



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Facultad de Psicología.

División de Estudios Profesionales.

**Los mapas mentales como estrategia para la representación de
la comprensión lectora en alumnos de 5to año de la primaria
“ Héroes de la Naval ”**

Opción de Titulación por Informe de Prácticas

Presenta

Cuéllar Espino Daniela Sofia

Directora: Dra. Marquina Terán Guillén

Revisora: Mtra. Ma. Eugenia Martínez Compeán





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mi familia...

Mis papás y mi hermano

*Que viéndome como la mejor me
brindaron el amor, apoyo y cariño
necesarios para poder alcanzar este
logro. Orgullosa de ser su hija...*

A la Dra. Marquina...

*Por tenerme paciencia y creer en mí
siempre, haciéndome crecer como
psicóloga y persona.*

*A la directora y profesores de la
primaria "Héroes de la Naval", por
dejarnos poner nuestro granito de
arena.*

A la profesora Maru...

*Por enseñarme a aprender de mis
errores*

*A Rodrigo, el Sr. Gustavo y la Sra.
Lupita...*

*Que me apoyaron en la última fase y
ahora son parte importante de mi
vida.*

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1: PRUEBAS MASIVAS QUE VALORAN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA.....	9
1.1 <i>PRUEBA INTERNACIONAL</i>	10
1.1.1 PISA	10
1.2 <i>PRUEBAS NACIONALES</i>	18
1.2.1 ENLACE	18
1.2.2 EXCALE.....	23
1.3 <i>PROPUESTAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA</i>	33
1.3.1 RIEB	33
CAPÍTULO 2: COMPRENSIÓN LECTORA	40
2.1 <i>DEFINICIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA</i>	40
2.2 <i>PROCESOS COGNITIVOS QUE SE PRESENTAN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA</i>	44
2.3 <i>NIVELES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA</i>	60
2.4 <i>MODELOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA</i>	62
2.5 <i>PROBLEMAS QUE AFECTAN A LA COMPRENSIÓN LECTORA</i>	83
2.6 <i>EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA</i>	90
2.7 <i>ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA</i>	92
2.8 <i>REPRESENTACIONES GRÁFICAS</i>	101
CAPÍTULO 3: MAPAS MENTALES	107
3.1 <i>DEFINICIÓN DE LOS MAPAS MENTALES</i>	107
3.2 <i>PROCESOS COGNITIVOS QUE SE DAN EN LA REALIZACIÓN DE LOS MAPAS MENTALES</i>	111
3.3 <i>BENEFICIOS DE LOS MAPAS MENTALES</i>	115
3.4 <i>ELEMENTOS EN LA ELABORACIÓN DE LOS MAPAS MENTALES</i>	118
3.5 <i>EVALUACIÓN DE LOS MAPAS MENTALES</i>	120
PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	124
<i>Propósitos fundamentales</i>	124
<i>Población destinataria</i>	125
<i>Espacio de trabajo</i>	125

<i>Materiales e instrumentos</i>	126
<i>Procedimiento general</i>	128
RESULTADOS	132
DISCUSIÓN	144
CONCLUSIONES	147
REFERENCIAS	154
ANEXOS	165

RESUMEN

La comprensión lectora constituye uno de los problemas educativos según evaluaciones como PISA, ENLACE y EXCALE, debido a que las puntuaciones obtenidas por los estudiantes se sitúan en los niveles básico y elemental. Para afrontar este problema, se han planteado propuestas como el Plan Nacional de Lectura y las modificaciones al plan de estudios 2011, en donde el campo formativo: *lenguaje y comunicación* propone incrementar la comprensión lectora (PNL, 2011). La comprensión lectora es la elaboración de nuevos significados a partir de la conexión entre las ideas nuevas y las obtenidas previamente. Autores como Solé (2006) y Díaz-Barriga & Hernández (2002) han establecido algunas estrategias, como las representaciones gráficas y la organización de la información, entre ellas los mapas mentales, definidos por Buzán (2004) como: *un método de análisis que permite organizar con facilidad los pensamientos y utilizar al máximo las capacidades mentales* (p.26). El presente informe tiene como objetivo mejorar la comprensión lectora de los alumnos de 5to año de una primaria de bajos recursos, a partir del uso de los mapas mentales. Se diseñó una intervención para la enseñanza de dicha estrategia la cual constó de cuatro fases: *detección de necesidades, planeación, aplicación y evaluación*. Se utilizaron rúbricas y listas de cotejo como método de evaluación. Los resultados muestran que existe una mejora en la comprensión lectora observándose una diferencia entre los promedios de la evaluación diagnóstica (3.46) y la evaluación final (7.32). En el primero los alumnos se encontraban en un nivel bajo en cuanto al conocimiento, dominio y aplicación de los mapas mentales, mientras que en el segundo alcanzaron el nivel medio en dicha estrategia. En la prueba ENLACE también se vio reflejado el efecto del taller en relación con la interpretación del tema principal y la identificación de ideas clave. Por lo tanto, la estrategia de los mapas mentales beneficia la representación de la comprensión lectora, la identificación de información y de las ideas principales del cuento.

INTRODUCCIÓN

Factores socioeconómicos, familiares, relacionados con la docencia y las características del alumno afectan la comprensión lectora y el rendimiento académico de los alumnos.

Uno de los organismos gubernamentales encargado de evaluar los efectos del nivel socioeconómico en el rendimiento escolar, es el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) el cual se dedica a generar, aportar y difundir información y conocimiento acerca del Sistema Educativo Nacional, con el fin de mejorarlo (INEE, 2012). Éste, a través del cuestionario de contexto para alumnos, plantea una serie de factores que afectan el rendimiento académico, entendido como *la adquisición de conocimientos y habilidades a partir del proceso enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en el aula, y el cumplimiento de metas establecidos en programa impartido al alumno* (INEE, 2006; Osornio, 2008). El indicador de su medición son las calificaciones obtenidas en las diferentes asignaturas.

En México los entornos desfavorables como el vivir en zonas de marginación, así como las dificultades económicas, sociales y afectivas propician que los niños vivan en ambientes con poca estimulación académica. Además, factores de riesgo como la violencia doméstica, adicciones y descuido emocional, por mencionar algunos, afectan a los niños para un óptimo desempeño académico. Estos problemas se ven reflejados en las conductas agresivas y la falta de estrategias para la resolución de problemas, además de los bajos estados de nutrición, salud y bienestar en los alumnos (CDHDF, 2012; INEE, 2006; Osornio, 2008). Otra variable familiar que afecta al rendimiento es el estilo de crianza de los padres y el clima que surge dentro del hogar.

Por otro lado, las variables que atañen al entorno escolar y afectan el rendimiento académico son las oportunidades de aprendizaje, las cuales incluyen: "la cobertura curricular que imparte el docente, la profundidad del tema, el porcentaje de ejercicios resueltos acerca del tema, la calidad de la retroalimentación, entre

otros" (INEE, 2007, p.18). Otra es el clima escolar, el cual incluye la violencia a la que se expone el alumno en el centro educativo.

Autores como Barragán (2009) han estudiado los efectos de la docencia en el rendimiento académico, basándose en conceptos como *la buena enseñanza*, la cual tiene como objetivo que los profesores diseñen los cursos llevando a cabo las actividades necesarias para el cumplimiento de sus objetivos, a partir de proporcionar estrategias metacognitivas para la autorregulación y mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Una de las actividades propuestas por éste autor se refiere a la organización de la información y la formulación de problemas por parte de los estudiantes, supliendo a las técnicas de repetición para la enseñanza de hechos y resolución de problemas planteados por los docentes.

Otro autor que aborda este tema es Mcber (2000), quien se basa en el concepto de *enseñanza efectiva*, la cual contiene las características profesionales, como el dominio del tema, y la implementación de estrategias adecuadas al currículo; el clima de la clase, expresado por medio de las percepciones de los estudiantes acerca de la aplicación de las características y habilidades del profesor para motivarlos y enseñarles adecuadamente; y las habilidades docentes.

Por último tenemos las variables personales del lector, relacionadas con los recursos cognitivos, los cuales miden el rendimiento académico y la inteligencia como factores de éxito. Otra son los antecedentes escolares, en donde se evalúa la repetición de grados afectada por el bajo rendimiento académico o por las inasistencias y la movilidad escolar, la cual afecta al desempeño escolar debido a la diversidad de estrategias de enseñanza-aprendizaje que presenta cada escuela, y la dificultad de adaptación del alumno.

Estos factores son analizados desde el punto de vista psicológico, en donde interactúa el alumno, su familia y los maestros, además de las variables personales, sociales y económicas que presenta el estudiante.

Lo anterior se ve reflejado en los bajos resultados obtenidos en evaluaciones como PISA, ENLACE y EXCALE, las cuales miden a la comprensión lectora como recurso para mejorar el rendimiento académico y al mismo tiempo resolver problemas de la vida cotidiana. En el año 2009, en la prueba PISA obtuvimos un puntaje de 425, lo cual nos indica que tenemos el mínimo para desempeñarnos en la vida cotidiana (OCDE, 2010); en la prueba ENLACE, el 60% de los alumnos se encontraron en los niveles insuficiente y elemental en el 2011 (SEP, 2011); por último en las pruebas EXCALE, en el área de español, el 47.7% se encuentran en el nivel básico, al igual que en el área de matemáticas (55.6%), en el área de ciencias naturales (44.0%) y en el área de educación cívica (65.0%). Por lo tanto, la mayoría de los alumnos se sitúan en el nivel básico en toda la prueba.

Para resolver algunos de estos problemas se han realizado propuestas como la modificación en el Plan de Estudios 2011, las cuales han favorecido la aplicación de los conocimientos obtenidos en las asignaturas, aprovechando su contenido para resolver problemas del día a día, además de apoyar en concreto a la comprensión lectora por medio del campo formativo: *lenguaje y comunicación* propone incrementarla. Ésta es entendida como es un proceso en evolución, la cual incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van construyendo a lo largo de la vida en diversos ámbitos, mediante la interacción con los compañeros, la familia y con la sociedad en la que están inmersos.

Para poder utilizar la información obtenida de la lectura es necesario darle un nuevo sentido creando conexiones con el conocimiento previo que tenemos, es decir, hacer una resignificación de los datos, ya que, a través de ésta podemos conocer nuestra cultura, la sociedad en la que vivimos, los hechos que ocurren día a día, entre otras cosas.

Justificación

Atendiendo a la problemática que presentan las variables antes mencionadas sobre el rendimiento académico y la comprensión lectora, se decidió brindar apoyo

a una escuela primaria de bajos recursos, la cual está dentro de la zona norte, considerada como peligrosa y de bajos recursos económicos. El ingreso económico de los padres es de un salario mínimo, lo cual apenas cubre los gastos de alimentación, agua, luz y renta, no permitiendo gastos para la recreación o educación. Esto trae consigo algunos problemas como son: desnutrición, drogadicción, violencia familiar, analfabetismo y deserción escolar (CDHDF, 2012; Osornio, 2008; INEE, 2007).

Desde la perspectiva de Snow (2002), el contexto en el que se encuentra el alumno afecta dependiendo de los recursos con que cuenta la familia y la institución, no solo al acceso a la información, si no a la capacitación o ayudas mediadas que puedan recibir para favorecer la comprensión lectora.

Teniendo en cuenta las carencias del Sistema Educativo, vinculado con los profesores, se diseñó el taller con base a la mediación de las facilitadoras tomando en cuenta la teoría de Vygotski (1979), quien plantea que la zona de desarrollo próximo y la mediación se llevan a cabo a través de la interacción sociocultural del alumno, lo cual quiere decir que si el contexto del alumno es de riesgo y violento, el alumno aprenderá bajo estas perspectivas, por ello es necesario realizar intervenciones con estas poblaciones afectadas, y así darles un enfoque diferente del que conocen, proporcionándoles opciones más favorables para el aprendizaje y la resolución de problemas.

En cuanto a la relevancia profesional, la intervención me permite poner en práctica los conocimientos adquiridos durante mi formación, además de adquirir habilidades que competen a la intervención educativa como: diseño, planificación, detección de necesidades, aplicación y evaluación.

A partir de lo anterior surge la importancia para investigar, proponer y llevar a cabo intervenciones, favoreciendo a la educación, atendiendo a cada una de las necesidades demandadas por parte de los aprendices, visualizando las capacidades que poseen y tomándolas como principal motor para romper la barrera del conformismo que durante tantos años hemos adoptado.

Objetivos generales

El presente informe tiene como propósito diseñar, planificar, aplicar y evaluar un taller para la enseñanza de los mapas mentales para favorecer la comprensión lectora de alumnos de 5to año de primaria.

Los objetivos del taller son: que los alumnos mejoren su comprensión lectora empleando la estrategia de los mapas mentales para su representación y que identifiquen las ideas principales de un texto narrativo.

El contenido del presente trabajo se divide en cuatro capítulos. En el primero abordaremos las evaluaciones de PISA, ENLACE y EXCALE, las cuales contienen, entre otras cosas a la comprensión lectora. En el capítulo dos profundizaremos el tema de la comprensión, analizando las similitudes y diferencias que existen en las definiciones, además los procesos cognitivos necesarios para formarnos como buenos lectores, los niveles, los modelos que explican cómo se desarrolla la comprensión de los textos, las diferentes problemáticas que atañen a la comprensión lectora, la evaluación y las estrategias vistas desde tres momentos importantes: antes, durante y después de la lectura.

En el capítulo tres analizaremos el tema de los mapas mentales, teniendo en cuenta las diferentes definiciones, los procesos cognitivos para su realización, los beneficios que nos ofrecen, los elementos necesarios para elaborarlos, los diferentes tipos de representaciones mentales, y las herramientas para su evaluación.

Por último, en el capítulo de Programa de Intervención, especificamos el proceso de diseño, planificación y aplicación de un taller para favorecer a la comprensión lectora a partir de su representación en los mapas mentales, las características de la población, los materiales e instrumentos, el procedimiento, así como los resultados del taller y su impacto en la prueba ENLACE. En la parte final se presentan la discusión y las conclusiones acerca de los resultados y la situación socioeconómica de los padres.

CAPÍTULO 1: PRUEBAS MASIVAS QUE VALORAN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Los resultados de las pruebas nacionales e internacionales han mostrado que los niveles de comprensión lectora en nuestro país son bajos, por ello se realizan modificaciones a los planes de estudio y se toman decisiones acerca de las políticas educativas que permiten mejorar el rendimiento académico, (Amador, 2008).

Según Ferrer y Arregui (2003), las pruebas internacionales son instrumentos de medición que evalúan aspectos académicos en diferentes áreas, tanto la parte procedimental como la resultante, además permiten comparar los resultados de países que se encuentran en diferentes contextos, teniendo en cuenta cuestiones como el nivel socioeconómico de los alumnos.

En México se aplican diversas evaluaciones, las cuales incluyen el área de comprensión lectora. Estas evaluaciones se han implementado desde el 2000, año en el que se llevó a cabo la primera aplicación de la prueba PISA (OCDE, 2010), en donde participaron 32 países (28 de los cuales son miembros de la OCDE, incluido México, y 4 invitados). En 2004 el INEE (2010), en colaboración con la Dirección de Pruebas y Medición (DPM) diseñaron las pruebas EXCALE, las cuales terminaron de validarse en 2005, año en que se aplicaron a 6to de primaria y 3ero de secundaria. En el año 2006, se llevó a cabo la primera aplicación de la prueba ENLACE, la cual contiene reactivos que evalúan a la comprensión lectora en el área de español y es aplicada por la SEP (2011). Todas las pruebas se siguen empleando en nuestro país.

A continuación se presentan estas pruebas, partiendo de las siguientes preguntas: ¿a quién van dirigidas?, ¿qué aspectos evalúan?, ¿cómo lo evalúan?, y los resultados obtenidos en México.

1.1 PRUEBA INTERNACIONAL

1.1.1 PISA

La prueba de PISA (por sus siglas en inglés: Program for International Student Assessment) es una evaluación que se aplica a los alumnos de 15 años que están estudiando, lo cual supondría que cuentan con las habilidades y conocimientos necesarios para resolver problemas de la vida cotidiana. Se aplica cada 3 años a los 32 países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), 28 de los cuales son miembros y 4 invitados.

Ésta evaluación pretende conocer las competencias y habilidades que tienen los alumnos para aplicar sus conocimientos hacia la resolución de problemas comunes, por lo tanto es una prueba no alineada al currículo. Las áreas consideradas “claves para el aprendizaje” (p.18), que atañen a esta prueba son: lectura, ciencias y matemáticas, las cuales se enfatizan dependiendo el año de aplicación, por ejemplo, en el 2009 se destacó el área de comprensión lectora, tomando en cuenta aspectos como la lectura en textos digitales, la promoción de la lectura, entre otras (OCDE, 2010).

En el 2009, los reactivos se distribuyeron de la siguiente manera: de los 190 reactivos el 53% correspondió al área de comprensión lectora, el 28% a ciencias y el 19% a matemáticas.

El promedio es de 500 puntos con una desviación estándar de 100 puntos, siendo 800 el puntaje individual más alto y 200 el más bajo, (Amador, 2008). Además los niveles de esta prueba tienen dos características particulares: *jerarquía* e *inclusión*, es decir que los alumnos que se encuentran en los niveles elevados, dominan las características de los niveles inferiores, así tenemos que si un alumno se encuentra en el nivel 3, posee las competencias del nivel 1 y 2 (INEE, 2010).

PISA (OCDE, 2010) evalúa en el área de comprensión lectora, tres diferentes niveles: *acceder y recuperar*, *integrar e interpretar*, *reflexionar y evaluar* (ver tabla 1.1.1).

En el nivel de *acceder y recuperar* se espera que los alumnos localicen la ubicación de cierta información para utilizarla en un fin específico.

En cuanto al nivel de *integrar e interpretar* se pretende que los alumnos comprendan la coherencia del texto, tanto general como particular, es decir, entre dos oraciones y la comprensión general del texto. También que pueda realizar interpretaciones de lo que no está totalmente definido en el texto, por ejemplo, realizar inferencias.

Por último, en el nivel de *reflexionar y evaluar*, se pide al alumnos que utilicen el conocimiento previo que tienen acerca del tema para comparar la nueva información obtenida de la lectura, y que realicen juicios a partir de las experiencias tanto personales como las de conocimiento formal.

Tabla 1.1.1: Comparación de niveles y subescalas con sus tareas, de México 2009

Nivel de desempeño	Subescala de lectura	Porcentaje	Tareas
2	Acceder y Recuperar	30.7	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Localizar uno o más fragmentos de información ajustándose a múltiples condiciones ➤ Manejar alguna información en conflicto
	Integrar e Interpretar	31.3	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar la idea principal de un texto ➤ Entendimiento de las relaciones de las partes del texto ➤ Construcción de un significado dentro de una parte limitada del texto ➤ Inferencias de bajo nivel
	Reflexionar y Evaluar	31.9	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar comparaciones entre el texto y sus conocimientos ➤ Explicar una parte del texto a partir de su experiencia

Fuente: OCDE, (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I, II, III, IV y V)*

Estos niveles van de lo más sencillo a lo más complejo, permitiendo al alumno apropiarse de cada una las características de los niveles y adaptarse al siguiente con mayor facilidad. Esto se lleva a cabo por medio de la planeación de ejercicios por parte de los profesores, lo cual favorece que los alumnos puedan: primero, limitar la información pertinente para realizar alguna actividad, por medio de preguntas explícitas que le permitan acceder a la información; segundo, poder deducir la idea principal del texto, por medio de preguntas implícitas o alguna representación mental; tercero, que den su opinión o realicen una crítica del mismo, ya sea de forma grupal o individual.

