



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**ESTRATEGIAS DE LECTURA Y TEXTOS
NARRATIVOS COMO HERRAMIENTAS PARA
DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA**

TESIS

Que para obtener el título de
Licenciada en Psicología

P R E S E N T A

MARÍA FERNANDA FLORES GUZMÁN

Directora: Mtra. Patricia Bermúdez Lozano

Revisora: Dra. Gilda Teresa Rojas Fernández



**Facultad
de Psicología**

Ciudad Universitaria, Cd. Mx, 2018.



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.

AGRADECIMIENTOS

El transcurso de la licenciatura ha sido un camino lleno de aprendizajes, retos y de grandes logros, este trabajo representa la conclusión de una etapa muy significativa de mi formación académica y profesional. Me llena de satisfacción saber que durante este proceso estuve acompañada y conté con el apoyo de personas maravillosas. Mi familia, principalmente mis padres que siempre han respaldado y confiado en mis decisiones, por su gran amor que es incondicional, gracias.

Dios, a ti por ser el pilar que alimenta mi espiritualidad y creencias.

Agradezco a mi universidad la oportunidad de recibir una educación de calidad, llena de oportunidades de crecimiento, estoy orgullosa de ser parte de esta comunidad. Formarme dentro de las aulas de la Universidad Nacional Autónoma de México me permitió conocer a excelentes docentes, amigos y compañeros de los cuales recibí consejos y aprendizajes invaluable.

Gracias a ustedes por todo lo valioso que han aportado a mi vida.

ÍNDICE

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	7
<i>PRIMERA PARTE</i>	<i>12</i>
<i>MARCO TEÓRICO</i>	<i>12</i>
CAPÍTULO 1. CONCEPCIONES TEÓRICAS ACERCA DE LA LECTURA	13
1.1 Concepción lingüística de la lectura	14
1.2 Concepción sociocultural de la lectura	18
1.3 Concepción psicolingüística de la lectura	22
CAPÍTULO 2. MODELOS QUE EXPLICAN LA COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE LECTURA	27
2.1 Modelo Bottom-Up o Ascendente	27
2.2 Modelo Top- Down o Descendente	29
2.3 Modelo Interactivo de Lectura	31
2.4 Estrategias de lectura	35
2.5 Modalidades de lectura	38
CAPÍTULO 3. EL USO DE TEXTOS NARRATIVOS EN LOS PRIMEROS LECTORES	42
3.1 Textos narrativos, primeros lectores y habilidades prelectoras	42
3.2 Características generales de los textos narrativos	47
3.3 Subgéneros narrativos	49
<i>SEGUNDA PARTE</i>	<i>52</i>
<i>INVESTIGACIÓN</i>	<i>52</i>
Planteamiento del problema	53
Justificación	54
Pregunta de investigación	56
Hipótesis	56
MÉTODO	57
Participantes	57
Tipo y diseño de estudio	57
Variables	58
Escenario	59

Instrumento	59
Materiales	60
Procedimiento	60
Análisis de datos	65
RESULTADOS	66
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	75
REFERENCIAS	84
ANEXOS	90

RESUMEN

El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes ha sido un tema recurrente y de mucho interés en el ámbito educativo porque se considera una habilidad fundamental para la adquisición de conocimientos. Las investigaciones realizadas desde las concepciones más tradicionales (e.g., lingüista) hasta los más recientes (e.g., sociocultural) han influido en la práctica educativa sugiriendo la implementación de modelos y métodos, así como la incorporación de recursos variados para optimizar el proceso de aprendizaje de los alumnos y desarrollar habilidades que apoyen su formación como lectores autónomos y estratégicos. Esta variedad de modelos y métodos ha permitido renovar y ampliar los recursos utilizados para mejorar la práctica docente.

La investigación aquí expuesta, presenta el trabajo realizado con un grupo 22 de estudiantes de segundo grado de una escuela primaria de la Ciudad de México. Se implementó un programa de intervención extra-clase basado en el Modelo Interactivo de Lectura que propone la enseñanza de estrategias de lectura, acompañado de la lectura de textos narrativos. El objetivo principal fue evaluar el efecto de dicho programa sobre la comprensión lectora de los alumnos.

Se programaron sesiones semanales en las cuales se realizaron actividades basadas en la enseñanza de estrategias de lectura como la activación de conocimientos previos, predicciones, paráfrasis, identificación de ideas principales y elaboración de resumen, a la par de la lectura de textos narrativos como mitos, leyendas, fábulas y cuentos.

Para medir la comprensión lectora de los alumnos, se realizaron tres evaluaciones: previa a la intervención, posterior a la intervención y la última de seguimiento, seis meses después. Las mediciones permitieron conocer si existían diferencias en el nivel de comprensión durante estos tres momentos.

Los resultados de las evaluaciones indicaron que el programa de intervención incrementó significativamente el nivel de comprensión lectora de los alumnos en las

modalidades de lectura oral y en silencio, después de haber aprendido y aplicado las las estrategias mencionadas.

Palabras clave: comprensión lectora, textos narrativos, Modelo Interactivo de Lectura, estrategias de lectura.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza escolarizada ha tenido como uno de sus principales objetivos, la formación integral de los niños por medio de la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades. En el contexto escolar los niños aprenden, estudian, juegan y se relacionan con sus pares, profesores y toda la comunidad educativa, para lo cual es necesario el dominio de la lengua.

En México, a partir del *Plan de Estudios 2011-Educación básica*, se plantearon las competencias y los aprendizajes esperados en los alumnos de educación básica, establecidos según el proceso gradual de aprendizaje que atraviesa los diferentes períodos escolares de su trayectoria como estudiantes.

En el campo de formación de Lenguaje y Comunicación se pretende que los alumnos desarrollen competencias comunicativas a través del uso y el estudio del lenguaje. El desarrollo de las competencias comunicativas está íntimamente ligado a ciertas habilidades: hablar, escuchar, interactuar con los otros, identificar y solucionar problemas, comprender, interpretar, producir y transformar diversos tipos de textos. Específicamente en primaria, por medio de la asignatura de *Español*, la enseñanza y los aprendizajes se centran en las prácticas sociales del lenguaje, es decir, los modos de interacción, de producción e interpretación de prácticas orales y escritas, la comprensión de diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos, la aproximación a la escritura y la participación en intercambios orales. Se busca desarrollar competencias comunicativas en los alumnos y la habilidad de utilizar la lengua en la práctica social (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Distintas instituciones educativas a nivel nacional e internacional han implementado pruebas dirigidas a los estudiantes mexicanos con el fin de evaluar sus conocimientos en el área de *Español*. Al momento de medir y conocer qué tanto de estos conocimientos y habilidades han adquirido los alumnos, los resultados han sido poco favorecedores. Por ejemplo, según los informes del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), a través de los resultados nacionales 2015 del Plan Nacional para la Evaluación de

los Aprendizaje (PLANEA) en el área de Lenguaje y Comunicación, sólo el 2.6 % de los alumnos alcanzaron el nivel IV o de logro sobresaliente; esta categoría hace referencia a un buen dominio de la comprensión de textos argumentativos; en contraparte, la gran mayoría se posicionó en el nivel I o de logro insuficiente con un 49.5% de los casos, es decir, la mayoría de los estudiantes presentaron deficiencias en los conocimientos básicos que se espera que tengan para su grado escolar. Estos resultados reflejan la situación nacional actual de la lectura en el ámbito escolar mexicano.

Considerando la situación anterior, existe la necesidad de buscar alternativas para mejorar el dominio de la lectura de los alumnos desde su ingreso a la educación básica porque es una herramienta que está presente en cualquier actividad cotidiana y académica; además, es la base para la adquisición de conocimientos en las matemáticas, historia, ciencias naturales y demás materias (Secretaría de Educación Pública, 2012).

En los primeros años escolares, la mayoría de las veces el acercamiento que los niños tienen a la lectura es a través de textos narrativos ya que son breves, tienen tramas sencillas e incluyen pocos personajes (Redondo y García, 2017). El uso de estos textos es preferente debido a que están en concordancia con su nivel de desarrollo y con lo que pueden hacer. De tal modo, la estructura de los textos narrativos resulta más sencilla en comparación con otros (argumentativos y expositivos) por la forma en que se presenta el contenido (Piña, 2009). Los textos narrativos incluyen distintos tipos como el cuento, fábulas, mitos y leyendas. Esta variedad permite que durante la enseñanza de la lectura y comprensión de textos, los profesores apoyen sus prácticas en el uso de dichos recursos lúdicos.

Sin embargo, el uso de textos sencillos y de interés para los alumnos no basta para promover la lectura y comprensión; también es necesario implementar métodos y actividades que rebasen aquellas representativas de la enseñanza tradicional, basadas en acciones populares como la selección de información para responder preguntas puntuales al término de la lectura. En general, son actividades que sólo permiten ejercitar habilidades mecánicas y memorísticas que limitan la imaginación y reflexión de los estudiantes.

El presente trabajo surge como una alternativa a la forma tradicional de trabajar la comprensión lectora. Este es un programa de intervención fundamentado en el Modelo Interactivo de Lectura; consta de diversas estrategias, activación de conocimientos previos, predicciones, paráfrasis, identificación de ideas principales y elaboración de resumen, por medio de la lectura de textos como cuentos, mitos, leyendas y fábulas, a través de actividades grupales e individuales, donde se fomentó la participación activa de los alumnos a lo largo de las sesiones.

El Modelo Interactivo de Lectura promueve la formación de lectores autónomos capaces de dirigir, monitorear, regular y evaluar su proceso, seleccionando y aplicando las estrategias que considere más pertinentes ante una situación de lectura (Solé, 2000). En cuestión a los textos narrativos, estos se eligieron por la variedad que existe y principalmente porque son recursos lúdicos atractivos para los niños, que van en relación a su desarrollo cognitivo (Moreno y Valverde, 2004).

Contenido y descripción de los capítulos

El documento está integrado por dos secciones. La primera de ellas incluye el marco teórico (tres capítulos) que abarca los ejes teóricos que fundamentan el programa de intervención. La segunda sección se refiere a la investigación, en la cual se presenta el método, los resultados, la discusión y las conclusiones. Las fuentes de información utilizadas para la elaboración del marco teórico se encuentran en el apartado de referencias. Por último, las cartas descriptivas, los formatos de trabajo y las lecturas que se ocuparon se agrupan en los anexos.

En el primer capítulo se abordan tres concepciones generales acerca de la lectura. Cada una refleja una visión particular sobre dicho proceso. La primera concepción surge de las aportaciones hechas en el campo de la lingüística y enfatiza el conocimiento del código escrito y la aplicación de reglas gramaticales. Por otro lado, la concepción sociocultural resalta el valor de la práctica social del lenguaje, así como el impacto del contexto sobre la construcción de significados. La concepción psicolingüística integra elementos como las

destrezas cognitivas, el procesamiento de información y la aplicación de estrategias de lectura por parte del lector (Cassany, 2006).

Continuando, el capítulo dos retoma la concepción psicolingüística para presentar tres modelos que explican el proceso de lectura y de comprensión. Los dos primeros (el Modelo Ascendente y el Modelo Descendente) representan la síntesis generadora del Modelo Interactivo de Lectura (MIL), el cual es el sustento teórico de este trabajo. Uno de los puntos que más enfatiza dicho modelo es el uso activo de estrategias durante la lectura; por tal motivo, un apartado está dedicado a describir algunas de las estrategias más utilizadas, presentando las clasificaciones de Cassany, Luna y Sanz (2003) y Solé (2000). Además, se explican las modalidades de lectura oral y en silencio y su relación con las habilidades del proceso lector.

El tercer capítulo aborda la importancia del uso de textos narrativos en actividades orientadas a la enseñanza de la lectura. Primeramente, se señalan las ventajas de los textos narrativos en el trabajo con primeros lectores y se mencionan algunas habilidades prelectoras. Continuando, se definen las características comunes que engloba este género, seguido de la descripción de los subtipos (cuentos, mitos, leyendas y fábulas) que integran esta categoría. Hasta este punto, los tres primeros capítulos, son el resultado de la revisión bibliográfica sobre el estado actual y lo que se conoce del tema, éstos pretenden dar al lector un marco de referencia que ayude a ubicar la intervención y comprender el procedimiento realizado.

La segunda parte inicia con el planteamiento del problema, seguido de la justificación, los objetivos del programa de intervención y se continua con la descripción del método. Con relación a los resultados, se efectuó el análisis descriptivo de la información y posteriormente, el análisis inferencial por medio de la prueba *t* para grupos relacionados (comparación entre las modalidades de lectura y las tres mediciones de comprensión lectora).

Los resultados indicaron un aumento significativo en la comprensión lectora de los alumnos y su desempeño en ambas modalidades de lectura, después de haber aprendido las estrategias. Con base en lo anterior, se concluye que incorporar herramientas y recursos

como lo son las estrategias de lectura y los textos narrativos, mejoran el desempeño lector de los alumnos al incrementar su nivel comprensión lectora.

PRIMERA PARTE
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. CONCEPCIONES TEÓRICAS ACERCA DE LA LECTURA

Leer es un proceso comunicativo en el cual participan e interactúan lector, autor y texto; de manera directa entre lector y texto, autor y texto e indirectamente entre lector y autor. La lectura refleja el uso de la lengua ya que a través del código escrito, el autor manifiesta sus ideas y pensamientos con la intención de transmitir un mensaje a quien lo lee, por lo cual, durante la lectura es necesario que el lector haga uso de sus recursos cognitivos, saberes adquiridos, el conocimiento de sus prácticas culturales y de su contexto para comprender lo que el texto comunica.

Dada la importancia de la lectura en la práctica comunicativa cotidiana, enseñar a leer ha sido un objetivo primordial para las instituciones educativas; particularmente la Secretaría de Educación Pública (2012) pretende que los alumnos desarrollen habilidades lingüísticas como: escribir, escuchar, hablar y comprender desde los primeros años de su formación escolar, puesto que el desarrollo de dichas habilidades les permitirá hacer uso óptimo de la lengua en interacción con su ambiente.

De esta manera, la enseñanza de la lectura se inicia en los primeros años de educación primaria, ya que fomenta el desarrollo del pensamiento y el crecimiento intelectual de los niños, además, se considera una herramienta esencial que facilita la adquisición de conocimientos de mayor complejidad durante su trayectoria escolar (Muñoz y Caravaca, 2004).

Considerando que la enseñanza de la lectura ha sido modificada con base en los avances científicos y tecnológicos de cada época, el efecto de estos, trajo consigo una diversificación de concepciones para su explicación, englobando gran variedad de métodos de enseñanza y adaptaciones en la práctica docente regidas por la concepción dominante en curso. Por ejemplo, anteriormente se pensaba que la lectura consistía únicamente en la oralización de los grafemas, es decir, dar voz a las palabras, poder reconocer y diferenciar las letras, asignándoles el sonido correspondiente (Cassany y Aliagas, 2009). Aprender a leer

significaba adquirir conocimientos sobre la estructura de la lengua y sus reglas, enfatizando la descodificación de palabras.

Tomando en cuenta lo anterior y por lo que respecta al tema de nuestro interés, en este capítulo se abordan tres concepciones generales que explican el proceso de lectura: la lingüística, sociocultural y psicolingüística (Cassany, 2006).

Cada concepción es una mirada diferente acerca del proceso lector e incluyen elementos en los que pueden o no coincidir, enfatizando algunos y minimizando otros. Esas diferencias evidencian la diversidad de disciplinas científicas que han aportado conocimientos sobre el tema y de las cuales se derivan. Los apartados siguientes están dedicados a explicar las tres concepciones, proporcionando, además, un ejemplo de cada una de ellas.

1.1 Concepción lingüística de la lectura

Las aportaciones hechas en el campo de la lingüística acerca del uso del lenguaje y la significación asociado al mismo derivaron esta primera concepción (Bernhardt, 2008; Cassany y Aliagas, 2009; Clemente y Domínguez, 1999), para la cual “leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarla con el de las palabras anteriores y posteriores” (Cassany, 2006, p. 25).

Leer implica reconocer el significado de cada una de las palabras relacionándolas una por una. Por tanto, el significado del texto es el resultado de la suma total de los significados de cada una de las palabras y oraciones.

Bajo este punto de vista el significado es único, estable e independiente de cada lector, de las condiciones de lectura, el contexto y el tipo de texto. Las características particulares de los lectores, así como sus experiencias y sus conocimientos, no afectan el significado. Así, si diferentes personas leyeran un mismo texto, ellos deberían de obtener el mismo significado (Cassany, 2006).

Dado que el elemento protagonista es el texto en comparación con el lector, éste último debe poseer conocimientos sobre los componentes del lenguaje: fonológicos, sintácticos, semánticos y ortográficos (Guarneros y Vega, 2014; Makuc, 2008).

El proceso lector exige la descodificación de las palabras, la identificación de las mismas y la aplicación de reglas sintácticas para la reconstrucción de la coherencia proposicional del texto. En palabras de Cassany (2006):

Aprender a leer es una cuestión lingüística: consiste en aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación, sean de nivel oracional o discursivo. Se trata de una mirada positivista y simple (p. 26).

El énfasis en el código escrito es evidente, debido a que se asume que el significado está dado por el texto y en consecuencia cada lector debe aplicar sus conocimientos sobre las reglas gramaticales para descodificar el texto y así comprenderlo.

En la práctica escolar se prioriza que los alumnos aprendan el código escrito y su correspondencia con el habla. Puesto que leer se asocia con la ampliación del vocabulario, es importante que los alumnos se familiaricen con las funciones sintácticas y gramaticales de lenguaje, así como, los profesores deben asegurarse que los aprendices adquieran y dominen nociones teóricas sobre el lenguaje y sus reglas (Cassany y Aliagas, 2009).

La lectura resulta entonces, un proceso automático donde los niños aplican una misma técnica de descodificación, los textos transmiten un mismo contenido, de tal modo que no es relevante compartir las diferentes versiones de lo que se ha comprendido ya que se asume que los comentarios serán mayormente homogéneos. Según Cassany y Aliagas (2009) la forma de trabajar la lectura en el aula es a partir de “ejercicios de lectura que ponen acento en reconocer las formas gráficas, asociarlas con sus fonemas y automatizar la mecánica del procesamiento lector. Oralizar el escrito en público es una práctica fundamental” (p. 19).

El docente debe centrarse en que los alumnos dominen la correspondencia entre los sonidos y las letras. Por tal motivo, deben incluir ejercicios de lectura en voz alta, por ejemplo: se inicia la lectura grupal, aclarando que cada cierto número de párrafos, en algún signo de puntuación específico o al presentarse un error, la lectura se detendrá y un nuevo lector continuará. Durante esta dinámica es importante que todos los alumnos estén atentos y sigan la lectura. Además de las actividades mencionadas, la práctica del profesor se apoya en explicaciones teóricas y ejercicios de respuesta única (Mateos, 1991), de modo que es poco común que los alumnos expresen lo que comprendieron.

En definitiva, la concepción psicolingüística es una visión mecánica y secuencial, muy representativa de la escuela tradicional, la cual ha basado la enseñanza de la lectura a través de métodos que enfatizan el desarrollo de habilidades memorísticas como el reconocimiento de palabras.

Para ejemplificar la concepción psicolingüística se explica brevemente el método fónico para enseñar la lectura. Según Alegría, Carrillo y Sánchez (2005) existen dos grandes categorías de métodos: los fónicos y los globales. El primer tipo enfatiza la enseñanza del principio alfabético y el segundo, los significados que transmiten los mensajes escritos.

El método fónico o fonético, como también se le conoce, parte de la enseñanza de las letras una por una y en combinación con su sonido. Este método señala que en principio, los lectores enfocan su atención en ciertos detalles del texto impreso para después proceder a leer (Freeman, 1988; Thonis, 1976).

Se dice que es fónico debido a que se apoya en el lenguaje oral, en los sonidos que son articulados al momento de producir un determinado significado. En otras palabras, este método se basa en el uso del plano sonoro del lenguaje en conjunto de unidades como las sílabas, palabras y oraciones (Concepción, 2006).

Como se mencionó, su eje fundamental es el principio alfabético, lo cual hace necesario que los alumnos conozcan su sistema de escritura y las unidades que lo conforman,

las letras y su correspondencia con los sonidos. La presentación del código escrito a los alumnos debe ser temprana, de manera explícita y sistemática (Alegría et al., 2005).

Lo anterior, implica un gran dominio del sistema de escritura por parte de los alumnos, ya que durante el proceso se les enseñará a asociar las letras del alfabeto con sonidos específicos (Jiménez y O'Shanahan, 2008). A su vez, el rol del profesor consiste en explicar la relación entre grafemas y fonemas, ayudando al alumno a comprender esta correspondencia. La enseñanza debe estar organizada y el código alfabético debe presentarse a los alumnos tan pronto se comience el programa de enseñanza.

Existen ejercicios que sirven a los alumnos para practicar las habilidades de desciframiento, éstos siguen un orden jerárquico de dificultad y debe iniciarse con los más sencillos (Thonis, 1977; citado en Freeman, 1988). A continuación se muestran algunos:

- Identificar el nombre de las letras
- Identificar el sonido representado por la letras
- Reconocer la asociación entre sonido y símbolo
- Trazo correcto de las letras
- Formación correcta y el apareamiento de mayúscula y minúscula
- Combinación de vocales y consonantes en sílabas
- Combinación de sílabas en palabras
- Construcción de oraciones a partir de grupos de palabras
- Identificar la función de los signos diacríticos y sus nombres
- Poner en práctica las características y elementos del sistema de escritura a través de la lectura, escritura y el deletreo.

Los ejercicios de inicio corresponden principalmente a habilidades de percepción, por el contrario, los últimos incluyen la asociación y combinación de letras, palabras y sus sonidos correspondientes.

El método fónico es una propuesta para la enseñanza de la lectura centrada en que el aprendiz establezca la correspondencia entre grafemas y fonemas, enfatizando el desarrollo de habilidades de percepción y discriminación. Sin embargo, no todo resulta favorable bajo este método, ya que los fonemas son unidades abstractas y algunos de ellos son difíciles de pronunciar de manera aislada; trabajar con éstos y las sílabas, los niños presentan dificultades debido a que son unidades poco familiares para ellos (Cuetos, Arnedo, Fanjul, Fernández, Fernández, García y Gallegos, 2003).

1.2 Concepción sociocultural de la lectura

Desde la concepción sociocultural, la lectura se considera una práctica social del lenguaje. El proceso constructivo para llegar a la comprensión se lleva cabo en la mente del individuo, sin embargo, las palabras y los significados otorgados a cada una de éstas se originan en la cultura (Cassany, 2006).

La lectura y la escritura son considerados productos culturales aunque no se subestima la importancia de las destrezas cognitivas durante dichos procesos. El énfasis está en el componente sociocultural de las formas particulares de la lectura y escritura de cada contexto. Bajo esta concepción, ambas son consideradas como:

Construcciones sociales, actividades socialmente definidas [...] la lectura varía a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana [...] En cada lugar, en cada momento, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos particulares (Cassany, 2006, p.23).

La lectura es un producto social no permanente ya que en cada época y en cada contexto las personas han realizado las adaptaciones pertinentes según sus prácticas particulares del lenguaje. La característica de adaptabilidad es una de las más importantes, sin embargo, Cassany (2006) señala que también existen otras que son necesarias señalar (pp. 33-34):

- El significado de las palabras y los conocimientos previos que aporta el lector tienen origen social.
- El discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás [...] El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo.
- Discurso, autor y lector no son elementos aislados [...] son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas.

El primer punto explica que las palabras, su uso y significados tienen origen social debido a que surgieron de la necesidad de las personas para comunicarse. Las palabras son representaciones simbólicas que a lo largo de la historia, la sociedad ha creado y modificado como resultado de la interacción con su ambiente. En consecuencia, lo que las personas saben o conocen es herencia de su cultura. El ser humano tiene la capacidad de adquirir el lenguaje, sin embargo, éste sólo se desarrolla en interacción con la comunidad (Cassany, 2006).

El segundo punto hace referencia a que los discursos están impregnados de las ideologías y cosmovisiones de cada comunidad, no surgen mágicamente. Son el reflejo de la visión que los individuos tienen acerca de la vida como miembros de un grupo específico, situados en una época y en un contexto particular. Así, los discursos y sus significados se modifican a través del tiempo.

El último punto señala que el lector, el discurso y autor son elementos que están relacionados debido a que comparten un marco referencial común: la cultura. Los discursos se derivan de ámbitos o instituciones particulares que persiguen propósitos específicos. En cada contexto, los lectores y sus discursos desarrollan funciones muy particulares con fines sociales concretos. En resumen:

Cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular, según su identidad y su historia: los propósitos con que se usan son irrepetibles, propios; el rol que adoptan el autor y lector varía; la estructura del

texto es específica de cada caso, el razonamiento y la retórica también son particulares de la cultura, así como el léxico y el estilo (Cassany, 2006, p. 34).

En cuestión a la forma en la que se aborda la lectura en el aula bajo la concepción sociocultural, se ha propuesto trabajar con textos vinculados al entorno social de los alumnos, es decir, abordar temas actuales y de interés para ellos. De esta manera, resultará más sencillo que los alumnos noten la importancia y utilidad de la lectura en su vida cotidiana. Además, se enfatiza la discusión de los contenidos de los textos porque al compartir con otros y al escuchar sus opiniones, los alumnos van desarrollando una actitud crítica que les permitirá descubrir la ideología detrás de esos argumentos. Al mismo tiempo, es necesario incorporar el uso de las nuevas tecnologías de la información en forma de textos digitales, revistas y recursos electrónicos atractivos y pertinentes al grado escolar de los estudiantes (Cassany, 2006).

La concepción sociocultural es considerada una propuesta novedosa que prioriza el reconocimiento por parte del alumno de la influencia de su contexto sobre la práctica de la lectura. Aquí el aprendiz “comprende un significado, adopta un rol, construye una imagen y participa en una determinada organización de la comunidad” (Cassany y Aliagas, 2009, p. 20).

El papel fundamental concedido al lector como partícipe de su comunidad, trajo como consecuencia propuestas novedosas para la enseñanza de la lectura, un ejemplo de esto, es la lectura dialógica. Esta propuesta se deriva del aprendizaje dialógico ya que retoma el papel activo del aprendiz y enfatiza las interacciones de las personas dentro de su contexto.

