pablo y se pedirá que los niños compartan sus experiencias al utilizarla. Al final se les dejará la tarea de que apliquen la estrategia en la lectura que lean en su clase de Historia.	Hojas Colores	10 min

Sesión: 11

Objetivo(s) de la sesión:

Promover que los niños conozcan cómo utilizar de manera simultánea en la lectura las cuatro estrategias revisadas en las sesiones anteriores, modelando cómo usarlas

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/ TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Predecir, aclarar, resumir y preguntar	Rescatar conocimientos previos y hacer un encuadre.	Apertura y recapitulación	Para dar inicio a la sesión, se hará una breve recapitulación de lo que se habló la sesión pasada. Para ello se jugará el juego "Jenga" con los niños, donde algunas piezas tendrán pegadas preguntas referentes a lo que se ha revisado en el taller. Quien saque la pieza tendrá que contestar la pregunta para seguir en el juego.	-Jenga	10 min
	Conocer el tema con el que se trabajará en la sesión.	Presentación de la estrategia	Se pedirá a los niños que recuerden las cuatro estrategias que se han trabajado en las sesiones anteriores. Se leerán las EI que realizaron las sesiones anteriores para recordar cómo predecir, aclarar y resumir, y posteriormente entre todos se redactará una oración breve en donde se hable sobre lo que es formular preguntas. Ésta se quedará pegada en el salón durante todas las sesiones.	- Rotafolios - Plumones - Etiquetas -- Muñecos	20 min
	Que los niños observen cómo se usan las estrategias de manera simultánea.	Modelamiento	Tras haber repasado las estrategias, la facilitadora modelará de manera breve la aplicación de las estrategias en la introducción del texto "picoso pero sabroso". En él se exponen 10 hechos sobre los chiles, los cuales se leerán con los niños mientras aplican las estrategias para decidir si son realidades o mitos. Se les asignará a los niños roles (de predictor, aclarador, de resumir o preguntar) para que vayan aplicando cada estrategia en el texto y se les guiará mientras la usan. (Se utilizará la predicción para decidir si es cierta o no la afirmación, la aclaración para clarificar términos confusos, se promoverá la formulación de preguntas sobre las afirmaciones y el resumen del texto sobre las realidades y mitos).	- Texto "Picoso pero sabroso" 10 mitos y realidades sobre el chile (Informe 21) -Muñecos	15 min
	Practicar el uso simultáneo de las estrategias en un texto.	Aplicación	Una vez terminado el texto, se formarán pequeños grupos y se asignarán los roles en cada uno. Se les proporcionará otro texto donde viene la clasificación de los chiles en cuanto a su intensidad. Cada equipo tendrá que anotar sus preguntas, aclaraciones y predicciones sobre el lugar que ocupan los productos que vienen en el texto de acuerdo a cuánto pican. Posteriormente, se les pedirá que recuerden el sabor de esos productos y, contrastándolo con la clasificación del texto, elaboren un pequeño resumen de éste.	- Texto "Picoso pero sabroso" (Algarabía niños) - Tarjetas de roles - Hojas	25 min
	Rescatar los puntos más importantes de la sesión.	Cierre	Cada equipo compartirá al grupo su trabajo y entre todos se hará una reflexión sobre el uso de las estrategias. Se pedirá que compartan las dificultades que surgieron y entre todos se hablará sobre cómo solucionarlas. Se hará un cierre y se animará a que de tarea apliquen las estrategias en los textos que lean en sus clases.	Hojas de la actividad anterior	15 min

SESIÓN:

12

OBJETIVO(S) DE LA
SESIÓN:

- Evaluar los avances obtenidos en el uso de las estrategias dentro de un texto.
- Cerrar el taller y rescatar lo que se llevan los participantes.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Cierre y evaluación final	Rescatar conocimientos previos y hacer un encuadre.	Apertura y recapitulación	Para dar inicio a la sesión, se hará una breve recapitulación de lo que se habló la sesión pasada. Para ello se pasará una pelota de esponja entre los niños; el niño que tenga la pelota tendrá que mencionar algo de lo que se trabajó la sesión anterior y tendrá que pasarlo a otro de sus compañeros, quien tendrá que complementarlo. Se ira guiando a los niños a lo largo de la actividad hasta que se considere que se haya logrado el objetivo.	-Pelota de esponja	15 min
	Conocer el uso que los niños hacen de las estrategias al finalizar el taller.	Evaluación	Se hará una evaluación grupal en donde la facilitadora leerá en voz alta un texto. Se les proporcionará a los niños el texto para que los niños lo sigan, así como una hoja de respuestas para que escriban aquello que se les pide.	Hojas blancas Lápices Texto	25 min
	Rescatar lo que los niños se llevan del taller.	Cierre	Se realizará una dinámica en donde se promueva que los niños expresen lo que sienten respecto al taller, así como lo que se llevan de éste. Se agradecerá su participación y se dará por concluido el taller.		15 min