Además de los niveles de comprensión, se realizaron algunos cambios en el 2009 con respecto a la aplicación del año 2000, las cuales tenían como propósito medir aspectos acerca del lector y las oportunidades de lectura que tiene dependiendo de su contexto. Esto se realizó con el fin de averiguar cómo evolucionaban los lectores en una década. Algunos tópicos que se tomaron en cuenta para las modificaciones son los siguientes:

- ✓ La utilización de estrategias, la consciencia de la autorregulación en cuanto a su aplicación y la realización de resúmenes.
- ✓ El préstamo de libros en la biblioteca.
- ✓ La promoción de la lectura en las clases y las formas de hacerlo.
- ✓ El uso de las nuevas tecnologías en aspectos académicos o de diversión.

En cuanto a los resultados de la aplicación del año 2009, México obtuvo una media en el área de lectura de 425 puntos, lo cual nos coloca en el nivel dos de la escala (ver tabla 1.1.2), esto quiere decir que los alumnos cuentan con el mínimo adecuado para desempeñarse en la vida cotidiana. En comparación con la media de los países de América Latina que es de 408 puntos, México está 17 puntos arriba, mientras que en comparación con la media de los países de la OCDE, que es de 493 puntos, se encuentra 68 puntos por debajo.

Tabla 1.1.2: Descripción de los niveles de PISA 2009

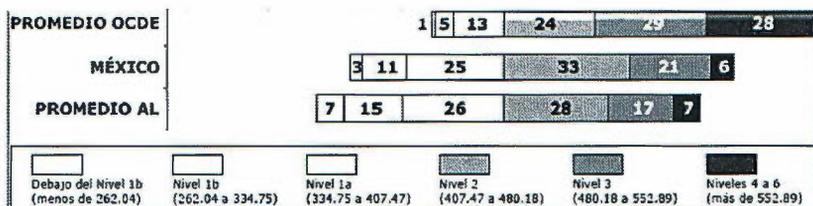
Niveles	Puntuación	Descripción genérica
6	707 - 800	Potencial para realizar actividades complejas
5	633 - 706	
4	558 - 632	Estar por arriba del mínimo quiere decir que son buenos, pero no lo suficiente para realizar actividades cognitivas complejas
3	484 - 557	
2	409 - 483	Mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea
1a	334 - 408	Insuficiente para acceder a estudios superiores, o realizar las actividades que exige la sociedad del conocimiento
1b	200 - 333	

Fuente: OCDE, (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I, II, III, IV y V)*

En la tabla 1.1.2 observamos los niveles que nos indican los parámetros de las habilidades que deben tener los alumnos para desempeñarse de manera eficiente en la vida cotidiana, es decir, resolver los problemas que se les presentan a partir de aplicar los conocimientos que han obtenido a lo largo de su vida académica. Así tenemos que México apenas cuenta con las destrezas necesarias para desempeñarse en la vida diaria.

En cuanto al desempeño por nivel que tienen los alumnos en México, el 39% se encuentran en los niveles inferiores (que corresponden al 1a y 1b), el 54% en los intermedios (correspondientes al 2 y 3) y solo el 6% en los avanzados (que van del nivel 4 en adelante). En comparación con los países de América Latina, el 48% de los alumnos se encuentran en los niveles inferiores (9% más que México), el 45% en los niveles intermedios (9% más que México) y 7% en los niveles avanzados, los cuales no muestran una diferencia significativa con México. Por otro lado, comparamos los porcentajes de los países de la OCDE, los cuales obtuvieron un porcentaje de 19% de alumnos en los niveles inferiores (35% menos que México), 53% en los niveles intermedios y 28% en los niveles avanzados (22% más que México) (ver gráfica 1.1.1).

Gráfica 1.1.1: Comparación de porcentajes de los niveles de lectura entre OCDE, México y América Latina 2009



Datos recabados: OCDE, (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Volume I, II, III, IV y V)

Las cifras anteriores son alarmantes debido a que México no cuenta con alumnos en el nivel más avanzado de la escala (el nivel 6), existiendo una gran diferencia entre el porcentaje de los niveles avanzados con los países miembros de la OCDE (2010), la cual refiere que, a no ser que esta cifra suba al menos un 5%, es decir a 12%, México seguirá rezagado entre los países de la región, dificultando aún más su progreso.

En lo que corresponde a los resultados por entidad el Distrito Federal tiene la media más alta, seguida de Nuevo León, Chihuahua y Aguascalientes. En lectura, la mayoría de las entidades tiene una media de desempeño similar al promedio nacional. De las 30 entidades, 23 no logran diferenciarse estadísticamente del promedio nacional, cuatro están por arriba y cinco por debajo de él. Los estados con una media de desempeño estadísticamente inferior al promedio nacional son San Luis Potosí, Oaxaca, Tabasco, Guerrero y Chiapas.

La descripción que se hace en la prueba PISA acerca del nivel en el que nos encontramos, con respecto a la comprensión lectora, se refiere a la localización de datos específicos, la identificación de una idea principal, realizar deducciones a nivel elemental. En cuanto al nivel de *reflexionar y evaluar*, los alumnos pueden comparar dentro del texto y explicar una situación particular con experiencias personales (ver tabla 1.1.1).

Algunas de las tareas que están en el nivel próximo (tercero) se refieren a combinar fragmentos dentro de un texto (del nivel de acceder y recuperar), integrar diferentes partes de un texto para identificar la idea principal (en el nivel de integrar e interpretar) y demostrar una comprensión detallada con un conocimiento no tan cotidiano pero familiar (en el nivel de reflexionar y evaluar).

Cabe señalar que la prueba se aplica cada tres años, lo que permite comparar los resultados de cada país para saber si han mejorado los planes de estudio y los alumnos están mejor preparados para resolver problemas de la vida. Es por eso que se realiza una comparación de los resultados obtenidos en los años 2000 y 2009, en donde los resultados no son favorables para nuestro país, debido a que se muestra un decremento en el nivel de reflexionar y evaluar.

Tabla 1.1.3: Resultados obtenidos en comprensión lectora de la prueba PISA en los años 2000 y 2009 en México

Año	Acceder y Recuperar	Integrar e Interpretar	Reflexionar y Evaluar
2000	402	419	446
2009	433	418	432

Datos obtenidos de: OCDE, (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I, II, III, IV y V)*

Se observa que en el nivel de acceder y recuperar hay una diferencia de 31 puntos, en el nivel de integrar e interpretar no hay una diferencia significativa, y en el nivel de reflexionar y evaluar se observa un descenso de 14 puntos.

Estos resultados pueden deberse a la dificultad cognitiva que representan los reactivos de cada nivel, por lo cual observamos que en el nivel de *acceder y recuperar* se muestra un incremento, al contrario del de *reflexionar y evaluar*, en el cual se requieren competencias lectoras más avanzadas (OCDE, 2010). Otro aspecto que puede influir en los resultados es que la falta de competencias lectoras no se ha visualizado como un problema, por lo que los programas se enfocan en la lectura o su velocidad y no en la comprensión.

Además los resultados de PISA muestran que el desempeño de los estudiantes está estrechamente relacionado con los entornos socioeconómicos de sus familias, lo cual indicaría que entre más bajo el nivel socioeconómico de los alumnos, los resultados en la prueba serán más bajos. Sin embargo, algunos países han logrado un rendimiento escolar elevado de sus alumnos, de manera independiente a su nivel económico o cultural, lo que sugiere que se puede incrementar la calidad (OCDE, 2010).

Este estancamiento en nuestro país puede deberse a una resignación, es decir, el nivel de la educación no puede avanzar debido a la justificación del bajo nivel económico, mientras que otros países que han salido adelante basándose y explotando las capacidades de los alumnos, aunque no cuenten con los materiales necesarios.

En este sentido, la OCDE (2011) realizó una investigación acerca de cómo algunos estudiantes logran superar las expectativas acerca de su entorno socioeconómico (“¿Cómo algunos estudiantes superan su entorno socioeconómico de origen?”). Éste concluye que los alumnos que son *resilientes*, es decir, que dedican más tiempo de estudio, tienen motivación y confianza en sí mismos, tienen más oportunidad de sobresalir en su contexto. Una de las sugerencias es tener tutorías de calidad que permitan desarrollar actividades, prácticas y métodos de enseñanza que fomenten la confianza y la motivación del alumno, ya que, por ser de bajos recursos no se cuenta con ellas.

Otra investigación (OCDE, 2011: “*Mejorar el rendimiento desde el nivel más bajo*”) concluye que los alumnos de los países de bajos recursos pueden mejorar (o han mejorado al menos en el área de comprensión lectora) mediante cambios a nivel nacional como el establecimiento de objetivos políticos claros, controlando el rendimiento académico de los alumnos, ofreciendo el mismo plan de estudios, invirtiendo en la preparación y desarrollo del profesorado y apoyando a los centros educativos y alumnos de menores niveles de competencia.

Por lo tanto, tenemos las herramientas necesarias para explotar las capacidades de los alumnos y romper la carrera del conformismo que nos está impidiendo el progreso en el área de la educación de calidad.

En este sentido se han diseñado y aplicado, además de la prueba PISA, pruebas nacionales para evaluar las capacidades lectoras, las cuales tienen con principal fin conocer el rendimiento académico de los alumnos de la educación básica, complementando los resultados obtenidos en la prueba PISA y así tomar mejores decisiones para la educación.

1.2 PRUEBAS NACIONALES

1.2.1 ENLACE

La prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), se aplica cada año; en el 2011 se aplicó a 14, 064, 814 alumnos del país, (SEP, 2011), y evalúa el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica y media superior, y es una prueba que está alineada al currículo. En la educación básica son valoradas las materias de español, matemáticas, además de una materia que se va rotando hasta cubrir todas las del currículo. En el nivel media superior, evalúa las habilidades o capacidades que tienen los alumnos de aplicar los conocimientos que adquieren en las clases, para resolver problemas de la vida cotidiana, mediante el uso apropiado de la lengua, las habilidades lectoras y matemáticas.

Se realiza con el fin de informar a las autoridades e investigadores para que tomen decisiones acerca de las políticas educativas, con el propósito de mejorar la calidad de la educación y tener parámetros que permitan la comparación de las diferentes formas de enseñanza en el país (nacional, estatal, regional, etc.)

Esta prueba ha señalado que el nivel educativo está estrechamente relacionado con la situación económica de los estudiantes, por ello, las escuelas urbanas tienen mejores resultados que las indígenas, así mismo, las escuelas particulares superan a las públicas. Esto afecta debido a que el porcentaje de alumnos que asisten a las escuelas públicas es de 87% contra el 13% que acude a las privadas, en donde padres se interesan más debido a que pagan por la educación de sus hijos, además de que reciben una educación integral al tener horas extra de clases y actividades extracurriculares como deportes y arte, (Amador, 2008).

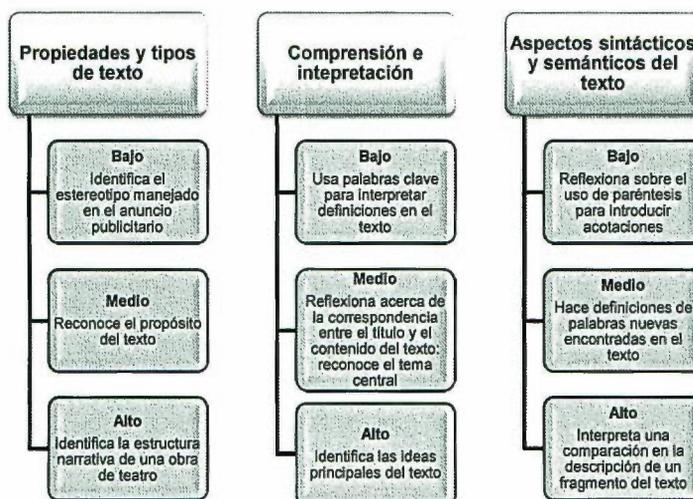
Un punto que atañe a las escuelas tanto públicas como privadas es que la prueba ENLACE no pretende evaluar las habilidades para la vida, sino que evalúa el aprovechamiento escolar, de modo que los alumnos aprenden conocimientos,

pero no adquieren capacidades o habilidades de aplicación, en este sentido difiere de la prueba PISA,.

Una similitud que tiene la prueba ENLACE con la prueba PISA es que evalúa a la comprensión lectora. Existen 50 reactivos dentro del área de español que se evalúan con cuatro tipos de texto: apelativo (carta), argumentativo (artículo de opinión), expositivo (artículo de divulgación, tabla y glosario) y narrativo (cuento o minirelato). Se valoran tres procesos cognitivos en ésta área: extracción de información, interpretación, reflexión y evaluación. Podemos observar que éstos son muy similares a los niveles que mide PISA en ésta área.

Dentro de los reactivos, algunos aplicados a los alumnos de quinto año que competen al área de comprensión lectora se presentan a continuación (ver figura 1.2.1).

Figura 1.2.1: Conocimientos y habilidades que evalúan los reactivos por grado de dificultad en aspectos de lectura para 5to grado (SEP, 2011)



Datos obtenidos de: SEP (2011). *Programas de estudio 2011, guía para el maestro, Educación Básica Primaria, Quinto grado*. México: SEP

Podemos observar que en la habilidad mencionada como comprensión e interpretación, los niveles requieren de capacidades que van de las más sencillas a las más complejas, recurriendo en el nivel bajo de la definición de palabras para el entendimiento del texto; en el nivel medio la reflexión acerca del contenido, teniendo como producto el tema central o general; y en el nivel alto, la identificación más específica de las ideas principales de la lectura, lo cual se pretende lograr con los alumnos de 5to año.

Observamos que en los niveles bajos de cada tópico se hace referencia a la identificación, interpretación y reflexión acerca del tema, aspectos que no pueden llevar a cabo la mayoría de los alumnos de este grado. Es por esto que se les dificulta interpretar o realizar comparaciones acerca de la información que obtienen del texto, lo cual provoca que los alumnos tengan una comprensión pobre.

Otra similitud que tiene la prueba ENLACE con la prueba PISA es que los niveles de comprensión van incrementando su complejidad, caracterizando a ambas evaluaciones por englobar en el nivel más bajo la identificación de información explícita y en el más alto la interpretación propia de la lectura,.

Además de los niveles antes mencionados, los resultados se exponen o se hacen públicos en los cuatro que a continuación se explican:

- ❖ *Insuficiente*: Necesita adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada
- ❖ *Elemental*: Requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada
- ❖ *Buena*: Muestra un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y posee las habilidades de la asignatura evaluada
- ❖ *Excelente*: Posee un alto nivel de dominio de los conocimientos y las habilidades de la asignatura evaluada

Estos niveles sirven para evaluar toda la prueba, a diferencia de los mencionados anteriormente (bueno, medio y alto) que son utilizados para exponer el tema de Español.

Después de llevar a cabo la aplicación y dar a conocer los resultados, la SEP ofrece un manual a los docentes que les permite observar los avances y las fallas que tienen sus alumnos. Además contiene una serie de sugerencias pedagógicas que pueden ser aplicadas dentro del salón de clases para mejorar los niveles de logro académico.

En cuanto a los resultados, en el área de español se observa que el 40% de los alumnos de 3º a 6º se encuentran en los niveles bueno y excelente, y el 60% en los niveles insuficiente y elemental en el 2011 (SEP, 2011). La diferencia entre el 2010 y el 2011 es de 10.4 puntos, la cual es significativa.

En la primaria "Héroes de la Naval" turno vespertino (SEP, 2011), se obtuvieron los siguientes datos, en los cuales se compara a ésta con los resultados de la entidad y el país en general. Estos resultados son referentes al área de español (ver tabla 1.2.1).

Tabla 1.2.1: Porcentaje de alumnos en cada nivel de logro en 5to año para español en el año 2011

Insuficiente			Elemental		
Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
43.5%	12.4%	12.6%	52.2%	55.8%	56.2%
Bueno			Excelente		
Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
4.3%	29.0%	28.4%	0.0%	2.8%	2.8%

Datos obtenidos de: SEP (2011). Resultados Prueba ENLACE 2011, Básica y Media Superior. Recuperado el 15 de mayo de 2012, de: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2011/ENLACE2011_versionFinalSEP.pdf

Podemos observar que, la mayoría de los alumnos se encuentran en el nivel elemental y 0% en el nivel excelente. En comparación con la entidad y el país, los tres resultados son similares, es decir, el mayor porcentaje está en el nivel elemental en cuanto al área de español. Esto indica que se debe reforzar los conocimientos en ésta área y lo que compete a la comprensión de los textos, incluida dentro de la misma.

Dentro de las evaluaciones realizadas en México, el INEE lleva a cabo una serie de pruebas que evalúan habilidades y conocimientos de aprendizaje en la educación básica, las cuales son llamadas pruebas EXCALE y se presentan a continuación.

1.2.2 EXCALE

El INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa), con la finalidad de conocer el logro académico de los estudiantes a niveles nacional y estatal, creó las pruebas de EXCALE (Exámenes de Calidad y el Logro Educativos), las cuales son alineadas al currículo y tienen como objetivo: "conocer las habilidades y conocimientos que los estudiantes adquieren al exponerse a las experiencias de aprendizaje que se formalizan en el currículo" (INEE, 2006, pp.11)

Las asignaturas que evalúan estas pruebas son: *Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Se aplican cada cuatro años a los grados terminales de cada ciclo, es decir, a tercero de preescolar, tercero y sexto de primaria, tercero de secundaria y de bachillerato (INEE, 2006).

Estas pruebas se aplicaron por primera vez en el 2005 a 47mil 858 alumnos de sexto grado de primaria y a 52 mil 251 alumnos de tercer grado de secundaria (INEE, 2006). Las escuelas primarias que participaron en la aplicación se dividen en los siguientes estratos: Urbano Público (UP), Rural Público (RP), Educación Indígena (EI), Cursos Comunitarios (CC) y Privadas (UPV). (En los resultados se utilizaran las abreviaturas para cada estrato escolar)

Algunos objetivos específicos que se plantean en las pruebas EXCALE con respecto a la asignatura de español, pero que competen a la comprensión lectora son (INEE, 2006):

- ▶ Que los alumnos desarrollen conocimientos y estrategias para la producción oral y escrita de textos, en distintos contextos o situaciones
- ▶ Apliquen sus conocimientos y estrategias para comprender distintos tipos de texto
- ▶ Se formen como lectores que disfruten de leer, valoren críticamente la información y establezcan sus propios criterios acerca de ésta
- ▶ Practiquen la lectura como forma de recreación, conocimiento del mundo y de sí mismos

Además de los anteriores, se propone que los alumnos logren comprender lo que leen, y utilicen la información recabada para la resolución de problemas de su vida. Los contenidos que evalúan en esta área se describen a continuación:

- ⇒ *Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos*: Se espera que los alumnos reconozcan los diferentes usos de la lengua escrita aplicados a la lectura, ya que, es más favorable que su enseñanza por separado.
- ⇒ *Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores*: Se pretende que los alumnos se familiaricen con los distintos tipos de texto y sus funciones básicas
- ⇒ *Comprensión lectora*: Que los alumnos desarrollen y apliquen estrategias para comprender lo que están leyendo
- ⇒ *Conocimiento y uso de fuentes de información*: Que los alumnos desarrollen habilidades autorreguladoras para que tengan un aprendizaje autónomo

Lo anterior permitirá que el alumno sea independiente, además le permitirá realizar las actividades de lectura sin la instrucción de un superior, es decir, al realizar la lectura por gusto, aprenderá los conocimientos que necesita y podrá aplicarlos. Además se enfocará en lo que está comprendiendo y no en la velocidad, lo cual parece un buen indicador para el éxito.