En cuanto al aprendizaje dialógico, aportaciones hechas por autores como Bruner (1988) y Vigotsky (1979) enfatizando la importancia de las interacciones sociales en los procesos de alfabetización, apoyan la idea de que el aprendizaje depende de todas y cada una de las interacciones y no sólo de aquellas que ocurren en las aulas (citados en Valls, Soler y Flecha, 2008). Se destacan las interacciones y la contextualización de los aprendizajes para que los estudiantes reconozcan su relevancia en su cotidianidad. Este tipo de aprendizaje es

producto de la interacción social a través del intercambio comunicativo mediado por el lenguaje, donde se comparten y construyen conocimientos de forma conjunta.

Llegados a este punto y conocidos los supuestos del aprendizaje dialógico, proseguiremos a explicar la lectura dialógica. Es común que saber que muchas de las personas tienen su aproximación a la lectura durante la niñez, a través de procesos de alfabetización en contextos no formales. Un ejemplo de esto es, cuando en el núcleo familiar los niños comparten momentos de recreación con sus padres, hermanos y otros parientes por medio de la lectura de cuentos (Jiménez y O'Shanahan, 2008).

La lectura de cuentos entre pares o grupos es una actividad que facilita el acercamiento de los niños al lenguaje escrito y además, promueve su participación en la construcción de significados a partir de la interacción con otros. La propuesta de la lectura dialógica enmarca el proceso cognitivo de alfabetización en uno mayor como lo es la socialización de la lectura.

Conforme a lo explicado, en esos grupos llamados entornos de aprendizaje, se comparten y construyen significados de manera conjunta entre los miembros de la comunidad. La lectura dialógica rebasa la idea de aprender únicamente en aulas escolares (Jiménez y O'Shanahan 2008).

Al hablar concretamente de la lectura dialógica, esta engloba ciertas características y se define como:

Un proceso intersubjetivo en el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre sí mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo (Valls et al., 2008, p. 73).

La lectura es un proceso reflexivo y profundo, en el cual, poder interactuar con las demás personas permite al lector ampliar su panorama, al integrar aspectos o elementos derivados del análisis e interpretaciones formuladas críticamente.

La propuesta dialógica apoya la creación de comunidades de aprendizaje, es decir, centros educativos donde se generan la participación de familias y la comunidad con el fin de alcanzar el éxito académico de los niños (Valls et al., 2008). Esto destaca la participación de las personas en otros contextos de aprendizaje además de las instituciones educativas, debido a que las interacciones sociales son las que permiten el aprendizaje y estas no se limitan exclusivamente a salones de clase.

En definitiva, la lectura dialógica es una visión novedosa que se posiciona en contra del sistema tradicional de enseñanza, al fomentar la diversidad de agentes y contextos de aprendizaje, evitando la relación jerárquica y unidireccional donde el alumno toma el rol de aprendiz pasivo y el profesor es el encargado de enseñar.

1.3 Concepción psicolingüística de la lectura

La concepción psicolingüística se basa en las aportaciones hechas por la psicología cognitiva respecto a las teorías y modelos de procesamiento de información (Goodman, 1991).

Según esta mirada, la lectura es regulada por la persona a través de distintos procesos cognitivos que confluyen entre sí, de los conocimientos previos que posee el lector y las estrategias que aplica. Leer significa comprender y la comprensión es el resultado de un proceso constructivo de significados (Cassany, 2006).

Así, el significado de lo leído no es único, ni objetivo, debido a la variedad de conocimientos que cada lector posee e influyen en la construcción del significado. Además, la concepción psicolingüística considera que:

Leer no solo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma [...] requiere desarrollar habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, etc. El significado es como un edificio que debe construirse, el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería (Cassany, 2006, pp. 32-33).

El conocimiento de las reglas de un idioma no es elemento suficiente para el proceso lector, sino que también se requiere de la ejecución de distintas habilidades cognitivas y la aplicación de estrategias. Ésta concepción enfatiza los conocimientos previos del lector, ya que con el apoyo de sus esquemas de pensamiento, es posible relacionar lo que ya conoce con la información nueva. La lectura implica diferentes niveles de procesamiento de información.

Durante la lectura, el lector ejerce un rol activo debido a que él es quien monitorea y guía su proceso mediante la aplicación de las estrategias que considera convenientes. La lectura resulta, entonces, un proceso dinámico y complejo. La propuesta psicolingüística sugiere que los alumnos pongan en práctica ciertas habilidades cognitivas a través de tareas específicas denominadas estrategias de lectura. Estas son actividades que pueden llevarse a cabo antes, durante o después de la lectura según el objetivo que se persiga. Por ejemplo, recuperar información de la memoria de largo plazo será útil para formular hipótesis sobre lo que posiblemente ocurrirá en el texto, hacer inferencias del significado de palabras desconocidas con ayuda del texto y rectificar sus hipótesis para construir el significado global del texto (Solé, 1987).

En cuestión a la práctica escolar se sugiere que el docente gestione los recursos y planee actividades en las cuales se expliquen y pongan en práctica las estrategias, de igual manera, es importante proporcionar textos variados y acordes a los intereses de los niños.

Por último, es importante resaltar que dentro esta concepción, al igual que las otras dos mencionadas previamente, se agrupan varias teorías y modelos que explican el proceso

lector, como muestra está el Modelo Interactivo de Lectura (que es el fundamento teórico del programa de intervención realizado) y otros más, como el ejemplo que a continuación se presenta.

Goodman (1991) ha sido uno de los investigadores más destacados en el estudio del proceso de lectura, él la define como un “juego de adivinanzas psicolingüístico” (p.13). Según su explicación, es un proceso donde continuamente se llevan a cabo transacciones entre pensamiento y lenguaje para que el lector pueda obtener sentido de lo que lee. En concreto, durante la lectura, el pensamiento y lenguaje intervienen de forma intermitente a través de distintos procesamientos los cuales permiten que el lector otorgue significado a lo que lee. Los procesamientos se ejecutan a lo largo de cuatro ciclos: el óptico, perceptual, gramatical y semántico, es así que a medida de que la lectura progresa, una serie de ciclos le continúan, una y otra vez, hasta que se detiene o termina.

Conforme a lo planteado por Goodman (1991) la lectura es un proceso único y universal debido a que es una conducta inteligente y en consecuencia, todas las personas son capaces de aprender a leer sin importar las variaciones entre lenguas. La diferencia entre un lector experto y un novato radica en lo bien que cada lector utiliza este proceso y no en la forma por la cual se obtiene el significado del texto, además, es independiente del tipo de texto o la estructura que presente, ya que debe ser flexible, permitiéndole al lector discriminar este tipo de diferencias. Como analogía al proceso de lectura se proporciona el siguiente ejemplo:

Podemos comparar la lectura con el manejo de un automóvil o camión. Hay automóviles pequeños, grandes, viejos, nuevos; camiones, ómnibus; tráfico pesado, tráfico fluido. Todas estas diferencias requieren flexibilidad de parte del conductor. Y sin embargo, hay solamente una manera de conducir. Se puede conducir bien o mal pero no se puede conducir sin utilizar el acelerador, los frenos y el volante. De alguna manera hay que hacer que el automóvil avance, se detenga y vaya a donde queremos ir (Goodman, 1991, pp.17-18).

La lectura es universal como conducta inteligente ya que se considera que todos o la gran mayoría de las personas son capaces de aprender a leer. Es un único proceso en todas las personas ya que se ejecutan las mismas destrezas cognitivas, sin embargo, requiere de flexibilidad por parte del lector para identificar y discriminar las diferencias de cada situación particular.

Para comprender el proceso de lectura se debe tomar en cuenta las características del lector como las del texto, ya que la lectura implica transacciones entre ambos. En relación al lector es necesario tomar en cuenta cuál es su propósito durante la lectura, por ejemplo: leer para buscar información específica, leer por gusto o leer para resolver un cuestionario, de igual manera, es importante considerar el contexto de donde proviene y se desarrolla, los conocimientos que posee, sus actitudes ante el tema de la lectura y sus esquemas conceptuales, ya que estos factores influyen en la comprensión del texto. En forma resumida “Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura” (Goodman, 1991, p.18).

Los conocimientos y experiencias previas son recursos importantes para la comprensión de la lectura, porque cuando accedemos a un texto sobre un tema completamente nuevo, resulta más complicado comprender el contenido ya que no hay nada con lo que podamos relacionarlo, sin embargo, cuando leemos sobre algo relativamente conocido, la información que poseemos resulta muy útil para guiar el proceso de lectura.

Con respecto al texto, es muy importante que el escritor pueda transmitir sus ideas de la manera más clara posible al lector, para lo cual es necesario que el escritor considere las formas del uso del lenguaje, los esquemas de pensamiento y experiencias del lector. No es lo mismo escribir una petición dirigida al jefe de una compañía a mandar un mensaje de texto a un amigo. El uso del lenguaje escrito dentro del proceso comunicativo es muy importante debido a que en ausencia del escritor, el lector depende únicamente del texto para construir significado.

Otro elemento destacado en esta propuesta es el uso de estrategias, éstas tienen un papel relevante durante la lectura ya que permiten que el lector haga uso adecuado de sus esquemas de pensamiento para la obtención, evaluación y utilización de la información. Las estrategias de lectura son herramientas a las que recurre el lector para obtener significado del texto.

En suma, la explicación de Goodman destaca la importancia de la ejecución serial de destrezas o procesos cognitivos en diversos niveles de complejidad. Además, el lector tiene un papel primordial ya que conduce su propio proceso de lectura seleccionando y aplicando estrategias que faciliten la construcción de significados y en consecuencia comprenda el texto. Estas características, deben tenerse en mente porque son compartidas por el modelo teórico en el cual se basa este trabajo.

Este primer capítulo dejó en claro que existe gran cantidad y diversidad de propuestas que explican el proceso lector, algunas más sencillas que otras, algunas con más o menos elementos y otras con procesos más complejos. Ninguna de éstas es excluyente entre sí, simplemente parten de disciplinas y supuestos diversos que responden a objetivos y métodos de estudio diferentes.

CAPÍTULO 2. MODELOS QUE EXPLICAN LA COMPRENSIÓN LECTORA Y ESTRATEGIAS DE LECTURA

En el capítulo anterior se abordaron tres concepciones generales sobre la lectura y se proporcionaron ejemplos de cada una de ellas. En este capítulo se retoma la concepción psicolingüística para presentar tres modelos que explican el proceso de lectura y la comprensión: el modelo Bottom-Up o Ascendente, el modelo Top-Down o Descendente y el Modelo Interactivo.

Cabe señalar que, existen más propuestas derivadas de esta concepción¹, sin embargo, los modelos explicados a continuación guardan estrecha relación. Los dos primeros son modelos sencillos de procesamiento lineal, que van en sentido inverso. El último de ellos, es el resultado de la síntesis de ambos y en el cual centraremos mayor atención porque es el fundamento teórico de la intervención realizada.

El Modelo Interactivo de Lectura es una aproximación teórica que justifica la formación de lectores eficientes por medio de la enseñanza de estrategias de lectura. Los lectores son quienes conscientemente monitorean su proceso y deciden qué estrategias utilizar dependiendo de la situación de lectura que se presente. En un apartado del capítulo se explican dichas estrategias, presentando las más utilizadas en la enseñanza de la comprensión lectora. El apartado final corresponde a la descripción de las modalidades de lectura oral y en silencio y su relación con los tipos de procesamientos establecidos por el Modelo Interactivo de Lectura.

2.1 Modelo Bottom-Up o Ascendente

El modelo de procesamiento ascendente o también conocido como Bottom-Up o de proceso on-line del discurso, explica el acto lector como una serie de procesos que se ejecutan en orden secuencial y jerárquico, partiendo de los niveles más sencillos a los más complejos. Se denomina ascendente porque la información se propaga de abajo hacia arriba,

¹ Para mayor información sobre los modelos, consultar Benhardt, 2008; Canet, Andrés y Ané, 2005; Cuetos y Valle, 1988; Makuc, 2000.

es decir, de un nivel menor a uno de mayor complejidad. Los productos finales de cada nivel son prerequisites para la ejecución del siguiente (Canet, Andrés y Ané, 2005).

Según Alonso y Mateos (1985) “La información se propaga de abajo hacia arriba a través del sistema, desde el reconocimiento visual de las letras hasta el procesamiento semántico del texto como un todo, sin que la relación inversa sea necesaria” (p.6).

Como vemos, implica un proceso encadenado hacia una misma dirección, que inicia con las destrezas más sencillas y termina con las más complejas (ver figura 1).

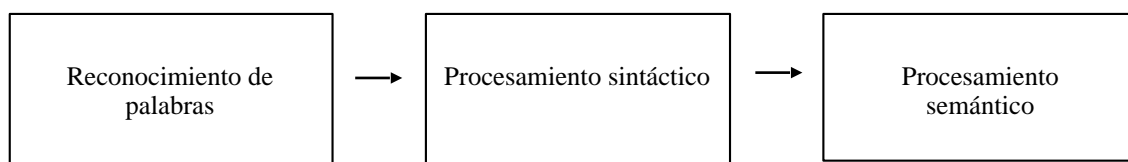


Figura 1. Procesamiento Bottom-Up, tomado de Alonso y Mateos (1985).

El lector parte del reconocimiento de lo que se considera más simple, las letras y las palabras, hasta lo más complejo, que son las frases o el texto en su totalidad (Solé, 1987). Anteriormente, las investigaciones realizadas bajo esta postura se centraban en estudiar la velocidad de ejecución de los procesos cognitivos mecánicos básicos y por ende, se consideraba importante que el lector desarrollara habilidades de descodificación (Alonso y Mateos, 1985).

En la práctica escolar, los docentes solían enseñar a sus alumnos a descodificar palabras ya que la comprensión lectora se consideraba como un subproducto automático derivado de la capacidad del lector para descifrar de forma correcta y rápida los caracteres del texto. Se asumía que si el lector desarrollaba esta habilidad y en consecuencia la automatizaba, entonces, era capaz de comprender el texto (Canet et al., 2005).

Las actividades propuestas para trabajar la comprensión bajo este modelo resultan escasas y poco específicas; una de las más comunes, es realizar preguntas al término de la

lectura (Cassany, 2006). La actividad consiste en interrogar a los alumnos con preguntas referentes al texto leído, esperando respuestas muy específicas y puntuales. Se evalúa como resultado las respuestas a las preguntas pero no el proceso por el cual se construyó la interpretación. “En la perspectiva Bottom-up el trabajo de comprensión se limita a comprobar si esta se ha producido o no una vez que se ha leído el texto” (Solé, 1987, p. 2).

Dado que este modelo aporta escasa o nula información acerca del proceso de construcción de significados, se ha reportado evidencia en contra, en donde se afirma que niveles de orden superior afectan el procesamiento de los niveles más sencillos. Por ejemplo: las letras se reconocen más fácilmente si están incluidas en palabras; éstas se leen más rápido si forman parte de frases significativas; y se asimilan con mayor rapidez si se integran de forma coherente en un texto (Haviland y Clark, 1974; Hugins y Adams, 1980; Pearson, 1974; Reicher, 1969; Scuberth y Eimas, 1977; Wheeler, 1970; citados por Alonso y Mateos, 1985).

Otro punto en contra del Modelo Ascendente, es que deja de lado elementos importantes como los conocimientos previos del lector, que al activarse durante una situación particular de lectura permiten hacer predicciones sobre el texto (Solé, 2000). Ante las limitaciones expuestas, surgieron modelos alternativos que dieron respuesta a las deficiencias presentes en éste.

2.2 Modelo Top- Down o Descendente

Debido a las deficiencias presentadas por el Modelo Ascendente, surgieron en contraposición diversas propuestas que se agruparon bajo el Modelo Descendente o Top-Down. Según sus planteamientos, para interpretar el significado del texto, los buenos lectores hacen uso de conocimientos de tipo semántico y sintáctico de forma anticipatoria en comparación de detalles gráficos (Alonso y Mateos 1985; Vallés 2005).

El modelo Top- Down o Descendente explica la lectura en sentido inverso al modelo Bottom- Up, es decir, es un procesamiento serial y jerárquico donde los procesos superiores guían y controlan la lectura. Se parte de que el lector realiza hipótesis sobre el posible

significado del texto, para lo cual es importante el uso de sus conocimientos y experiencias previas.

Los modelos Ascendente y Descendente coinciden en el procesamiento serial y jerárquico de la información, pero difieren en el sentido en que se llevan a cabo. En palabras de Solé (2000):

El lector no procede letra por letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto y se fija en éste para verificarlos [...] El proceso de lectura, es, pues, secuencial y jerárquico, pero en este caso descendiente: a partir de las hipótesis y anticipaciones previas, el texto es procesado para su verificación (p. 19).

En este modelo se concede mayor importancia al lector en comparación con el texto en sí, debido a que “El significado no reside en el texto, sino en la cabeza del que lee” (Canet et al., 2005, p. 411).

La comprensión es un proceso constructivo, las experiencias y conocimientos que posee cada lector permiten dar significado a lo que leen, el texto no es el único elemento necesario. El lector ejerce un rol activo muy importante, ya que la información que él aporta al texto, en comparación a lo que el texto le aporta, resulta más significativo para la comprensión. Sus conocimientos y experiencia previas son marcos de interpretación que permiten la interacción con el texto y la construcción de significados (Bernhardt, 2008; Solé, 1987).

La enseñanza de la lectura basada en este modelo parte de los aspectos más generales. En vez de comenzar con el reconocimiento de las letras y sus sonidos, se inicia a partir de una configuración total que encuadra al lector en un marco de significación y en sentido descendente se analizan sus componentes.

Al igual que el modelo anterior, éste presenta algunas deficiencias en la explicación de la lectura. Dichas deficiencias fueron expuestas a partir de algunos estudios que demostraron mediante el análisis de movimientos oculares durante la lectura, que los lectores fijan la mirada en cada palabra. Esto indica que la información es descodificada mientras se lee, contradiciendo la explicación dada por el modelo Top-Down (Alonso y Mateos, 1985). Rumelhart (1980) también apoya los argumentos en contra del modelo señalando que es una visión muy estrecha del proceso de comprensión.

Es síntesis, existen argumentos que ponen en evidencia que tanto el modelo Ascendente, como el Descendente presentan algunas carencias y sus supuestos no logran explicar la complejidad del proceso de lectura.

2.3 Modelo Interactivo de Lectura

El Modelo Interactivo de Lectura surgió a partir del interés para superar las diferencias y carencias presentes en los modelos Ascendente y Descendente, integrando sus aspectos positivos para dar cuenta de la complejidad del proceso lector. Bajo esta mirada, leer significa comprender el código escrito; el lector hace uso de información de diversa índole, como la gráfica, sintáctica y semántica, para alcanzar dicho fin (Santiago, Castillo y Morales, 2007; Solé, 1987).

El modelo plantea procesamientos en paralelo, es decir, de forma simultánea y coordinada en los niveles más sencillos y complejos. Es un proceso constructivo en el cual el significado depende tanto del texto como de los conocimientos previos que el lector posee (Montealegre, Almeida y Bohórquez, 2015).

El Modelo Interactivo de Lectura (véase Figura 2) se basa en el supuesto de que la lectura es una actividad cognitiva compleja y por tanto, un procesamiento unidireccional no la explica en su totalidad (Solé, 2000).

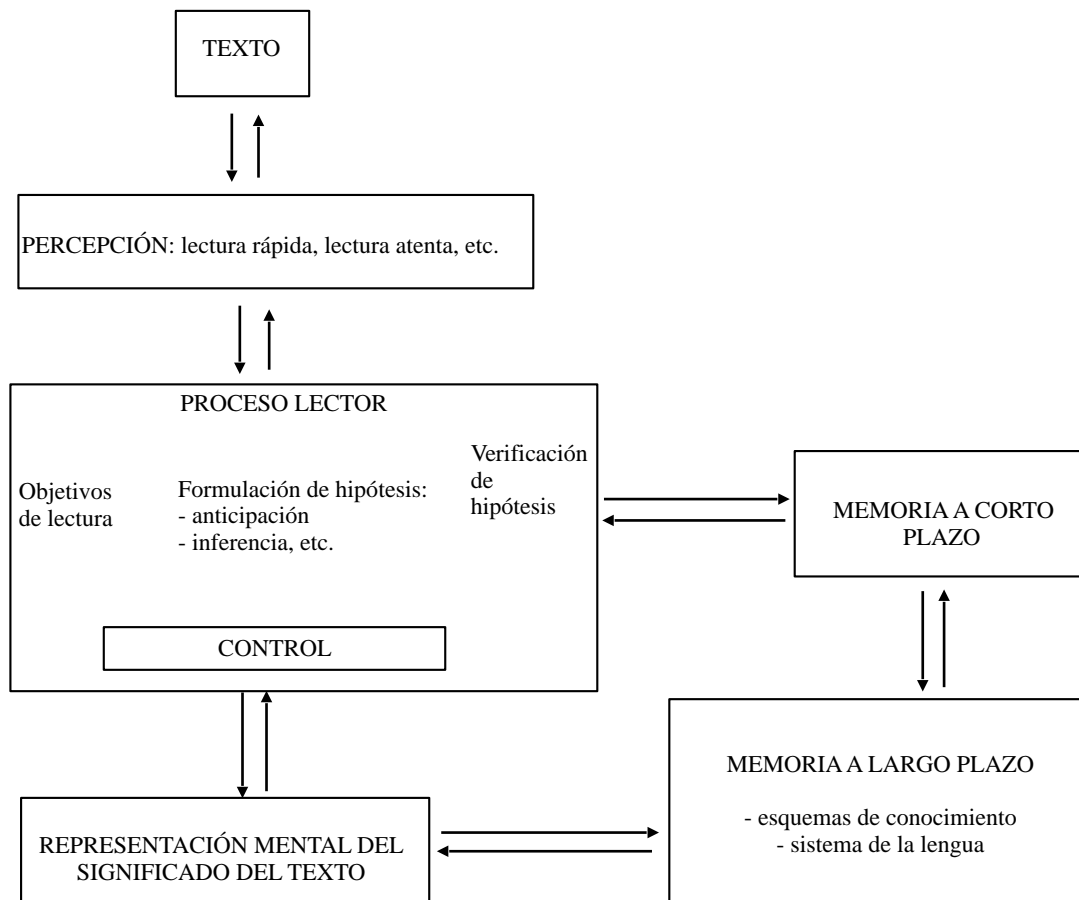


Figura 2. Modelo Interactivo de Lectura, tomado de Cassany et al. (2003).

En forma resumida Solé (2000) explica el proceso de la siguiente manera:

Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras y las palabras) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su

conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél (p. 19).

La lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis. Mediante la interacción con el texto, el lector crea expectativas acerca de él y además, utiliza información del mismo que le permitirá ir corroborando sus hipótesis. Aquí entran en juego los dos tipos de procesamiento Bottom-Up y Top-Down; uno, al guiar el proceso de lectura, y el otro, como verificador de la información. Cada procesamiento que se ejecuta tiene una función particular.

El funcionamiento constante del procesamiento Top-Down asegura que la información consistente con las hipótesis del lector sea fácilmente asimilada; por su parte, el procesamiento Bottom-Up se responsabiliza de que el lector esté atento a aquellas informaciones que no confirman sus expectativas sobre el texto, o que tienen un carácter novedoso. Así mediante la interacción de ambos procesos, se accede a la comprensión (Solé, 1987, p.4).

Durante el procesamiento simultáneo y aún más relacionado con el procesamiento Top-Down aparece un elemento clave para la explicación del modelo, el de esquemas de conocimientos. Los esquemas son un constructo teórico derivado de la ciencia cognitiva que sirve como principio explicativo del Modelo Interactivo (Alonso y Mateos, 1985; Hernández, 1991).

Se dice que un esquema es una representación, una estructura donde se organizan y acomodan los conocimientos que las personas adquieren a lo largo de su vida sobre hechos, objetos y conceptos. Estas estructuras contienen elementos o variables interrelacionadas con cualidades no específicas o prototípicas. Dependiendo del contexto, estos se activan y determinan si la situación es interpretada de manera adecuada (Coll, 1983 citado en Alonso y Mateos, 1995; Rumelhart, 1980; Solé, 1987).

El poder hacer inferencias o predicciones sobre algunos fragmentos o acciones de un texto es posible gracias a nuestros esquemas, utilizamos esos conocimientos para relacionar la información nueva y así asimilarla con mayor facilidad.

Explicados los procesamientos Ascendente y Descendente, así como, la relevancia de poseer esquemas de conocimientos, es necesario presentar otro elemento del modelo Interactivo, el objetivo de lectura.

Cada vez que una persona lee es porque existe una meta que guía esa acción. Por ejemplo, no es lo mismo leer una revista científica, una revista de entretenimiento, un correo electrónico o una noticia en el periódico. Cada lector posee una intención al leer, en el caso de la revista científica posiblemente sea para tener un panorama general sobre un tema desconocido, para el caso de la revista de entretenimiento tal vez por gusto o esparcimiento y en el caso de la noticia, tal vez se lea para localizar información específica. Es necesario tomar en cuenta todas estas condiciones ya que si el lector tiene claro cuál es el objetivo, le será más fácil posicionarse ante cualquier texto.

La relevancia de que los aprendices conozcan y expliciten el objetivo de la lectura, permitirá la selección de estrategias para una lectura eficiente. El Modelo Interactivo propone el uso de diversas estrategias de lectura para facilitar la comprensión de textos. Estas estrategias funcionan como herramientas que el lector gestiona, aplica, monitorea y evalúa durante su proceso de lectura (Solé, 2000).

Resulta importante que los alumnos desarrollen habilidades básicas para la descodificación del texto y sus elementos, esta es una condición necesaria pero no única, ya que se requieren, además, de los esquemas de conocimientos y aplicación de estrategias de lectura.

En consecuencia, dentro de las aulas, los docentes deben hacer explícito el objetivo de la lectura, así, los alumnos tendrán claro qué es lo que se espera, podrán guiar su proceso y

decidir qué tipo de estrategias utilizar. Sin embargo, es primordial saber que el uso de estrategias no es algo obvio ni intuitivo para los alumnos y por tal razón deben ser enseñadas.

2.4 Estrategias de lectura

Para facilitar el proceso de comprensión, resulta útil el aprendizaje de ciertas estrategias de lectura debido a que son herramientas que el lector puede emplear y ajustar según la situación que se presente.

En general, el concepto de estrategia hace referencia a procedimientos orientados a regular la actividad de las personas, siendo ellos quienes seleccionan, evalúan, persisten o abandonan determinadas acciones con el fin de conseguir la meta planteada (Solé, 2000). La potencialidad de las estrategias reside en que pueden generalizarse a otras situaciones ya que no detallan ni prescriben totalmente el curso de las acciones.

Específicamente, las estrategias de lectura se definen como procesos dinámicos y constructivos, por medio de los cuales se hace una representación mental del texto para la interpretación adecuada. Las estrategias permiten al lector construir el significado (Cornejo, 2002; Gutiérrez y Pérez, 2012; Peña, 2000).