Las puntuaciones de las pruebas EXCALE van desde los 200 a los 800 puntos, con una media de 500 puntos, y una desviación estándar de 100, al igual que la prueba PISA. En estas pruebas también se ha mostrado que el nivel socioeconómico es un factor que afecta a los resultados. Por ello, las escuelas urbanas y particulares son las que tienen mejores resultados y se colocan en los niveles más altos, al contar con mejores recursos.

La información que se recaba por medio de los resultados es la siguiente:

- ❖ *Aprendizaje básicos*: resultado general de la asignatura evaluada

- ❖ *Indicadores del contexto:* Perfil sociocultural de los actores que intervienen en la educación (alumnos, familias, docentes, directivos, etc.)
- ❖ *Diferencias en los aprendizajes:* Ofrece los factores que explican las discrepancias observadas en los distintos niveles
- ❖ *Tendencias educativas:* Es la comparación de los resultados a lo largo del tiempo

A partir de los factores anteriores se realizan niveles dependiendo el grado que corresponde, es decir, 6to de primaria o 3ero de secundaria. Los niveles de EXCALE (INEE, 2006) para 6to grado de primaria, se describen a continuación:

Tabla 1.2.2: Niveles de desempeño de EXCALE 2006

Nivel	Puntuación	Justificación	Descriptor para la comprensión lectora
Por debajo del básico	Hasta 406.54	Los reactivos aquí utilizados son de complejidad cognitiva por debajo de las actividades que pueden realizar los alumnos del grado escolar que cursan.	Identifican y localizan información explícita, puntal y no discriminan datos.
Básico	406.55 – 546.96	Los reactivos utilizados en este nivel pueden ser resueltos por la mayoría de los alumnos de 6to año.	Reconocen el formato de diferentes tipos de texto, identifican la rima, información explícita, el significado de una palabra por medio del contexto. Reconoce el propósito general y organizan los pasos de un procedimiento coherentemente.
Medio	546.97 – 658.59	Los reactivos que se aplicaron en este nivel, necesitan procesos cognitivos de mayor complejidad (ej	Distinguen diversas fuentes de información, utilizan el diccionario de forma correcta, jerarquizan, distinguen estructura, localizan, relacionan y extraen datos, analizan,

		Comprensión (inferencias, análisis y síntesis)	sintetizan e infieren para establecer relaciones de causa-efecto, tiempo y espacio, realizan conclusiones y dan un significado global con información dispersa del texto.
Avanzado	658.6 o más	Los reactivos que se evalúan en este nivel, señalan capacidades cognitivas que involucran las habilidades de reflexión, análisis, aplicación y transferencia.	Reconstruyen la estructura de textos continuos y discontinuos, interpretan metáforas, comprenden la intencionalidad del autor, concluyen e infieren a partir de información implícita, sintetizan el contenido global en una frase, analizan el lenguaje a partir de distintos tipos de discurso (argumentativo, descriptivo y narrativo)

Datos recabados de: INEE, (2006). *Marco de referencia, español, 6to de primaria*. México: INEE

Si comparamos los niveles anteriores con los de PISA (OCDE, 2010) vemos que, el nivel 2 de PISA corresponde al nivel *por debajo del básico* de los EXCALE (INEE, 2006). Esto quiere decir que, el hecho de reconocer e identificar cierta información no nos ayuda a resolver problemas comunes, para lo cual necesitamos de estrategias que nos permitan realizar evaluaciones críticas, conclusiones propias a partir del análisis y a incrementar la capacidad de argumentación. Esto se puede lograr fomentando la lectura recreativa, académica con un fin determinado.

En cuanto a la asignatura de Español, se pretende que los alumnos logren expresarse de manera oral y escrita claramente, en situaciones o contextos diferentes, que sean capaces de usar esos conocimientos para aplicarlos tanto dentro como fuera de la escuela, (INEE, 2006).

Esto puede ser útil si lo comparamos con la prueba de PISA, la cual refiere que tenemos las capacidades mínimas para sobrevivir en la sociedad actual (OCDE, 2010). El hecho de que en las escuelas se puedan fomentar las *competencias*

(aplicar los conocimientos adquiridos en diferentes contextos) ayuda a los alumnos a desarrollarse no sólo en el ámbito escolar, si no en los retos y problemas que se le presentan comúnmente.

De este modo, las pruebas EXCALE evalúan algunos aspectos acerca de la comprensión de los textos, los cuales se describen a continuación:

Tabla 1.2.3: Aspectos que evalúan los EXCALE acerca de la comprensión lectora

Proceso	Descripción	Número de reactivos	%
<i>Desarrollo de la comprensión global</i>	Entender de manera total o general el contenido del material leído	19	30
<i>Desarrollo de una interpretación</i>	Entender la coherencia del texto a partir de la realización de asociaciones de dos o más partes del texto	18	28
<i>Extracción de información</i>	Obtener datos aislados del texto, a partir de la búsqueda, localización y selección de la misma	12	19
<i>Referencia</i>	Construir el significado general o específico de un término o expresión de un texto determinado	6	9
<i>Análisis del contenido y la estructura</i>	Reflexionar sobre el contenido, organización y forma del texto a partir de la crítica, comparación y contrastación de éste	9	14
Total		64	100

Datos obtenidos de: INEE, (2006). *Marco de referencia, español, 6to de primaria*. México: INEE (pp.24)

Observamos que los niveles de las pruebas de EXCALE también son similares a los de PISA, teniendo en cuenta primero la recuperación de la información y en el nivel más alto la reflexión acerca de lo comprendido en el texto.

Cabe señalar que el análisis y la reflexión acerca de la información obtenida en el texto, son elementos esenciales en la comprensión lectora, pero lamentablemente en estas pruebas se evalúan de manera más significativa a la comprensión general del texto, teniendo el 30% de los reactivos, en comparación con el análisis

y reflexión, los cuales cuentan apenas con el 14% de los reactivos, es decir menos de la mitad.

Los aspectos anteriores se evalúan a los alumnos de sexto año, lo que sugiere que en quinto deben tener algunas o la mayoría de estas, ya que, no se pueden desarrollar en un ciclo escolar, sino que deben formarse a lo largo de la educación básica.

Los resultados señalan las diferencias entre las escuelas públicas y particulares, ya que se realiza una correlación con el estado socioeconómico y el contexto del alumno, además de colocarlos en los niveles por debajo del básico, básico, medio y avanzado. A continuación se muestran los resultados obtenidos en el 2009 para 6to de primaria en el área de español (ver tabla 1.2.3).

Tabla 1.2.4: Porcentajes de estudiantes por nivel de logro en español (6to) en el 2009

Estrato escolar	Por debajo del básico	Básico	Medio	Avanzado
UP	10.0	48.3	32.4	9.3
RP	20.0	55.5	20.8	3.7
EI	43.6	45.8	10.0	0.7
CC	34.6	55.2	9.4	0.7
UPV	1.8	20.3	42.8	35.1
Nacional	14.1	47.7	28.8	9.4

Fuente: INEE, (2006). *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria*. México: INEE (pp. 45)

Podemos observar que a nivel nacional casi la mitad de los alumnos se encuentra en el nivel básico, el 28.8% en el nivel medio, 14.1% en el nivel por debajo del básico y sólo 9.4% en el nivel avanzado. Esto quiere decir, que la mitad de los alumnos pueden identificar información explícita, y reconocer los diferentes tipos

de texto, sin embargo no pueden realizar inferencias, análisis, síntesis ni conclusiones a partir de lo leído. Por otro lado podemos observar que en las escuelas indígenas la mayoría de los alumnos se encuentran en el nivel por debajo del básico, mientras que las escuelas privadas, el 48.3% de los estudiantes se encuentran en un nivel medio. Esto también es atribuido a un concepto llamado por los EXCALE como Capital Cultural, el cual toma en cuenta, además del contexto, algunas condiciones familiares que favorecen el aprendizaje como: el nivel de escolaridad de los padres, la cantidad de libros en el hogar y la asistencia a eventos culturales como cine, conciertos, museos, etc.

El contexto afecta el aprendizaje y el nivel de comprensión lectora del alumno, pero no los determina, es decir, que estas habilidades pueden obtenerse aunque las condiciones no sean las ideales, mientras que las características del alumno pueden perjudicarlas aunque se cuente con las condiciones más favorables para el lector (Snow, 2002).

Por otro lado, los resultados de ésta prueba implican que la comprensión lectora en la educación primaria es deficiente, ya que muchos de los estudiantes no construyen una interpretación global del texto, no realizan inferencias, y se les dificulta diferenciar las opiniones de los hechos, (INEE, 2006).

Después de revisar las diferentes pruebas observamos que tienen algunas semejanzas y diferencias entre ellas, por ejemplo, las semejanzas son que las tres son pruebas masivas que evalúan el aprovechamiento de los alumnos, y las diferencias son que mientras que la prueba PISA evalúa competencias para la vida, las pruebas ENLACE y EXCALE están alineadas al currículo, por lo que evalúan lo que el alumno sabe acerca de las asignaturas del grado que cursa, otra diferencia es que la prueba EXCALE evalúa muestras nacionales y el sistema educativo mientras que las pruebas de ENLACE y PISA evalúan alumnos (ver tabla 1.2.5).

Prueba masiva	✓	✓	✓
Evalúa aprovechamiento académico	✓	✓	✓
Alineada al currículum	✗	✓	✓
Evalúa competencias	✓	✗	✗
Evalúa alumnos	✓	✓	✗
Evalúa el sistema educativo	✗	✗	✓
Evalúa muestras nacionales	✗	✗	✓

Hasta ahora hemos analizado las diferentes pruebas que evalúan a la comprensión lectora, las cuales han indicado que los niveles de los alumnos del país son muy bajos. Esto puede deberse a que los alumnos se encuentran sumergidos en un contexto de bajos recursos económicos, ya que afecta al alcance de los materiales y espacios necesarios para poder aprender adecuadamente. Otro aspecto que influye en los resultados son las expectativas que tienen los alumnos acerca de la educación, así como las de los padres y profesores acerca de los alumnos.

Por su parte, Barragán (2009) afirma que el estilo docente, la presión de los profesores por la alta tasa de reprobación, entre otros son factores que afectan a la reprobación y al bajo rendimiento escolar. Mcbear (2002), explica dentro del concepto de *enseñanza efectiva* que existen tres factores que afectan el rendimiento académico: *las características profesionales, el clima de la clase y las habilidades docentes*. Estas habilidades fueron agrupadas en siete categorías:

- ⊗ Establecimiento y comunicación de altas expectativas sobre los alumnos
- ⊗ Planeación de la clase
- ⊗ Utilización de diferentes estrategias y métodos didácticos
- ⊗ Estimulación de la autodisciplina
- ⊗ Manejo adecuado del tiempo y los recursos
- ⊗ Evaluación del dominio de la comprensión
- ⊗ Asignación de tareas vinculadas con los temas revisados en clase

Estos tres aspectos se relacionan entre sí, por lo que uno afecta al otro, por ejemplo, si el docente domina el tema como parte de las características profesionales y tiene una planeación, con tiempos definidos para cada una de las actividades que incluyen diversas estrategias y métodos didácticos, los alumnos sentirán que el ambiente es adecuado y comprenderán el ¿por qué? y ¿para qué? de cada una de las actividades, vinculando la información de los temas pasados con la nueva obtenida. Además de poderse evaluar a sí mismos (proponiendo las rúbricas como parte de esto), conociendo las fallas y los aciertos del trabajo

personal, teniendo una comunicación con el profesor como mediador en vez de catedrático.

Un punto que frena el progreso educativo, puede deberse a que la educación en el país está detenida debido a la constante justificación de la economía que no permite tener una visualización amplia de las capacidades y habilidades tanto de los profesores como de los alumnos.

Por último sabemos que las características de los lectores pueden afectar a los niveles de comprensión, es decir, la motivación, la confianza en sí mismos, la capacidad de comprender el vocabulario de las lecturas que se les presentan son algunas variables que empobrecen a la comprensión.

A partir de los problemas planteados, se han realizado algunas propuestas para mejorar el rendimiento académico, y por tanto los niveles de comprensión lectora, los cuales se han planteado teóricamente pero han fallado en su aplicación, esperando un progreso con el tiempo.

1.3 PROPUESTAS PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN LECTORA

1.3.1 RIEB

Como parte de la respuesta a esta problemática el gobierno federal en el año 2009 realizó la renovación del currículo de primaria, tomando como punto de partida la implementación del nuevo currículo en preescolar en el año 2004 y la Reforma de la Educación secundaria en el 2006, dando como resultado la articulación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

Ésta tiene como propósito mejorar la calidad de la educación básica basándose en el modelo de competencias, lo cual favorecerá la formación integral para la vida que reciban los alumnos. Se rige por tres elementos sustantivos: 1) *la diversidad y la interculturalidad*; 2) *desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados*; y 3) *Transversalidad*.

La primera se refiere al sentido social y cultural que transmiten los profesores, al igual que los alumnos dentro del aula, además se toma en cuenta las diversas expresiones del país y de otras regiones. La segunda pretende que los alumnos apliquen los conocimientos que adquieren en el aula para la resolución de problemas y que tomen en cuenta las repercusiones de sus decisiones y acciones. La tercera intenta implementar temas que se aplican a más de una asignatura, tal es el caso de la sexualidad, igualdad de oportunidades, cívica y ética, entre otras.

Una de las características de la RIEB es que el currículo está dividido en campos formativos: *pensamiento matemático, exploración y comprensión del medio natural y social, desarrollo personal y para la convivencia y lenguaje y comunicación* (SEP, 2011).

Dentro del campo formativo de *lenguaje y comunicación* se ubica a la comprensión lectora, para la cual, el propósito fundamental es "que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para comprender, interpretar y producir diversos tipos de texto, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos, para reflexionar de manera individual o grupal acerca de ideas y textos" (SEP, 2011, p.43).

Lo anterior se lleva a cabo mediante las diferentes modificaciones que se realizaron al plan de estudios 2011 (SEP, 2011), el cual fue creado a partir de las sugerencias y opiniones que se registraron por medio de consultas, publicación de materiales, foros, encuentros, talleres, reuniones nacionales, etc. Se pretende que el currículo se mantenga actualizado, congruente y relacionado con los otros dos niveles que conforman la educación básica: *preescolar* y *secundaria*.

Por medio de éste, se dan a conocer los objetivos y propósitos de cada asignatura por grado escolar. Los que nos interesan, son los planteados para el área de español, ya que no existe una específica para la comprensión lectora.

General:

- ▣ "Que los alumnos sean capaces de entender, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales" (SEP, 2011, p. 15).

Específicos:

- ▣ Identifica y usa información específica de un texto para resolver problemas concretos
- ▣ Formula preguntas precisas para guiar su búsqueda de información
- ▣ Comprende los aspectos centrales de un texto (tema, eventos, trama, personajes involucrados)
- ▣ Identifica el orden y establece relaciones de causa y efecto en la trama de una variedad de tipos textuales
- ▣ Infiere información en un texto para recuperar aquella que no es explícita
- ▣ Lee y comprende una variedad de textos de mediana dificultad y puede notar contradicciones, semejanzas y diferencias entre los textos que abordan un mismo tema
- ▣ Identifica las ideas principales de un texto y selecciona información para resolver necesidades específicas y sustentar sus argumentos

- ☑ Comprende el lenguaje figurado y es capaz de identificarlo en diversos géneros: cuento, novela, teatro y poesía.
- ☑ Identifica las características de los textos descriptivos, narrativos, informativos y explicativos, a partir de su distribución gráfica y su función comunicativa; y adapta su lectura a las características de los escritos.
- ☑ Emplea la cita textual para explicar y argumentar sus propias ideas
- ☑ Interpreta la información contenida en cuadros y tablas
- ☑ Selecciona datos presentados en dos fuentes distintas y los integra en un texto
- ☑ Diferencia entre hechos y opiniones al leer distintos tipos de textos
- ☑ Sintetiza información sin perder el sentido central del texto
- ☑ Identifica y emplea la función de los signos de puntuación al leer: punto, coma, dos puntos, punto y coma, signos de exclamación, signos de interrogación y acentuación

Para poder llevar a cabo los propósitos anteriores, dentro del plan de estudios reestructurado se plantea que la escritura y la lectura tengan un espacio permanente dentro de las clases. Se pretende que los alumnos logren dominar diversas estrategias de comprensión y que se fomente una actitud favorable hacia los textos.

Las actividades permanentes son diferentes por cada bloque de grados (es decir, la división que realiza EXCALE en los grados terminales), y las planteadas para el bloque que va de tercero a sexto de primaria son las siguientes:

Tabla 1.3.2: Actividades permanentes sugeridas de tercero a sexto

Actividades permanentes
✓ Lectura
✓ Escribir textos libres con diferentes propósitos
✓ Leer y comentar noticias
✓ Organizar y sintetizar información
✓ Compartir impresiones y puntos de vista

Fuente: SEP, (2011). *Programas de estudio 2011, guía para el maestro, Educación Básica para Primaria, Quinto grado*. México: SEP (pp. 31)

Si se llevan a cabo las actividades se esperaría mejorar la comprensión a partir del análisis de las lecturas con el propósito de dar puntos de vista y opiniones a los compañeros de clase. Esto favorecería a los resultados de las pruebas que se aplican en el país, permitiendo a los alumnos usar los conocimientos adquiridos a través de la lectura para resolver problemas e informarse de los acontecimientos diarios.

Otro apoyo que brinda el plan de estudios son una serie de estrategias que pueden seguir los profesores dentro del aula, para impulsar una lectura de calidad, tratando de cubrir las actividades antes mencionadas.

- ▣ Leer en voz alta a los alumnos, procurando que sea una experiencia placentera
- ▣ Leer con propósitos diferentes
- ▣ Organizar la Biblioteca del Aula
- ▣ Facilitar el préstamo de libros
- ▣ Activar los conocimientos previos y dar una reseña del texto a leer
- ▣ Predecir de que tratará la lectura después de un fragmento
- ▣ Construir representaciones gráficas
- ▣ Realizar preguntas para identificar las ideas principales
- ▣ Alentar a que los alumnos realicen sus propias preguntas acerca del texto

Con éstas se pretende que: a) los alumnos aprendan a ir más allá de la comprensión literal de los textos, b) que progresivamente realicen un análisis, c) la lectura sea una actividad cotidiana y placentera, d) incrementar el vocabulario y el lenguaje escrito y e) que relacionen los conocimientos previos sobre el tema, con los nuevos adquiridos en la lectura.

Una de las contradicciones que genera el plan de estudios 2011 son los estándares que evalúa para la habilidad lectora, ya que pretende desarrollar capacidades de observación, atención, concentración, análisis, reflexión y diálogo a partir de las palabras que pueda leer un estudiante por minuto dependiendo el grado escolar en el que se encuentra (ver tabla 1.3.1).

Tabla 1.3.1: Estándares nacionales de habilidad lectora

Nivel	Grado	Palabras leídas por minuto
Primaria	1º	35 a 59
	2º	60 a 84
	3º	85 a 99
	4º	100 a 114
	5º	115 a 124
	6º	125 a 134
Secundaria	1º	135 a 144
	2º	145 a 154
	3º	155 a 160

Fuente: Estándares nacionales de habilidad lectora, México 2010 tomada de: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/plan/PlanEstudios.pdf>

La tabla anterior muestra que los parámetros para evaluar la comprensión lectora no están bien definidos, ya que pretende medir lo que entienden los alumnos a partir de la velocidad, no tomando en cuenta aspectos como la fluidez, la cual es una característica de los buenos lectores, o la dificultad del vocabulario y la estructura del texto.

El parámetro de velocidad de lectura falla en abarcar el propósito de la comprensión, la cual tiene como propósito e incluso así declarado en la RIEB el desarrollo de competencias para la vida que implica la comprensión de lo leído más que la velocidad en que se finaliza un texto, por lo tanto este parámetro es útil pero no es suficiente, se tiene que vincular con la inferencia de ideas a partir de un texto para poderlas utilizar en la vida diaria.

Dentro de los planteamientos de la SEP para fomentar la lectura en el hogar de los estudiantes, se recomienda que se ponga especial énfasis en que los niños y jóvenes comprendan lo que leen, pero esto no comprende una estrategia concreta para que se lleve a cabo dicha acción.

De acuerdo a lo revisado anteriormente, la dificultad de la comprensión lectora en las primarias del país, no se ha identificado como un problema real, sino que algunos indicios en las pruebas muestran que los niveles son bajos, de ahí que se

quieran dar soluciones. Muchos de los resultados que tenemos en las evaluaciones antes mencionadas se deben a que los niños no comprenden las indicaciones que se les piden, resultado del mismo problema.

Pero el problema no es sólo de los niños, sino también de los profesores, directivos, padres de familia y profesionales de la educación, quienes tienen poco interés en éste tema, provocando que los alumnos lo vean como algo puramente académico en vez de algo común.

Otro proyecto que se ha planteado para favorecer el acercamiento a la lectura es el Programa Nacional de Lectura (PNL) el cual tiene como estrategias principales:

1. Fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza.
2. Fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica y normal, así como en centros de maestros.
3. Formación y actualización de recursos humanos.
4. Generación y difusión de información.

Esta política educativa toma en cuenta la difusión de los acervos y bibliotecas como estrategia para aumentar la comprensión lectora, lo cual resulta insuficiente si no se aplica el currículo en cuanto a la enseñanza de estrategias para la comprensión desde los inicios de la educación básica.

Llevando a cabo las propuestas anteriores, se espera que los resultados en cuanto a la comprensión lectora incrementen significativamente, que los alumnos vean a la lectura como algo cotidiano y placentero. Se esperan cambios significativos en los resultados de las pruebas, tanto nacionales como internacionales, lo cual indicaría que el plan de estudios resultó favorable para la comprensión de los textos. Además, se pretende que al concluir la educación básica los alumnos sean capaces de aplicar los conocimientos adquiridos a través de la lectura a los problemas que se enfrentan en la vida.

Todo esto nos lleva a poder definir a la comprensión lectora, la cual incluye a los conocimientos previos, el tipo de texto, las características del lector, la actividad que se realiza con la información obtenida y el contexto en el que se encuentra sumergido el lector.

CAPÍTULO 2: COMPRENSIÓN LECTORA

2.1 DEFINICIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA

Múltiples autores han dado su definición de comprensión lectora, y en lo que concuerdan es en la participación de los conocimientos previos, la relación que se forma con la nueva información obtenida a partir del texto, la decodificación de las palabras, los nuevos significados que se forman con las conexiones entre el mensaje del autor y los pensamientos del lector, por último, los procesos que se llevan a cabo para llegar a un entendimiento del documento (Arrieta, Batista, Meza & Meza; Díaz-Barriga & Hernández, 2002; Ferrández y Pérez, 1996; Gárate, 1994; Giovanni, 1996; Molina y Gómez-Villalba, 2007; Ramos, 2003; Smith, 1984).

En este sentido, Vaca (2005) define a la lectura como la *adquisición y uso del conocimiento pertinente para leer* (p.8), criticando a las definiciones que la simplifican en habilidades, capacidades y aptitudes, ya que son absolutistas, se habla en términos individuales dejando de lado el contexto, tanto de la lectura como del lector, y no toman en cuenta la actividad o el fin que tiene n los diferentes tipos de lectura.

Los conocimientos previos juegan un papel importante, ya que representan las bases que tenemos acerca del tema que estamos leyendo y nos permiten realizar conexiones para formar nuevos significados. Estos conocimientos se pueden obtener mediante lecturas previas realizadas en la escuela, ya sea de lecturas académicas o de interés personal. También se pueden obtener mediante la experiencia de la vida cotidiana, de la interacción con el medio, así como de lo que adquirimos conforme avanza el nivel académico, es decir el aprendizaje obtenido a partir de las clases que se imparten en los diferentes niveles de la educación.

Estos conocimientos nos permitirán tener un contexto acerca de los temas a los que nos enfrentamos en las diversas lecturas, lo cual nos llevará a realizar un significado propio acerca de las ideas del autor. Para esto, necesitamos otra característica que se enuncia en el significado de comprensión lectora, la

identificación de la información, ya sea de forma explícita o por medio de las inferencias (Molina y Gómez-Villalba, 2007).

Además de los mencionados anteriormente, el vocabulario juega un papel significativo para poder entender lo que estamos leyendo. Es decir, si conocemos la mayoría de las palabras escritas dentro de un texto, será mucho más sencillo realizar las conexiones necesarias para el fin, en cambio, si existen tecnicismos diferentes de nuestro campo, la lectura resultará más complicada.

Por otro lado, el lector es el factor más importante a la hora de describir a la comprensión lectora, ya que éste aportará características como la atención, motivación o información previa, para dar un nuevo significado el texto (Ramos, 2003; Snow, 2002). La memoria también es importante en la definición de la comprensión, por ejemplo Iraizoz y González (2003), afirman que el acceso a la información almacenada, sirve de comunicación para la realización de conexiones entre la nueva información y la recolectada previamente.

Algunos autores consideran que el lector juega un papel pasivo en la lectura, en contraste, Arribas (2004) explica que el hecho de que éste tenga la capacidad interpretativa para darle un nuevo significado o sentido a lo que está leyendo implica que se vuelve un actor dinámico a lo largo de la lectura, poniendo énfasis en la aportación de las características propias mencionadas en el párrafo anterior. Para Solé (1993), el lector se transforma en un ser activo cuando la lectura se vuelve un instrumento para compartir experiencias, cuando disfruta un momento sumergido en otros mundos, y al traspasar el nivel cognitivo para emocionarse, lo cual ocurre cuando se transporta a realidades alternas.

Para León (2001) y Pérez (2005) es importante tomar en cuenta que la comprensión lectora se da mediante una serie de fases o pasos que transcurren en un proceso, encaminados a la formación, elaboración, notificación e integración de las estructuras del conocimiento. La aplicación de cada uno de estos pasos dependerá de las características propias del lector y de la estructura del texto.

La integración de las ideas del autor a las que vamos formando con el tiempo, nos dan las herramientas para un aprendizaje significativo a partir de la adquisición de conocimientos y conceptos que se presentan en la lectura. En este sentido, Vásquez, Escurra, Atalaya, Álvarez, Pequeña y Santivañez, (2005) afirman que la lectura sirve para la localización de la información, pero la comprensión es un proceso continuo que se va reforzando en la vida, conforme leemos diferentes estructuras y tipos de éstos.

Otro autor que entiende a la comprensión como una evolución es Snow (2002) quien la define como: "un proceso en el cual se construyen significados a partir de la relación, interacción y participación del lenguaje escrito" (pp. 11). Además de estas características, el autor señala que la comprensión lectora depende de tres elementos: *el lector, el texto y la actividad*, los cuales se describirán con detalle más adelante.

González (2005) concuerda con Snow (2002) al referirse a la comprensión como un proceso en el que se llevan a cabo diferentes actividades por medio de la aplicación de las habilidades que posea el lector. Por lo tanto, para entender lo que leemos necesitamos, además de la decodificación de los símbolos, una serie de pasos y construcciones cognitivas que involucran al lector, conocer el tipo de texto, su estructura y el objetivo que deseamos alcanzar a partir de la lectura.

En la siguiente investigación retomaremos varios aspectos de la definición propuesta por Snow (2002), es decir, las características del texto, por ejemplo los narrativos, la actividad, que en este caso se refiere a los mapas mentales, y el contexto en el que se encuentran sumergidos los alumnos, tomando en cuenta el ambiente escolar y el nivel socioeconómico de los padres.

Observamos que existen diversas definiciones para la comprensión lectora, casi tantas como autores que la han estudiado, pero debemos tener en cuenta que se trata de un proceso cognitivo que demanda la atención, los conocimientos previos, la construcción del aprendizaje, el tipo de texto, y al lector mismo.

En conclusión, la lectura sirve para la adquisición de nuevos conocimientos, además de la construcción propia de significados, el análisis, evaluación, crítica para formarnos juicios de valor y opiniones basadas en argumentos teóricos. Por otro lado, nos permite informarnos acerca de los sucesos que acontecen día a día, actualizarnos en los aspectos académicos o disfrutar de una lectura por gusto.

2.2 PROCESOS COGNITIVOS QUE SE PRESENTAN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Para poder obtener conocimientos a partir de lo que leemos necesitamos una serie de procesos que nos permitan organizar, sintetizar y obtener las ideas principales que nos servirán para relacionar dichas ideas con las que ya poseemos. Algunos de estos procesos han sido estudiados por diversos autores como Kintsch y van Dijk (1978), Meyer (1984) y García (1993) y se refieren al análisis, evaluación y crítica de una lectura,

El propósito de la investigación que realizan Kintsch y van Dijk (1978), es determinar los procesos cognitivos implicados en la comprensión y realización de textos escritos. Esto se realizó a través de tres ramas, la primera se refiere al análisis de cada frase, su producción; la segunda, analizar lo recordado y la tercera realizar frases a partir de lo obtenido.

El modelo que proponen refleja dos grandes componentes: 1) solo toman en cuenta las estructuras gramaticales, las cuales contienen proposiciones; y 2) se enfocan en el conocimiento y los procesos de las inferencias.

Éste se ha enfocado principalmente a lectores que ya tienen automatizado el proceso de decodificación, y que pueden realizar la recolección de algunos datos. Los autores afirman que dentro de la comprensión lectora se dan una serie de procesos paralelos, que actúan de manera simultánea para dar como resultado a la comprensión.

Estructuras Semánticas

La estructura de un texto, es un conjunto de proposiciones que le dan sentido al mismo. La relación que existe entre éstas proposiciones va a formar la estructura general o global del texto. Las relaciones pueden estar explicitadas o no en el texto, por ello es necesario realizar inferencias a lo largo de la lectura (Kinsch y van Dijk, 1978; Meyer, 1984).

Esta estructura está dividida en dos niveles: la *microestructura* (las relaciones que da el lector entre las proposiciones) y la *macroestructura* (la estructura global del texto). Estas estructuras están relacionadas con las reglas de la semántica y las macroreglas.

Microestructura del discurso

Éste estudio se enfoca en la comprensión que tiene el lector y como puede realizar textos a partir de la microestructura, tomando en cuenta que las proposiciones deben estar relacionadas. Estas proposiciones deben estar ordenadas de manera jerárquica (Kinsch y van Dijk, 1978; Meyer, 1984).

Inferencias

Las proposiciones, pueden estar relacionadas aún si no está explícita toda la información. Esto resulta posible gracias a que las habilidades del lector le permiten llenar los espacios vacíos con los conocimientos previos que posee acerca del tema, o su experiencia.

El escritor de un texto *implícito*, espera que el lector tenga la información necesaria para poder entender el texto, es decir, el escritor utiliza pocas proposiciones explícitas porque no las cree necesarias. En cambio en un texto *explícito*, la relación de las proposiciones nos va a llevar al entendimiento del texto.

Macroestructura del discurso

Además de que las proposiciones estén relacionadas entre sí, es necesario que tengan un sentido global y que formen un tema. Éste se va a formar a partir de las relaciones semánticas de las proposiciones y la secuencia que sigan las mismas.

Así podemos observar que la microestructura es necesaria como primera organización, pero necesitamos a la macroestructura para darle un sentido global y así poder entender el texto en su totalidad. También podemos inferir la

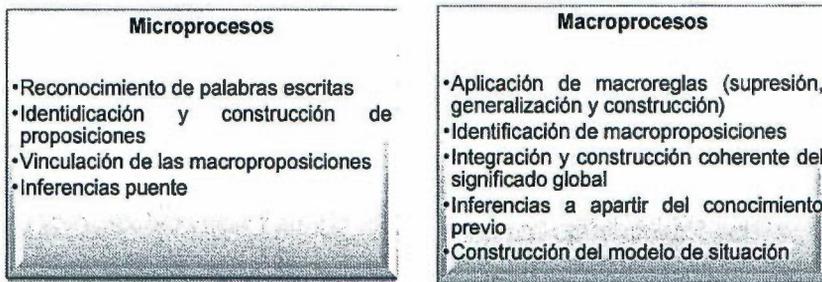
macroestructura del texto a partir de la microestructura. Además nos sirve para darle una organización lógica al texto (Kinsch y van Dijk, 1978; Meyer, 1984).

La aplicación de las macroreglas es importante para el entendimiento de la macroestructura, por ello los autores describen algunas de sus características:

- ◆ **Eliminación:** si una proposición no está estrechamente relacionada con la anterior o la siguiente puede ser eliminada.
- ◆ **Generalización:** un grupo de proposiciones pueden ser sustituidas por una general que las cubra a todas.
- ◆ **Construcción:** una secuencia de proposiciones puede ser sustituida por una proposición que de una idea global si las proposiciones coinciden en condiciones, componentes o consecuencias.

Otros autores que abarcan el tema de las macroreglas incluidas en los macroprocesos son Díaz-Barriga & Hernández (2002) quienes indican que los *microprocesos* y los *macroprocesos* son lo que se encargan de concretar la comprensión de los textos. Estos se llevan a cabo de manera automática y tienen que ver con la coherencia que se establece entre las proposiciones y la coherencia global. Algunos subprocesos que se dan dentro de los dos anteriores se enuncian en la figura 2.1.

Figura 2.1: Factores implicados en los procesos de lectura



Fuente: Díaz-Barriga, A. & Hernández, R. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill

Además de los anteriores, estos autores proponen que para analizar el tema de comprensión de textos es importante considerar los siguientes tipos de conocimiento:

1. Habilidades psicolingüísticas necesarias de tipo léxico, sintáctico, semántico y pragmático.
2. Conocimiento conceptual (esquemas) que se activa y se pone en marcha cuando el lector se enfrenta a la información nueva incluida en un texto.
3. Habilidades estratégicas, metacognitivas y autorreguladoras para introducirse a niveles profundos de comprensión y aprendizaje.
4. Conocimiento de la variedad de géneros y estructuras textuales.
5. Conocimiento de que los textos tienen propósitos variados y que deben enmarcarse dentro de actividades o prácticas sociales y comunicativas de distintos tipos.

La interpretación depende de interacciones complejas entre **características del lector** (intereses, actitudes, conocimientos previos relacionados con el tema, con los eventos del texto y con el género y estructura del texto; factores motivacionales-propósitos, expectativas-, estrategias de lectura específicas y estrategias metacognitivas y autorreguladoras), **del texto** (intenciones presentadas explícita o implícitamente por el autor, contenido temático, estructura textual, nivel de dificultad y extensión, significatividad lógica y psicológica, formato, ayudas y señalamientos) y **el contexto** (demandas específicas, situación social en donde están inmersos el lector y el texto), (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Por otro lado, para Santrock (2006) los tres procesos más importantes implicados en la lectura son: *decodificación y comprensión de palabras, construcción del significado y el desarrollo de estrategias de lectura experta.*

Para poder desarrollar la capacidad de *decodificar palabras* es importante conocer el proceso de metacognición definida por este autor como "conocer como

conocemos" (p.247), debido a que nos facilitará la consciencia del reconocimiento de las palabras para poder realizarlo de forma automática en el futuro. Dentro de estos procesos se da la supervisión y reflexión de las conductas y pensamientos que tenemos mientras estamos aprendiendo, o en este caso, leyendo. Los factores que se supervisan son las actividades, las metas de uno mismo y las estrategias reguladoras que empleamos para llevar es éstas.

En este sentido, si conocemos los procesos que conllevan a la decodificación de palabras, la lectura resultará más fluida y automatizada.

Por otro lado, casi siempre al ver una palabra su significado aparece inmediatamente en nuestro cerebro, pero no tenemos que detenernos en cada una si no que el sentido de todas las palabras que se van leyendo forman un conocimiento global.

Para la *construcción de significados*, es necesario poder acceder a los conocimientos anteriores y relacionarlos con lo que nos quiere transmitir el lector, esto es, no quedarnos en la decodificación, si no que darle un sentido propio a la lectura a través de la idea del autor.

Las *estrategias de lectura experta* se caracterizan por ser autorreguladoras una vez que se aprenden de manera eficiente. Lo que se propone es que el alumno vea su propio avance y se regule para mejorar lo que le hace falta. Dentro de éstas se recomienda el resumen, o los ordenadores gráficos.

En cuanto a la estructura del texto Meyer (1984) propone otro modelo de representación mental en la comprensión. La estructura del texto sirve para que el lector se forme una visión de lo que el autor le transmite a partir de una representación del texto en la memoria similar a la que el autor se formó cuando lo escribió.

También nos habla de que las proposiciones del texto tienen una jerarquía, así, las más importantes **supraordenadoras** serán las que mejor se recuerden, en cambio las **subordinadas** serán las que complementen a las primeras.

Además de distinguir entre las frases y los niveles que se dan para la comprensión, está autora hacer referencia a los *planes organizativos* con los que el autor da la coherencia del texto, es decir, la premisa de lo que se tratará el texto. En los planes organizativos el autor distribuye el contenido en la estructura, son: *descripción, causación, comparación y problema-solución*.

Estos planes se encuentran dentro de las primeras proposiciones del texto y cambian las expectativas del lector, es decir, el lector infiere del tema que aborda el texto a partir de que lee el título, subtítulos y primeras proposiciones, dándose cuenta si se trata por ejemplo de una descripción o una comparación.

Los modelos de varios autores, (Just & Carpenter, 1980; Kintsch & van Dijk, 1978), sugieren que existen tres procesos básicos en los que interviene la comprensión de los textos: *el reconocimiento de palabras, el análisis sintáctico y el análisis semántico*, los cuales son similares a los procesos de macroproposiciones y microproposiciones en cuanto a que van de lo general a lo particular.