Poner en práctica una estrategia implica la toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos que son gestionados y supervisados de forma intencional por el lector. Apoyando la idea previa, Solé (2000) señala que las estrategias son procedimientos de carácter elevado debido al componente metacognitivo reflejado en el autocontrol y monitoreo que el lector tiene sobre su proceso de lectura.

El Modelo Interactivo de la Lectura propone enseñar estrategias con el objetivo de formar lectores autónomos que puedan enfrentarse de manera inteligente a gran variedad de textos. Enseñar estrategias es dotarles de recursos para aprender a aprender (Solé, 2000).

Las estrategias de lectura son herramientas que el alumno utilizará para conducir su lectura de forma eficiente, esperando que por medio de la práctica constante puedan generalizar su uso. Las estrategias no son pasos rígidos, no funcionan como receta, no son instrucciones que aseguran consecución de un objetivo, sino que tienen la posibilidad de ser modificadas cuando se requiera (Vallés 1990; citado en Solé, 2000).

Ciertos autores como Cassany et al. (2003) y Solé (2000) han propuesto estrategias que favorecen la comprensión lectora; el primero señala micro habilidades que van desde las más instrumentales hasta las comprensivas y Solé sugiere que las estrategias se empleen en distintos momentos: antes, durante y después de lectura.

La propuesta de Cassany et al. (2003) consiste en desarrollar las siguientes habilidades específicas:

- **Percepción:** es necesario ejercitar la percepción y adiestrar el comportamiento ocular para incrementar la eficiencia lectora. Es decir, desarrollar habilidades perceptivo-motoras como ampliar el campo visual y desarrollar la discriminación para mejorar la velocidad y facilidad lectora.
- **Memoria:** la memoria a corto plazo tiene un papel fundamental en la comprensión ya que el recuerdo momentáneo permite relacionar las palabras anteriores con las posteriores, por tal motivo es importante practicar ejercicios de retención.
- **Anticipación:** es una habilidad relacionada con las expectativas que el lector se plantea sobre el texto. Aquí se distinguen la predicción, observación y anticipación. La predicción es la capacidad para suponer cómo continuará la lectura mediante el uso de pista gramaticales, lógicas o culturales. La observación consiste en fijarse e interpretar aspectos no verbales del texto como: esquemas, imágenes, y encabezados, muy útiles para anticipar información. Por último, la anticipación se refiere a la activación de conocimientos previos sobre el tema de la lectura para construir el significado del texto.

- Lectura rápida y lectura atenta: son dos tipos de lectura que se complementan, la primera se utiliza para obtener una idea general sobre el texto y la segunda se enfoca en la búsqueda de información concreta.
- Ideas principales: consiste en extraer la información más relevante discriminando entre detalles o ideas complementarias. Es un nivel básico de comprensión donde se identifican los datos más relevantes de la información explícita del texto.
- Estructura y forma: es la capacidad para comprender y analizar las propiedades estructurales del texto (coherencia, sintáxis y léxico). Conocer cómo está organizado el texto favorece la fluidez y en consecuencia la comprensión.
- Leer entre líneas: es una habilidad que permite descifrar aquella información que no se explicita en el texto. Con la práctica, el lector es capaz de detectar esas sutilezas o la información que queda parcialmente encubierta.
- Autoevaluación: consiste en el control y monitoreo constante que el lector hace sobre su proceso de lectura. Dependiendo el objetivo de la lectura, él decide si es necesario parar, releer o regresar a algún párrafo en el caso de no haber comprendido.

Al haber adquirido las habilidades antes mencionadas, la persona pasa de ser un lector novato a un experimentado, que con la adecuada aplicación de las estrategias puede hacer frente a cualquier situación de lectura que se presente.

La propuesta de Solé (2000) establece la aplicación de las estrategias en tres momentos de la lectura: antes, durante y después. Durante estos tres momentos, el lector puede hacer uso de gran diversidad de estrategias ya que no son excluyentes entre sí, ni tampoco exclusivas de un momento de lectura en particular.

- Antes: en primera instancia es necesario que el lector establezca y haga explícitos los propósitos de la lectura, ser consciente de estos facilitará posicionarse ante el texto sabiendo qué esperar.
- Durante: consiste en la activación de conocimientos previos pertinentes o afines para el contenido que se va a tratar, enfocarse en la información esencial que proporciona el texto necesaria para lograr el objetivo de la lectura, evaluar la consistencia interna del

contenido que expresa el texto, elaborar y probar inferencias, la comprobación continua de la comprensión mediante la revisión periódica así como la autointerrogación. Dichas estrategias son algunas que el lector pone en marcha en el transcurso de la lectura. La selección y aplicación de éstas son las que guían el proceso.

- Después: esta etapa ocurre al término de la lectura, aquí, por medio de la clarificación del contenido y la recapitulación, el lector evalúa si se han alcanzado los objetivos de lectura o si es necesario regresar y releer.

Las estrategias mencionadas son algunas de las múltiples utilizadas en la enseñanza de la comprensión de textos, además, durante la lectura, el lector puede hacer uso de más de una estrategia sin importar que se sitúe ante un mismo texto. La aplicación de estas depende de la revisión, el monitoreo periódico y las decisiones que la persona toma durante el proceso de lectura (Castelló, 1998).

En la práctica, los alumnos deben comprender el significado de las estrategias, su utilidad e influencia en el redimiendo lector. Es decir, es necesario que ellos estén informados y sepan cuándo, por qué, dónde y cómo deben ser utilizadas (Mateos, 1991). Al conocer distintas estrategias para la comprensión lectora y aplicarlas, lograrán convertirse en lectores autónomos, capaces de dirigir su proceso de lectura, sin importar el texto que se les presente.

2.5 Modalidades de lectura

Promover la comprensión lectora no sólo implica enseñar a los alumnos las estrategias de lectura, sino también considerar el tipo de lectura con el que se acompañará este aprendizaje. Esto conlleva a pensar seriamente en el modelo de lectura que se ofrecerá a los estudiantes en pro del desarrollo de las habilidades implicadas en este proceso (Moreno y Jiménez, 2006).

En el apartado dedicado al Modelo Interactivo de Lectura se explicó el proceso lector, a través de dos tipos de procesamientos simultáneos (ascendente y descendente). Esto es relevante porque existen dos modalidades de lectura que se asocian preferentemente con

dichos tipos de procesamiento. La primera modalidad conocida como lectura oral o en voz alta, enfatiza las habilidades de orden inferior, a su vez, la lectura en silencio resalta habilidades de mayor complejidad. Ambas modalidades son igual de importantes ya que resultan formativas para los estudiantes; cada una tiene funciones concretas y objetivos específicos (Sánchez, Vargas, Villareal, Rubio, Becerra y Celis, 1980).

En primer lugar se encuentra la lectura oral, la cual es catalogada como una práctica de carácter social porque el lector ejerce el rol del actor que presta su voz para representar el texto, mediando la relación entre el texto y el público lector (Moreno y Jiménez, 2006).

Chavarría (2006) afirma que en la escuela primaria, la lectura se aprende primeramente de manera oral antes que en silencio, este comportamiento se ve reforzado porque los maestros otorgan gran importancia a la lectura en voz alta. Durante las actividades el educador ofrece una lectura modelo para que posteriormente los alumnos la realicen, enfatizando la fluidez, claridad y entonación. En la etapa de primaria, hay un cambio progresivo de la lectura en voz alta a la lectura silente, lo que constituye una habilidad central para el lector experto (Carreti, Bosio, De Beni y Cornoldi, 2012; Wright, 2005).

Según Sánchez et al. (1980) a través de la lectura oral los alumnos aprenden a hacer uso adecuado de la voz, articulando y pronunciando correctamente las palabras. Se promueven habilidades como el reconocimiento de palabras, la ejecución de movimientos oculares de izquierda a derecha y de arriba a abajo, disminución de omisiones, adiciones o sustituciones y se enfatizan las pausas marcadas por los signos de puntuación (procesamiento de tipo Bottom-up). Sin embargo, si esta actividad no se conduce de la mejor manera posible sólo cumplirá finalidades mecánicas secundarias y será muy común observar alumnos tímidos, con manos temblorosas, tartamudeos, rigidez corporal y voz baja al participar en actividades de lectura grupal.

En cambio, la lectura en silencio se considera una actividad de carácter mental que estimula la capacidad de análisis más allá del cuidado de las formas de dicción (Sánchez et al., 1980). Es una actividad en la cual se involucran mayormente procesamientos de tipo Top-

Down. La lectura en silencio es la que comúnmente se usa en las actividades cotidianas y se relaciona mayormente con los lectores expertos quienes ponen en marcha algunas habilidades como el reconocimiento de palabras por contexto, la identificación de ideas principales, hacer predicciones mientras leen y fijarse en detalles (palabras en negritas, subrayadas, recuadros, dibujos y subtítulos) que facilitan la comprensión (Chavarría, 2006).

En palabras de Moreno y Jiménez (2006) “La lectura silenciosa no está relacionada necesariamente con el silencio exterior sino con la concentración interior, la capacidad de escuchar única y exclusivamente la voz del texto, se trata más de un esfuerzo mental que físico” (pp. 23-24). Es una lectura íntima e individual que permite una relación más estrecha entre el lector y el texto. En consecuencia, esta modalidad se asocia con una lectura más veloz y profunda; la lectura en silencio supera a la lectura oral, debido a que en ésta los recursos cognitivos se diversifican entre la forma y el contenido del texto (Sánchez et al., 1980).

En cuanto a la lectura silente se ha planteado la necesidad de iniciar con ésta para llegar a la lectura en voz alta. Se dice que una buena lectura en voz alta depende, en gran medida, de la lectura silenciosa porque “el acercamiento al texto desde el silencio permite que más adelante emerjan con más madurez las voces; primero hay que conocer el texto; luego, reconocerse en él” (Moreno y Jimenez, 2006, p. 24).

Sin embargo, actualmente no existen estudios concluyentes acerca de qué modalidad tiene mayor efecto sobre la comprensión de los alumnos, hay trabajos que sugieren que la lectura en voz alta es más ventajosa para alcanzar altos niveles de comprensión y otros muestran lo contrario, e incluso hay estudios que no revelan ningún tipo de ventaja de una modalidad sobre la otra (Carreti et al, 2012). Por ejemplo, en un estudio hecho por Shin, Bryant y Calhoon (2016) compararon el desempeño lector y el nivel de comprensión entre alumnos con y sin dificultades en el aprendizaje. Ellos observaron que los dos grupos presentaron errores distintos durante la lectura oral; los niños con dificultades en el aprendizaje tuvieron errores de tipo semántico y sintáctico, por el contrario, aquellos sin dificultades presentaron errores de similitud gráfica/fonémica. Estos resultados señalaron que

a pesar de que ambos presentaron errores, los de los niños sin dificultades no comprometieron el significado del texto. Los niños sin dificultades en el aprendizaje presentaron un mejor procesamiento del lenguaje y el procesamiento de su comprensión de manera automática.

Por su parte, Carreti et al., (2012) realizaron un estudio en el cual compararon la lectura oral y en silencio ante situaciones de control y no control. Según sus resultados, durante la lectura oral en una situación de poco control, hay estudiantes que no leen con atención todo el texto si se les permite leer de modo autónomo. Esta aproximación al texto tiene como consecuencia una menor comprensión de lo que se está leyendo. En cuestión a la eficiencia en términos de tiempos de lectura, en ambas situaciones (no control y control), la modalidad en silencio fue mayor en comparación del procedimiento en voz alta.

Con los ejemplos anteriores y la información expuesta puede decirse que aún no hay claridad acerca de qué modalidad de lectura tiene mayor efecto sobre la comprensión de los alumnos y si se muestran diferencias, éstas están asociadas con características particulares de los lectores. Ambas modalidades promueven habilidades específicas, unas más que otras, por lo cual, es importante ponerlas en práctica durante las actividades de lectura.

CAPÍTULO 3. EL USO DE TEXTOS NARRATIVOS EN LOS PRIMEROS LECTORES

En el apartado de estrategias de lectura del capítulo anterior, se mencionó que la elección de una u otra estrategia depende en parte del objetivo de lectura y el tipo de texto que se presenta. Por dicha razón, en este capítulo se hace hincapié en un tipo específico de textos que presentan características muy particulares, los conocidos como narrativos. Éstos poseen una estructura propia que los diferencia de otros (expositivos, argumentativos y descriptivos) e incluye a los cuentos, fábulas, mitos, leyendas, novelas, entre otros.

Generalmente, los textos narrativos son los más utilizados en educación primaria para iniciar a los alumnos en la lectura ya que son sencillos, breves, con tramas simples, tienen una secuencia de acciones fácilmente identificable y pocos personajes. Por dichas características, resultan más accesibles a los alumnos ya que están en función de su desarrollo y las habilidades cognitivas que poseen (Moreno y Valverde, 2004).

Con este panorama general sobre el tema, el capítulo se organiza de la siguiente manera, en primera instancia se explica la relación e importancia del uso de los textos narrativos como recurso didáctico en la enseñanza a primeros lectores y se mencionan algunas habilidades prelectoras que se asocian con un adecuado desempeño lector, posteriormente se describen las características principales de los textos narrativos y finalmente se presentan brevemente algunos subtipos que se engloban bajo esa categoría.

3.1 Textos narrativos, primeros lectores y habilidades prelectoras

En muchas ocasiones, los niños tienen su primer acercamiento a la lectura a través de textos narrativos porque van de acuerdo al uso que el niño hace de la lengua en el continuo de su desarrollo. La narrativa es un género literario que incluye textos que relatan eventos reales o ficticios. A través de la expresión narrativa, se hace uso del lenguaje no sólo como medio de comunicación sino también para dramatizar la situación contada (Sallabas, 2013).

Por medio de los textos narrativos, los autores expresan su visión particular acerca de algún hecho, acontecimiento o tema. Este género incluye las obras que no se rigen por la utilización de una estructura métrica fija, son escritas en prosa y cuentan hechos pasados, presentes y futuros. Los sucesos están relacionados entre sí y giran en torno a un tema central desarrollado a lo largo de la historia (Pérez, 2014). Las acciones de los relatos integran elementos de la realidad que evolucionan en el tiempo, así, la historia comienza con una situación inicial que durante el transcurso se transforma en otra. El narrador es quien da a conocer los hechos porque es la fuente de información y el mediador del relato (Pimentel, 1995).

Dentro de la categoría de los textos narrativos se incluyen las novelas, los mitos, las leyendas, fábulas y cuentos. Todos ellos presentan características semejantes (se explican más adelante) y son relevantes para la enseñanza de la lectura y comprensión en los primeros años de educación básica.

Los textos narrativos han sido empleados desde hace mucho tiempo; siendo los cuentos, uno de los recursos más populares en los que los docentes han apoyado su enseñanza (Sallabas, 2013). En la primaria, generalmente los estudiantes leen textos narrativos tales como cuentos cortos, poemas y libros de ficción (Smith, 2003).

Aunque en el contexto de la educación formal son recursos privilegiados, éstos también son preferidos por padres que gustan de contar historias a sus hijos como parte de las actividades recreativas dentro del hogar que promueven la convivencia entre sus miembros. Por tal razón, no es extraño pensar que el gusto por dichos textos se inicie en casa y se continúe en la escuela.

Según Redondo y García (2017)

El cuento interviene directamente y de manera positiva en el aprendizaje desde la infancia, siendo el primer contacto que tienen los niños con la

literatura. De modo que los cuentos como recurso educativo son un complemento muy útil para potenciar la asimilación de los contenidos (p. 95).

El cuento y los juegos son herramientas lúdicas utilizadas en la educación inicial porque están vinculadas con el desarrollo integral del alumnado, además, cumplen objetivos específicos como desarrollar la creatividad, motivación, lateralidad, el trabajo en grupo, reforzar la capacidad de imaginación, el desarrollo cognitivo, o en última instancia sirven como actividades de recreación y entretenimiento (Iglesia, 2012; Valverde y Moreno 2004).

Larrañaga y Yubero (2015) y Sallabas (2013) enfatizan el valor pedagógico de los textos narrativos, al señalar que, a través de ellos se pueden enseñar y desarrollar comportamientos deseados; ofrecen posibilidades de aprendizaje social y desarrollo personal; permiten enriquecer la limitada experiencia de vida de los niños dándoles la oportunidad de pensar sobre la variedad de personalidades a través de los personajes y contribuir a clarificar los juicios de valor que todavía están desarrollando, así, la adaptación a su medio social y cultural resulta más fácil.

Sin embargo, mientras se avanza en la trayectoria escolar, estos recursos van perdiendo protagonismo y son remplazados por actividades que se consideran más serias. Es decir, en un inicio forman parte de las actividades planeadas para introducir y abordar ciertos contenidos en clase, pero más adelante, dejan de ser utilizados ya que son vistos como actividades de entretenimiento más que considerarlos útiles para enseñar algún tema o contenido curricular. Los textos narrativos son remplazados por textos de diferente estructura y de mayor complejidad.

Así, si los estudiantes no cuentan o no han consolidado las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para la comprensión de textos con estructura más compleja como son los textos expositivos o argumentativos, o no han cimentado el hábito lector, ellos podrían perder el interés en la lectura al considerarla una actividad aburrida y complicada, recurriendo a ella sólo como una actividad escolar obligatoria, más que por gusto (Moreno y Valverde, 2004).

Antes de iniciar la enseñanza formal de la lectura, los niños experimentan vivencias a través de las cuales adquieren ciertos conocimientos y desarrollan habilidades que facilitan su iniciación en la lectura (Duque, Vera y Hernández, 2010). La mayoría de ellos tienen algún tipo de conocimiento tácito sobre el lenguaje escrito (por ejemplo, que los libros comunican mensajes y que se lee de izquierda a derecha) ya que su práctica ha sido socializada durante más de cuatro o cinco años antes de ingresar a la escuela (Goodman, 1992).

Con relación a lo anterior, el principio alfabético es un elemento con el cual los niños están familiarizados, ellos poseen concepciones generales acerca del lenguaje, por ejemplo, que el lenguaje oral puede ser convertido a texto, los textos pueden ser transformados a lenguaje oral y las letras representan ciertos sonidos. Además, los niños son capaces de identificar algunas palabras y reconocer algunas letras, debido a que han adquirido cierto grado de conciencia alfabética (Bravo, Villalón y Orellana, 2004; Gómez 2008). Otra habilidad que los niños desarrollan desde temprana edad es la posibilidad de hacer inferencias. Las inferencias permiten llenar los espacios vacíos de las historias, participando en la construcción de la realidad a través de la imaginación (Duque et al., 2010).

Las habilidades mencionados forman parte del desarrollo cognitivo prelector y se consideran predictivas y determinantes para el éxito inicial de la lectura (Bravo, 2000). En consecuencia, al poseer estos conocimientos y habilidades, los estudiantes podrán presentar menores dificultades al momento de aprender a leer.

Antes de la enseñanza de la lectura, es necesario el desarrollo de los prerrequisitos o habilidades básicas para convertir a los alumnos en lectores competentes. Dentro de éstas se encuentran: la conciencia fonológica, destrezas orales de la lengua (comprensión oral, y expresión oral), el conocimiento del nombre y el sonido de las letras, la habilidad para segmentar palabras en sus fonemas constitutivos, la automatización de la descodificación, la identificación de palabras escritas conocidas y fluidez (Gómez, 2008; Nuñez y Santamarina, 2014; Porta, 2014).

Las habilidades y los procesos cognitivos que emergen antes de la enseñanza formal de la lectura se consideran fundamentales para los primeros aprendizajes y determinan el éxito inicial. En contraparte, es muy probable que si ellos presentan dificultades iniciales, éstas se observen en niveles educativos posteriores (Bravo, 2000; Guarneros y Vega, 2014).

En la enseñanza de la lectura, el uso de textos debe ser congruente con las habilidades que los niños poseen y los objetivos que se persiguen. En la tabla 1 se muestran las etapas de desarrollo del niño, las habilidades relacionadas con cada etapa y los textos sugeridos en cada una de ellas. Todas las etapas conforma un continuo evolutivo, es una progresión constante que cambia y se adapta en función del individuo. Tomar en cuenta dichos rubros asegura que los recursos didácticos elegidos sean accesibles para los alumnos, en contraparte si se pasa por alto este proceso gradual, ellos podrían presentar problemas al percibir las tareas como difíciles, estancándose o retrocediendo en la adquisición de aprendizajes. El uso de textos narrativos en etapas escolares iniciales favorece el acercamiento de los niños a la lectura, reconociéndola como una actividad voluntaria y placentera (Moreno y Valverde, 2004).

Tabla 1.

Textos recomendados según las etapas de desarrollo de Piaget.

Etapas de desarrollo de Piaget	Edad aproximada	Textos	Habilidades y capacidades desarrolladas
Sensoriomotor	18 meses	Libros de imágenes Libros diorama	Movimientos simples Manipulación
	2 años	Cuentos de hadas, de ficción, maravillosos	Adquisición del lenguaje Capacidad simbólica Mundos posibles
Preoperacional	4 años	Folclore infantil	
	7 años	Cuentos tradicionales	Los niños escuchan y se esfuerzan por percibir Creatividad, imaginación transformación de objetos, modificación de sus funciones
Operaciones concretas	8-11 años	Aventuras, biografías de los personajes míticos y cuentos clásicos	Referidos a la vida adulta. Conocimiento e identificación del entorno próximo

Operaciones formales	12-20 años	Suspense y sorpresa, mitos, leyendas y cuentos heroicos	Subsiste durante toda la vida Normas sociales Ritualización en el juego Ambiente
----------------------	------------	---	---

Adaptado de Moreno y Valverde (2004).

Hasta aquí se describieron algunas habilidades prelectoras relacionadas con el éxito en el aprendizaje de la lectura y el valor pedagógico del uso de textos narrativos en los primeros lectores. En el siguiente apartado se describen las características particulares de los textos narrativos y posteriormente se explican algunos subtipos que se incluyen en esa categoría.

3.2 Características generales de los textos narrativos

Van Dijk (1992) ha sido uno de los autores más reconocidos e influyentes en el estudio de las estructuras narrativas. Este apartado se fundamenta en las proposiciones hechas por dicho autor para explicar los elementos que incluyen los textos narrativos.

En palabras de Van Dijk (1992) los textos narrativos son formas básicas y globales (estructuras narrativas) importantes para la comunicación textual. Dentro de estas estructuras se incluyen las narraciones de la comunicación cotidiana, por ejemplo, las conversaciones entre amigos, en las cuales cada quien relata alguna experiencia que vivió o del que fue testigo; éstas se transmiten de forma oral, son sencillas y naturales. En el contexto conversacional una narración nunca es la misma porque cada reproducción es una variante de la primera. Además de las conversaciones, existen otras narraciones de mayor complejidad como los cuentos, los mitos, las leyendas, los chistes y las novelas.

La estructura narrativa se constituye por distintas categorías: trama, episodios, sucesos, complicación, resolución y marco. Para explicar dicha estructura, el autor propuso un diagrama jerárquico de las categorías que la conforman.

Según él, toda narración cuenta una historia que está constituida por sucesos interesantes en los cuales se presenta una complicación que debe ser resuelta a lo largo de la

historia, la resolución puede ser positiva o negativa. Los sucesos ocurren en un tiempo y lugar específicos (marco); el marco es un referente espacio- temporal donde los personajes desarrollan las acciones. El marco en conjunto con los sucesos forman un episodio y el grupo de episodios configura la trama de la historia. Además, en la mayoría de los relatos es posible encontrar otra categoría (evaluación) en la cual, el lector valora o da su opinión sobre la trama.

El esquema narrativo incluye elementos tales como una secuencia temporal de acciones que se desarrollan en el transcurso de la historia; para la transformación de los eventos se parte de un estado inicial a uno final donde existe una relación causal alrededor de una temática en particular.

El texto comienza con la situación inicial donde se presentan y caracterizan a los personajes, el tiempo y el lugar donde se desarrollará la historia. Después, aparece una situación desencadenante o complicación que transforma el estado inicial; ante tal situación, los personajes reaccionan evaluando y reflexionando sobre el efecto que esta tiene sobre ellos. Más adelante, se resuelve la complicación y nuevamente permanece un estado de equilibrio pero diferente al inicial (ver Figura 3).

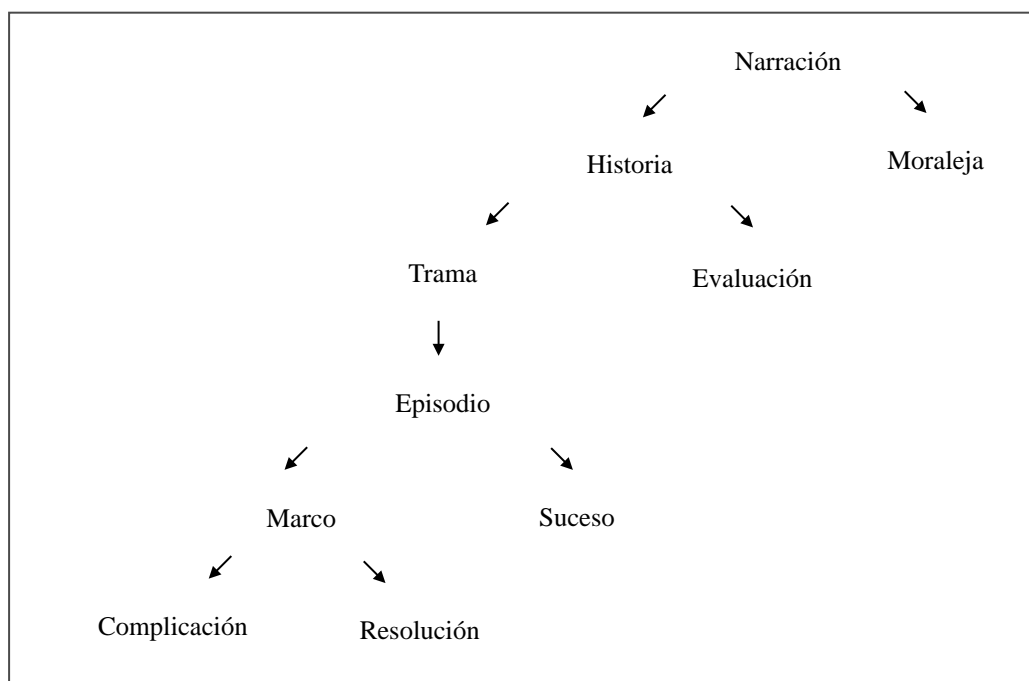


Figura 3. Estructura narrativa tomado de Van Dijk (1992).