El *reconocimiento de palabras* se refiere a la decodificación de patrones visuales y auditivos. Esto nos permite el reconocimiento de las palabras para llegar después al significado propio.

El *análisis sintáctico* es lo que nos permite reconocer las relaciones entre las proposiciones y darle un sentido gramatical que nos da pie para crear nuevas proposiciones.

El *análisis semántico* no permite darle un sentido global al texto, y esto se realiza por medio de una frase o proposición.

Dentro de los anteriores, existen cuatro variables que es importante recalcar: 1) el sujeto es un ser dinámico y activo en la lectura, por lo que va a aportar todas sus características a ésta; 2) La comprensión se va dando al mismo tiempo que vamos leyendo, al final se da un significado, pero fue creado en paralelo con la lectura; 3) El lector va creando relaciones entre la nueva información que se le va presentando y los conocimientos que ya tenía; 4) Como se dijo antes, todos estos

procesos pueden llegar a ser automáticos, mediante la aplicación de las estrategias correctas, las cuales permiten trabajar en paralelo unos con otros. Esto es posible gracias a un espacio en donde todos llegan a depositar los resultados que van obteniendo, para ir creando nuevas ideas, este espacio es llamado memoria de trabajo u operativa.

En cuanto a la complejidad de los procesos, existen algunas dificultades que se desarrollan en la comprensión, por ejemplo, el hecho de que los lectores no posean un amplio repertorio de conocimientos y conceptos, o la dificultad de atención, lo que imposibilita la recuperación de la información.

Estos procesos que se van dando de lo más sencillo hasta lo más complejo, García (1993) nos muestra un modelo que se aplica a los buenos lectores. Esta explicación es más detallada y parte desde el punto del reconocimiento de las letras y las palabras. Los procesos implicados son tres: *léxicos*, *sintácticos* y *semánticos*.

De acuerdo con ésta autora la decodificación de las palabras no es suficiente para alcanzar una comprensión de lo que se está leyendo, es decir, los procesos **léxicos** son necesarios pero no suficientes para la comprensión. Para complementar la comprensión es necesario otro tipo de proceso denominado **sintáctico**, para poder construir unidades más complejas que las palabras, es decir, oraciones y frases que sean coherentes entre sí. Por último se necesita otro proceso denominado **semántico**, el cual se refiere al entendimiento de lo que el autor quiere expresar relacionándolo con los conocimientos previos que tenemos acerca del tema.

En este sentido, Ramos (2003) propone una serie de evaluaciones que se pueden realizar en los procesos anteriores y las intervenciones en casos específicos. Cabe señalar que estas intervenciones se realizan al momento de que el docente le enseña a sus alumnos las estrategias necesarias para entender lo que leen, pero se pueden aplicar fuera del salón de clases, cuando el alumno es capaz de regularse a sí mismo (ver tabla 2.2).

Tabla 2.2: Procesos de comprensión lectora

Nivel de decodificación	Planteamiento	Características	Evaluación
<p>Procesamiento perceptivo visual</p>	<p>Se presenta a partir de reconocer visualmente la secuencia de letras, a partir de percibir los estímulos visuales que se presentan en el texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Decodificación de secuencias escritas (líneas, círculos, curvas, etc.) • Carece de velocidad • Movimientos sacádicos, desplazamientos pequeños • Fijaciones, se detienen en ciertos puntos • Regresiones, necesidad de regresar a verificar • La extensión de los movimientos sacádicos, y el tiempo que le dediquemos a las fijaciones y regresiones dependen de las características del texto, del lector y las exigencias de la tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas con signos gráficos • Pruebas con signos lingüísticos <ul style="list-style-type: none"> ◦ Intervención: analizar los rasgos distintivos de los signos (ej. Señalar las características semejantes y diferentes de pares de letras, b-d, p-q, u-n)
<p>Procesamiento léxico</p>	<p>En este proceso se dan dos tipos de estímulos, uno que va por la vía <i>visual</i>, en el cual se da la representación ortográfica de las palabras, y otra que va por la vía <i>fonológica</i>, en la cual se da una representación gráfemica de las letras, para convertirse en representaciones fonológicas a partir de procesos fonológicos. Esto lleva a la</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La ruta visual es más usada por lectores expertos o más avanzados, ya que requiere la identificación de la palabra en su totalidad, reconocida por haberla leído antes y almacenado en la memoria. • La ruta fonológica es más usada por los lectores aprendices, ya que descompone a la palabra en cada una de sus letras, teniendo en cuenta que el lector conoce cada una de ellas. • Las dos rutas son utilizadas de alguna manera, es decir, mientras más se reconozca la palabra la vía visual aparecerá, pero si surge una palabra desconocida, recurrimos a la vía fonológica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber si el alumno conoce el sonido de las letras • La ruta <i>léxica</i> para leer con rapidez las palabras conocidas • La ruta <i>fonológica</i> para leer las palabras desconocidas <ul style="list-style-type: none"> ◦ Intervención: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Para la ruta <i>léxica</i>: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentar dibujos a la vez con las palabras que las designan ▪ Diferenciar el significado de las palabras homófonas ▪ Lectura modelada por el profesor ▪ Método de lecturas repetidas ▪ Supresión paulatina de palabras en párrafos

	representación léxica		<ul style="list-style-type: none"> o Para la ruta <i>fonológica</i>: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Segmentación de palabras en fonemas ▪ Conversión de grafemas en fonemas ▪ Ensamblaje de los fonemas para formar palabras
Procesamiento sintáctico	Se representan a través de frases y oraciones	<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario diferenciar entre el léxico que es el reconocimiento de las palabras y el sintáctico, que es conocer el significado de las palabras. • Las palabras que forman una oración están estrechamente relacionadas, para darle un sentido a la composición de la misma, por medio de reglas sintácticas. • En este procesamiento se dan las estructuras de la oración y sus relaciones (sujeto, verbo y predicado), por medio de algunas especificaciones: <ul style="list-style-type: none"> o <i>El tipo de palabras y su estructura morfológica</i>: las palabras están constituidas por dos unidades: lexemas (monemas léxicos) y morfeos (monemas funcionales). o <i>El orden de las palabras</i>: el primer nombre hace de sujeto y el segundo de objeto, salvo si hay especificaciones. o <i>Los signos de puntuación</i>: dan claves para segmentar las oraciones, sin ellos la comprensión del texto se vuelve muy complicada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de las estructuras gramaticales • El respeto de los signos de puntuación <ul style="list-style-type: none"> o Intervención o Para los componentes sintácticos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Colorear cada parte de la oración con un color ▪ Emparejamiento con dibujos y tipos de oraciones ▪ Completar los componentes que faltan en una oración o Para los signos de puntuación: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Representar con dibujos muy notorios hasta que se respeten • Leer conjuntamente con los alumnos • Grabarlo con una lectura corta para que escuche sus errores
Procesamiento semántico	Representado a través del entendimiento y relación con el conocimiento previo	<ul style="list-style-type: none"> • Este tipo de procesamiento permite al lector hacer su propio significado del texto, es decir, la relación entre el significado que le damos a partir de la estructura gramatical que conocemos nos permite dar nuestro propio significado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestiones literales e inferencias, a través de preguntas explícitas e implícitas <ul style="list-style-type: none"> o Intervención: <ul style="list-style-type: none"> o Para la extracción del significado: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseñar la importancia de las partes del

		<ul style="list-style-type: none"> • El significado se da en forma de proposiciones, las cuales constan de argumentos (nombre y pronombres o verbos y adjetivos) y relaciones (verbos, adjetivos y adverbios). • Las proposiciones se pueden representar en forma de "redes proposicionales", las cuales organizan la información mediante flechas y nodos. • Es importante señalar que la información que almacenamos cognitivamente no es en forma de oraciones, si no en forma de proposiciones, por medio de representaciones mentales como las redes proposicionales. 	<p>texto</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Para la integración en la memoria: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Activar los conocimientos previos o aportar nuevos referentes al tema de la lectura
<p>Procesamiento textual</p>	<p>Se representa a partir de lo que el lector ha entendido del texto y puede realizar una interpretación del mismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La realización de proposiciones no es razón suficiente para que se dé la comprensión lectora en su totalidad. Es decir, el texto representa más que la simple suma de las oraciones, también contiene un sentido temático. • Para lograr una procesamiento textual se necesitan algunas características del lector mismo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Integración de las proposiciones del texto ○ Conocimiento previo acerca del tema ○ Inferencias que surgen del sistema cognitivo ○ Interpretación del texto • El lector se vuelve un creador de significados a partir de relacionar lo que obtiene en el texto y los conocimientos que ya posee acerca del mismo, para además, poder realizar inferencias acerca del mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Para la comprensión: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Clasificación de los tipos de texto ▪ Ejercer la metacognición ▪ Formular preguntas implícitas ▪ Localización de información y realización de inferencias ▪ Realización de predicciones

Datos obtenidos de: Ramos, S. (2003). *Curso con seguimiento: Estructuración del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en infantil y primaria*. México: Facultad de educación, Mérida y García, G. (1993). *La comprensión de textos. Modelos de procesamiento y estrategias de mejora. Didáctica, 5*, 87-113

En la tabla anterior se pueden apreciar los diferentes procesos, una explicación de lo que debe realizar el lector para saber que se encuentra dentro del nivel de procesamiento, algunas de sus características y sugerencias de evaluación para los docentes. Podemos observar que los procesos van de los más simples a los más complejos, pero que aun siendo simples surgen algunas complicaciones que, de no ser tratadas a tiempo no se puede pasar al siguiente proceso. Es decir, si no podemos decodificar las palabras o relacionarlas con su significado, no podremos darle un sentido general al texto, ya que nuestra comprensión será muy baja o nula.

Como se mencionó anteriormente, estos procesos casi siempre se adquieren en los salones de clases, pero cuando un alumno es capaz de darse cuenta de sus fallas o puntos flacos, puede valerse de diversas estrategias que le permitan ir formándolos poco a poco. Esto implica la evaluación continua y la regulación propia.

En cuanto a la integración de proposiciones del texto, García (1993) afirma que mientras el lector va comprendiendo lo que está leyendo se van formando redes proposicionales, las cuales se almacenan de manera jerárquica. Esto indica que las proposiciones de mayor importancia se recuperan fácilmente, mientras que las menos relevantes se pierden.

La integración de las proposiciones da paso a la comprensión a partir de relacionarlas con los conocimientos que tengamos acerca de las mismas, por ello entre mayor sea nuestro conocimiento del mundo, la comprensión del texto será mayor y más profunda.

El almacenamiento de la información se encuentra en la memoria a largo plazo, se encuentra organizada en esquemas según el tipo de conocimiento, por ejemplo, el conocimiento físico, social y de nosotros mismos se refiere a un conocimiento declarativo, mientras que el conocimiento acerca de las reglas y los procedimientos se refiere al conocimiento procedimental.

En cuanto a la memoria como proceso involucrado en la comprensión, se ha estudiado más la de trabajo u operativa que la de largo plazo. Por ello, es importante señalar que es un proceso tan importante como la metacognición o la metacompreensión.

En la memoria a largo plazo se encuentran dos tipos que sirven para llegar a la comprensión, la memoria episódica y la memoria semántica. En la *episódica* se guardan los recuerdos del individuo, lo cual tiene que ver con los conocimientos previos tan mencionados para la construcción de nuevos significados. La memoria *semántica* es la encargada de la organización de toda la información que se recibe, y es importante porque permite las relaciones entre los dos tipos de información aludidos anteriormente.

Para poder acceder a la información que se encuentra en la memoria a largo plazo se necesita mucho esfuerzo, por ello es que se ha propuesto a la memoria de trabajo como parte de la comprensión. A este respecto, Ericsson y Kintsch (1995) proponen un tercer tipo llamado memoria de trabajo a largo plazo. Esta memoria accede a la información de manera automática y rápida a partir de las señales que emite la de trabajo. Esto propicia que dentro de la memoria de trabajo se puedan almacenar más conocimientos acerca de la lectura y esté más liberada.

Ruíz (2007) señala que las representaciones de los significados dependen de la estructura del texto dentro de la memoria, y realiza una clasificación de los tipos de texto:

- ➔ Generalización
- ➔ Enumeración
- ➔ Secuencia
- ➔ Clasificación
- ➔ Comparación-contraste
- ➔ Causa-efecto
- ➔ Problema-solución
- ➔ Argumentación

➔ Narración

Explica lo anterior porque, la función *multiestructural* de la memoria es la que nos da la capacidad para reconocer la organización de los diferentes tipos de texto.

Esta parte es importante ya que, si el lector no reconoce el tipo de texto que va a leer, la comprensión no se podrá lograr o será muy básica. Por ello, es necesario conocer los diferentes tipos de texto y las estructuras que poseen. Este factor contribuye a los conocimientos previos que tiene el lector, pero en este caso no del tema, si no de la organización del mismo.

Para ser un buen lector, hay muchos de los procesos antes mencionados que necesitan ser automatizados, pero para que esto se logre, debemos ser conscientes de cómo los estamos aplicando y si están dando buenos resultados.

Uno de los procesos más importante a la hora de interpretar lo que leemos es la metacognición, la cual está relacionada con otros subprocesos como: el conocimiento de "yo", las tareas que enfrenta y las estrategias que emplea (Garner, 1994)

El conocimiento de la persona se da a través del reconocimiento de que es diferente de las demás personas, en cuanto a sus características y formas de realizar la misma tarea. Las tareas resultan más sencillas de realizar cuando se tiene algún conocimiento acerca del tema que se plantea, y las estrategias nos ayudan a realizarla, por medio de recuperar, reestructurar y evaluar la información que se nos proporciona.

Para Pinzas (2001) la metacognición va más allá del conocimiento que tenemos acerca de los procesos propios de conocer, al afirmar que se refiere a la aplicación de éstos procesos y a regresar a la tarea todas las veces que sea necesario, es decir, implica estrategias correspondientes a la atención, concentración, aprobación y corrección de la tarea.

Otro proceso, además de la metacognición es la *metacomprensión*, la cual se refiere al conocimiento de las estrategias que aplica el lector para comprender el texto. La diferencia radica en que la segunda es aplicada puramente a la lectura, mientras que la primera sirve para otras tareas como el aprendizaje.

Dentro de la metacomprensión existen tres fases que se pueden llevar a cabo como estrategias autorreguladoras (Vallés, 1998):

- 1) Planeación; se delimitan los objetivos, se activan los conocimientos previos y se deciden las estrategias para después de la lectura
- 2) Supervisión; se aplican efectivamente las estrategias y se regula la concentración
- 3) Evaluación; se determina si la información y las estrategias resultaron útiles para alcanzar la comprensión global y las metas planteadas al principio

Además de la metacognición y la metacomprensión existen otros procesos implicados para la construcción de nuevos significados, por ejemplo Sanford & Garrod (1985) proponen el Modelo de Procesos, Operaciones y Habilidades (MPOH) que dice que la lectura debe llevar al entendimiento de ésta, por medio de cuatro procesos significativos: *análisis y síntesis, significación, relación y contextualización*.

En este caso, el proceso de *análisis y síntesis* está encargado de los aspectos como la decodificación de las palabras, la identificación y reconocimiento de la información, entre otros.

El proceso de *significación* se refiere a la realización de significados en un sentido muy simple, es decir, aún no se llega a la versión final, pero en éste se toman las bases para formalizarlo después.

La *relación* se refiere a la movilidad y reversibilidad que tienen los significados, es decir, podemos acceder a la información que nos proporcionó el texto anteriormente y reordenarla con la que va surgiendo.

Y en el proceso de *contextualización* se da la comprensión crítica global del texto. Los aspectos más sobresalientes en éste son la posibilidad de conexión del tema con el contexto que le corresponde (político, escolar, cultural), la posibilidad de sacar conclusiones y anticipar mediante las inferencias hacia donde nos lleva el autor.

Estas habilidades, operaciones y procesos que forman la comprensión lectora son representadas de diferentes maneras por varios autores, por ejemplo, Sánchez (2008) menciona que el lector debe tener la habilidad para realizar representaciones mentales, o que sin el proceso de recuperación de información la comprensión sería muy baja o nula.

Así tenemos que, para éste autor existen tres ideas básicas para explicar lo que ocurre mientras leemos:

- a. Los lectores van formando representaciones mentales que se van reestructurando conforme llega nueva información, es decir, pueden ser modificadas por elementos integrantes y relaciones espaciales, causales y de tiempo.
- b. Además, esas representaciones deben ser coherentes y deben relacionar toda la información extraída.
- c. La dificultad presentada es la recuperación de la información, la cual si se cree que no es relevante se desecha y puede imposibilitar su recordación.

En este sentido Cañas y Novak (2006) habla de que el proceso de comprensión es una transformación de lo que nos dice el autor para darle un sentido propio, esto llevado a cabo mediante tres subprocesos complejos: *abstracción*, *elaboración* y *representación organizada*. En la *abstracción* es el proceso por el cual se selecciona la información y se sintetiza, la *elaboración* se conectan las experiencias del lector con las ideas del autor, y en la *representación organizada* se realiza por medio de estas relaciones en la memoria.

Como vemos, existen diferentes teorías acerca de los procesos que se necesitan para tener una comprensión adecuada de lo que leemos, y en lo que concuerdan es en que el primer proceso es el reconocimiento de las palabras ya sea por medio de estímulos visuales o fonológicos, el segundo es la vinculación de las oraciones para formar ideas a través del procesamiento sintáctico, y tercero la construcción de un modelo o representación que permite relacionar las ideas obtenidas con las que ya posee el lector (Díaz-Barriga & Hernández, 2002; García, 1993), Ramos (2003) añade un último proceso: el procesamiento textual, en el que se realiza una interpretación propia del lector; su importancia surge debido a que esta experiencia le permitirá realizar críticas (tanto positivas como negativas), aportaciones y evaluaciones que le servirán de herramientas para la resolución de problemas de la vida.

En paralelo a estos procesos se encuentran los diferentes niveles de comprensión, los cuales servirán de guía al lector para conocer su avance y a los profesores para identificar las áreas que necesita reforzar para que sus alumnos se vuelvan lectores expertos capaces de comprender y analizar textos.

2.3 NIVELES DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Una descripción muy general que abarca casi todos los niveles propuestos por PISA (OCDE, 2010) es la que propone Pinzas (2001) la cual cuenta con dos niveles de comprensión: *literal* e *inferencial*. La *literal* se refiere al entendimiento de la información explícita, es decir, la que viene descrita en el texto. La *inferencial* es la elaboración de ideas a partir de la realización de inferencias, es decir, deduciendo la información que no se encuentra en el texto.

Por otro lado, tenemos una descripción más detallada de los niveles para la comprensión de los textos. Además, se dan algunos ejemplos de lo que el lector es capaz de realizar en cada uno, (Alliende y Condemarin, 1986).