Todos los elementos antes mencionados son compartidos por cada uno de los subgéneros narrativos, sin embargo, existen casos particulares que integran otros más, como es la moraleja en la fábula. En el siguiente apartado se describen los subgéneros narrativos y se profundiza en sus particularidades.

3.3 Subgéneros narrativos

Como ya se ha mencionado, el género narrativo o narrativa incluye a diversos subgéneros tales como cuentos, mitos, fábulas, leyendas y novelas. Para fines de este trabajo, a continuación se describen brevemente los primeros cuatro.

Cuentos

Los cuentos son creaciones literarias de naturaleza oral o escrita, implican narraciones breves y sencillas de situaciones inventadas, normalmente ingeniosas y pueden ser realistas o fantásticas. Las narraciones conllevan una sucesión de hechos (principio, desarrollo y fin) contadas por un narrador que habla de cosas que le suceden a otras personas o a sí mismo. Dentro de éste participan pocos personajes quienes protagonizan las acciones, enmarcadas en un tiempo y lugar determinado. Debido a su brevedad, los sucesos suelen condensarse y el narrador se ve obligado a comprimir la trama y los personajes (Piña, 2009; Quintero, López, Ospina, y Martínez, 2009).

Los cuentos son reconocidos por estimular la imaginación, creatividad y despertar la curiosidad del lector. Generalmente tienen objetivos morales que albergan gran variedad de enseñanzas como compartir, perdonar, ser paciente, el respeto, la obediencia; valores humanos que son convenientes transmitir (Pascual, 2008).

Fábula

La fábula se ha caracterizado como un relato breve y ficticio (Rodríguez, 2010) en el que la mayoría de los casos, los personajes son animales con características humanas y seres animados o inanimados, sin embargo, también pueden encontrarse personas, plantas,

fenómenos o una amplia variedad de objetos imaginables. Durante la historia ocurren pocas acciones y son desarrolladas por pocos personajes.

La fábula tiene una intención didáctica que está representada por una moraleja. La moraleja es el elemento constitutivo de la fábula y refiere a una enseñanza que el autor transmite, expresando un aprendizaje moral. Así mismo, anteriormente se consideraba a las fábulas infantiles como un tipo de literatura pedagógica para la formación moral de los niños (Dido, 2009). El objetivo de la fábula es prevenir al lector de actuar del mismo modo que los protagonistas para evitar las consecuencias que ellos asumieron (Jiménez, 2014).

Mito

Los mitos permiten explicar una realidad que se presenta de manera natural, dando significado y sentido a la vida. Según De Sevilla, de Tovar, Luival y Arráez (2006) los mitos fueron inspirados por un profundo sentimiento de temor y respeto del hombre primitivo ante los fenómenos de la naturaleza. Estas narraciones son formas simbólicas de la manera en la que se concibe la creación del mundo a través del lenguaje.

Generalmente el mito refiere a creaciones, es decir, cómo algo llegó a existir, cómo una institución, un comportamiento o una forma de trabajo se estableció. La trama y las acciones sugieren patrones universales de motivación y conducta, siendo los protagonistas, sujetos con características sobrenaturales, héroes sobrehumanos o personajes divinos que realizan hazañas excepcionales (Assé, 2002; Jiménez, 2014).

Leyenda

Las leyendas son narraciones que al igual que los mitos se basan en hechos pasados, estas pueden estar ancladas en lo maravilloso, fantástico, extraordinario o paranormal.

Como afirman López y Encabo (2001) el mito puede ser confundido con la leyenda porque se consideran narraciones imaginativas y tradicionales, sin embargo, la leyenda tiene un matiz más real y menos abstracto que el mito. La contextualización es el elemento

distintivo porque constituye un mecanismo adaptativo de las narraciones según los diversos entornos culturales donde van siendo reelaboradas.

Las leyendas, han permitido expresar la idiosincrasia e ideología de los pueblos así como testificar o explicar sucesos. Tienen gran valor cultural ya que en su contenido está plasmado la cosmovisión, las creencias, la historia, los conocimientos geográficos, la política o economía de una época y lugar particular (Valenzuela, 2011).

SEGUNDA PARTE INVESTIGACIÓN

Planteamiento del problema

Autores como Jiménez y O'Shanahan (2008) señalan que en muchos de los países de habla hispana parte de las dificultades que se detectan en los alumnos en los niveles medio y superior puede atribuirse al aprendizaje inicial de la lectura, ya que en primera instancia ellos aprenden a leer y después utilizan la lectura para aprender. Este problema suele relacionarse con algunos factores como los métodos de enseñanza de la lectura, los modelos de comprensión aplicados y el desinterés de los jóvenes; denominadores comunes del fracaso académico (Cornejo, 2002; León, Olmos, Sanz y Escudero, 2012).

Las afirmaciones anteriores son consistentes en la población mexicana debido a que los resultados obtenidos en algunas evaluaciones que se realizan a nivel nacional e internacional para conocer el desempeño de los alumnos en las áreas de ciencias, matemáticas y español, han sido poco alentadores. Específicamente, los resultados del área de Lenguaje y Comunicación evaluada por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)² del 2015, señalan que la gran mayoría de los alumnos no alcanzaron los niveles de logro esperados para su grado escolar. Resultados similares se obtuvieron en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA)³ 2015, aplicada en países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), donde en promedio, casi la mitad de los alumnos mexicanos no alcanzaron el nivel mínimo de competencias en lectura, lo cual refleja deficiencias en la adquisición de conocimientos y habilidades. Por tal razón, es importante revisar qué sucede en las primeras etapas de aprendizaje para disminuir y prevenir problemas en el desempeño de los estudiantes en un futuro.

² Para información más detallada sobre los resultados de las evaluaciones, consultar: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015).

³ Los resultados de los alumnos mexicanos se describen con mayor detalle en: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016).

Justificación

Enseñar a los niños a leer ha sido uno de los propósitos principales de la educación básica debido a que su aprendizaje es la base para la adquisición de nuevos conocimientos. Gran cantidad de las dificultades presentes en los estudiantes se debe a la insuficiente habilidad para leer comprensivamente. Dicha habilidad garantiza el acceso a la cultura, el conocimiento escrito y el aprendizaje de diversas áreas; además, se reconoce como una competencia necesaria para la búsqueda de información, resolución de problemas, interpretación y análisis (Vallés, 2005). Al respecto, la Secretaría de Educación Pública (2012) afirma lo siguiente:

La lectura está presente en el desarrollo del individuo, es inherente a cualquier actividad académica o de la vida diaria, toda vez que constituye una base fundamental para el aprendizaje: si un niño no puede leer, seguramente tendrá dificultades en el resto de las asignaturas, tales como ciencias naturales, historia y matemáticas. (p. 4)

La relevancia de la lectura sobre la trayectoria escolar de los alumnos es evidente, por tanto debe tomarse en cuenta su actitud ante esta actividad. Si en la escuela se refuerza la idea de que la lectura es una actividad obligatoria, ésta no resulta un argumento que favorezca el interés de los alumnos por dicha actividad. Por ejemplo, una de las diferencias individuales que afectan la comprensión es la motivación de cada lector. Sus creencias respecto a lo que implica leer están relacionadas a cómo se posiciona ante el texto, si para él leer es no equivocarse o pronunciar correctamente las palabras, en vez de centrarse en dar significado al texto, no experimentará ninguna satisfacción por tal actividad y perderá el interés (Tapia, 2005). Lo anterior, está muy relacionado a las prácticas de enseñanza de la lectura. Makuc (2008) afirma que las teorías implícitas de los profesores acerca del proceso de comprensión y prácticas de enseñanza orientan sus acciones dentro las aulas. Si los docentes siguen considerando que los métodos tradicionales son la mejor opción para enseñar a sus alumnos, continuarán trabajando de esa manera.

La enseñanza tradicional, ha empleado métodos inflexibles y poco innovadores con los cuales se prioriza el desarrollo de habilidades memorísticas por medio de la repetición

(Jouini y Saud, 2005). La lectura no sólo implica la descodificación de signos, sino es un proceso que tiene como fin la comprensión, dar significado a lo que se lee. Estas condiciones no favorecen que los niños desarrollen habilidades críticas, de reflexión o promuevan su capacidad de imaginación. Esto se traduce en un aprendizaje no significativo que trae consecuencias negativas sobre su desempeño escolar y el desinterés por la lectura.

Por tal razón, es necesario incorporar recursos variados en las prácticas educativas que apoyen el aprendizaje de los alumnos, incentivando su interés en las actividades. Tal es el caso de las estrategias de lectura y los textos narrativos. Primeramente, las estrategias son herramientas que permiten al estudiante monitorear su proceso de aprendizaje y seleccionar aquellas que le parezcan más apropiadas para cada situación de lectura. Por otro lado, los textos narrativos están en concordancia con las habilidades que los alumnos poseen al iniciar la educación primaria.

El presente trabajo muestra los resultados de la implementación del programa de intervención “Estrategias de lectura y textos narrativos para mejorar la comprensión”, basado en la enseñanza e implementación de estrategias por medio de la lectura oral y en silencio de textos narrativos, en los 22 alumnos de segundo grado de primaria que presentaban dificultades en lectura y comprensión.

Objetivos

General

- Evaluar el efecto de las estrategias de lectura implementadas con el programa de intervención, sobre la comprensión lectora, en las modalidades de lectura oral y en silencio de los alumnos de segundo grado de primaria.

Específicos

- Medir el nivel de comprensión lectora en las modalidades de lectura oral y lectura en silencio de los alumnos de segundo grado de primaria antes y después de implementar las estrategias de lectura del programa de intervención.

- Implementar estrategias de lectura; activación de conocimientos previos, predicciones, paráfrasis, identificación de ideas principales y elaboración de resumen, por medio de la lectura oral y en silencio de textos narrativos en alumnos de segundo grado de primaria.
- Hacer un seguimiento del nivel de comprensión lectora en las modalidades de lectura oral y lectura en silencio de los alumnos de segundo grado de primaria seis meses después de implementar las estrategias de lectura del programa de intervención.
- Evaluar las diferencias en el nivel de comprensión lectora en las modalidades de lectura oral y lectura en silencio de los alumnos de segundo de primaria en las tres mediciones (pre-intervención, post-intervención y seguimiento).

Pregunta de investigación

- ¿Implementar estrategias de lectura a través de un programa de intervención mejora el nivel de comprensión lectora en las modalidades de lectura oral y lectura en silencio de los alumnos de segundo grado de primaria?

Hipótesis

H_A. El nivel de comprensión lectora en las modalidades de lectura oral y lectura en silencio de los alumnos de segundo grado de primaria se incrementa tras implementar las estrategias de lectura del programa de intervención.

H₀. El nivel de comprensión lectora en las modalidades de lectura oral y lectura en silencio de los alumnos de segundo grado de primaria no se incrementa tras implementar las estrategias de lectura del programa de intervención.

H_A. Existen diferencias entre las mediciones (previa a la intervención, posterior a la intervención y seguimiento) del nivel de comprensión lectora en las modalidades de lectura oral y lectura en silencio de los alumnos de segundo grado de primaria.

H₀. No existen diferencias entre las mediciones (previa a la intervención, posterior a la intervención y seguimiento) del nivel de comprensión lectora en las modalidades de lectura oral y lectura en silencio de los alumnos de segundo grado de primaria.

MÉTODO

Participantes

Participaron 22 alumnos de segundo grado de primaria de los cuatro grupos (A,B,C y D) existentes de una escuela privada del sur de la Ciudad de México, con un rango de edad de seis a ocho años. La selección de los participantes se realizó con base en el criterio acordado por la directora del plantel, la psicóloga escolar y las profesoras de grupo: alumnos que presentaban dificultades en la lectura y comprensión de textos.

Los participantes se dividieron en dos grupos a petición de la directora de la institución para darles mayor atención y permitirles asistir a otra actividad extra-clase durante la semana. La asignación de los alumnos a los grupos también fue determinada por la directora (no aleatorio por conveniencia).

Tipo y diseño de estudio

Se llevó a cabo un diseño pre-experimental de un solo grupo con preprueba-postprueba (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) y se agregó un seguimiento.

G 01 X 02 03

La primera medición se refiere a la evaluación previa a la intervención; el tratamiento se traduce en la implementación del programa de intervención; la segunda medición representa la evaluación posterior a la intervención y la última de ellas, a la evaluación de seguimiento aplicada seis meses después del término de la intervención.

Variables

Variable independiente: Programa de intervención “Estrategias de lectura y textos narrativos para mejorar la comprensión”

Definición

El programa de intervención se refiere a la explicación y el modelado del uso de las siguientes estrategias de lectura, activación de conocimientos previos, predicciones, paráfrasis, identificación de ideas principales y elaboración de resumen, por medio de la lectura oral y en silencio de textos narrativos como cuentos, fábulas, leyendas y mitos. Las cartas descriptivas del programa de intervención se presentan de forma detallada el contenido de las sesiones y la estructura de trabajo (véase Anexo 1).

Las estrategias de lectura son procedimientos por medio de los cuales se hace representación mental del texto para una interpretación adecuada. Las estrategias permiten al lector construir el significado (Cornejo, 2002; Peña, 2000).

Variable dependiente: Comprensión lectora en las modalidades de lectura oral y en silencio de los alumnos.

Definición conceptual

La comprensión lectora hace referencia a un proceso de construcción activa de significados a partir del desciframiento del código escrito que muestra el dominio (nivel) de la habilidad (Vallés, 2005).

Definición operacional

El dominio de la habilidad de comprensión lectora fue medida con el Inventario de Ejecución Académica (IDEA); un criterio de calificación mayor o igual al 80% indica un nivel adecuado de comprensión, un porcentaje inferior a este, indica dificultades en comprensión lectora.

Escenario

El trabajo se llevó a cabo en una institución escolar privada, ubicada en la Delegación Tlalpan, al sur de la Ciudad de México. La escuela brinda atención a los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato en horario matutino.

Las actividades tuvieron lugar dentro de las instalaciones de dicha institución, siendo así que, las evaluaciones e impartición del programa de intervención se realizaron en aulas asignadas por las autoridades escolares. Las aulas escolares tenían ventanas amplias que permitían una buena iluminación y ventilación, contaban con mobiliario para 30 alumnos aproximadamente, mesas, sillas y un pizarrón blanco. Se ubicaban lejos de lugares de mayor concurrencia o puntos de distracción como el patio principal o las puertas de entrada y salida de la escuela.

Instrumento

- Inventario de Ejecución Académica (IDEA)

El Inventario de Ejecución Académica es una prueba diagnóstica-prescriptiva, desarrollada por Macotela, Bermúdez y Castañeda (1991), que evalúa las habilidades y deficiencias en las áreas de Escritura, Matemáticas y Lectura. Fue diseñada para aplicarse a niños de primero, segundo y tercer grados de enseñanza básica.

Para fines de esta intervención, se utilizó únicamente el área de Lectura de 2do. grado, la cual está constituida por las modalidades de lectura en oral y lectura en silencio, con 27 y 23 reactivos respectivamente. En ambas modalidades se evalúa inicialmente la relación entre sonido y estímulo textual, continuando con diferentes niveles de comprensión donde se utiliza la asociación entre estímulos textuales y las imágenes correspondientes, hasta las respuestas a preguntas de comprensión y recuerdo libre; cuenta con un total de 50 reactivos, que representa el puntaje global de comprensión lectora.

El valor específico de cada reactivo está indicado en el protocolo. Los puntos por respuesta correcta son asignados de acuerdo con el valor de los reactivos y los criterios que se

especifican en el manual de aplicación. Dependiendo del número de aciertos correctos es el porcentaje que le corresponde. Si el número de aciertos alcanzado es menor al 80% indica que el alumno presenta dificultades en su desempeño.

Materiales

- Cartas descriptivas de cada sesión. Las cartas descriptivas son guías que permiten planificar y organizar el contenido de cada una de las sesiones, incluyen: nombre y número de la sesión, los objetivos, las actividades a realizar, así como el material necesario y la duración de cada una (véase Anexo 1).
- Cuentos, fábulas, mitos y leyendas impresos. Los textos narrativos utilizados fueron breves (350 palabras aproximadamente), con ilustraciones llamativas, temáticas interesantes y pocos personajes (véase Anexo 2).
- Hojas blancas y de colores
- Plumones, lápices, colores, pegamento, recortes de revistas y papel bond.

Procedimiento

El programa de intervención estuvo integrado por cuatro fases (véase Figura 4): en la fase 1 se evaluó por primera vez a los alumnos; en la fase 2 los alumnos asistieron a las sesiones donde se enseñaron y implementaron las estrategias de lectura; la fase 3 consistió de una evaluación justo al término de la intervención y por último, la evaluación de seguimiento se aplicó seis meses después. Las evaluaciones se realizaron durante el horario escolar y la intervención en horario extra escolar.

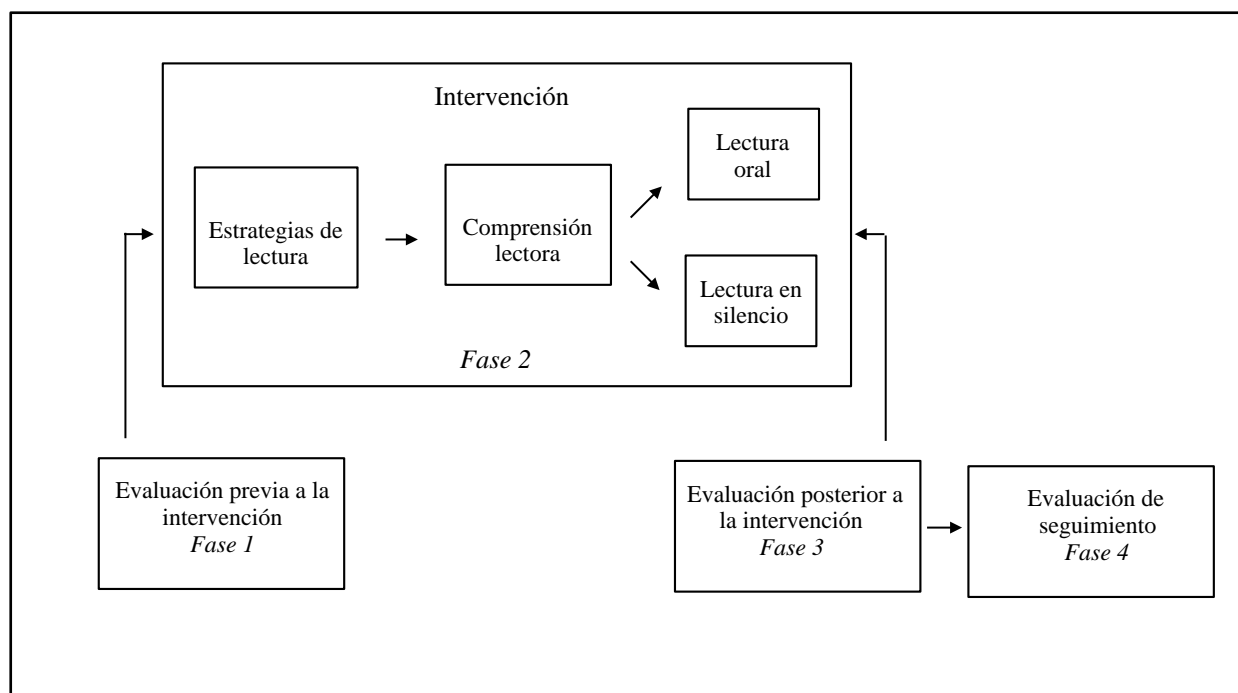


Figura 4. Fases de la intervención.

Antes de iniciar la fase 1 se envió a los padres de familia de los participantes un formato para obtener su consentimiento informado con el fin de autorizar la asistencia y permanencia de sus hijos a las sesiones del programa de intervención por una hora más, después de la jornada escolar, durante un día a la semana. En el documento enviado se informó a los padres el objetivo de la intervención, el contenido, la dinámica de trabajo, el número y duración de las sesiones, así como la confidencialidad de la información proporcionada y de los resultados del trabajo.

Descripción del programa de intervención

Fase 1

Se programaron cuatro sesiones (dos sesiones por semana) para evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos antes de implementar las estrategias de lectura. Este procedimiento se llevó a cabo durante el horario escolar; las aplicaciones se organizaron de manera individual y duraron aproximadamente de 15 a 20 minutos. Además, se contó con el

apoyo de dos compañeras psicólogas que previamente se capacitaron⁴ en la actividad a realizar; la capacitación estuvo a cargo de la responsable de la intervención.

Fase 2

La segunda fase implicó la implementación de forma grupal del programa de intervención a través del Modelo Interactivo de Lectura, el cual consistió en la enseñanza de distintas estrategias de lectura con dos modalidades de lectura (oral y en silencio) de textos narrativos.

Las actividades se realizaron semanalmente a través de nueve sesiones por grupo, con una duración aproximada de una hora cada una, después del horario escolar. Se trabajó exactamente el mismo contenido en ambos grupos, el primero se atendió los días martes y el segundo los días jueves. Las sesiones fueron dirigidas por la responsable del programa de intervención y se planificaron semanalmente por medio de cartas descriptivas en las que se especificaron las actividades a realizar y los materiales necesarios⁵.

Las primeras sesiones se enfocaron en realizar actividades de integración y el establecimiento de normas de convivencia dentro de los grupos para dar a conocer la forma de trabajo y promover un ambiente armonioso y de respeto entre los alumnos. Posteriormente, se dedicó una sesión a la explicación de las características principales de los textos narrativos y los subtipos que integran este género. Fue una sesión introductoria en la cual se dio a conocer a los alumnos la estructura narrativa y los elementos presentes en ella. En las sesiones posteriores se incluyeron actividades por medio de las cuales se enseñaron las siguientes estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, identificación de ideas principales, elaboración de predicciones, resumen y paráfrasis. Además, cada estrategia se trabajó a la par con un texto narrativo diferente, cuentos, mitos, leyendas y fábulas, a través de ejercicios de lectura oral y en silencio (ver Tabla 2).

⁴ La capacitación se realizó una semana antes de la evaluación previa a la intervención; fue una sesión breve de una hora donde se explicó el contenido del IDEA (sección de lectura para 2do grado), la forma de aplicación y calificación.

⁵ Los formatos de las actividades realizadas se encuentran en el anexo 2.

Tabla 2.
Contenido de las sesiones del programa de intervención

Sesión	Contenido	Objetivos
1	Presentación y establecimiento de las reglas de convivencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar y conocer a los participantes. • Establecer las normas de convivencia para las sesiones.
2	Introducción al género narrativo. Texto utilizado: cuento Modalidad: Lectura en silencio	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los principales subgéneros narrativos. • Identificar los elementos presentes en una narración.
3	Activación de conocimientos previos y predicción del contenido del texto. Texto utilizado: cuento Estrategias: activación de conocimientos previos y predicciones Modalidad: Lectura en silencio	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un marco referencial antecedente a la lectura a partir de la activación de conocimientos o experiencias previas relacionados al tema de la lectura. • Hacer predicciones del contenido de un texto a partir de algunos aspectos gráficos del texto, como: título, ilustraciones y encabezamientos.
4	La fábula y la paráfrasis. Texto utilizado: fábula Estrategia: paráfrasis Modalidad: Lectura oral	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los elementos constitutivos de una fábula. • Elaborar paráfrasis a partir de la lectura de un texto.
5	La fábula Texto: fábula Modalidad: Lectura oral	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar la moraleja de una fábula.
6	Identificación de la idea principal de un texto. Texto utilizado: leyenda Estrategia: identificación de ideas principales Modalidad: Lectura oral	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la idea principal de un texto.
7	La leyenda y las ideas principales. Texto utilizado: leyenda Estrategia: identificación de ideas principales Modalidad: Lectura oral	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las ideas principales de un texto a partir de la contrastación con información secundaria.
8	El mito y el resumen Texto utilizado: mito Estrategia: elaboración de resumen Modalidad: Lectura en silencio	<ul style="list-style-type: none"> • Resumir la información más relevante de un texto.
9	Cierre de las sesiones	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar las sesiones del programa de intervención. • Conocer la experiencia y satisfacción de los alumnos durante su participación en el programa de intervención.

Al principio de cada sesión se explicó a los alumnos el contenido de la misma, así como el objetivo de la lectura. Esto con el fin de que los alumnos identificaran el motivo de su lectura; leer para contar la historia con palabras propias, para encontrar información específica o para contar la historia de manera breve, es decir, el para qué y el por qué de leer.

La activación de conocimientos previos se utilizó de forma tal que los alumnos hicieran uso de sus esquemas cognitivos y de la información que ya poseían para aproximarse y familiarizarse con los nuevos temas de lectura. Esta estrategia estuvo acompañada por cuestionamientos tipo: ¿alguna vez han escuchado hablar de...?, ¿qué sabes sobre...?, ¿has oído hablar sobre...?, ¿qué te viene a la mente cuando piensas en...? entre otras.

Las ilustraciones contenidas en los cuentos, fábulas, mitos y leyendas con los que se trabajaron, se utilizaron para hacer predicciones respecto a la secuencia de la historia, los personajes, el escenario y los sucesos, sin haber tenido antes la posibilidad de leerlo, es decir, lo importante fue animar a los alumnos a construir la historia a través de ideas propias basadas en los estímulos visuales, fomentando su creatividad, para al final contrastar sus hipótesis con el texto original.

En el caso del resumen y la paráfrasis se trabajaron con textos breves a fin de que los alumnos alcanzaran un nivel de análisis de la información que les permitiera sintetizarla, discriminando aquello importante de lo secundario; por ejemplo, subrayando de un color las ideas que consideraban importantes y con otro la información muy específica o complementaria. Hacer esto permitió contar la historia de forma breve, siguiendo un orden lógico y utilizando sus propias palabras. La elaboración de la moraleja fue una actividad complementaria en la cual los estudiantes identificaron la enseñanza de dicha historia, expresándola a través de ideas propias.

Durante la sesión final se aplicó un cuestionario (ver Anexo 2) y se organizaron actividades que permitieron conocer la opinión y experiencia de los participantes respecto al trabajo realizado, los materiales, el contenido, sus aprendizajes y la responsable de la

intervención. Además, se reconoció el valor de su asistencia constante y se les felicitó por participar en las sesiones.

Fase 3

La etapa tres del programa de intervención consistió en una segunda evaluación de la comprensión lectora de los alumnos, después de asistir a las sesiones donde se implementaron las estrategias de lectura.

De forma semejante a la primera evaluación, se programaron cuatro sesiones (dos sesiones por semana). Las aplicaciones individuales duraron aproximadamente de 15 a 20 minutos y también se contó con la ayuda de las dos psicólogas previamente capacitadas para la aplicación del instrumento.

Después de esta evaluación, se citó a los padres de los alumnos para darles a conocer el desempeño de sus hijos durante el programa de intervención y los resultados de sus evaluaciones. Sin embargo, de los 22 alumnos sólo asistieron los padres de dos de ellos.

Fase 4

Durante la última etapa se realizó una tercera evaluación para dar seguimiento al desempeño de los alumnos con relación a su comprensión lectora, esto con el fin de conocer si hubo cambios en el nivel de la habilidad desarrollada, al mejorar o mantenerse. Esta aplicación se realizó seis meses después del término del Programa de Intervención. Se programaron seis sesiones (dos sesiones por semana) con aplicaciones individuales, cada aplicación tuvo una duración aproximada de 15 a 20 minutos. Se utilizó el mismo instrumento de las evaluaciones anteriores.

Análisis de datos

Con la información recabada a partir de las aplicaciones del inventario se construyó una base datos en el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 20. Se efectuó el análisis descriptivo de la información y posteriormente un análisis inferencial por medio de la prueba *t* para grupos relacionados.

RESULTADOS

A continuación se reportan los datos de las evaluaciones realizadas a los 22 alumnos que asistieron regularmente a las sesiones de la intervención. Para los análisis descriptivo, exploratorio e inferencial de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS versión 20, éste permitió organizar la información recolectada en una base de datos en la que se incluyeron las puntuaciones de cada alumno obtenidas en el IDEA durante las tres aplicaciones. Así mismo se utilizó el programa Numbers versión 3.2 para la elaboración de las gráficas. Los resultados se presentan conforme a los objetivos planteados

Análisis descriptivo

1. Nivel de comprensión lectora en las modalidades de lectura oral y en silencio previo a la intervención

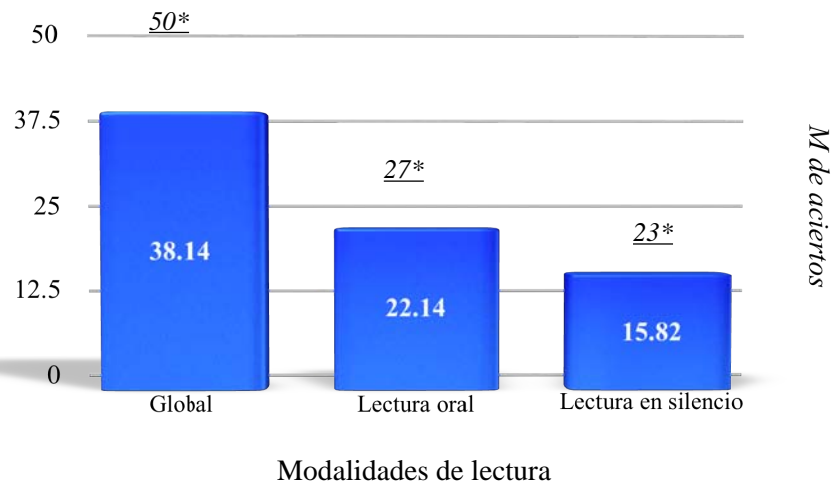
En primera instancia, se encuentra el objetivo orientado a medir el nivel de comprensión lectora en las modalidades de lectura oral y en silencio de los alumnos, antes de implementar las estrategias de lectura.

Del análisis efectuado, los datos revelaron que antes de la intervención, los alumnos alcanzaron un puntaje global⁶ bajo, con una $M=38.14$ y $DE= 4.40$, en la modalidad de lectura oral⁷ el puntaje fue de $M= 22.14$ y $DE= 2.12$ y en la modalidad de lectura en silencio⁸ un puntaje de $M=15.82$ y $DE=3.29$ (ver Figura 5). Los puntajes de la primera evaluación, estuvieron por debajo del criterio del IDEA que indica un desempeño adecuado en la lectura y comprensión.

⁶ El puntaje global de comprensión incluye las modalidades de Lectura oral y en silencio, con un total de 50 reactivos; cada reactivo representa un punto.

⁷ La puntuación máxima para modalidad de Lectura oral es de 27.

⁸ La puntuación máxima para la modalidad de Lectura en silencio es de 23.

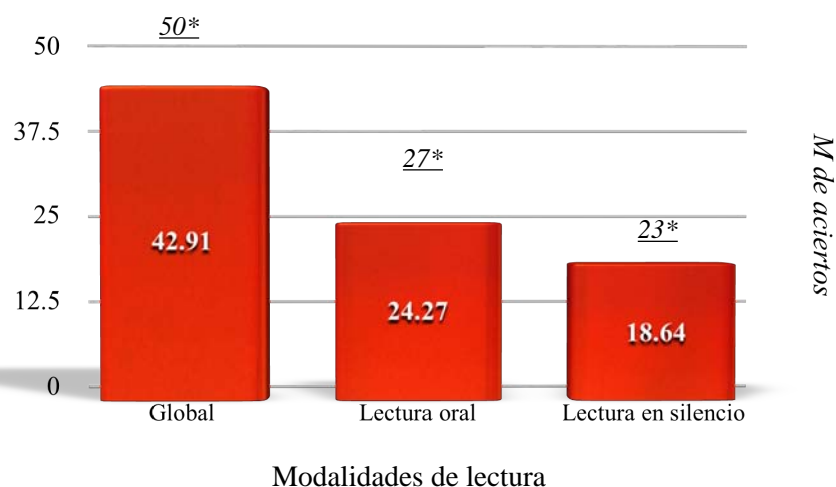


*puntaje máximo posible

Figura 5. Nivel de comprensión lectora en las modalidades de lectura oral y en silencio previo a la intervención.

2. Nivel de comprensión lectora en las modalidades de lectura oral y en silencio posterior a la intervención

Se midió la comprensión lectora en las modalidades de lectura oral y lectura en silencio de los alumnos justo al término de las sesiones de intervención en las cuales se implementaron las estrategias de lectura. Los datos indicaron que en la totalidad de la prueba los alumnos alcanzaron un nivel adecuado con un puntaje de $M=42.91$ y $DE=3.67$, para la modalidad de lectura oral un puntaje de $M=24.27$ y $DE= 2.89$, así como una $M=18.64$ y $DE=2.25$ en las puntuaciones de la modalidad en silencio (ver figura 6). Los puntajes fueron mayores en comparación con los de la evaluación previa a la intervención.

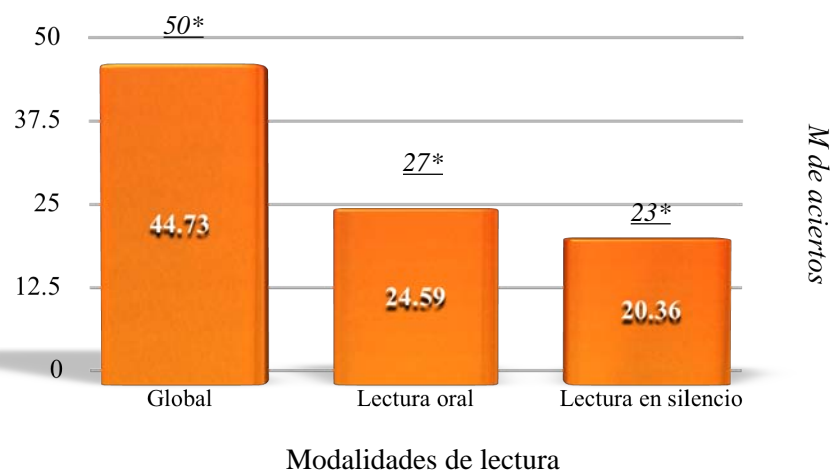


*puntaje máximo posible

Figura 6. Nivel de comprensión lectora en las modalidades de lectura oral y en silencio posterior a la intervención.

3. Nivel de comprensión lectora en las modalidades de lectura oral y en silencio en la evaluación de seguimiento

En la medición de seguimiento los alumnos incrementaron su nivel de comprensión, alcanzando una $M=44.73$ y $DE=1.80$ en la categoría global, en la modalidad de lectura oral un puntaje de $M=24.59$ y con una $DE=1.33$ y finalmente el puntaje de la lectura en silencio fue de una $M=20.36$ y $DE=1.46$ (ver figura 7). El desempeño de los alumnos en esta evaluación fue el mayor de las tres mediciones, al obtener los puntajes más altos en las tres categorías de la lectura, lo que indicó que continuaban utilizando las estrategias aprendidas en el Programa de intervención.



*puntaje máximo posible

Figura 7. Nivel de comprensión lectora en las modalidades de lectura oral y en silencio (seguimiento)

4. Indicadores de desempeño de comprensión lectora según el IDEA

Con base en el puntaje global de comprensión, se puede determinar si los alumnos se situaron por encima o por debajo del criterio del 80% que establece el IDEA. Si el porcentaje alcanzado es igual o mayor al del criterio, es indicador de un desempeño adecuado, por el contrario si es inferior a éste, indica dificultades en comprensión.

La tabla 3 muestra que durante la primera evaluación los alumnos se posicionaron por debajo del 80%; sin embargo, en la evaluación posterior a la intervención alcanzaron un porcentaje mayor al criterio establecido en el IDEA y este se incrementó aún más en la evaluación de seguimiento. Los resultados indican que en un inicio los alumnos presentaron dificultades en comprensión lectora; después de haber implementado las estrategias de lectura, hubo un incremento en su comprensión; una situación semejante se presentó durante la evaluación de seguimiento, al obtener un desempeño adecuado.

La comparación entre los resultados del nivel global de comprensión lectora mostraron un aumento en las últimas dos evaluaciones. El incremento entre las evaluaciones previa-posterior fue de 15% y entre las evaluaciones posterior-seguimiento de 4.46%.

Tabla 3.

Porcentajes de desempeño de comprensión lectora global de los alumnos durante las tres evaluaciones.

Evaluación	%	Indicador de desempeño
Previa a la intervención	70.00	Dificultad
Posterior a la intervención	85.00	Adecuado
De Seguimiento	89.46	Adecuado

Antes de iniciar la intervención, los alumnos presentaban un nivel bajo de comprensión (70%), sin embargo, al término de la implementación de las estrategias de lectura (posterior a la intervención), los alumnos incrementaron su nivel de comprensión en un 15%; del mismo modo, seis meses después de la intervención (seguimiento) su desempeño fue cerca de un 20 % mayor en comparación con su nivel inicial.

5. *Diferencias entre las tres mediciones de la comprensión lectora y las modalidades de lectura oral y en silencio*

Para la descripción más detallada de la información, se evaluaron las diferencias en el nivel de comprensión lectora en las modalidades de lectura oral y en silencio de los alumnos de las tres mediciones. Para dicho fin, se realizaron los análisis correspondientes, primeramente, el exploratorio referente a las pruebas de normalidad y rachas, $s-w(22)=0.942$, $p=.213$ y $z=0.218$, 13 rachas, $p=0.827$, respectivamente, que permitieron confirmar la selección de la prueba de estadística paramétrica t .

Para el análisis inferencial, se aplicó la prueba t para dos grupos relaciones (ver Tabla 4) con el fin de hacer comparaciones entre las parejas de evaluaciones, considerando los momentos de medición: previa a la intervención, posterior a la evaluación y de seguimiento y las respectivas categorías de lectura incluidas en el IDEA.

Tabla 4.

Comparación de la comprensión lectora entre parejas de evaluaciones (pre, post, seguimiento) según las categorías de lectura.

Categorías	Parejas	M	DE	Prueba estadística	Significado
Gobal	Pre-intervención y Post-intervención.	38.14 42.91	4.40 3.67	$t_{(21)}=5.209, p<.001$	Incrementó
	Post-intervención y Seguimiento	42.91 44.73	3.67 1.80	$t_{(21)}=2.427, p=.024$	Incrementó
Lectura Oral	Pre- intervención y Post-intervención	22.14 24.27	2.12 2.89	$t_{(21)}=3.164, p=.005$	Incrementó
	Post-intervención y Seguimiento	24.27 24.59	2.89 1.33	$t_{(21)}=0.469, n.s.$	Se mantuvo
Lectura en silencio	Pre-intervención y Post-intervención	15.82 18.59	3.29 2.25	$t_{(21)}=4.291, p<.001$	Incrementó
	Post-intervención y Seguimiento	18.69 20.36	2.25 1.46	$t_{(21)}=3.782, p=.001$	Incrementó

n.s.: no significativo

La comparación entre los resultados del nivel global de comprensión lectora mostraron un aumento en los puntajes durante las últimas dos evaluaciones. El incremento entre las evaluaciones previa-posterior fue de 4.77 puntos y 1.82 puntos entre la posterior-seguimiento. Aunque el incremento fue mayor en las evaluaciones previa-posterior, las diferencias entre ambas parejas de evaluaciones (previa-posterior y posterior-seguimiento) resultaron estadísticamente significativas, independientemente del tiempo transcurrido entre ellas.

La categoría de lectura oral reflejó un aumento significativo de 2.13 puntos entre las evaluaciones previa-posterior, lo cual evidencia un mayor desempeño. El incremento en el nivel de comprensión lectora no fue significativo entre las mediciones posterior a la intervención y la evaluación de seguimiento, dado que el aumento fue de 0.32 puntos. Estos resultados revelaron que el nivel de comprensión entre dichas mediciones se mantuvo.

En la modalidad de lectura en silencio, las diferencias entre las evaluaciones previa-posterior y posterior-seguimiento, señalaron una mejora significativa con un aumento de 2.77 puntos y 1.67 puntos respectivamente. Es decir, bajo esta modalidad su desempeño se incrementó gradualmente al obtener puntajes cada vez más altos.

Con base en los resultados obtenidos, se infiere que la intervención incrementó el nivel de comprensión de los estudiantes, así también su desempeño en las modalidades de lectura oral y lectura en silencio.

Por último, para evidenciar los resultados expuestos se presentan ejemplos de una de las tareas incluida en el IDEA. En ellos se muestra el avance de cuatro estudiantes respecto a su comprensión durante las tres evaluaciones. Los primeros dos casos son de estudiantes que en el inicio no presentaron dificultades en la comprensión, por el contrario, los últimos dos representan a estudiantes que sí tenían dificultades en comprensión desde el principio. Esta actividad consistió en leer en silencio un texto breve y después contarlo con sus propias

palabras. Al terminar de leer el texto (ver Anexo 3), la instrucción que se daba era: *Pláticame el cuento que acabas de leer.*

Estudiante JM

*Ep*⁹. “De un gallito y un patito que fueron a pasear, gallito se divertía cazando gusanos y pato nadando en el estanque.”

*Eps*¹⁰. “Un pato salía con un gallito, el gallo cazaba gusanos y el pato se divertía en el estanque, cuando atardecía se iban a casa y decían que mañana iban a volver.”

*Es*¹¹. “Patito y gallito salieron, vieron que los pájaros volaban, gallito buscaba gusanos y patito nadaba en el estanque. Dijeron que mañana regresarían.”

El caso de JM muestra que el estudiante no presentó dificultades en comprensión ya que identificó a los personajes y las acciones principales de la historia. En las últimas evaluaciones, su relato fue más extenso al incorporar otras ideas principales en orden cronológico. Son historias congruentes y semejantes al texto original.

Estudiante LA

Ep. “Era un niño y un gallito que fueron al campo y luego el gallito estaba en la tierra y el niño en el estanque. Regresaron a su casa los dos y dijeron que mañana regresarían otra vez.”

Eps. “Trata de dos amigos que fueron al campo, el primer amigo gallito caza gusanos con su pico y pato nada en el estanque. Al final dijeron que regresarán mañana.”

Es. “Es un patito y una gallito que juegan en el rancho, gallito busca gusanos y patito nada en el estanque. Regresaron a su casa y dicen que volverán.”

⁹ *Ep*. Evaluación previa a la intervención

¹⁰ *Eps*. Evaluación posterior a la intervención

¹¹ *Es*. Evaluación de seguimiento

El estudiante LA, en un principio únicamente mostró dificultad al recordar los personajes de la historia. Sin embargo, en las últimas evaluaciones menciona correctamente a los personajes, las ideas principales guardan congruencia y se cuentan en orden cronológico.

Estudiante E

Ep. “Que el patito y gallito se divirtieron mucho.”

Eps. “Patito y patita iban al bosque y después patito cazaba con su pico a gusanos y patita dijo que mañana regresarían y sería otro día mejor.”

Es. “Patito y gallinita salieron al bosque, se divirtieron, gallinita cazaba gusanos y pato nada, dijeron que mañana regresarían y regresaron a su casa.”

En las respuestas de ES es evidente que al principio, contó una historia muy simple y no menciona ninguna de las ideas principales. Las últimas respuestas muestran que aunque no nombró correctamente a los personajes, si están presentes los sucesos más importantes y en el orden adecuado.

Estudiante CZ

Ep. “Patito y -lo olvidé-, volvían al atardecer a su casa.”

Eps. “Un gallito y patito eran amigos, les gustaba explorar praderas, se divertían mucho, patito comía gusanos y al atardecer decían, volveremos a venir de nuevo.”

Es. “De que un patito y un gallito iban a las praderas y se divertían, gallito con su pico comía gusanos y patito nadaba. Al atardecer decían que de nuevo volverán.”

En el caso de CZ, la primera respuesta evidencia la falta de recuerdo de los personajes y de las acciones de la historia, sólo menciona un personaje y el final de la misma. En la

segunda y tercera evaluación sus respuestas integran a ambos personajes y los eventos principales del texto aparecen en orden cronológico, ilados correctamente.

Los primeros dos casos presentados (JM y LA), son alumnos que desde la primera evaluación obtuvieron puntajes acordes a un desempeño lector adecuado, es decir, antes de enseñarles las estrategias de lectura, ellos presentaban una buena comprensión lectora. En la tarea de muestra, ambos estudiantes proporcionaron respuestas completas, nombraron a los personajes principales y mencionaron los eventos clave de la historia entrelazados en el orden correcto según el texto. Sus respuestas fueron concretas, al señalar las ideas principales sin adición de elementos irrelevantes o secundarios.

Los casos E y CZ representan a dos estudiantes que en un principio mostraron tener dificultades en la comprensión lectora. Sin embargo, gradualmente sus respuestas integraron todos los elementos del texto leído (personajes, ideas principales, secuencia y congruencia). La mejora en el desempeño fue más evidente en ellos desde la evaluación posterior a la intervención, éstos proporcionaron respuestas más amplias y concretas, alcanzado un nivel de comprensión lectora adecuado.

Los ejemplos anteriores reflejan que después de haber enseñado las estrategias de lectura, los alumnos obtuvieron un mayor desempeño su comprensión lectora. Sin importar que al principio tuvieran un nivel adecuado o dificultades en la comprensión, aprender las estrategias de lecturas fue efectivo en ambos casos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El trabajo aquí expuesto tuvo como objetivo conocer si la implementación de estrategias de lectura tenía efecto sobre la comprensión lectora en las modalidades de lectura oral y en silencio de alumnos de segundo grado de primaria. La intervención realizada se basó en el Modelo Interactivo de Lectura, el cual sugiere enseñar estrategias a los lectores para optimizar su proceso de comprensión, seleccionando aquellas más adecuadas para cada situación (Cassany et al., 2003; Solé, 2000). La medición de la comprensión lectora se realizó por medio de tres evaluaciones. Estas mediciones permitieron conocer si existían diferencias en el nivel de comprensión respecto durante los tres momentos en que los alumnos fueron evaluados.

Los hallazgos respecto a las diferencias entre los puntajes de las evaluaciones de dicha habilidad lectora apoyan la hipótesis que establece el incremento de la comprensión lectora en las modalidades de lectura oral y lectura en silencio de los alumnos de segundo grado de primaria tras la implementación de las estrategias de lectura. Estos resultados son congruentes con lo explicado por autores como Alonso y Mateos (1985), Cassany (2006) y Solé (2000) con relación al Modelo Interactivo de Lectura, al proponer la enseñanza de estrategias para favorecer la habilidad de comprensión lectora de los alumnos. Además, los resultados obtenidos guardan relación con el trabajo de Hudson, Förster, Rojas-Barahona, Valenzuela, Riesco y Ramaciotti (2013), quienes concluyeron en su investigación que emplear métodos basados en Modelos Interactivos de lectura generó habilidades lectoras en los alumnos al lograr una mayor comprensión cuando el nivel de complejidad era más alto. En referencia a la comprensión del discurso de textos, Cornejo (2002) señala que el aprendizaje de estrategias de lectura a través de intervenciones didácticas favorece la comprensión.

El incremento gradual de los puntajes de comprensión de los alumnos a lo largo de las mediciones puede explicarse a partir de la enseñanza de las estrategias de lectura; en el inicio, la mayoría de ellos no mostraron poseer ni hacer uso eficiente de estrategias de lectura para la comprensión de textos. Sin embargo, al participar en la intervención se les enseñaron

estrategias para identificar la información más relevante de un texto, expresar el contenido de la lectura de forma breve y con sus propias palabras, relacionar sus conocimientos y experiencias previas con los temas de las narraciones y hacer predicciones sobre la historia basados en la observación de elementos gráficos del texto; se les explicó en qué consistían y de qué manera podían ser utilizadas. La enseñanza de tales estrategias otorgó a los alumnos una diversidad de herramientas para dar significado a los textos leídos. La explicación al incremento en los puntajes de comprensión de los alumnos a corto (evaluación posterior) y mediano plazo (evaluación de seguimiento), pudo deberse a que para esos momentos ellos ya poseían más estrategias que emplearon de manera eficiente durante las tareas de lectura.

Algunos alumnos presentaron una adecuada comprensión antes de enseñar las estrategias de lectura pero la mayoría tuvo dificultades en esta habilidad lectora. Un hallazgo relevante de este trabajo fue que, aún, sin importar su nivel de comprensión lectora inicial (adecuado o con dificultades), la enseñanza de las estrategias de lectura favoreció su habilidad para comprender textos. En los ejemplos que se mostraron en la sección de resultados, las respuestas de los alumnos en las últimas evaluaciones evidenciaron el uso probable de estrategias como la identificación de ideas principales, el resumen y la paráfrasis. La identificación de ideas principales porque sus respuestas incluyeron los sucesos más importantes del texto; en el caso del resumen, ellos lograron concretar la secuencia de hechos sin la adición de elementos secundarios y con relación a la paráfrasis proporcionaron explicaciones espontáneas usando un lenguaje propio.

La enseñanza de las estrategias exigió explicaciones claras sobre su uso, éstas fueron de gran valor para los estudiantes porque para ellos las estrategias no resultan algo intuitivo, no son recursos con los que se nace. Para mejorar la comprensión de textos fue necesario ponerlas en práctica. Al respecto Rosales, Aimar y Pérez (2007) concuerdan con que la comprensión de textos es una habilidad que se desarrolla, no se posee, cada persona dispone de estrategias que activa según la situación, no son soluciones automáticas que surgen espontáneamente; es necesario que los alumnos las practiquen constantemente para no ser olvidadas.

El énfasis al integrar las estrategias de lectura como recursos permanentes radica en que una vez aprendidas, el lector puede recurrir a ellas en cualquier situación de lectura y utilizarlas a su conveniencia. Una de las cualidades más importantes de éstas es la flexibilidad, no son pasos rígidos que se siguen al pie de la letra, cada persona tiene la posibilidad de emplearlas a su modo particular (Gutiérrez y Pérez, 2012). Este argumento puede explicar la mejora de la comprensión de los alumnos seis meses posterior al término de la intervención. Con base en los resultados se infiere que los estudiantes aprendieron las estrategias y no solo las memorizaron, sino que las adoptaron como recursos de uso permanente ante distintas situaciones de lectura sin importar el momento en el que se presentaran. Incorporar estrategias a su bagaje cognitivo, concedió mayor autonomía a los estudiantes al tener control sobre su proceso lector. La explicación anterior concuerda con lo planteado por Quintanal y Téllez (1998) quienes afirman que al enseñar al alumno a leer de manera estratégica, podrá reconocer qué recursos emplear o que procedimientos ayudarán a resolver la situación y alcanzar los objetivos propuestos. Modelar el uso de estrategias favorece la formación de lectores autónomos y estratégicos. De manera semejante, Solé (2007) reconoce que por medio de la enseñanza de estrategias se contribuye a formar lectores competentes, en primera, porque ellos reconocen que es una actividad personal y voluntaria donde tienen la posibilidad de comportarse de forma diferente según el tipo de texto, el propósito y el tema tratado. Es decir, implementar intervenciones que incluyan la enseñanza de estrategias de lectura promueve la formación de lectores capaces de regular su propio proceso mediante la gestión eficiente de las estrategias.

Con relación a las modalidades de lectura oral y en silencio, los resultados indicaron un mayor desempeño durante las últimas dos mediciones. Según el Modelo Interactivo de Lectura (Alonso y Mateos, 1985; Montealegre et al., 2015; Santiago et al., 2007; Solé, 2000), en la construcción de significados se ejecutan dos tipos de procesamiento, el ascendente y el descendente. El primer tipo de procesamiento inicia con los niveles más sencillos como el reconocimiento de letras y palabras (habilidades mecánicas) y el procesamiento descendente parte de las hipótesis y anticipaciones hechas por los lectores (conocimientos de tipo

semántico y sintáctico). Algunos autores como Sánchez et al. (1980), Moreno y Jiménez (2006) señalan que cada modalidad de lectura está asociada a un tipo de procesamiento específico y el desarrollo de habilidades puntuales. Por ejemplo, la lectura oral se vincula mayormente al procesamiento de tipo ascendente y con habilidades como la ejecución de movimientos oculares de izquierda a derecha, de arriba a abajo, el reconocimiento de palabras, así como su adecuada pronunciación. En el caso de la lectura en silencio, ésta se asocia preferentemente con el procesamiento de tipo descendente y habilidades de mayor complejidad como el análisis. En esta intervención, los hallazgos indicaron un incremento en los puntajes de los alumnos en ambas modalidades de lectura. Esto se debe a las actividades realizadas en las sesiones del programa de intervención, los estudiantes participaron en ejercicios individuales y grupales de lectura de textos narrativos. Generalmente los ejercicios individuales correspondían a la lectura en silencio y los grupales a la lectura oral. El trabajo alterno de las dos modalidades de lectura y la implementación de estrategias, favoreció el desempeño de los alumnos en ambas modalidades. Los datos analizados no mostraron preferencia por la lectura oral ni la lectura en silencio. Estos resultados concuerdan con lo dicho por Carreti et al. (2012) quienes afirman que no existen investigaciones concluyentes acerca de qué modalidad de lectura tiene mayor efecto sobre la comprensión lectora.