Tabla 2.1. Niveles de comprensión lectora

Nivel	Características	Ejemplos
Comprensión literal	El lector tiene la capacidad de reconocer y recordar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Localización e identificación de elementos ✓ Detalles como nombres, personajes, tiempo ✓ Ideas principales y secundarias ✓ Relaciones causa-efecto ✓ Rasgos de los personajes ✓ Hechos, épocas y lugares
Reorganización de la información	El lector es capaz de realizar clasificación y síntesis	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Clasificaciones ✓ Bosquejos ✓ Resúmenes ✓ Síntesis
Comprensión inferencial	El lector puede unir experiencias personales y realizar conjeturas e hipótesis	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inferencias de: <ul style="list-style-type: none"> ○ Detalles ○ Ideas principales y secundarias ○ Rasgos de personajes o características no presentadas en el texto
Lectura crítica o juicio valorativo	El lector puede realizar una reflexión acerca	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Emitir juicios acerca de: <ul style="list-style-type: none"> ○ La realidad ○ La fantasía

	del texto	o Valores
Apreciación lectora	El texto tiene un impacto psicológico y estético en el lector	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inferencias lógicas: <ul style="list-style-type: none"> o Motivos o Posibilidades o Casusas psicológicas y físicas ✓ Inferencias del texto <ul style="list-style-type: none"> o Relaciones espaciales y temporales o Referencias pronominales o Ambigüedades léxicas o Relaciones entre los elementos de la oración

Datos obtenidos de: Alliende, F. & Condemarin, M. (1986). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello

Podemos observar que los niveles anteriores van desde lo más simple a lo más complejo, así, los primeros niveles hacen hincapié en la comprensión literal o explícita del texto, en donde se pide al alumno la identificación de información específica, en cambio, los últimos niveles se refieren a la realización de inferencias o juicios de valor a partir de los conceptos que tenía el lector con los nuevos obtenidos de la lectura. Por último tenemos las escalas y subescalas mencionadas anteriormente que evalúa la prueba PISA, en donde los estudiantes deben demostrar su desempeño en los siguientes dominios: *Acceder y recuperar; Integrar e Interpretar así como Reflexionar y Evaluar*.

En síntesis, podemos decir que, los niveles van siempre de lo más simple a lo más complejo, es decir, en los primeros niveles se requieren menos procesos cognitivos y en los últimos se requieren otros más difíciles. Podemos observar que, aunque cada autor tiene su propia descripción, la mayoría coinciden en que en los niveles bajos sólo se accede a la información y en ciertos casos se recupera. Y que en los niveles más altos se requiere analizar el texto para evaluarlo a partir de ciertas inferencias, para realizar juicios y opiniones propias. Lo anterior puede lograrse a través de modelos de la comprensión que consideran los procesos que la favorecen.

2.4 MODELOS DE LA COMPRESIÓN LECTORA

Chall (1979) plantea el *modelo evolutivo de la lectura* como es que, desde edades muy tempranas vamos adquiriendo las herramientas que nos permitirán desarrollarnos como lectores competentes.

Este autor explica que las etapas no se aplican del mismo modo para todos los niños, ya que unos pueden aprender a leer antes que otros gracias a la estimulación que reciban.

Las etapas que plantea este autor son las siguientes:

- ◆ *Etapa 0:* ésta etapa va desde el nacimiento hasta el primer grado de primaria, y en este se adquieren habilidades como el reconocimiento de las letras o la dirección de la lectura (izquierda a derecha). Esto se adquiere a través de la estimulación tanto en el hogar como en el jardín de niños.
- ◆ *Etapa 1:* en esta etapa, casi siempre se adquiere la habilidad lectora al relacionar las palabras con su sonido y unir las letras para formar éstas. Esta etapa comprende el primer y segundo años de primaria.
- ◆ *Etapa 2:* en esta etapa los niños tienen la capacidad de reconocer algunas palabras individuales, pero les cuesta trabajo emplear la lectura como medio de aprendizaje. Contiene al segundo y tercer grados de primaria.
- ◆ *Etapa 3:* dentro de esta etapa los niños son capaces de recuperar información, y aprender a través de la lectura, pero algunas veces les es complicado entender algunos contenidos dentro de la lectura. Si los niños no adquieren habilidades lectoras en esta etapa, su rendimiento académico se verá afectado. En esta etapa están incluidos desde el cuarto año hasta segundo de secundaria.
- ◆ *Etapa 4:* En esta etapa los alumnos se vuelven lectores competentes, capaces de ver el contenido desde diferentes perspectivas, y así poderlo analizar y criticar. También pueden acceder a discusiones y dar sus puntos de vista acerca de ésta. La secundaria y la preparatoria están dentro de esta etapa.

Como señala el autor, no todos los niños avanzan al mismo ritmo, y es pertinente realizar una adecuación a los planes de estudio para tratar de homogenizar la comprensión de todos para que no se retrasen y sufran de bajo rendimiento académico por la falta de las competencias y habilidades lectoras.

Para que pueda darse la comprensión lectora en los alumnos Ferrández y Pérez (1996) proponen un modelo en el cual se llevan a cabo los siguientes pasos:

- Una fase *preparatoria* en la cual se revisa el texto que será leído por el alumno, y se prepara para que se lleve a cabo adecuadamente. Esto implica conocer las ideas principales del texto, lo que el alumno deberá aprender y lo que necesita saber para poder comprender el texto.
- Después se da un *desarrollo del vocabulario y la información previa*, en el cual se intenta enriquecer el vocabulario para desarrollar una mejor comprensión lectora. En cuanto a la información previa, se pretende que el alumno relacione lo que ya sabe acerca del tema con lo que aprenderá en el texto. Los autores sugieren que se realicen actividades para enriquecer el vocabulario y activar el conocimiento previo que necesitan antes de realizar la lectura.
- Se sigue con una *lectura guiada*, en la cual se aclaran dudas y se buscan las palabras que son desconocidas para el alumno. En esta fase también se pretende que el profesor formule preguntas para aclarar el propósito de la lectura, y pueda realizar una breve discusión para generar conclusiones.
- Por último se utilizan *actividades complementarias* para darle un uso a la información que se obtuvo a partir de la lectura y reafirma el conocimiento que se generó a partir de la relación de lo que se conocía con lo que se comprendió del texto. Para ello los autores sugieren algunas actividades como: realizar algún tipo de escritura a partir del texto, ampliación del vocabulario, búsqueda de información complementaria acerca del tema del texto, y la realización de actividades de creación, es decir, utilizar la información.

Vemos que algunas de las actividades se relacionan con el lector, pero en otras se da la mediación del profesor. Esto facilita que el alumno establezca sus propias habilidades y competencias para la lectura, lo que le permite convertirse en un lector autosuficiente, utilizando las estrategias para la lectura.

Esto es planteado por Vygotski (1979) como zona de desarrollo próximo, la cual es definida por el autor como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133)

Según Vygotski (1979), el hecho de que el alumno necesite algún tipo de ayuda para resolver un problema indica que esa área del desarrollo está en maduración. Estas áreas serán concretadas cuando el niño sea independiente y solucione el problema sin ayuda, además de que obtendrá las herramientas para explorar nuevos campos para aprender de manera independiente.

Este proceso permite que el niño se apropie del conocimiento, habilidad o competencia por medio de la interacción con un adulto o un compañero que sea experto en el tema. La asimilación, además, está permeada por la cultura y la interacción social que tenga el niño en el entorno en el que se encuentra (Vygotski, 1979; Cole, 1984). Así tenemos que dos niños, uno mexicano y otro español que reciben el mismo tipo de mediación, se apropiarán del aprendizaje en tiempos y modos diferentes debido que el lenguaje y la cultura son distintos para ambos.

Por otro lado, sabemos que la comprensión de textos es una actividad que demanda la implicación de procesos cognitivos, que de no efectuarlos sería muy difícil de alcanzar el propósito de la lectura. Por ello, García Madruga y cols.

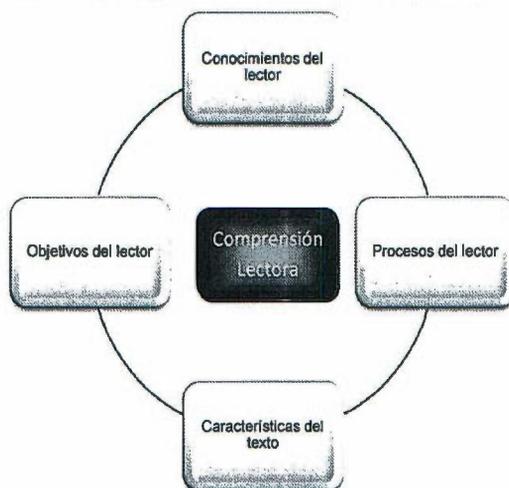
(2003) presenta un modelo en el cual, los procesos se van dando de menor a mayor complejidad según se va desarrollando la lectura:

1. *Fase inicial*: es la agrupación que realiza el lector de las letras para formar palabras y frases.
2. *Fase intermedia*: en ésta se dan tres subprocesos, el acceso léxico, el análisis sintáctico y el análisis semántico pragmático.
3. *Fase final*: se construye un modelo mental de lo entendido del texto a partir de los subprocesos anteriores.

En paralelo a los anteriores se desarrolla el *principio de inmediatez*, en el cual se van creando significados mientras se va leyendo. Es de inmediatez por que se dan al mismo tiempo en que se da la decodificación y los subprocesos de la fase intermedia, lo que da pie a realizar un contenido construido por el lector. Además le permite reconocer palabras que resultan familiares para leer de manera fluida, sin necesidad de leer letra por letra después de la primera fase.

Además de lo anterior, Solé (2006) afirma que la lectura debe tener un sentido interactivo, es decir, el lector va a descifrar lo que el autor quiere decir mediante el texto, y lo va a hacer a través de los procesos descendentes y ascendentes, es decir, que utiliza diversas fuentes de información para interpretar el contenido. Por lo tanto, el *modelo interactivo* va a implicar al lector, al contenido y al autor. Otro de los autores que desarrollan la relación entre el texto y el lector es García (1993), quien explica en el siguiente modelo algunas de las características de éstos que influyen en la comprensión.

Figura 2.2: Factores de la comprensión de textos (García, 1993)



Datos obtenidos de: García, G. (1993).
de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica*, 5, 87-113

La comprensión de textos. Modelos

Los **conocimientos del lector**, pueden ser de diversos tipos, por ejemplo declarativo y procedimental, esquemas y guiones, modelos mentales o dominio lingüístico. Los esquemas que tenga el lector acerca del lenguaje, las estructuras gramaticales y los marcadores de éstos aportan mucha información para la comprensión y la facilitan.

Los **procesos del lector** pueden ser de tres tipos: *cognitivos*, *metacognitivos* y *lingüísticos*. Estos procesos sirven para activar otros procesos en el cerebro que sirven para la adecuada comprensión de los textos, por ejemplo la atención, el almacenamiento en la memoria a largo plazo, la recuperación de la información en la memoria de trabajo, y el autocontrol que tenemos sobre la lectura y su comprensión.

Las **características del texto** pueden ser el tipo de esquema, la temática, la dificultad, entre otras. Debemos tener los esquemas adecuados para cada tipo de texto y ajustarlos de acuerdo a la temática y la dificultad que se nos presenta en el texto.

Los **objetivos del lector** dependen de las metas y planes, sus motivaciones y expectativas, las intenciones y propósitos que el lector plantea antes y durante la lectura. La interpretación que el lector hace acerca de la lectura, va a depender totalmente de los objetivos que se plantea en un principio, pero pueden cambiar a medida que la avanza en la lectura.

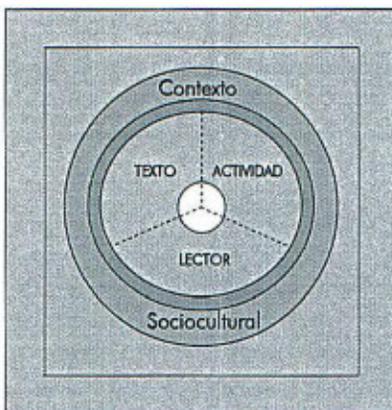
Observamos que éste modelo nos da un contexto de los procesos que interfieren al momento en que se da comprensión lectora. Este autor señala la importancia del texto y del lector en este procedimiento, pero, a diferencia de Snow (2002), no toma en cuenta la actividad ni el contexto del lector.

Por ello, Snow (2002), también explica que la comprensión lectora consta de tres elementos: **el lector, el texto y la actividad o propósito de la lectura.**

- I. El **lector**, aporta a la lectura sus capacidades cognitivas (atención, memoria, análisis, inferencia, visualización); su motivación (interés, propósito de la lectura, eficiencia como lector); su conocimiento (del vocabulario, tema, lingüística, discurso y estrategias para leer) y su experiencia.
- II. EL **texto**, es representado de diferente manera para cada lector, por ejemplo la redacción del texto, la base del texto, y los modelos mentales o la forma de representar de cada lector lo que está leyendo. Los diferentes tipos de texto, es decir, en papel o textos electrónicos, hacen más difícil el trabajo de los profesores al elegir un tipo de texto adecuado para cada alumno.
- III. La **actividad** depende de las características del texto y del lector. Esta actividad se puede cambiar mientras se va leyendo, ya que pueden surgir nuevas interrogantes, lo cual deja como insuficiente al propósito inicial. La actividad puede ser desde saber lo más esencial del texto hasta obtener un aprendizaje significativo.

El **contexto** es otro factor que influye en la comprensión de los textos, ya que deben rebasarse las fronteras del aula, para que la lectura pueda ser vista como algo común en los alumnos y no un hecho meramente académico o escolarizado.

Figura 2.3: Elementos de la comprensión lectora (Snow, 2002)



Fuente: Snow, C. (2002). *Reading for Understanding, Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. U.S. : RAND Education

Cuando Snow (2002) habla de estos tres elementos lo hace en un sentido muy amplio, es decir, al referirse al lector se describen todas las características que éste tenga; el texto puede ser de cualquier índole, ya sea impreso o electrónico; y la actividad se refiere a cualquier acción que se realice con la información obtenida del texto.

Además, estos tres elementos están interrelacionados en el contexto sociocultural del lector, formando así diferentes significados dependiendo del entorno en el que se encuentra el lector.

Por otro lado hace una distinción entre tres periodos diferentes de la lectura: *antes (prelectura)*, *durante* y *después de la lectura*. Esta división es necesaria debido a que las características que tenga el lector antes de comenzar a leer (concentración, motivación, atención, etc.) favorecerán o disminuirán la

comprensión del texto. Pero además, en cada periodo, estas características pueden cambiar dependiendo de las necesidades que tenga el texto.

Otro aspecto que influye en la comprensión es el desarrollo (macrodesarrollo) que tiene el lector a lo largo del tiempo, es decir, si se vuelve un lector experto gracias a que desarrolla mejores habilidades lectoras en base a la instrucción o a la experiencia con textos cada vez más complejos.

A continuación se da una explicación detallada de los tres factores que intervienen en el modelo de Snow (2002), y la variabilidad que presentan, ya que ésta puede afectar a la comprensión de diversas formas.

1. El lector

El lector, debe tener ciertas características para poder comprender correctamente lo que lee. Entre otras características, las más importantes para la comprensión son: habilidades cognitivas superiores (memoria, atención, inferencias, etc.), motivación (propósito de la lectura, meta, interés, etc.), y conocimiento (del vocabulario, de la estructura del texto, de las estrategias de comprensión, etc.).

La fluidez también ayuda a la comprensión, y ésta se da a partir de un conocimiento profundo del texto o del vocabulario. Ésta puede ser vista como tarea necesaria para comprender o como consecuencia de una buena lectura o un lector experto.

Todas las características antes mencionadas pueden cambiar dependiendo del tipo de texto o del periodo de la lectura (antes, durante o después). Por ejemplo, el vocabulario puede aumentar durante la lectura, la motivación puede mejorar o bajar, la fluidez puede aumentar, etc.

La comprensión se puede dar en dos dimensiones: la comprensión del texto específica o general. Para que se den las dos adecuadamente, se necesita capacitar al lector a que se autorregule y darle las instrucciones precisas que se

requieren acerca del texto. Si la instrucción no es adecuada, la comprensión se dará de forma superficial y no general.

a. Variabilidad en el lector

Existen diversos factores en los lectores que los hace ser muy diferentes a la hora de leer; por ejemplo, la extensión de su vocabulario, la fluidez con la que lee, la capacidad de realizar inferencias, etc. Todas las anteriores interactúan con el contexto y con la realización de la tarea que se pretenda desempeñar.

Por otro lado, las diferencias intraindividuales e interindividuales afectan o benefician a la comprensión, es decir, si el lector se ve relacionado con el tema de la lectura, o si su cultura, escuela, familia, amigos, etc. Determinan que el tema es irrelevante, afectará gravemente la comprensión que tenga el alumno.

i. Influencias socioculturales

La influencia que tiene el entorno en el lector afecta la interpretación que le da el lector a la lectura. Se sabe que la habilidad para leer se adquiere en entornos escolares, pero la interpretación que tiene el alumno del mundo que lo rodea, aportará la mayor definición de la lectura.

Las disconformidades que existan entre la casa y la escuela causarán conflictos en la comprensión de los textos. Es decir, si el padre le dice a su hijo que la escuela no sirve para nada, el alumno perderá el respeto por su profesor, y todas las actividades le parecerán irrelevantes.

ii. Diferencias de grupo

Algunas diferencias entre grupos, no se toman en cuenta como influencias de la cultura, por ello, es necesario aclarar algunos puntos. Dentro de estas discrepancias se encuentran las comparaciones entre las distintas clases sociales y económicas. También las desigualdades entre los alumnos de distintas nacionalidades que asisten a la misma escuela, o a los alumnos de grupos étnicos.

Los principales factores de variabilidad entre estos alumnos es la economía familiar, el aprendizaje de una nueva lengua y la edad en la que se pretende adquirir, y si pertenecen a algún grupo étnico o indígena.

iii. Diferencias interindividuales

La fluidez es un factor importante para la comprensión, pero no es suficiente para que se dé una comprensión completa del texto. Otras características que debe tener el lector para obtener resultados favorables en la comprensión de textos son: el vocabulario y el conocimiento previo acerca del tema, los procesos cognitivos como atención, inferencia, razonamiento crítico, etc., la motivación hacia la lectura, el propósito y la aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas.

Un punto que afecta a la comprensión, es la visión que tiene el lector de si mismo, es decir, si se cree un lector competente o deficiente. Para mejorar esta perspectiva en los lectores mayores, es necesario dar una realimentación al alumno.

iv. Diferencias intraindividuales

Las diferencias que existen entre los alumnos son factores que afectan a la comprensión lectora, según Snow (2002), es decir, las competencias que tenga cada uno de los lectores serán diferentes y eso aumentará la variabilidad en la lectura.

Estas diferencias se hacen notar desde que el alumno adquiere el reconocimiento de las palabras, o la relación entre la palabra y el sonido de las letras. También, si el alumno no está motivado, o no cuenta con las habilidades necesarias para la lectura, se perderá de los beneficios que el aprendizaje del aula puede ofrecerle.

Por esta razón, es importante que los profesores alienten a sus alumnos y conozcan sus gustos y preferencias, así podrán realizar lecturas con una alta motivación y facilidad en la comprensión.

II. El texto

La comprensión de textos no se refiere al hecho de realizar significados, si no depende de la representación y la interpretación que plasme el lector. La redacción, la base y las representaciones mentales del texto que entiende el lector son factores que influyen en la comprensión.

Además de los textos escritos, debemos considerar a los electrónicos y multimedia. Los dos últimos pueden dificultar la lectura debido a la coherencia no lineal o facilitarla por medio de hiperlinks o definiciones en línea que lo complementan.