En este trabajo, además de utilizar las ya mencionadas estrategias de lectura, se trabajó con diversos textos narrativos por medio de actividades del interés de los alumnos. Las actividades no sólo implicaron la lectura de los mismos sino también, el poder representarlos, dibujarlos o imaginar acciones para dar continuidad a las historias. Conceder un rol activo a los alumnos propició una mayor participación de su parte. Esto se reflejó en una buena actitud y disposición para trabajar de forma individual y grupal, focalizando su atención en los ejercicios. La diversidad de las temáticas de los textos captaron el interés de los alumnos y muchas veces ellos externaron sus opiniones acerca de los temas basados en sus experiencias y compartieron sus anécdotas con sus compañeros. En algunas ocasiones, eran ellos quienes llevaban sus propios textos para leerlos al finalizar las sesiones. Peña (2000) apoya este tipo de actividades educativas, al recomendar a los docentes realizar ejercicios variados con los estudiantes para que se familiaricen con las estrategias de lectura.

Así también, Solé (2005) sugiere que las prácticas pedagógicas deben vincularse con enseñanza de las estrategias, incluyendo actividades que capten la atención y el interés de los alumnos; dejando de lado ejercicios monótonos que incrementan el rechazo hacia la lectura. Aunque esto no es suficiente, Cornejo (2002) considera que la adopción de esas nuevas formas de enseñanza de la lectura esté acorde a los planteamientos de los paradigmas educativos más recientes. Es decir, si se pretenden realizar modificaciones a las prácticas de la enseñanza de la lectura y comprensión, primeramente, éstas deben ser llamativas para los lectores, permitiéndoles participar de manera activa además, deben guardar relación con los planteamientos de los paradigmas educativos de los que se derivan. Si bien, los métodos y recursos utilizados por la enseñanza tradicional funcionaron para enseñar a muchas generaciones de alumnos en décadas pasadas, ahora son limitados porque no responden a las necesidades educativas actuales (Rosales et al., 2007; Quintanal y Téllez, 1998).

A partir de lo obtenido en este trabajo se concluye que, efectivamente, incorporar herramientas y recursos como lo son las estrategias de lectura y textos narrativos, mejora el desempeño lector de los alumnos incrementando significativamente su comprensión lectora. Brindar apoyo a alumnos que presentan dificultades en lectura y comprensión por medio de actividades extra-curriculares, ayuda a superar las barreras que obstaculizan su aprendizaje y desarrollo académico. En el caso de aquellos estudiantes que no presentaron dificultades en comprensión, es fundamental profundizar en la enseñanza de otras estrategias que les permitan ampliar su reserva de herramientas para hacer frente a distintas situaciones de lectura.

Los estudiantes incrementaron su desempeño en las modalidades de lectura oral y en silencio, sin embargo, ninguna de las dos modalidades mostró tener un efecto preferente sobre su comprensión. Independientemente de este hallazgo, es relevante enfatizar la promoción de actividades que incorporen la lectura oral y en silencio porque ambas modalidades son formativas e indispensables para un buen desempeño lector (Carreti et al., 2012; Moreno y Jiménez, 2006; Sánchez et al., 1980).

La participación de los estudiantes en el programa promovió su formación como lectores autónomos, quienes saben utilizarlas eficazmente según el propósito determinado. Lo anterior es consistente con la explicación dada por el Modelo Interactivo de Lectura en referencia a la utilización de estrategias de lectura para desarrollar y mejorar la habilidad de comprensión lectora (Solé, 2000). En este caso particular, se reconoce el valor de las aportaciones teóricas y sugerencias prácticas derivadas de la psicología cognitiva que permitieron diseñar e implementar el programa de intervención dando respuesta a una deficiencia presente en los estudiantes de segundo de primaria.

El trabajo con las estrategias se apoyó de la lectura de textos narrativos variados y del interés de los alumnos. La selección de los textos narrativos estuvo acorde a lo que en la literatura se señala como óptimos por sus características: tramas sencillas, historias breves e interesantes y pocos personajes, para los estudiantes de grados iniciales (Iglesia, 2012; Sallabas, 2013; Valverde y Moreno, 2004). Considerar las cualidades de los textos narrativos fue relevante porque la selección de los mismos y las actividades a realizar estuvo en función de lo que los alumnos conocían y eran capaces de hacer (desarrollo actual y potencial), al trabajar con recursos y actividades que facilitaran el desarrollo de la comprensión, evitando aquellas prácticas que generaran una actitud negativa hacia la lectura por considerarla difícil o aburrida. Propiciar las condiciones e incorporar los recursos adecuados para potenciar el desarrollo académico de los alumnos es fundamental para su éxito escolar. Considerar al alumno con sus capacidades y limitaciones, posibilita el diseño y adecuación de actividades y estrategias para atender sus necesidades educativas particulares.

Aportes y limitaciones

Introducir modificaciones en las prácticas educativas, permitió crear espacios novedosos para los estudiantes en los cuales tuvieron la posibilidad de aprender y desarrollar habilidades. Son espacios pensados exclusivamente para los niños, quienes tienen la posibilidad de familiarizarse con otra forma de trabajar la comprensión lectora. Las intervenciones psicoeducativas representan formas alternativas que orientan el aprendizaje de

los alumnos y apoyan la consecución de los objetivos de su formación académica (Cornejo, 2002).

Los métodos de enseñanza tradicionales no están cumpliendo con las expectativas sobre la adquisición de la comprensión lectora en los alumnos, esas prácticas educativas ya han sido rebasadas (Hudson et al., 2013; Solé, 2005). Si los resultados de las pruebas nacionales e internacionales que evalúan ésta y otras habilidades y conocimientos, muestran un pobre desempeño de los alumnos, sería importante reflexionar acerca de qué factores están influyendo. Una posible explicación sobre este bajo desempeño de los alumnos puede deberse a que no se están llevando a la práctica las innovaciones planteadas en los nuevos planes y programas de estudio; si los docentes las desconocen y tampoco saben cómo llevarlas a la práctica, resultaría aventurado cambiar sus métodos, técnicas y estrategias de enseñanza por otras con las que no están relacionados ni dominan. Lo primero que se requeriría es conocer cómo los docentes conceptualizan la comprensión lectora, además de los métodos y recursos que utilizan para enseñar dicha actividad. Considerar hacer modificaciones en la manera en la que se enseña y trabaja la comprensión lectora parece una buena opción si se actualiza continuamente y capacita a los docentes. Probablemente la adecuación de técnicas y métodos o la incorporación de recursos diversos sea suficiente para generar mejoras; esto representaría una medida inicial para la promoción de la comprensión lectora en los alumnos, ayudando a prevenir y disminuir el panorama actual donde jóvenes de nivel secundaria y bachillerato siguen presentando estas dificultades.

Otra propuesta derivada de los hallazgos de este trabajo está relacionada con la evaluación de la comprensión lectora y las estrategias de lectura. En el caso de los alumnos que presentaron dificultades de comprensión en el inicio, las evaluaciones permitieron conocer su progreso. Sin embargo, en el caso de aquellos alumnos que presentaron una adecuada comprensión desde el principio, se sugiere hacer una evaluación enfocada en conocer las estrategias que poseen y emplean para tal actividad; esto facilitaría la identificación de las mismas y su grado de complejidad. Además, con estos datos se podría proceder a enseñar a los alumnos otro tipo de estrategias de lectura que fortalezca su

comprensión de textos narrativos y otros de mayor complejidad (argumentativos y expositivos).

Teniendo en cuenta la realidad que impera cotidianamente en las aulas mexicanas y reconociendo la importancia de dar respuesta a esta situación, el rol del psicólogo en el campo escolar resulta significativo por las aportaciones que genera. Son propuestas para trabajar dentro o fuera del aula y optimizar las prácticas educativas de los docentes y el desarrollo de habilidades de los alumnos. Se sugiere la participación conjunta entre docentes y psicólogos en actividades, investigaciones y proyectos encaminados a alcanzar el éxito académico de los alumnos. Ambos profesionistas poseen puntos de vista, experiencias, habilidades y conocimientos que complementan y enriquecen estas acciones.

Como apoyo adicional al trabajo escolar, se sugiere que los padres también participen fomentando la lectura desde casa. Se les podría proporcionar estrategias o sugerir actividades para reforzar la comprensión lectora. Estas actividades, además de la lectura, promoverían la convivencia familiar, estableciendo un vínculo más cercano entre padres e hijos.

Para futuros trabajos se recomienda dedicar más sesiones a la profundización y práctica de las estrategias de lectura, esto posibilitaría un monitoreo más detallado de su ejecución y la atención a dudas o dificultades que los alumnos puedan presentar.

La intervención se realizó con alumnos de segundo grado de primaria, sin embargo, haciendo las adaptaciones pertinentes a las actividades y nivel de complejidad de las lecturas, podría ser implementada en alumnos de primero y otros grados superiores.

La difusión de los resultados de este trabajo y otras investigaciones actuales relacionadas al tema de la lectura es algo que se aconseja hacer, para dar a conocer formas alternativas de cómo trabajar la comprensión lectora. Esta información resultaría útil para todos aquellos profesionales del campo educativo interesados en promover dicha habilidad.

Algunas limitaciones que se identificaron durante este trabajo fueron:

La primera de ellas está relacionada con la selección de los participantes, ellos provenían de cuatro grupos diferentes, de tal modo que cada grupo tiene una docente diferente y cada una un modo particular de trabajar la comprensión lectora. Como se mencionó anteriormente, una de las cualidades más importantes de las estrategias es la flexibilidad, sin embargo, para que el lector haga un uso eficiente de las mismas es necesario que las practique. En este caso, la diversidad de los métodos usados por las maestras pudieron afectar al promover o no la práctica de las estrategias de lectura y la comprensión lectora. Se podría controlar hasta cierto punto esta variable homologando al menos el método de enseñanza de las profesoras.

Otra limitación que se reconoce es la falta de un grupo control en el diseño de la intervención. Añadir un grupo testigo es una recomendación que se sugiere para mayor control de los resultados, así podrá corroborarse si las diferencias o el incremento en el nivel de comprensión puede atribuirse a la implementación de las estrategias de lectura y no a otras variables.

Para finalizar, es necesario enfatizar que la comprensión lectora ha sido, es y continuará siendo un tema de gran relevancia en el ámbito educativo, si no se realizan los cambios pertinentes para que los alumnos desarrollen esta habilidad. Realizar más investigaciones que permitan dar una visión más completa de la situación facilitará su comprensión y así se tomarán decisiones enfocadas a la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

Todavía falta mucho por hacer, ya que el éxito académico de los alumnos es un asunto de corresponsabilidad entre los padres, docentes, alumnos, psicólogos, pedagogos y todos aquellas personas y profesionales involucrados en la educación. Como psicólogos tenemos la oportunidad de participar en acciones para enriquecer los métodos y estrategias de enseñanza de los docentes, el desarrollo de habilidades de los alumnos, recomendar a los padres de familia actividades para realizar en casa y colaborar con otros profesionales para la transformación de las prácticas educativas en el país.

REFERENCIAS

- Alegría, J., Carrillo, M. y Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*, 340(1), 6-14.
- Alonso, J., y Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 8(31-32), 5-19.
- Asse, J. (2002). El mito, el rito y la literatura. *Tiempo, México, UAM, octubre*, 54-71.
- Bernhardt, F. (2008). Perspectivas y controversias sobre lectura, comprensión y escritura. *Revista Científica de UCES*, 12(2). Recuperado de <http://dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/handle/123456789/105/?sequence=1>
- Bravo, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento educativo*, 27, 49-68.
- Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: Diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (30), 7-19.
- Canet, L., Andrés, M. y Ané, A. (2005). Modelos Teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. *XII Jornadas de investigación y Primer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Carretti, B., Bosio, C., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2012). Comprensión lectora a partir de lectura oral y silente: un análisis de los tiempos y la adecuación. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4 (1), 34-42.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 13-22). Barcelona: Paidós Educador.
- Castelló, M. (1998). El proceso cognitivo de la lectura: Leer y entender ¿dos caras de una misma moneda?. *Educación y Biblioteca: Revista Mensual de Documentación y Recursos Didácticos*, 10(96), 31-35.

- Chavarría, G. (2006). La lectura: un proceso para correlacionar los contenidos en la escuela primaria. *Pensamiento Actual*, 6(7), 78-85.
- Clemente, M. y Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüística y sociocultural*. España: Ediciones Pirámide.
- Cornejo, T. (2002). Modelamiento metacognitivo: Un aprendizaje de estrategias para la comprensión de lectura. *Horizontes Educativos*, 7(1), 64-70.
- Cuetos, F., Arnedo, M., Fanjul, M., Fernández, J., Fernández, M., García de Castro, M. y Gallego, J. (2003). Eficacia de un método fonético en el aprendizaje de la lectoescritura. *Aula Abierta*, 81, 133-145.
- De Sevilla, M., de Tovar, L., y Arráez, M. (2006). El mito: la explicación de una realidad. *Laurus*, 12(21), 122-137.
- Dido, J. (2009). Teoría de la Fábula. *Espéculo, Revista de Estudios Literarios*, 41.
- Duque, C., Vera, A., y Hernández, A. (2010). Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores: una revisión de la literatura. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (6), 35-44.
- Freeman, Y. (1988). Métodos de lectura en español: ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura. *Lectura y vida*. 9(5).
- Goodman, K. (1991). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-27). México: Siglo XXI
- Goodman, Y. (1992). Las raíces de la alfabetización. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 29-42.
- Gómez, L. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(3-4), 95-126.
- Guarneros, E. y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 32(1), 21-35.
- Gutiérrez, C., y Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*. 16(1), 183-202.

- Hernández, M. (1991): Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza / aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. *Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. (7), 9-13.
- Henández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hudson, M., Förster, C., Rojas-Barahona, C., Valenzuela, M., Riesco, P. y Ramaciotti, A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles educativos*, 35(140), 100-118.
- Iglesia, J. (2012). Los cuentos motores como herramienta pedagógica para la educación infantil y primaria. *Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 6(1).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. Resultados Nacionales 2015. 6° de primaria y 3° de secundaria. Lenguaje y Comunicación. México: autor. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_9.pdf
- Jiménez, P. (2014). El uso de textos literarios en lengua inglesa en centros de educación primaria de Guadalajara. [Tesis de doctorado]. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares. Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/22725/Tesis%20Patricia%20Jimenez%20Villacorta.pdf?sequence=1>
- Jiménez, J. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 45(5), 1-22.
- Jouini, K., y Saud, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas. Revista Electrónica Internacional*, 96-115.
- Larrañaga, E. y Yubero S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 14, 18-27.
- López, A. y Encabo, E. (2001). De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género narrativo. *Contextos Educativos*, (4), 241-250.

- Macotela, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1991). *Inventario de Ejecución Académica: un Modelo Diagnóstico-prescriptivo para el Manejo de Problemas Asociados a la Lectura, la Escritura y las Matemáticas*. México: Facultad de Psicología, U.N.A.M
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(68), 403-422.
- Mateos, M. (1991). Instrucción directa en estrategias de comprensión lectora. *Comunicación, Lenguaje y educación*. 3(9), 89-95.
- Montealegre, R., Almeida, A., y Bohórquez, A. (2015). Un modelo interactivo en comprensión lectora. *Acta Colombiana de Psicología*. (3), 9-22.
- Moreno, P., y Jiménez, D. (2006). De la lectura silenciosa a la lectura en voz alta. *Hojas y Hablas, Fundación Universitaria Monserrate*.
- Moreno, C., y Valverde, R. (2004). Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación a la lectura. *Glosas didácticas*, (11).
- Muñoz, C. y Caravaca, R. (2004). Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación a la lectura. *Glosas didácticas*. (11), 169-176.
- Núñez, M. y Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, (18).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), PISA-2015 Resultados. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Pascual, M. (2008). Creatividad y elaboración de materiales didácticos multimedia de naturaleza artesanal para Educación Infantil. *Revista Creatividad y Sociedad*, 12, 60-76.
- Peña, J. (2000). Las estrategias de lectura: su utilización en el aula. *Educere*, 4(11).
- Pérez, A. (2014). *Géneros literarios*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. [Documento inédito]. Recuperado el 22 de agosto del 2016 de http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/bachillerato/documentos/2014/LECT120.pdf
- Pimentel, L. (1995). Teoría narrativa. Aproximaciones. Lecturas del texto. México: UNAM. Recuperado el 20 de diciembre del 2017 de <http://www.lpimentel.filos.unam.mx/sites/default/files/textos/teoria-narrativa.pdf>

- Piña, G. (2009). El cuento: Anatomía de un género literario. *Hispania*, 476-487.
- Porta, M. (2014). Evaluación de habilidades prelectoras en proyectos de intervención pedagógica. Finalidades metodológicas y pedagógicas en el nivel inicial. *Revista Iberoamericana de Educación* (64), 43-54.
- Quintanal, J. y Tellez, J. (1998). Las estrategias de lectura. Concepto y enseñanza. *Enseñanza*, 16, 27-43.
- Quintero, C., López, J., Ospina, J. y Martínez, A. (2009). La moralización de los niños A través de los cuentos infantiles. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, (7), 185-202.
- Redondo, F. y García, G. (2017). Lecturas ecológicas y emoción a través de los cuentos tradicionales: Proyecto dirigido al alumnado de Primaria y con Dificultades Específicas de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (90), 91-101.
- Rodríguez, A. (2010). La fábula en la educación primaria. *Pedagogía Magna*, (5), 19-26.
- Rosales, P., Aimar, M. y Pérez, E. (2007). La enseñanza de estrategias de lectura en la escuela primaria. Análisis de una experiencia didáctica. *Lectura y vida*, 28(1), 58-67.
- Rumelhart, D. (1980). On evaluating story grammars. *Cognitive Science*, 4(3), 313-316.
- Sallabas, M. (2013). Analysis of narrative texts in secondary school textbooks in terms of values education. *Educational Research and Reviews*, 8(8), 361.
- Sánchez, A., Vargas, O., Villareal, T., Rubio, A., Becerra, C. y Celis, E. (1980). *Didáctica de la lectura oral y silenciosa*. Oasis: México.
- Santiago, A., Castillo, M., y Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Revista Folios*, (26), 27-38.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Plan de Estudios 2011. Recuperado el 2 de Noviembre del 2016 de: <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*. Recuperado de www.sep.pue.gob.mx/index.php/.../1350_cc1ef2f4b77effa67ead3275311a4190
- Shin, M., Bryant, B. y Calhoun, M. (2016). Oral Reading Miscues and Their Relation to Silent Reading Comprehension in Children with and without Learning Disabilities. *International Journal for Research in Learning Disabilities*, 3(1), 47-60.

- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*. 10(39-40), 1-13.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, M. (2005). Desarrollo de la lectura mediante estrategias integradoras. *Actualidades investigativas en educación*, 5(1).
- Solé, M. (2007). Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura. *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3).
- Smith, C. B. (2003). The Importance of Expository Text: Reading and Writing. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480886.pdf>
- Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*, 1, 63-93.
- Thonis, E. (1976) Literacy for American's Spanish speaking children. Newark, Delaware: IRA.
- Valenzuela, E. (2011). La leyenda: un recurso para el estudio y la enseñanza de la Geografía. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 10(10).
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*. 11(11), 41-48.
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*. (46), 71-87.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Paidós comunicación: Barcelona.
- Wright, R. (2005). El léxico y la lectura oral. *Revista de filología española*, 85(1), 133-149.

ANEXOS

Anexo 1. Cartas descriptivas de las sesiones.

“ El género narrativo y estrategias de lectura como herramientas para el desarrollo de la comprensión lectora”			
Tema: Presentación y establecimiento de las reglas de convivencia			No. de sesión: 1 y 2
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Presentar y conocer a los participantes. • Establecer las normas de convivencia para las sesiones. 			
No. de actividad	Descripción de la actividad	Duración	Materiales
1	<p>Se dará la bienvenida a los alumnos y brevemente se explicarán las actividades a realizar durante la sesión.</p> <p>“Conociendo a mis compañeros” Se les proporcionará una ficha blanca de cartulina a cada niño/a para que escriban su nombre. Después, cada uno irá presentándose, diciendo su nombre y algún otro dato acerca de ellos (gustos, pasatiempos, intereses, etc). La segunda persona en presentarse tendrá que repetir el nombre y la información proporcionada por la 1º, la tercera en presentarse tendrá que repetir la información tanto de la 1º y 2º, así sucesivamente, hasta llegar al final. La responsable del taller será la primera en comenzar.</p>	25 minutos	ficha blanca de cartulina y marcadores de colores.
2	<p>“Estableciendo las normas de convivencia” Se les proporcionará a cada niño una hoja de colores para escribir individualmente las reglas del juego. A partir de una lluvia de ideas, se pedirá a los alumnos que propongan reglas de convivencia que se establecerán durante el taller. Se irán anotando las propuestas de los niños en el pizarrón por parte de la responsable. Los alumnos deberán copiar las normas propuestas en las hojas que se les asignaron individualmente.</p> <p>Cierre Al final se leerán todas las normas escritas, para explicarlas y dejar en claro cómo se deberán conducir durante el taller.</p>	25 minutos	Hojas de colores, marcadores y lapiceros.

“ El género narrativo y estrategias de lectura como herramientas para el desarrollo de la comprensión lectora”			
Tema: Introducción al género narrativo		No. de sesión: 3 y 4	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Conocer los principales subgéneros narrativos. • Identificar los elementos presentes en una narración. 			
No. de actividad	Descripción de la actividad	Duración	Materiales
1	<p>Se explicará de manera breve a los alumnos el objetivo de la lectura, las actividades a realizar durante la sesión, mencionando su orden y en qué consistirán.</p> <p>¿Qué son los textos narrativos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición por parte de la responsable de. • Se explicará a los estudiantes la estructura de los textos narrativos y los principales subgéneros narrativos, a partir de sus elementos en común: presencia de un narrador, personajes, secuencia de hechos relacionados entre sí dentro de un espacio(escenario) y tiempo(en sucesión cronológica, en sus relaciones causa-efecto). • A cada estudiante se le proporcionará el mapa mental referente al género narrativo como material de apoyo durante la explicación del tema. 	20 minutos	Marcadores para pizarrón blanco y copias del mapa mental del género narrativo.
2	<p>“Los elementos de una narración”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura en silencio del cuento “Teseo el renegón” • Se asignará de manera individual a los estudiantes un formato impreso para la identificación de los elementos de una narración a través de las siguientes preguntas: ¿Dónde ocurre esta historia? ¿Cuáles eran los personajes de la historia? ¿Cuál era el personaje principal o la estrella de la historia? ¿De qué trata la historia? ¿Cuáles fueron los hechos importantes dentro de la historia? ¿Tenían algún los personajes de la historia? ¿Cómo resolvieron finalmente su problema los personajes de esta historia? ¿Qué era lo que esta historia intentaba comunicarnos? ¿Qué lecciones pueden extraerse de esta historia? <p>Cada pregunta y respuesta se escribirá en el pizarrón, los estudiantes contestarán las preguntas en el formato proporcionado.</p> <p>Cierre Como actividad final, las respuestas de los alumnos se comentarán de forma grupal, para finalmente retomar y reflexionar acerca de los elementos de la narración que se explicaron previamente.</p>	30 minutos	Marcadores para pizarrón blanco. Copias del formato para la identificación de los elementos de la narración.

“ El género narrativo y estrategias de lectura como herramientas para el desarrollo de la comprensión lectora”			
Tema: Activación de conocimientos previos y predicción del contenido del texto.			No. de sesión: 5 y 6
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Crear un marco referencial antecedente a la lectura a partir de la activación de conocimientos o experiencias previas relacionados al tema de la lectura. • Hacer predicciones del contenido de un texto a partir de algunos aspectos gráficos del texto, como: título, ilustraciones, encabezamientos, etc. 			
No. de actividad	Descripción de la actividad	Duración	Materiales
1	<p>Se explicará de manera breve a los alumnos, el objetivo de la lectura, las actividades de la sesión. Se les mencionará en qué consistirán y el orden en que se realizarán.</p> <p>¿Qué sé yo acerca de este texto? Se iniciará la sesión diciendo: Hoy leeremos un cuento que se llama “Una noche de espanto”, posterior a esto, se harán preguntas relacionadas al título del texto, por ejemplo: ¿qué pasa en la noche?, ¿alguna vez se han asustado?, ¿les da miedo la noche u oscuridad?, ¿qué actividades hacen durante la noche?, etc. con el fin de que los alumnos participen dando sus opiniones. Después de las preguntas, se animará a los alumnos para que compartan algunas experiencias respecto alguna situación donde se implique la noche o el espanto.</p>	15 minutos	_____
2	<p>¿De qué tratará el cuento? Por parejas, se les proporcionará el cuento “Una noche de espanto”, se pedirá a los alumnos que observen el texto, que fijen su atención en algunos aspectos del mismo como: título, ilustraciones, encabezamientos, etc. Tendrán 5 minutos para dicha actividad. Después, por medio de una lluvia de ideas, los alumnos deberán hacer predicciones acerca de lo que creen que va a tratar el cuento a partir de los elementos observados. Posterior a las predicciones, se realizará lectura en silencio del cuento. Se compararán las predicciones con el contenido del texto, con el fin de comprobar si las predicciones fueron correctas o no y en qué grado. Los conocimientos previos, las predicciones y sus comentarios acerca de la lectura se escribirán en el pizarrón por medio de un cuadro CQA.</p> <p>Cierre Finalmente, se preguntará a los alumnos si fue más sencillo comprender el texto partiendo de temas que ya conocían y al mirar las imágenes de la lectura. Se comentarán y reflexionarán sus respuestas.</p>	35 minutos	copias del cuento “Una noche de espanto” Cuadro CQA

“ El género narrativo y estrategias de lectura como herramientas para el desarrollo de la comprensión lectora”			
Tema: La fábula y la paráfrasis.		No. de sesión: 7 y 8	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los elementos constitutivos de una fábula. • Elaborar paráfrasis a partir de la lectura de la fábula. 			
No. de actividad	Descripción de la actividad	Duración	Materiales
1	<p>Se explicará de manera breve a los alumnos, las actividades a realizar durante la sesión y el objetivo de la lectura.</p> <p>¿Qué son las fábulas? Exposición breve por parte de la responsable del programa de intervención, acerca de lo que es una fábula y los elementos que la constituyen: presentación de la situación inicial, situación problema, desenlace y moraleja.</p>	15 minutos	plumones para pizarrón blanco.
2	<p>Te lo digo con mis propias palabras... Se realizará la lectura grupal y en voz alta de la fábula “El león y el ratón” , la lectura se conducirá por turnos por quienes quieran participar. Después, se procederá a identificar los elementos constitutivos de la fábula, los cuales se anotarán en el pizarrón.</p> <p>Posterior a esto, se entregará una hoja a cada estudiante y se les dará la siguiente instrucción “ En esta hoja tienes que escribir de qué trató la fábula”. Cuando hayan terminado la actividad, se pedirá que algunos pasen al frente y expliquen con sus propias palabras de qué trató la fábula.</p> <p>Cierre Por último, se hará una reflexión del propósito de las fábulas en las moralejas.</p>	35 minutos	La fábula de “El león y el ratón” plumones para pizarrón blanco, hojas de colores y lápices.

“ El género narrativo y estrategias de lectura como herramientas para el desarrollo de la comprensión lectora”			
Tema: La fábula		No. de sesión: 9 y 10	
Objetivo General: • Elaborar la moraleja de una fábula.			
No. de actividad	Descripción de la actividad	Duración	Materiales
1	<p>Se explicará de manera breve a los alumnos las actividades a realizar durante la sesión y el objetivo de la lectura.</p> <p>Representación de una fábula. Se solicitará participar a 4 alumnos para representar la fábula de “ El león y la zorra” A cada alumno se le asignará un personaje (león, zorra, chivo y borrego) y los diálogos correspondientes a su personaje. La responsable será la narradora y guiará a los alumnos durante la representación de la fábula.</p>	20 minutos	Textos fotocopiados de la fábula, material para la caracterización de los personajes (antifaces y diademas).
2	<p>Hagamos una moraleja. A partir de la representación de la fábula, se analizará la secuencia de la historia de manera grupal. Después, con ayuda de ciertas preguntas hechas por la responsable (e.g., ¿por qué el león actuaba de manera sospechosa?, ¿qué sucedió con los demás animales? ¿por qué la zorra no quiso entrar a la cueva?), se inducirá a los alumnos a que reflexionen acerca del mensaje que pretendía transmitir la fábula con el fin de hacer explícita la moraleja de la misma.</p> <p>Cierre Al finalizar, cada alumno en media hoja, escribirá la moraleja de la fábula junto con un dibujo que la represente.</p>	30 minutos	Hojas blancas

“ El género narrativo y estrategias de lectura como herramientas para el desarrollo de la comprensión lectora”			
Tema: La leyenda y las ideas principales.		No. de sesión: 11 y 12	
Objetivo General: • Identificar la idea principal de un texto.			
No. de actividad	Descripción de la actividad	Duración	Materiales
1	<p>Se explicará de manera breve a los alumnos las actividades a realizar durante la sesión y el objetivo de la lectura.</p> <p>Y así nacieron los volcanes... Antes de iniciar la lectura, la responsable dará una breve explicación de la estrategia a utilizar y en qué consiste. Se procederá a leer la “leyenda de los volcanes” de manera grupal. Cada alumno tomará un turno para leer. Después, a partir de una lluvia de ideas, los alumnos definirán las características de las leyendas, las cuales serán anotadas en el pizarrón.</p>	15 minutos	Texto de la “leyenda de los volcanes” y plumones para pizarrón.
2	<p>Clasifiquemos las ideas... Dentro de una caja de cartón estarán escritas tanto las ideas principales como secundarias de la leyenda previamente leída. Los alumnos pasarán y seleccionarán un papel, lo leerán ante sus compañeros y decidirán si corresponde a una idea principal o secundaria. Esta actividad se conducirá con el apoyo de la responsable por si los estudiantes tienen alguna duda sobre sus decisiones. Después deberán pegarlo en el pizarrón, el cual estará dividido en dos partes, una pertenecerá a las ideas principales y la otra a las secundarias. A cada niño se le proporcionará una hoja para que copien las ideas principales y las secundarias.</p> <p>Cierre La última actividad consistirá en reflexionar las ideas principales de la leyenda leída. ¿En qué se parecen estas oraciones?, ¿Cuentan toda la historia?, ¿Son las ideas más importantes de la historia?</p>	35 minutos	Una caja de cartón, hojas blancas y cinta adhesiva.

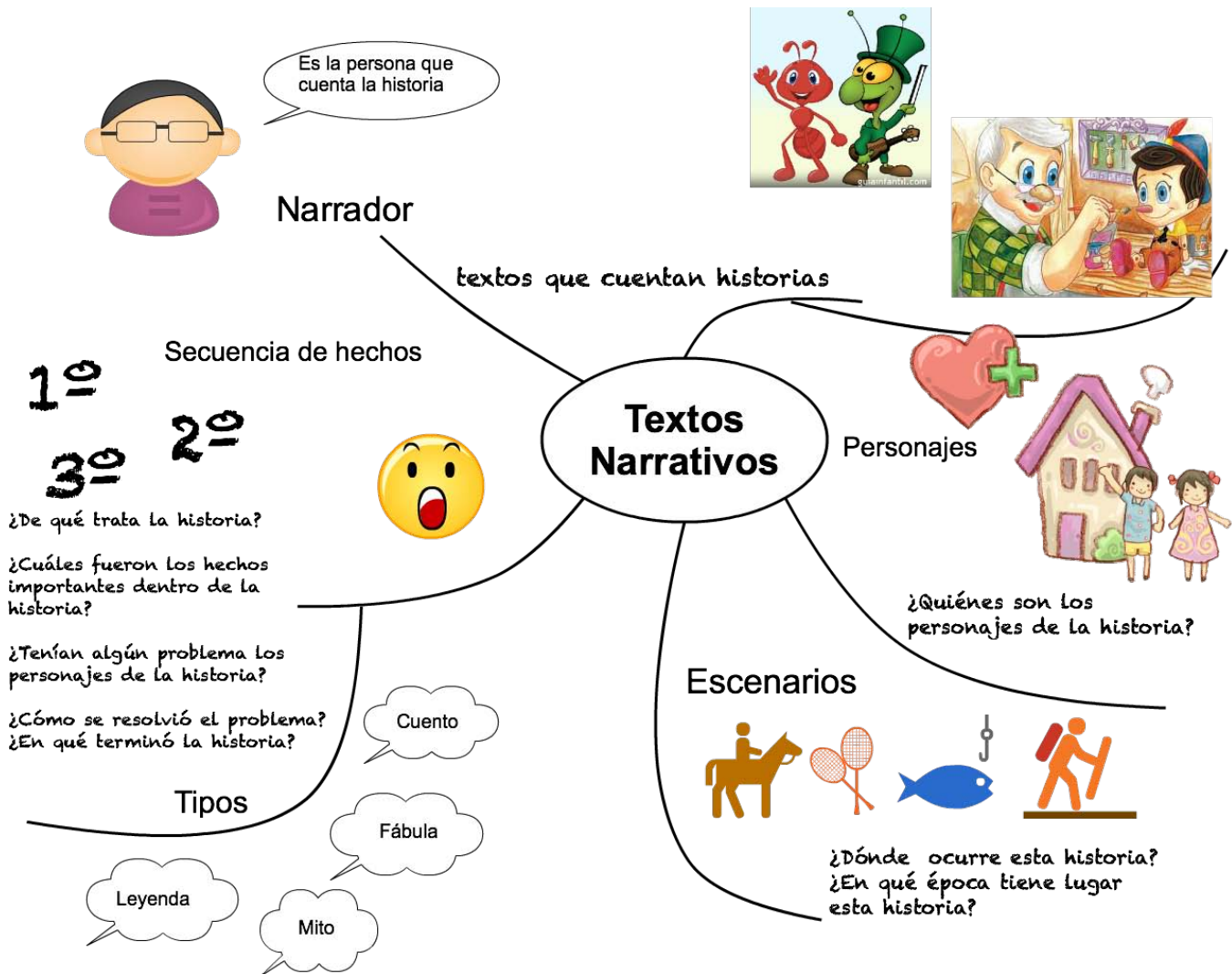
“ El género narrativo y estrategias de lectura como herramientas para el desarrollo de la comprensión lectora”			
Tema: Identificación de ideas principales		No. de sesión: 13 y 14	
Objetivo General: • Identificar las ideas principales de un texto a partir de la contrastación con información secundaria.			
No. de actividad	Descripción de la actividad	Duración	Materiales
1	<p>Se explicará de manera breve a los alumnos las actividades a realizar durante la sesión y el objetivo de la lectura.</p> <p>“La idea principal del texto” Antes de iniciar la actividad, se hará un breve repaso de las ideas principales, estrategia vista la sesión anterior. Se iniciará la actividad, entregando a los alumnos un cuadro donde se muestran dos ejemplos de textos narrativos(los tres cerditos y la leyenda de los volcanes). En una columna se describe el tema de cada historia y en la otra se muestra la idea principal de cada texto. Después de eso, se procederá a explicar el cuadro antes entregado. Posteriormente, se leerá la “Leyenda de la llorona” en forma grupal, para completar el espacio faltante del cuadro con la información de este texto, tomando como referencia los ejemplos anteriores.</p> <p>Cierre Se preguntará a los alumnos que quieran participar lo que escribieron en el espacio de la idea principal, después de escucharlos, se analizará de manera grupal las semejanzas entre las respuestas.</p>	45 minutos	Fotocopias y lápices.

“ El género narrativo y estrategias de lectura como herramientas para el desarrollo de la comprensión lectora”			
Tema: El mito y el resumen		No. de sesión: 15 y 16	
Objetivo General: • Resumir la información más relevante de un texto.			
No. de actividad	Descripción de la actividad	Duración	Materiales
1	<p>Se explicará de manera breve a los alumnos las actividades a realizar durante la sesión y el objetivo de la lectura.</p> <p>Resumamos un mito Se iniciará la sesión leyendo el texto “Mariposa de papel” de manera individual y en silencio. Después de leer, se entregará a cada alumno, un cuadro donde se muestra el texto dividido en: inicio, desarrollo y final, la columna a la derecha está destinada para resumir esos párrafos en una oración simple. Se explicará el objetivo de la actividad y cómo debe ser realizada proporcionado un ejemplo (1° tachar la información irrelevante, 2° parafrasear la información importante). Se completará la tabla de forma grupal. La actividad se realizará de manera grupal y con el apoyo de la responsable de la intervención. Cada respuesta dada por los alumnos será analizada para que puedan diferenciar entre la información importante e irrelevante.</p> <p>Cierre Al finalizar, se pedirá a algunos alumnos que compartan sus respuestas y se reflexionará sobre las semejanzas entre las mismas.</p>	40 minutos	Texto “ Mariposa de papel ”, hojas blancas, lápices de colores y lápices.

“ El género narrativo y estrategias de lectura como herramientas para el desarrollo de la comprensión lectora”			
Tema: Cierre de las sesiones		No. de sesión: 17 y 18	
Objetivo General: <ul style="list-style-type: none"> Finalizar las sesiones del programa de intervención. Conocer la experiencia y satisfacción de los alumnos durante su participación en el programa de intervención. 			
No. de actividad	Descripción de la actividad	Duración	Materiales
1	<p>Se explicará de manera breve a los alumnos, las actividades a realizar durante la sesión.</p> <p>Juguemos un rato Se planificaron tres actividades de juego grupal: ahorcado, basta y adivinanzas. Se concederá 10 minutos a cada juego, dando la oportunidad a aquellos alumnos que deseen dirigir estas actividades.</p>	30 minutos	Hojas blancas y de colores, lápices y plumones.
2	<p>Plática grupal (compartir experiencias) Al término de los juegos, se proporcionará a los alumnos un cuestionario de satisfacción de participación en la intervención, se les pedirá que lo contesten. Se les pedirá a los alumnos que lo deseen, compartir su experiencia acerca de su asistencia a las sesiones: qué aprendieron, qué les gustó o que no, qué mejorarían, cómo se sintieron, qué aprendieron. La responsable del programa también compartirá su experiencia con los alumnos.</p> <p>Cierre Finalmente, se felicitará a los alumnos por su asistencia constante, reconociendo su desempeño a lo largo de la intervención.</p>	20 minutos	Cuestionario de satisfacción acerca del programa psicoeducativo “ El género narrativo y estrategias de lectura como herramientas para el desarrollo de la comprensión lectora”.

Anexo 2. Formatos de las actividades realizadas y lecturas.

“Elementos del texto narrativo”



“Estructura del texto narrativo”

Nombre _____

Nombre del texto _____

Escenario

¿Dónde ocurre esta historia?

Personajes

¿Cuáles eran los personajes de la historia?

¿Cuál era el personaje principal o la estrella de la historia?

Secuencia de hechos**Acción**

¿De qué trata la historia? ¿Cuáles fueron los hechos importantes dentro de la historia?

Problema

¿Tenían algún los personajes de la historia?

Resolución

¿Cómo resolvieron finalmente su problema los personajes de esta historia?

Tema

¿Qué era lo que esta historia intentaba comunicarnos? ¿Qué aprendiste de la historia?

“Conocimientos previos y predicciones para comprender el texto”

Nombre: _____

Nombre del texto: _____

Conocimientos previos ¿Qué conozco del tema?	Predicciones ¿De qué tratará el texto?	Lo que aprendí ¿Las predicciones que hice son correctas?

“La idea principal de un texto”

Nombre: _____

Ejemplo	Tema ¿De qué trata la historia?	Idea principal ¿Cuál es la idea más importante de la historia?
Los tres cerditos	De tres hermanos cerditos que huyen de un lobo que se los quería comer.	Los cerditos debían hacer sus casas resistentes desde el principio y trabajar duro para protegerse del lobo.
La leyenda de los volcanes	De la creación de los volcanes Popocatépetl e Iztacihuátl.	Los volcanes nacieron del amor entre la princesa Iztacihuátl y el guerrero Popocatépetl.
La leyenda de la llorona		

“El resumen de un texto”

Nombre: _____

<p>TEMA ¿DE QUÉ TRATA LA HISTORIA?</p>	<p>IDEA PRINCIPAL ¿CUÁL ES LA IDEA MÁS IMPORTANTE DE LA HISTORIA?</p>
<p>MARIPOSA DE PAPEL</p>	<p>Resumen (en pocas palabras)</p>
<p>Inicio En lo más alto de un cerro, donde el viento sopla fuerte, vivía un niño llamado Oceloti. Un día, Oceloti se despertó muy temprano para esperar a su papá que llegaba de viaje. Cuando su papá llegó empezó a repartir los regalos. -¿A mí qué me trajiste?-preguntó Oceloti. - Una hoja de papel- contestó su padre.</p>	<p>Ejemplo 1. El papá de Oceloti le regaló una hoja de papel. Ejemplo 2. De regreso de su viaje, el papá de Oceloti le trajo una hoja de papel.</p>
<p>Desarrollo El niño fue corriendo a buscar sus pinceles y se puso a pintar. Oceloti dibujó una flor de cuatro pétalos y a cada uno le puso un color distinto. Así la hoja de papel se convirtió en una flor que tenía todos los colores que embellecen al mundo. Cuando el niño terminó de pintar, quiso ir a la casa de su abuelo a mostrarle la flor. Pero a medio camino un remolino de viento le quitó su hoja y se la llevó volando.</p>	
<p>Final Mientras la hoja volaba por el aire, Oceloti imaginó que la flor era una mariposa. Entonces, pensó que si la ataba a un hilo para que no se la llevara el viento, podría elevarse muy alto. Llegó a la casa de su abuelo, le pidió un hilo, lo amarró a la hoja y salió para hacerla volar. Fue así como Oceloti inventó el papalote.</p>	

Cuestionario de satisfacción del taller¹² psicoeducativo
“Estrategias de lectura y textos narrativos para el desarrollo de la comprensión lectora”

Pregunta	Tacha las estrellas
¿Qué tanto te gustó el taller al que asististe?	* * * * *
¿Cómo te parecieron las actividades que realizaste durante el taller?	* * * * *
¿Cuánto consideras que aprendiste durante el taller?	* * * * *
¿Cómo consideras tu desempeño durante el taller?	* * * * *
¿Cómo fue tu conducta durante el taller?	* * * * *
¿Qué tanto te gustó la forma en que la psicóloga del taller dio la clase?	* * * * *
¿Volverías a tomar un taller de Psicología?	si no
¿Volverías a tomar un taller con la psicóloga Fernanda?	si no
¿Tienes algún comentario o sugerencia acerca del taller?	

¹² Nombre que los alumnos daban al programa de intervención (es una palabra con la que los niños estaban relacionados porque así se les llama a las actividades extra-clase que ofrece la primaria).

Lecturas

Mariposa de papel

En lo más alto de un cerro, donde el viento sopla fuerte, vivía un niño llamado Oceloti.

Un día, Oceloti se despertó muy temprano para esperar a su papá que llegaba de viaje.

Cuando su papá llegó empezó a repartir los regalos.

-¿A mí qué me trajiste?-preguntó Oceloti.

- Una hoja de papel- contestó su padre.

El niño fue corriendo a buscar sus pinceles y se puso a pintar. Oceloti dibujó una flor de cuatro pétalos y a cada uno le puso un color distinto. Así la hoja de papel se convirtió en una flor que tenía todos los colores que embellecen al mundo.

Cuando el niño terminó de pintar, quiso ir a la casa de su abuelo a mostrarle la flor. Pero a medio camino un remolino de viento le quitó su hoja y se la llevó volando.

Mientras la hoja volaba por el aire, Oceloti imaginó que la flor era una mariposa.

Entonces, pensó que si la ataba a un hilo para que no se la llevara el viento, podría elevarse muy alto. Llegó a la casa de su abuelo, le pidió un hilo, lo amarró a la hoja y salió para hacerla volar.

Fue así como Oceloti inventó el papalote.

El león y el ratón

Después de un largo día de caza, un león se echó a descansar debajo de un árbol. Cuando se estaba quedando dormido, unos ratones se pusieron a jugar a su alrededor. De pronto, el más travieso tuvo la ocurrencia de esconderse entre la melena del león, con tan mala suerte que lo despertó. Muy malhumorado, el león atrapó al ratón entre sus garras y dijo dando un rugido:

-¿Cómo te atreves a perturbar mi sueño, insignificante ratón? ¡Voy a comerte para que aprendáis la lección!-

El ratón, que estaba tan asustado que no podía moverse, le dijo temblando:

- Por favor no me mates, león. Yo no quería molestarte. Si me dejas te estaré eternamente agradecido. Déjame marchar, porque puede que algún día me necesites –

- ¡Ja, ja, ja! – se rió el león mirándole - Un ser tan diminuto como tú, ¿de qué forma va a ayudarme? ¡No me hagas reír!.

Pero el ratón insistió una y otra vez, hasta que el león, conmovido por su tamaño y su valentía, le dejó marchar.

Unos días después, mientras el ratón paseaba por el bosque, oyó unos terribles rugidos que hacían temblar las hojas de los árboles.

Rápidamente corrió hacia lugar de donde provenía el sonido, y se encontró allí al león, que había quedado atrapado en una red. El ratón, decidido a pagar su deuda, le dijo:

- No te preocupes, yo te salvaré.

Y el león, sin pensarlo le contestó:

- Pero cómo, si eres tan pequeño para tanto esfuerzo.

El ratón empezó entonces a roer la cuerda de la red donde estaba atrapado el león, y el león pudo salvarse. El ratón le dijo:

- Días atrás, te burlaste de mí pensando que nada podría hacer por ti en agradecimiento. Ahora es bueno que sepas que los pequeños ratones somos agradecidos y cumplidos. El león no tuvo palabras para agradecer al pequeño ratón. Desde este día, los dos fueron amigos para siempre.

Teseo el renegón



16

De pronto, Teseo se acordó de Atlas, un personaje muy poderoso que, según la leyenda, era capaz de cargar el mundo en la espalda.

—¡Atlas! —empezó a gritar Teseo—. ¡Ven y saca mi carreta del lodo! Ayúdame, por favor. **¡Tengo que llegar al pueblo!** Teseo estaba seguro de que Atlas llegaría para ayudarlo, así que lo llamó

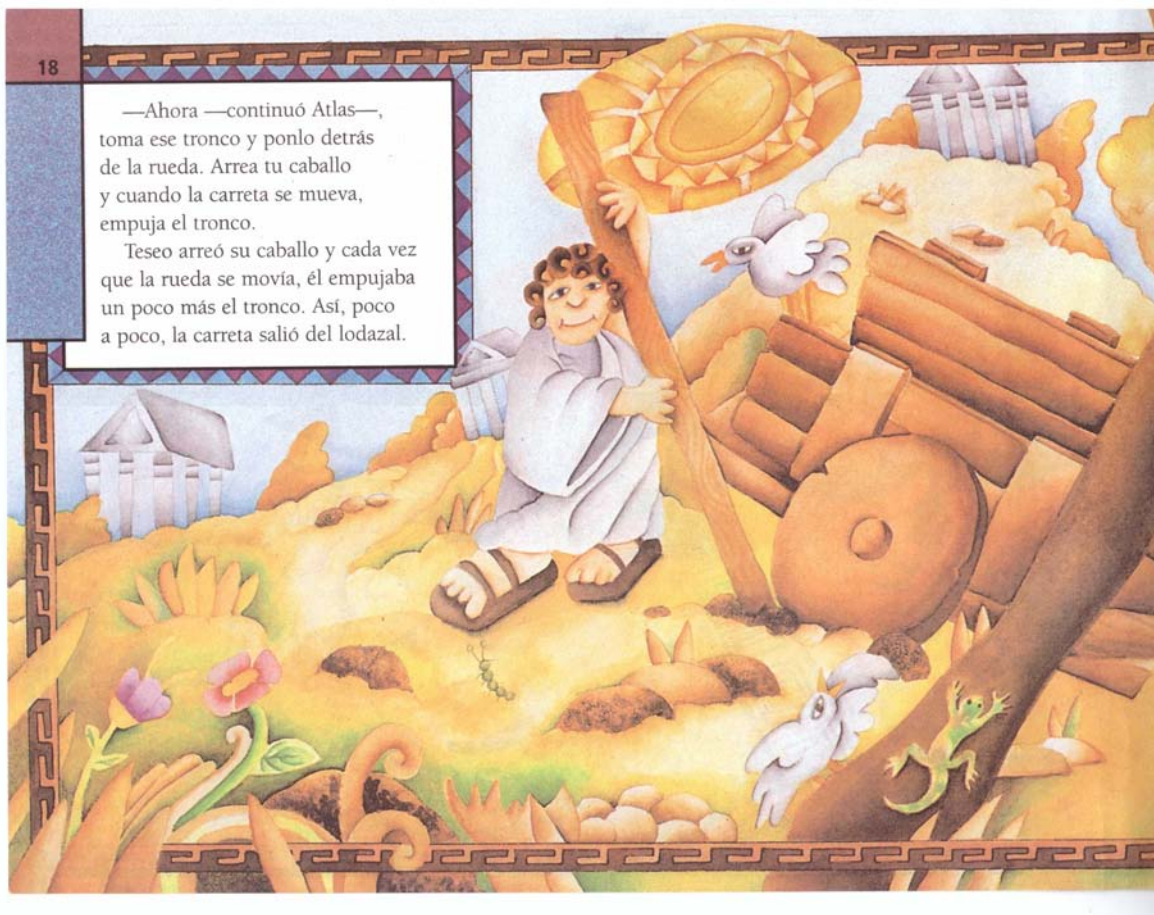


y lo llamó hasta que el gran Atlas se hizo presente. Teseo lo miró asombrado.
—¿Qué es lo que quieres?
 —preguntó Atlas.
 —Bueno —comenzó Teseo, nervioso—, mi carreta se atascó y no puedo sacarla yo solo.

17

—¿Así que no puedes?
 —dijo Atlas pensativo—. Está bien, te ayudaré, pero debes hacer lo que te diga.
 Primero limpia el lodo de la rueda. Luego, coloca tierra seca y piedras pequeñas frente a ella.
 Teseo obedeció, con la esperanza de que Atlas finalmente le ayudara a sacar su carreta.





Una noche de espanto



68

Sergio subió a su cuarto y se acostó. Estaba durmiéndose cuando escuchó ruidos. Parecía que tocaban la puerta.

¡Pum!

¡Zaz!

¡Tras!

¡Los ruidos se hicieron más fuertes! Sergio se asomó por la ventana y vio cómo caía el bote de basura. También vio un gato que salía corriendo entre latas de refresco y bolsas de plástico.
—¡Gato sinvergüenza! —gritó Sergio aún nervioso.