La dificultad del texto depende de los conocimientos acerca del tema o del vocabulario que tenga el lector acerca del mismo. También depende de las habilidades del lector, de la motivación y las características antes descritas de éste.

Igualmente, las características del texto pueden determinar su dificultad al relacionarse con las del lector, por ejemplo, la extensión, el vocabulario, su estructura, el género, el tema, etc., pueden ser desconocidos por el lector, lo cual dificulta la comprensión.

También la actividad que se le asigna a la lectura puede complicarla o facilitarla, por ejemplo, si el texto es electrónico y es obtenido de internet, necesita ser analizado para ver si es confiable y actual, contiene hipervínculos que permiten analizar mejor el tema, pero el lector puede perderse.

Según el autor, los estudiantes actuales tienen un reto mayor que los de antes, ya que la complejidad y extensión de los textos ha incrementado a lo largo del tiempo. Por ello es necesaria la enseñanza de las estrategias de autorregulación en la lectura.

a. Variabilidad en la lectura

Otro aspecto a tomar en cuenta es el tipo de texto, ya que la dificultad que represente para el lector determinará el nivel de comprensión que éste pueda alcanzar. Por ejemplo, si el vocabulario empleado no es familiar para el lector, la comprensión resultará escasa o si la extensión resulta inadecuada para la edad o las capacidades de atención que tenga el lector, la comprensión se verá afectada.

Pérez (2005) al igual que Snow (2002) explican que la variabilidad del texto va a influir en la comprensión que tenga el lector, es decir, que los significados se van a construir diferente para cada clase. Por esto, es necesario tener en cuenta el tipo de texto y la dificultad de cada uno.

Los textos han cambiado conforme los lectores se vuelven más expertos. Los alumnos de las escuelas tienen textos más elaborados y difíciles de comprender si no se cuenta con las habilidades necesarias.

El hecho de que existan textos tan variados, es decir, de distintos géneros, electrónicos e impresos, con diferente contenido y dificultad, hace más difícil la tarea de elección por parte del profesor, ya que debe tomar en cuenta las características del grupo y de cada alumno.

Snow (2002) hace una clasificación de las diferentes categorías y dimensiones del texto:

- El género (narrativo, descriptivo, expositivo y persuasivo)
- La estructura
- Los medios de comunicación (libros, multimedia, hipertextos y publicidad)
- La dificultad (vocabulario, sintaxis y base del texto)
- El contenido (apropiados para los diferentes grupos, edades, etnias, etc.)
- La participación del lector en la lectura

El reto para los profesores que tienen estudiantes en diferentes niveles, motivaciones e intereses. Éste debe tomar en cuenta las características individuales de los alumnos y ajustarlos al currículo de las asignaturas.

Existen diferentes criterios de clasificación de los textos. Sales, (2007) explica dos tipos de clasificaciones: *por género* y *por función comunicativa*. En cuanto a la clasificación *por género*, esta autora concuerda con Isenberg (1978, en Pérez, 2005) y Brewer (1980, citado en Gárate 1994) en cuanto a los tipos de texto que se encuentran dentro de ésta: *descriptivos, narrativos* y *expositivos*. Los primeros se refieren a conocer los detalles y características de un objeto. Los segundos hacen referencia a personajes principales y secundarios, y los sucesos que les ocurren en un determinado espacio y tiempo. Los últimos tienen como finalidad informar o explicar algún acontecimiento.

La clasificación *por función comunicativa* contiene las siguientes categorías:

- *Estilo funcional coloquial* (ej. Conversación, discurso, carta familiar, etc.)
- *Estilo funcional profesional*:
 - ➔ *Subestilo científico y científico popular* (ej. Resumen, artículo, notas, ponencia, etc.)
 - ➔ *Subestilo oficial* (ej. Certificaciones, informes, cartas oficiales, etc.)
 - ➔ *Subestilo publicista* (ej. Noticia, crónica, avisos, etc.)
 - ➔ *Subestilo funcional artístico* (ej. Teatro, guion de cine, artículo de crítica, etc.)

Otra clasificación es la que nos ofrece Jakobson (1968, en Gárate 1994), de acuerdo al receptor de la lectura:

- **Expresivos**: Están centrados en el emisor, por ejemplo periódicos.
- **Referenciales**: Los textos que están centrados en la realidad, por ejemplo textos informativos o científicos.
- **Persuasivos**: Centrados en el receptor, por ejemplo textos políticos, religiosos.
- **Literarios**: Los textos que se centran en el mismo texto, por ejemplo líricos, empíricos, dramáticos, cinematográficos.

Por último, tenemos la clasificación que hace PISA (OCDE, 2010) la cual corresponde al **formato** (*continuos, discontinuos, mixtos y múltiples*) y a su **estructura** (*descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción e interacción*)

Se hace una breve explicación de la clasificación por formato:

- *Continuos*: se representan como oraciones que se organizan en párrafos, los cuales se unen para formar capítulos, secciones o libros. (ej. Novelas, cartas, noticias, etc.)
- *Discontinuos*: se representan en forma de listas sencillas o combinadas (ej. Gráficas, tablas, calendario, etc.)
- *Mixtos*: es una combinación de los dos anteriores (ej. Una tabla con su descripción en prosa, etc.)
- *Múltiples*: textos independientes que son unidos para un fin específico (ej. Para una evaluación, una prueba, etc.)

En cuanto a la clasificación de estructura se explican los diferentes tipos de texto:

- *Descripción*: Explican las propiedades de los objetos en el espacio y responde a la pregunta ¿qué? (ej. Manuales, mapas, horarios, etc.)
- *Narración*: Se definen las propiedades de los objetos en el tiempo, responden a la pregunta ¿cuándo? O ¿en qué orden? (ej. Cuentos, novelas, biografías, etc.)
- *Exposición*: Corresponde a un conjunto de conceptos, sus definiciones, explicaciones e interrelaciones (ej. Ensayos, mapas conceptuales, etc.)
- *Argumentación*: Explica las relaciones entre conceptos o enunciados, responde a la pregunta ¿por qué? (ej. Anuncios en forma de carteles, ensayos, etc.)
- *Instrucción*: Proporcionan indicaciones o instrucciones a seguir (ej. Recetas de cocina, instructivos, diagramas de procedimiento, etc.)
- *Interacción*: Sirven para intercambiar información con el lector (ej. Cartas, encuestas, entrevistas, etc.)

En conclusión, existen diferentes tipos de texto que representan múltiples dificultades, dependiendo de su estructura, del receptor y de lo que quieren comunicar, con los cuales se enfrentarán los alumnos a lo largo de sus vidas.

Observamos que PISA (OCDE, 2010) aumenta tres categorías a la clasificación por género (Sales, 2007, Isenberg, 1978 y Brewer, 1980), las cuales pueden entrar en la clasificación que realiza Sales (2007) en cuanto a su función comunicativa. Para PISA (OCDE, 2010) es importante que los alumnos conozcan éstos tipos de texto ya que, el alumno va a enfrentarse a todos en la vida cotidiana, y tienen propósitos diferentes, los cuales les servirán para resolver problemas de diversas índoles.

Por otro lado tenemos que, dentro de los textos narrativos se encuentra el *cuento*, el cual es definido por Menton (en Fournier y Robles, 2001) como “una narración fingida e todo o en parte, creada por un autor, que se puede leer en menos de una hora, cuyos elementos contribuyen a producir un solo efecto” (pp.66). A diferencia de este autor, Correa (2009) ve al cuento como un medio pedagógico para “estimular el desarrollo de valores y la enseñanza de la lengua materna” (pp.93).

El cuento es una herramienta que nos permite conocer una historia y su estructura es muy sencilla de leer, ya que se da en una secuencia lógica que va representando las acciones de los personajes en un tiempo y espacios determinados.

Venegas (1994, en Arellano y Barrios, 2007) nos explica la estructura del cuento a través de tres partes: *inicio, desarrollo y desenlace o final*.

- *Inicio*: Se dan las pautas para entender el cuento, es decir, el lugar en donde se desarrolló la historia, los personajes implicados, la época en la que se da la historia y unas palabras de introducción. Se sitúa al principio del cuento.

- *Desarrollo*: Dentro de esta parte se da el nodo o clímax, el cual se refiere al problema que surge entre los personajes, y las acciones que surgen alrededor del mismo.
- *Desenlace*: Se resuelve el problema y se da la conclusión del cuento. Existen muchas clases de final: feliz, triste, accidental, imprevisto, sorpresa, etc.

Además de estas partes, Rivera (2005) nos explica que el cuento tiene dos niveles que pueden ser analizados: *el de la historia* y *el del discurso*. En el primero se indaga acerca de los detalles de la narración, es decir, se responde a las preguntas ¿Qué ocurrió? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Quiénes participaron? ¿Cómo ocurrió?, entre otras. Así podemos conocer los detalles de los personajes, ambiente, tiempo, tema, etc. El segundo se refiere a la manera en que está escrito el cuento, es decir la narración o la manera en que se presenta la historia. Responde a las preguntas ¿Quién narra la historia? ¿Cómo la relata? ¿Utiliza descripción? ¿Emplea diálogo? Etc.

Vemos que el nivel de la historia nos proporciona un acercamiento a la descomposición de las partes del cuento, y la segunda nos da un análisis más detallado y completo del cuento en general.

En cuanto al factor contextual Snow (2002) nos habla del alcance de los textos para los diferentes grupos sociales. Esto es, que los grupos de niños con bajos recursos, tienen menor acceso a los textos virtuales o de mayor dificultad, o que algunos textos pueden parecer inapropiados para algunas creencias.

III. La actividad

La actividad de la lectura es el fin o la meta que se pretende alcanzar a partir de la comprensión de un texto. Para alcanzar dicha meta se toman en cuenta tres aspectos:

- *El planteamiento del fin o meta*, el cual se tiene antes de comenzar la lectura. Puede estar planteado por otra persona o por el mismo lector. Esta

puede cambiar a lo largo de la lectura, planteando nuevas interrogantes. Si la actividad es dada por un externo pueden ocurrir dos situaciones: la primera es la positiva, es decir que el lector acepte la consigna que se le ha dado y realice la actividad a partir de lo comprendido; y la segunda, la negativa es que el lector no acepte plenamente la consigna y exista un rechazo, lo cual causará una comprensión mala o incompleta.

- *Los procesos implicados en su realización* se dan a lo largo de la lectura. Estos van más allá de la decodificación, implicando así el razonamiento y el estudio del texto.
- *El cumplimiento de la meta*, se da después de que finaliza la lectura. Esta puede darse en forma de conocimiento acerca del tema que se leyó, o de un tema que aparecía en el texto pero no era la meta inicial. También puede aprenderse a realizar una aplicación de una teoría, una receta o una reparación de algún objeto, dependiendo de la meta inicial del lector. Todas las demás habilidades que se aprendan de otros temas son extras, y pueden ser retenidos en la memoria a largo plazo. Estas habilidades extra se dan más en la lectura que se realiza por placer.

a. Variabilidad en la actividad

La actividad implica, no sólo la instrucción, si no el objetivo o propósito, el proceso de realización y los resultados obtenidos.

Normalmente las actividades se dan dentro del aula, lo cual no permite que el conocimiento se generalice. De aquí, que la variabilidad de la actividad es muy grande. Si bien, algunos alumnos tienen objetivos propios, la mayoría leen porque se les pide realizar una actividad después. Pero si la actividad es impuesta o no están claros los objetivos, la comprensión lectora se verá afectada.

Los docentes tienen como objetivo que los alumnos comprendan lo que leen para disfrutar la lectura, pero también para que aprendan algo de ésta. Existen dos objetivos claros de los docentes, el primero es ayudar a sus alumnos a

comprender textos de materias que les resulten difíciles, y otro es que los alumnos se vuelvan lectores autorregulados, aplicando las estrategias de comprensión por ellos mismos.

Para Snow (2002) la variabilidad del lector está muy relacionada con la variabilidad de la actividad. Pero es muy difícil estudiar las diferencias en las variabilidades de cada lector, por lo que se pretende que, los lectores tengan una buena comprensión para lograr aprendizajes, aplicaciones y gusto por la lectura.

IV. El contexto

La comprensión también depende del contexto en donde se reciba la instrucción. La mayoría pensamos es el salón de clases el primer escenario donde se da un acercamiento a la lectura, pero debemos tomar en cuenta que las capacidades de los alumnos son muy diferentes.

Asimismo debemos tomar en cuenta que algunos alumnos tienen acercamiento a los textos en sus hogares y otros no. Esto puede ser marcado por el nivel socioeconómico de la escuela y de los mismos alumnos, ya que los recursos que tiene una escuela favorecen o desfavorece a la lectura del alumno.

Pero también dentro de cada contexto hay niños más expertos que otros, los cuales deberían apoyar a los menos expertos, es decir, desde la teoría sociocultural (Vygotsky 1978, en Snow 2002) se plantea que los compañeros más expertos o los adultos pueden brindar ayudas que quitarán poco a poco conforme pase el tiempo.

Estas ayudas permitirán que el alumno interiorice el conocimiento y lo aplique, lo cual se quedará en él como aprendizaje. Para que se logre lo anterior, debemos tomar en cuenta los procesos implicados y el contenido.

Para Tharp y Gallimore (1998, en Snow 2002) la alfabetización y la obtención de conocimientos dependen de cinco factores acerca del contexto: la identidad de los



participantes, la ejecución de la actividad, el momento en el que ocurre y en donde, por qué ocurre o la motivación que tiene el niño acerca del tema del texto.

Las características del contexto que afectan a la alfabetización o a la comprensión de los textos, son las siguientes: los recursos económicos, la clase sociocultural, la etnia, los vecinos, la cultura de la escuela, entre otros. Estos aspectos afectan a la probabilidad de obtener buenos resultados en el aprendizaje.

También el contexto interno de la escuela afecta a la comprensión, ya que si los profesores no explican claramente las instrucciones, o si los alumnos tienen un mal concepto de sí mismos, o si la cultura de la escuela es muy diferente a la del hogar, los alumnos no tendrán una buena comprensión de lo que están leyendo, ya que atenderán a los asuntos antes mencionados por ser más relevantes para ellos.

a. Variabilidad en el contexto

Cada elemento de la comprensión se ve influido por la parte contextual, por lo que no se puede tomar como elemento aislado. El factor más influyente del contexto es la variabilidad en la enseñanza a partir de la economía, es decir, las escuelas con menos recursos tienen menos alcance de materiales.

Otro punto es el hecho de que se le atribuye el fracaso de la comprensión al propio lector, pero debemos tener en cuenta que existen otros factores, como la actividad, el contexto y la lectura misma que muchas veces la imposibilitan.

La variabilidad en el contexto es estudiado por diversos autores, (Luna, 2012; Canto, 2010; Magnolia, Henao y Restrepo, 2009; Paz, Rodríguez y Martínez, 2009; Osornio, 2008), quienes afirman que los factores que más inciden en la comprensión son: *nivel educativo de los padres, estructura familiar, desempeño escolar del alumno, factores institucionales, prácticas educativas familiares y los diferentes estilos de crianza.*

En cuanto al *nivel educativo de los padres*, se ha encontrado que entre mayor sea éste, mejor rendimiento académico tendrán los alumnos (Luna, 2012). En contradicción, Osornio (2008) encontró que los estudios de ambos padres no generan diferencias significativas entre los alumnos regulares y los irregulares, pero reporta diferencias significativas en cuanto a los estudios de la madre en particular, viéndose diferencias entre estos grupos cuando los estudios de la madre llegan al nivel de 6° de primaria de casi 7%, y cuando los estudios de la madre llegan a nivel licenciatura con una diferencia de 10%. Esto quiere decir que, el nivel de estudios de ambos padres no genera una disminución en el nivel académico, pero si partimos del nivel de estudios de la madre, podemos inferir que sí están relacionados.

La variable de la *estructura familiar*, los alumnos que viven con familias nucleares son los que presentan mejor rendimiento académico (Luna, 2012). Paz, Rodríguez y Martínez, (2009) reporta que el 21% de los alumnos con familias extensas tienen bajo nivel académico, al igual que el 8% con familias reconstruidas. Vemos que, las familias nucleares desempeñan un papel favorable para el desempeño académico de los alumnos.

Algunos de los *factores institucionales* que afectan el rendimiento académico de los alumnos son los siguientes: disciplina, organización del currículo, compromiso de la institución, relación con los profesores, tipo de institución, entre otros (Canto, 2010).

En relación a las *prácticas educativas familiares*, Moreno y Cubero (1990) hablan de la comunicación intrafamiliar, la cual propicia la dinámica dentro de la familia y favorece el rendimiento académico de los hijos. Esto se debe llevar a cabo desde el punto de vista del estilo parental democrático, en donde todos pueden opinar respetando los puntos de vista de los demás. Así, los hijos se sienten con libertad de explicar a los padres su situación escolar, lo que permite que éstos se involucren en las actividades escolares, lo que refleja un nivel alto en lo académico.

Se han definido tres *estilos de crianza* por Baumride (1968): democrático, autoritativo y permisivo. Y se ha demostrado que la combinación de la firmeza con el razonamiento dentro del estilo democrático permite que los hijos generen el autocontrol que les permite ser autónomos en la escuela, a diferencia de los estilos autoritario y permisivo.

En conclusión observamos que la mediación actúa como un proceso de aprendizaje, ya que la mayoría de los alumnos necesita de ayudas como interrogantes para poder alcanzar el desarrollo de las estrategias para la comprensión lectora.

La comprensión lectora se lleva a cabo gracias a la relación entre los procesos cognitivos del lector, las características del texto, y las características de la actividad, tomando en cuenta el objetivo o punto de partida de la lectura, así como las modificaciones que se realicen a lo largo de ésta.

Debemos tomar en cuenta además, el contexto en el que se encuentra el lector, ya que, éste va a determinar el sentido que se le proporcione a la lectura, dependiendo del nivel socioeconómico del estudiante, así como las prácticas educativas que los padres tengan con sus hijos y los estilos de crianza con que los educan.

A partir de los modelos, podemos darnos cuenta de que la comprensión lectora es muy compleja, debido a que depende de una serie de variables como las características del lector, la lectura y el propósito o la actividad que se pretenda alcanzar. Además de la variable del contexto que incluye tanto al hogar como a la escuela y la comunidad del estudiante. Es por esto que los problemas de la comprensión se deben a la variabilidad de cada una de las características anteriores y no sólo a las del lector mismo.

2.5 PROBLEMAS QUE AFECTAN A LA COMPRENSIÓN LECTORA

Los problemas que se presentan en la comprensión lectora van desde el contexto en que se encuentran los lectores, hasta los ocasionados por el lector o sus características. Como ya revisamos en el capítulo 1, las evaluaciones han demostrado que los alumnos carecen de competencias que les permitan resolver problemas mediante la aplicación de los conceptos que adquieren en la escuela. Esto se ve afectado por los bajos niveles de comprensión lectora que presentan los estudiantes, cuando no entienden las instrucciones de las pruebas, o no pueden interpretar las lecturas que se les presentan.