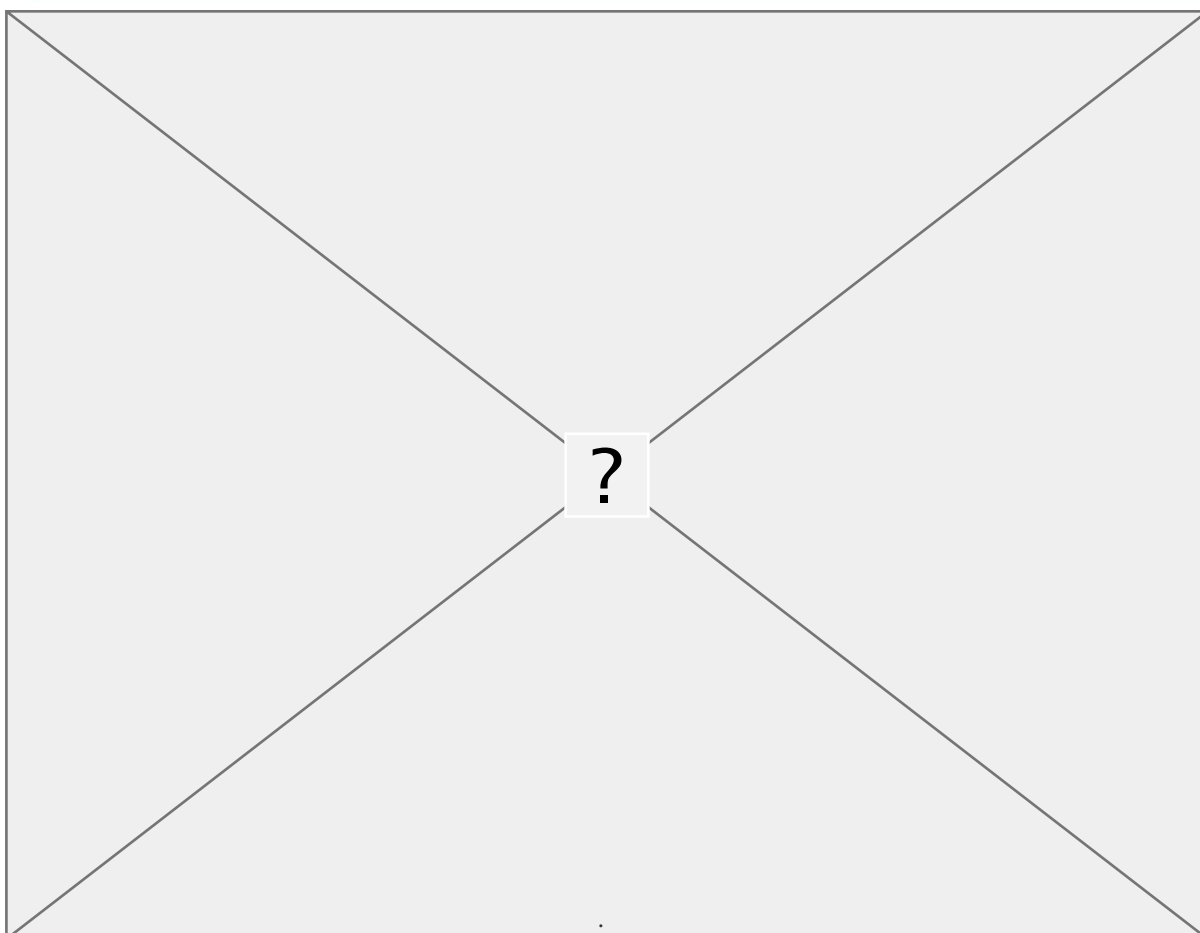
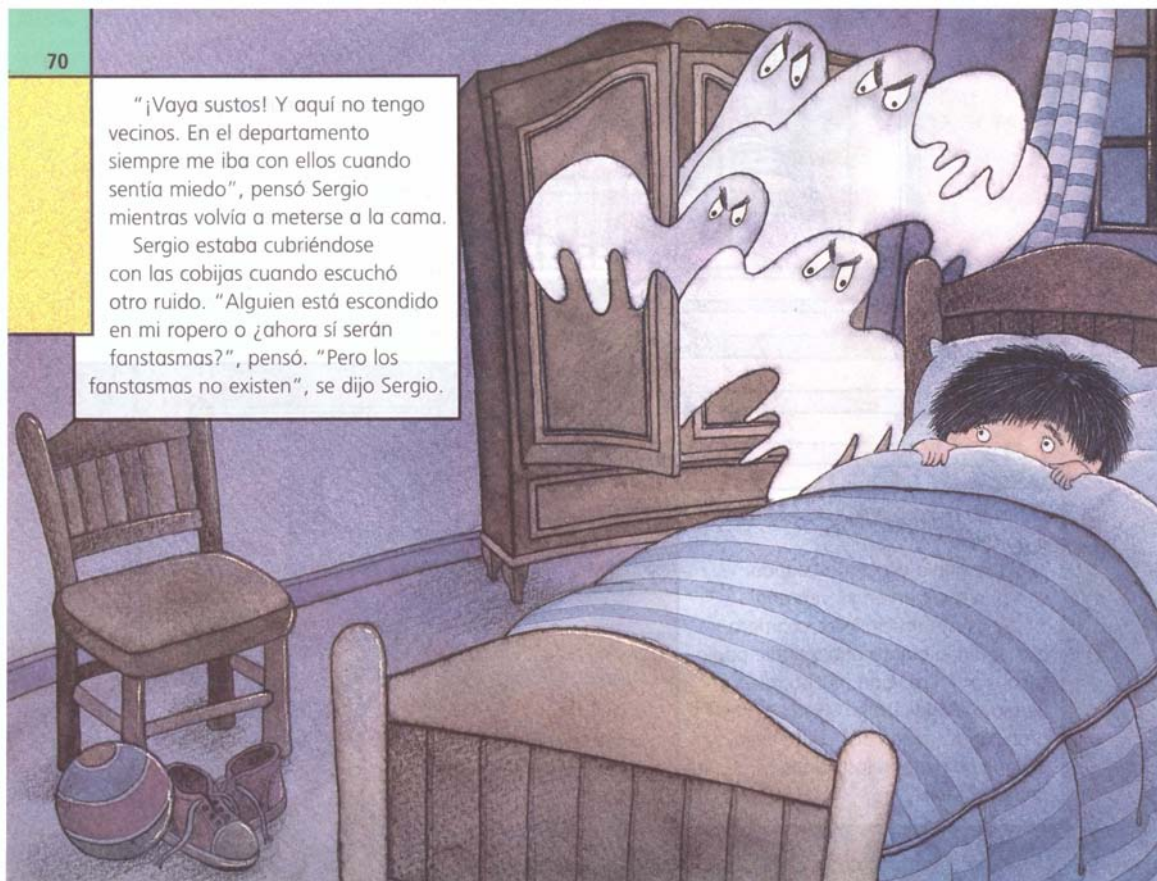
69

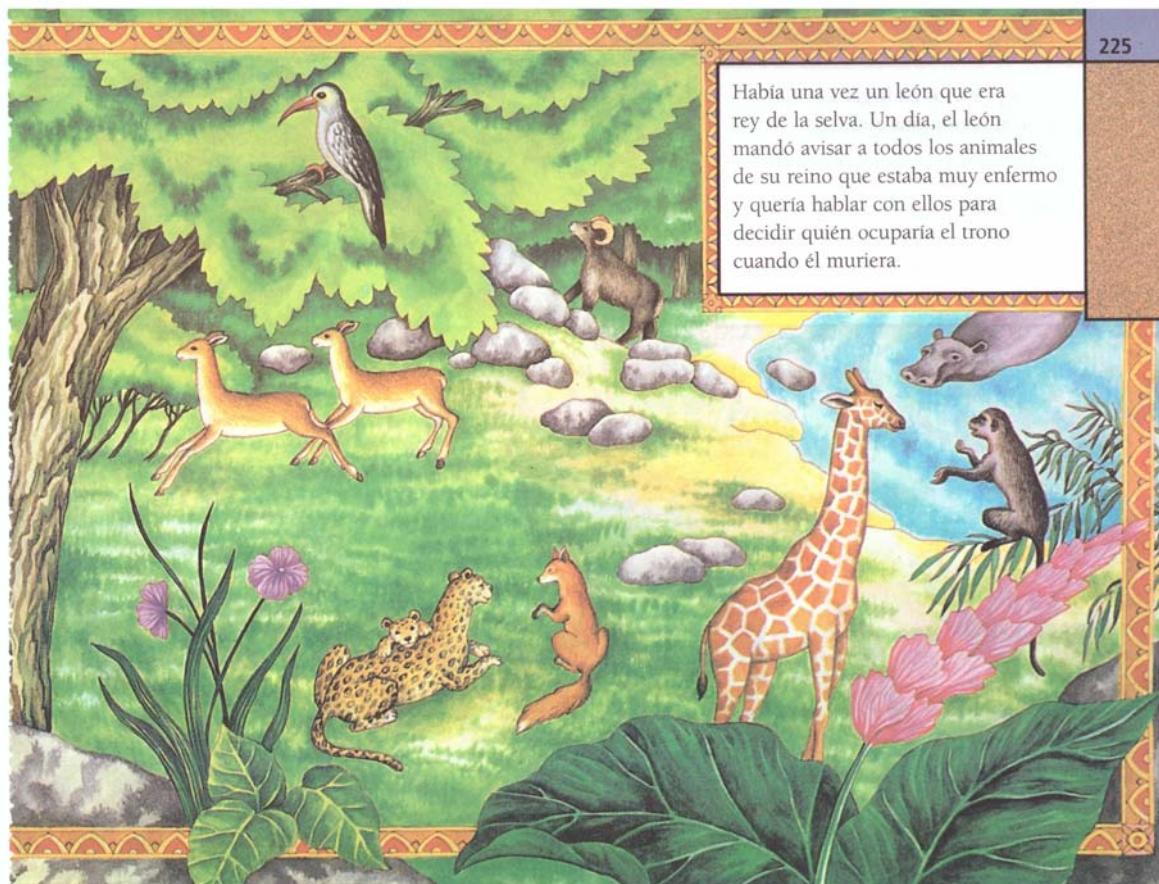
Sergio se tranquilizó, pero al poco rato volvió a escuchar ruido: parecía que varias personas hablaban. "¿Serán fantasmas?", pensó. "¿O tal vez ladrones?". Sin hacer ruido se dirigió al cuarto de sus papás, donde se escuchaban las voces. Se asomó temerosamente y... ¡El televisor estaba encendido!

Sergio regresó a su cama, dispuesto a dormirse.

Ya se había acostado cuando oyó que tocaban en su ventana.

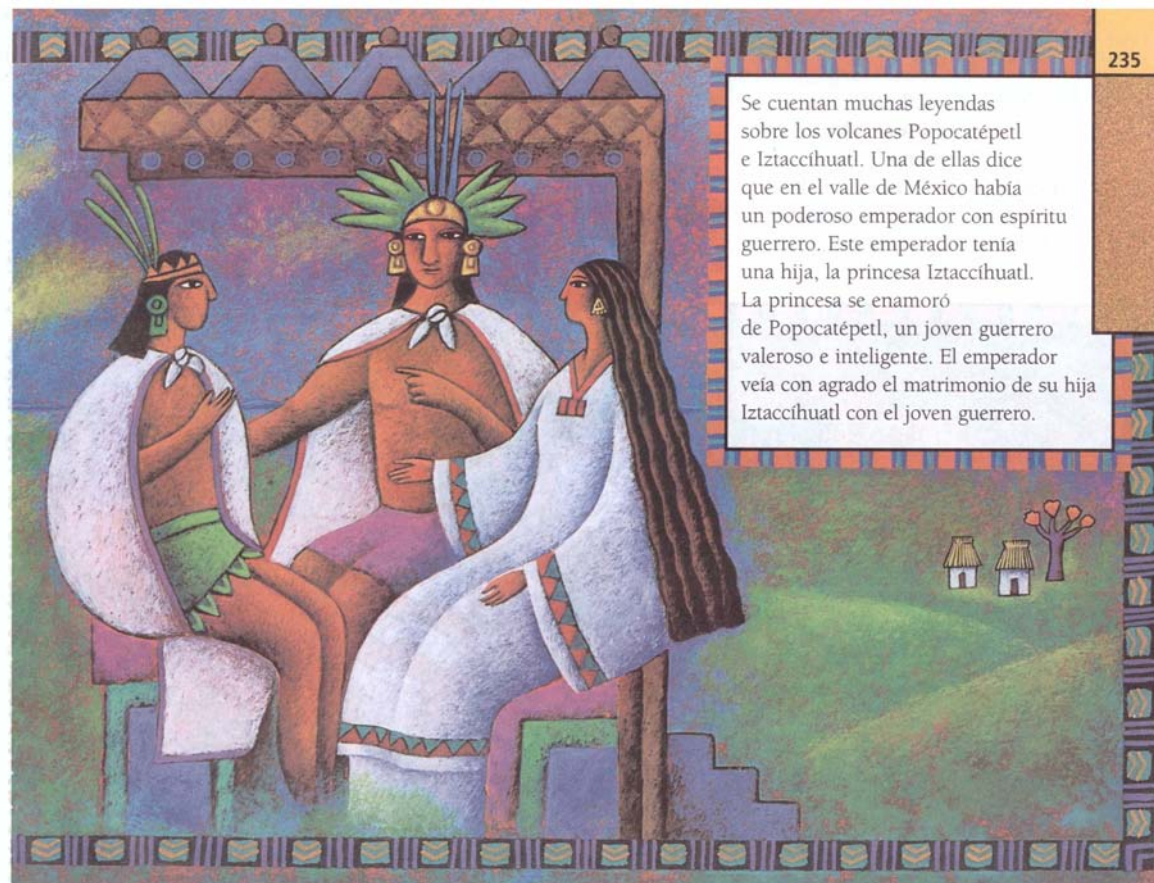
¡Se asustó mucho! Su recámara estaba en la planta alta y nadie podía tocar por fuera. Con mucho miedo, Sergio abrió la cortina. ¡Estaba granizando! ¡Eran bolitas de hielo las que golpeaban los vidrios de la ventana!



El león y la zorra

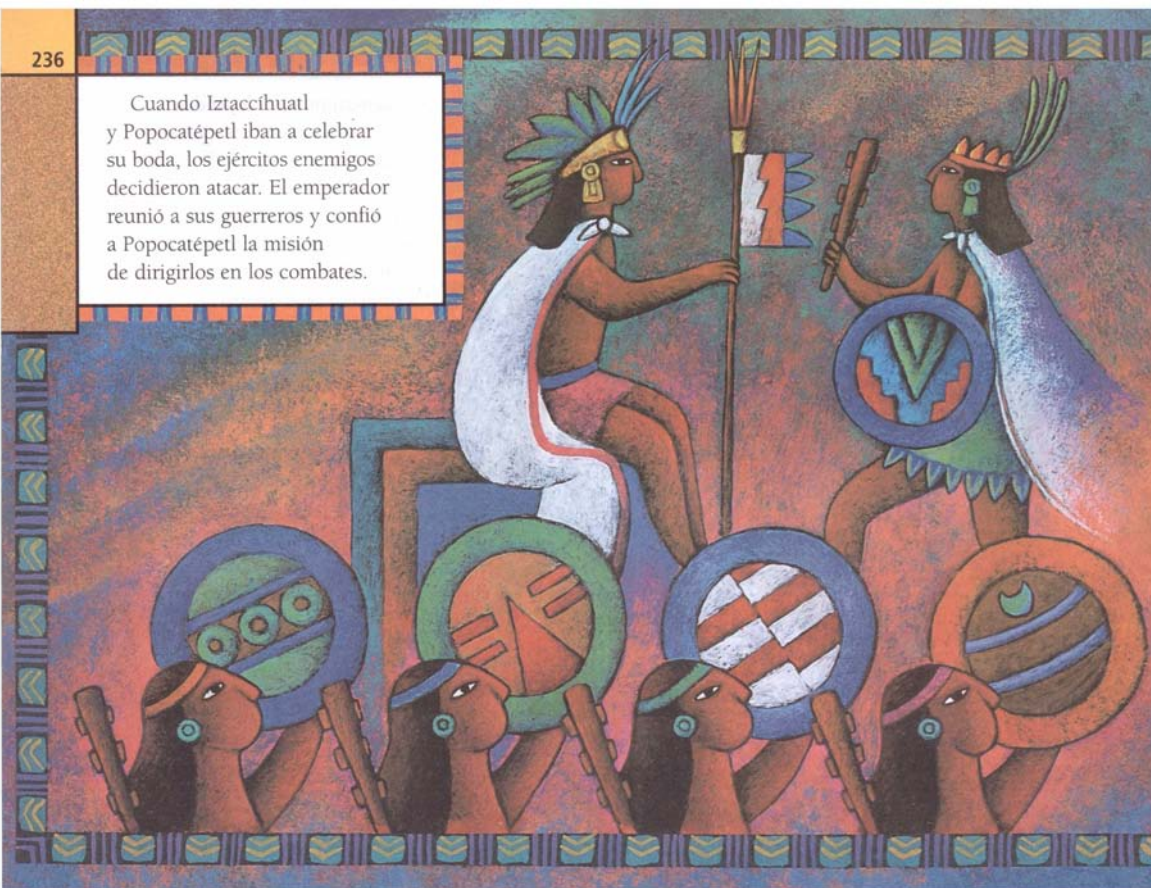


La leyenda de los volcanes



236

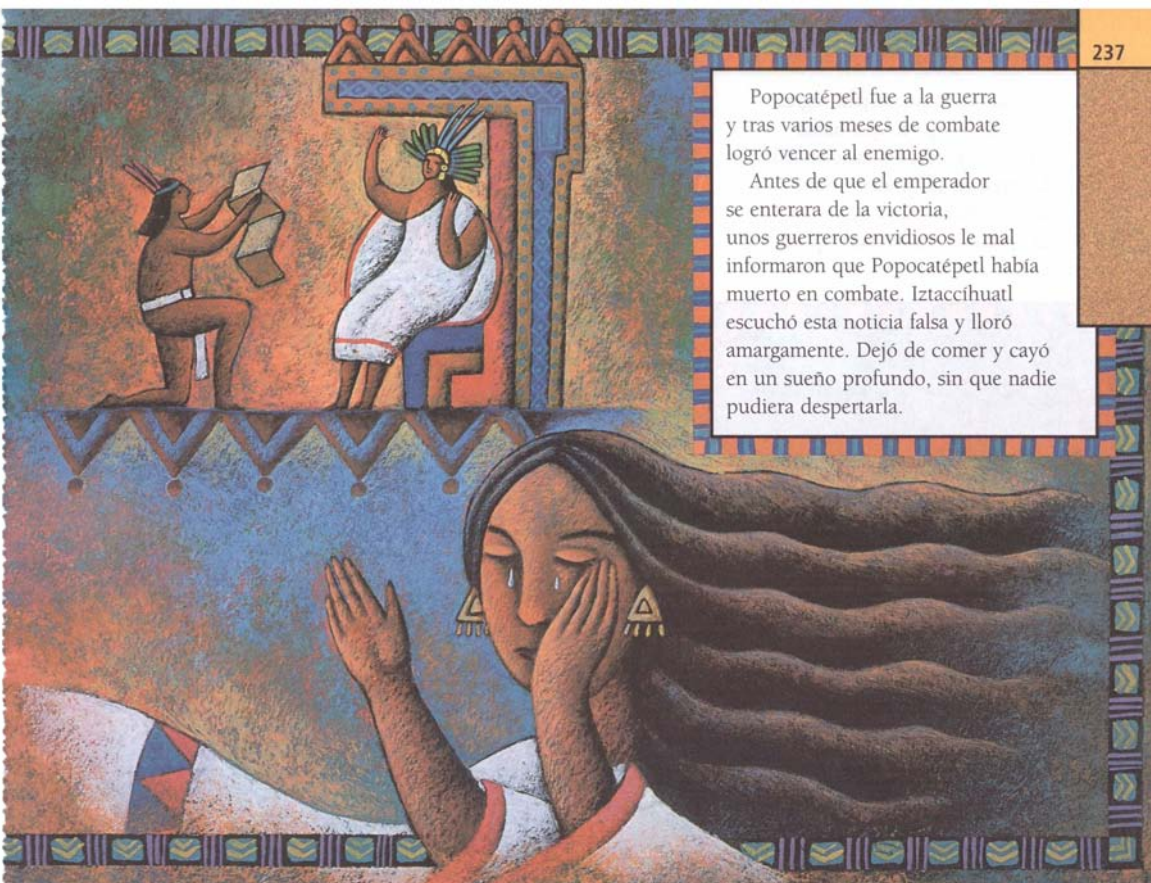
Cuando Iztaccíhuatl y Popocatépetl iban a celebrar su boda, los ejércitos enemigos decidieron atacar. El emperador reunió a sus guerreros y confió a Popocatépetl la misión de dirigirlos en los combates.



237

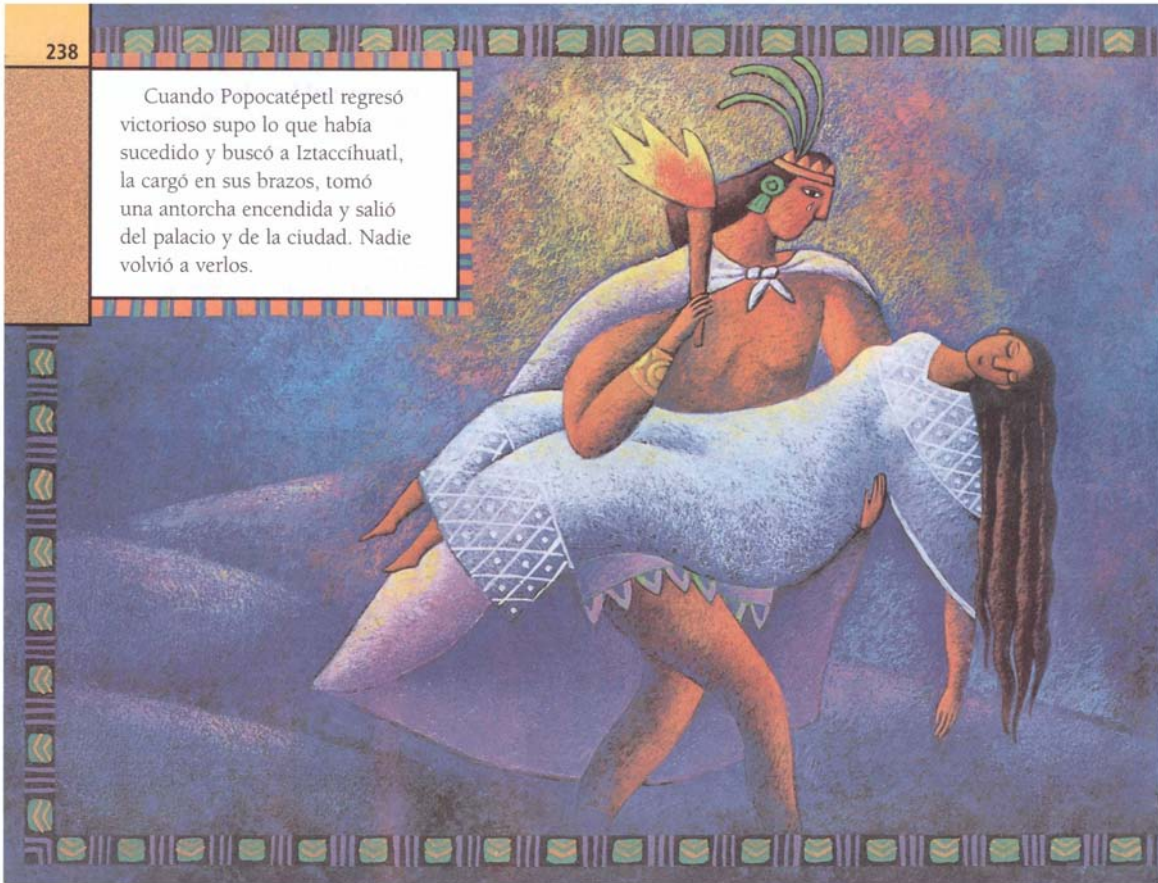
Popocatépetl fue a la guerra y tras varios meses de combate logró vencer al enemigo.

Antes de que el emperador se enterara de la victoria, unos guerreros envidiosos le mal informaron que Popocatépetl había muerto en combate. Iztaccíhuatl escuchó esta noticia falsa y lloró amargamente. Dejó de comer y cayó en un sueño profundo, sin que nadie pudiera despertarla.



238

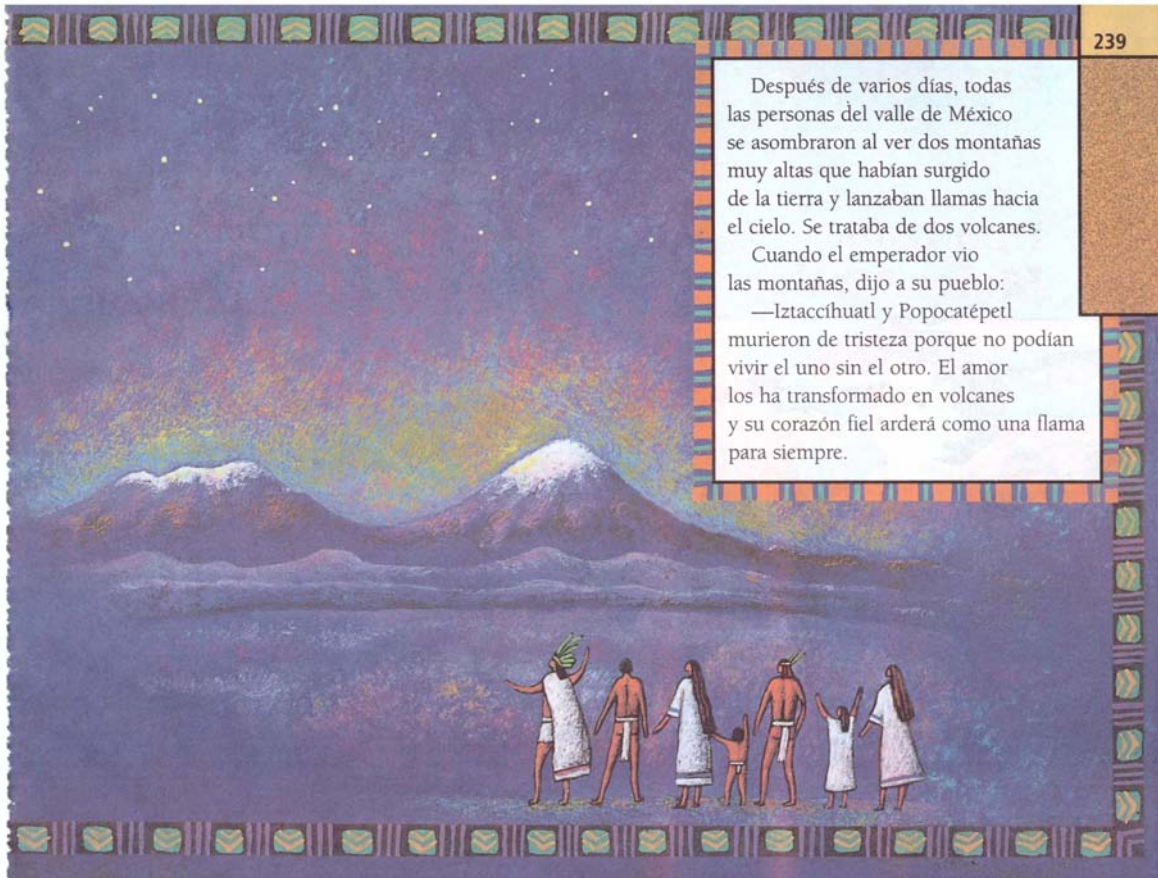
Cuando Popocatépetl regresó victorioso supo lo que había sucedido y buscó a Iztaccíhuatl, la cargó en sus brazos, tomó una antorcha encendida y salió del palacio y de la ciudad. Nadie volvió a verlos.



239

Después de varios días, todas las personas del valle de México se asombraron al ver dos montañas muy altas que habían surgido de la tierra y lanzaban llamas hacia el cielo. Se trataba de dos volcanes.

Cuando el emperador vio las montañas, dijo a su pueblo:
—Iztaccíhuatl y Popocatepetl murieron de tristeza porque no podían vivir el uno sin el otro. El amor los ha transformado en volcanes y su corazón fiel arderá como una flama para siempre.



Anexo 3. Lectura de la tarea de comprensión evaluada en el IDEA

Patito y Gallito salen a pasear juntos al campo. Los prados se pintan de verde y las flores se abren. Los pájaros vuelan arriba en el cielo. Y abajo en los charcos, saltan las ranas.

Gallito se divierte cazando con su pico los gusanos, mientras Patito nada en el estanque. Al atardecer vuelven a su casa diciendo: ¡ Mañana regresaremos!