El nivel socioeconómico de los alumnos afecta los resultados en estas evaluaciones debido al escaso alcance que tienen a los recursos que puedan proveerlos de conocimiento, dentro de ellos los diferentes tipos de lectura (Osornio,2008). Es por esto que los estudiantes con menos recursos presentan bajo rendimiento académico, el cual puede verse afectado por el pobre entendimiento de los textos.

Otro de los problemas que afecta la comprensión es que los profesores carecen de estrategias para favorecer a la comprensión lectora, lo cual afecta los niveles que puedan alcanzar los alumnos. Diversos autores (Barragán, 2009; Chacón, 2005; De Rivas, 2003; Mcbear, 2000; Tallaferro, 2005) afirman que los profesores que cuentan con características profesionales, habilidades docentes y un clima de clase adecuado forman alumnos capaces de crear su propio aprendizaje, teniendo en cuenta que la enseñanza se lleva a cabo bajo cierto tipo de situación económica, social y cultural. Además las características propias del profesor, tales como la toma de decisiones, la planificación de la clase y la capacidad de relacionar la teoría con la práctica determinan el éxito de los objetivos planteados.

Este problema es muy amplio debido a la gran variabilidad que presenta, es decir, las características del profesor, del ambiente en el que se encuentra y de la formación recibida, lo cual origina otra línea de investigación. Dentro de lo que nos atañe, una de las propuestas para el apoyo del docente son las intervenciones

psicológicas las cuales sirven para proporcionar algunas estrategias, tanto de comprensión lectora, como del lenguaje que utilizan en el salón de clases, las cuales permitirán a los alumnos regular el proceso de enseñanza-aprendizaje y reflexionar acerca de sus habilidades comunicativas (Cubero, Cubero, Santamaría, de la Mata, Carmona y Prados, 2008).

En este sentido, Noriega (1998) realizó un estudio cualitativo en el que elaboró una intervención con lectores buenos y deficientes. La muestra fue de 91 alumnos de cuarto y quinto año de primaria, los cuales se dividieron en dos grupos: experimental 45 alumnos y control 46. Se aplicó la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP) formas paralelas. Los resultados indicaron que la intervención fue positiva para mejorar la comprensión lectora en los alumnos con deficiencia en esta área.

Por otro lado se han investigado las debilidades de la comprensión dependiendo de la dificultad de la lectura (Alcega, 2011). Es decir, si estamos en un nivel de comprensión literal, los problemas que pueden surgir serían con respecto a la identificación de la información, por ejemplo, las ideas principales, palabras nuevas, etc. Pero si estamos en un nivel interpretativo, las posibles dificultades competirán a discernir lo real de lo ficticio, o la dificultad de inferir consecuencias, entre otras.

Algunos de los problemas antes mencionados tienen sus causas en los siguientes factores:

- ⊗ Desconocimiento de palabras nuevas
- ⊗ Palabras conocidas pero descontextualizadas
- ⊗ Expresiones incomprensible por falta de conocimientos previos
- ⊗ Frases o expresiones ambiguas que tienen más de una interpretación
- ⊗ Partes del texto que se contradicen
- ⊗ Información que contradice los conocimientos previos

Cabe señalar, que es tan importante tener conocimientos previos como que el texto se encuentre escrito correctamente, es decir que sus partes tengan una coherencia interna y que podamos deducir la coherencia global.

Un punto interesante es la problemática que causa el hecho de que las ideas del autor y del lector no sean semejantes. Pensaríamos que, al realizar el análisis de la lectura se puede o no estar de acuerdo con la información, pero tenemos que saber argumentar y refutar en caso de ser necesario. Por ello creemos que el autor se refiere a un tipo de comprensión muy básico o superficial.

Por último, tenemos los problemas que atañen al lector, es decir, las características propias de los alumnos que pueden afectar a la comprensión. Aunque son propias del sujeto, debemos tomar en cuenta que muchas de las carencias pueden deberse al contexto o a la situación económica.

Los problemas surgen a edades tempranas, es decir, los niveles básicos de la educación, ya que es en ese momento en donde se debería enseñar la decodificación de las palabras y su significado, ocasionando que los alumnos no lo reconozcan como tal y sigan realizando las actividades erróneamente. Por ejemplo, Arrieta, Batista, Meza & Meza (2006) realizaron una investigación con jóvenes universitarios, los cuales deberían dominar las estrategias autorreguladoras de la comprensión lectora, aunque, los problemas atacan tanto a los buenos como a los malos lectores.

Las dificultades que encontraron se centran más en el lector que en el texto, al explicar que los alumnos muestran poco interés en la lectura de todos tipos (libros, revistas, artículos científicos, etc.), poco interés hacia las palabras desconocidas y bajos niveles de información, ya que, como señala Snow (2002), debemos tomar en cuenta el acercamiento a los textos que puedan tener los alumnos, ya sea por los recursos económicos de las escuelas o de las familias.

Pero si los problemas como la falta de vocabulario, de conocimientos previos, de conocimiento de las estructuras, entre otros, no se erradican o se prevén

estrategias para que no aparezcan, los alumnos creerán que están en lo correcto y no podrán corregir sus errores.

En esta línea, Ruíz (2007) explica que algunos de los problemas que atañen al lector como alumno son: el bajo rendimiento escolar, problemas para acceder al léxico, baja motivación hacia la lectura, lenguaje muy básico o escaso, la velocidad de la lectura como predominante en las escuelas y las pocas experiencias que les permiten obtener conocimientos previos, dando como resultado que no les guste leer.

En los años 60 y 70 se creía que la comprensión de los textos era decodificar o convertir las palabras escritas en sonidos, lo cual no convenció a muchos profesores, ya que se dieron cuenta de que algunos alumnos no entendían lo que leían por más decodificación que realizaran. (Ferrández y Pérez, 1996)

Los problemas básicos en la comprensión, de acuerdo a Sánchez, (2008) son: no se construye la microestructura (reconocimiento de las palabras escritas en enunciados); identificación o construcción de las proposiciones (ideas) a partir de los enunciados del texto; coherencia local de proposición; vinculación de las macroproposiciones entre sí (encontrando el hilo conductor entre ellas); inferencias-puente necesarias para la vinculación e interpretación de proposiciones. Debido al desconocimiento del significado de ciertas palabras por lo cual no pueden elaborar proposiciones o ideas de forma adecuada por carecer de ciertas habilidades para establecer la coherencia local necesaria para procedimientos más complejos.

Otro problema radica en la construcción de la macroestructura, es decir, no son capaces de establecer la coherencia global del texto: jerarquización de las ideas de un texto; Integración y construcción de la coherencia global del significado del texto; supresión, generalización y construcción del conocimiento.

Un tercer problema está ligado a la identificación de la estructura formal del texto, una superestructura que les permite favorecer su representación macroestructural,

el hecho de no ser capaces de construir el modelo de la situación, "cuando no sé qué es lo que se supone que debo de saber".

La última dificultad está relacionada con la aplicación estrategias autorreguladoras, por ejemplo no identificar el propósito meta para leer, planificación incompleta o inadecuada, supervisar de manera ineficaz las distintas operaciones de un texto o de estrategias específicas de lectura.

Otras causas por las que los alumnos no comprenden son: fallas en la habilidad para reconocer palabras, falta de práctica en la lectura, enseñanza pobre, monitoreo inadecuado de la propia comprensión, falta de familiaridad con el texto, etc.

También vemos que la falta de experiencias y acercamientos a los textos, afectan a la superestructura, es decir, no tienen referentes o conocimientos previos de las diferentes estructuras que pueden tener los textos. Otro aspecto que hay destacar es la importancia de las ideas principales en la comprensión lectora, así como eliminar las ideas que sólo complementan a las principales, para tener una coherencia global del texto.

Según Ferrández y Pérez (1996), los malos lectores se caracterizan por tener un reducido vocabulario; dificultad para realizar la segmentación de las palabras en sílabas; dependen de la adivinación; poca velocidad, mecánica y desconocimiento de la sintaxis; afectación del estado afectivo y físico; aplicar el mismo tipo de lectura, teniendo siempre el mismo propósito al realizar la lectura.

En contraste con estos autores, los problemas que atañen a la comprensión lectora pueden afectar tanto a los malos como a los buenos lectores, (Sánchez 2000), lo cual depende en cierto modo, de la ejecución del lector, y la aportación del docente a las estrategias reguladoras.

Según Sánchez (2000) son tres los grandes problemas que pueden surgir durante la interpretación de los textos:

- a. *Esclarecer la información del texto*: cuando no sabemos el significado de una palabra, cuando perdemos el hilo de las ideas, etc.
- b. *La integración del texto con los conocimientos*: cuando no distinguimos entre los conocimientos que ya tenemos y los que vamos a adquirir.
- c. *La regulación*: cuando no estamos seguros de que el conocimiento quedó claro.

Estos problemas se refieren a las características del lector, y se pueden resolver a partir de la lectura cotidiana y por placer. Es decir, entre más leemos, las dificultades antes mencionadas irán desapareciendo o se presentarán de forma más esporádica.

En este sentido, la OCDE (2011) realizó una investigación para conocer si los alumnos leían por placer. Éste destaca que de los alumnos evaluados, dos terceras partes refieren que leen por gusto. El hecho de que los alumnos lean por placer, incrementa su resultado en la prueba PISA, lo cual quiere decir, que entre más lo hagan, van a desarrollar mejores competencias para resolver problemas de la vida cotidiana.

Además de los problemas antes mencionados, existen una serie de complicaciones en la interpretación de los textos:

- ▶ Organización del texto
- ▶ Identificar las ideas para la comprensión global
- ▶ Identificación de los contextos situacionales
- ▶ Autorregulación

Por lo tanto, vemos que existen muchos factores que afectan a la comprensión de los textos, los que atañen al lector o a la lectura. También pueden ser ocasionados por una confusión en el propósito o por la imposición de la realización de una tarea específica.

Se han realizado propuestas para evaluar a la comprensión lectora a partir de la variabilidad de la actividad o el propósito de la lectura. Observamos que existe una

discordancia entre lo que están evaluando (el producto o la actividad de la lectura) y lo que realmente se necesita evaluar (los procesos para llegar a la comprensión lectora). Por ejemplo, autores como Vaca (2005) han analizado y detectado errores aun en las pruebas masivas como PISA, en donde se quiere evaluar a la comprensión lectora como la *capacidad* de comprender, emplear y reflexionar acerca de un texto, lo cual puede entenderse como tres sinónimos, además de tomar como principales conceptos que atañen a la comprensión las habilidades, capacidades y aptitudes, las cuales como se mencionó en el apartado de definición, son absolutistas, individualistas y no toman en cuenta al contexto.

2.6 EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA

En cuanto a la valoración de la comprensión lectora, Pérez, (2005) explica que no se ha llegado a un consenso para realizar una evaluación correcta de lo que es la comprensión, que, en cambio se evalúa la simple actividad de leer como recuperar información. Pero aun así vale la pena señalar los factores que se toman en cuenta para su medición.

En primer lugar debemos considerar los objetivos de ésta, después la recolección de la información de forma organizada y las posibles conclusiones o productos que obtenga el alumno. Esta forma de evaluar se basa en las denominadas *medidas de producto* las cuales califican y se centran en la finalización de la tarea y dejan de lado los procesos involucrados para su realización.

Lo que propone el autor es integrar las mediciones para evaluar ampliamente a la comprensión, considerando que en lo individual no son suficientes para evaluar todos los aspectos que la atañen. Las evaluaciones que propone son las siguientes:

- Evocación o recuerdo libre
- Preguntas de sondeo
- Preguntas abiertas
- Cuestionarios
- Rúbricas
- Listas de cotejo
- Ítems de verdadero/falso
- Preguntas de elección múltiple de alternativas

Vemos que, éstas evalúan procesos cognitivos superiores, lo cual permite tener una visión más amplia del logro de la comprensión de textos. Aun así, la evaluación se queda incompleta, ya que sólo están midiendo el producto de la lectura

Por su parte Alcega, (2011) también nos habla de la necesidad de evaluar tanto los procesos como el producto de la comprensión de los textos, y nos da una serie de indicadores en dos niveles: comprensión interpretativa y comprensión literal.

En la comprensión interpretativa menciona los siguientes indicadores: contextualizar el significado de las palabras, explicar las palabras nuevas con un lenguaje propio, inferir el significado de palabras desconocidas, establecer relaciones de causa-efecto y distinguir entre lo real y lo imaginario.

En la comprensión crítica menciona los siguientes indicadores: distinguir entre hechos y opiniones, realizar juicios de valor, integrar las experiencias propias con la lectura, verificar si la información es verídica, analizar la intención del lector y discriminar lo subjetivo de lo objetivo.

Como se ha revisado, la comprensión lectora ha sido evaluada de diferentes maneras, desde los procesos más sencillos como la decodificación de las palabras, hasta las habilidades más complejas como la realización de inferencias o formación de opiniones propias.

Es importante realizar una evaluación para conocer la problemática y abordarla de manera adecuada, por ejemplo, previniendo que aparezcan por medio de la enseñanza de algunas estrategias. Por ello, analizaremos a continuación las propuestas de los autores a este respecto.

2.7 ESTRATEGIAS PARA LA COMPRESIÓN LECTORA

Antes de abordar el tema de las estrategias, daremos una explicación de ¿cómo? y ¿por qué? surgieron éstas. Primero, aclaremos la diferencia entre técnica de estudio y estrategia de aprendizaje. Las *técnicas de estudio* están relacionadas con el aprendizaje memorístico y se refieren a aquellas acciones que se llevan o llevaban a cabo para el aprendizaje, algunas de ellas son el subrayado, copiar, toma literal de apuntes, etc. Estas toman como principal actor para el aprendizaje a la memoria, y dejan de lado a la comprensión.

Para Mayer (1984) las *estrategias de aprendizaje* son procedimientos que el docente enseña en forma reflexiva y flexible para desarrollar aprendizajes significativos en los alumnos.

En la década de los 50, se dio la revolución cognitiva, la cual se desencadenó debido a la preocupación por el procesamiento de la información y en oposición al conductismo.

Para la década de los 70, se empezaron a plantear ideas cognitivas, las cuales se orientaban a la adquisición de conocimientos a partir del procesamiento profundo de la información, por ejemplo, Ausbel (en Ontoria, 2005) diferenció los conceptos de aprendizaje arbitrario y aprendizaje significativo, siendo el primero de índole mecánica-memorística y el segundo de la tendencia constructivista a ver el aprendizaje como la reorganización de las estructuras del conocimiento.

El principal eje del enfoque constructivista es "potenciar el proceso de pensamiento mediante la relación de los conceptos y los hechos" (Ontoria, 2005, pp. 80)

Esto se llevaría a cabo mediante el entendimiento de los conceptos y la elaboración de estructuras del conocimiento como medio para retenerlos mejor en la memoria a largo plazo.

Debido a la preocupación por la comprensión del significado de los conceptos, surgieron las *redes semánticas*, las cuales son estructuras que contienen fragmentos de información relacionadas apropiadamente. Después surgió la idea de la relación entre los conocimientos previos y los obtenidos a partir de los nuevos aprendizajes, por ello se necesitó de una nueva estructura llamada *esquema*.

Los *esquemas* representan un nivel más avanzado, en el cual se dan relaciones de los conocimientos a partir de la interpretación sensorial, la recuperación de la información de la memoria, la organización de la acción, el establecimiento de metas y la ubicación de los recursos para la acción. El fin último de los esquemas es comprender la realidad y dar un sentido a la experiencia (Ontoria, 2005).

Uno de los aspectos que se han derivado de esta postura son las estrategias de enseñanza-aprendizaje como, los mapas conceptuales, los mapas mentales, las redes semánticas, los objetivos, entre otras.

Una estrategia es similar a una habilidad, técnica o procedimiento que se sigue para un determinado fin (Solé, 2006). Entonces, podemos hablar de que una estrategia de lectura es el procedimiento para poder llegar al entendimiento.

García (1993), declara que una estrategia es un "*plan de acción para lograr un objetivo*" (pp.103). Por ello se entiende que en una estrategia para mejorar la comprensión lectora se darán procesos como la recuperación, decodificación, elaboración de significados, etc.

Como son procedimientos o técnicas que implican una serie de pasos, las estrategias se tienen que aprender, es decir, no van a surgir espontáneamente, si no que se tienen que practicar mediante su enseñanza. Pero no por ser una lista de pasos a seguir quiere decir que se apliquen de la misma forma para todos los lectores, es decir, una vez que son aprendidas el lector tiene la libertad de decidir cómo utilizarlas (Solé, 2006).

Un punto que debemos destacar, es que las estrategias deben ser aprendidas y automatizadas por los alumnos ya que la enseñanza de las estrategias toma tiempo porque el profesor debe guiar a sus alumnos para que la comprendan, después deben practicarla cuantas veces sea necesario hasta que la estrategia pase a la memoria a largo plazo y la puedan ejecutar sin errores. Para ello, los estudiantes deben estar motivados y atraídos por ésta, y deben poder aplicarla en diferentes contextos.

Si enseñamos una amplia gama de estrategias los estudiantes podrán servirse de ellas para la resolución de problemas, tanto académicos como en los contextos en lo que se mueven.

También se ha demostrado que cuando se enseñan estrategias cognitivas a los alumnos, estos muestran un incremento en su comprensión. Después de revisar los estudios recientes sobre la comprensión lectora, se concluyó que las estrategias utilizadas por los denominados buenos lectores, son empleadas en tres momentos distintos: antes de leer, durante la lectura y después de la misma (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Blanco, 2005; Calderero s/f, 2009; Robinson, 1964 en González, 2005). Se realizará una descripción de las estrategias que emplea cada autor en los momentos mencionados anteriormente (ver tabla 2.3).

Tabla 2.3: Estrategias para la comprensión lectora en los tres momentos de la lectura

Autor	Antes	Durante	Después
Díaz-Barriga y Hernández (2002)	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Activación del conocimiento previo ☉ Elaboración de predicciones ☉ Elaboración de preguntas 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Determinación de partes relevantes del texto ☉ Estrategias apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global) 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Identificación de la idea principal ☉ Elaboración de resumen ☉ Formulación y contestación de preguntas
Blanco (2005)	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Activación del conocimiento previo mediante conceptos ☉ Discusión de las ideas previas en pequeños grupos y después en general 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Echar un vistazo a la lectura ☉ Realizar la lectura atenta 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Redacción de un comentario ☉ Ideas principales ☉ Ideas personales
Robinson, (2005), Modelo SQ3R	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Visión general ☉ Formular preguntas a nivel genérico 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Leer, teniendo en cuenta las preguntas enunciadas 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Recordar, escribiendo las respuestas ☉ Revisar las notas elaboradas
Calderero s/f	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Activación de conocimientos previos, vivencias y experiencias propias 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Se van verificando las hipótesis previas y se va construyendo el significado del texto 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ Se rescatan las ideas principales y se realiza una interpretación
	<ul style="list-style-type: none"> ☉ <i>Vocabulario:</i> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Aprender los significados de las palabras a leer, conocer su pronunciación, incrementar la riqueza léxica. ☉ <i>Estructura:</i> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Reconocer el tipo de estructura del texto. ☉ <i>Idea principal:</i> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Inferir de que va a tratar el texto con los conocimientos previos y el título. 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ <i>Vocabulario:</i> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Deducir el significado a partir del contexto, análisis estructural y uso del diccionario. ☉ <i>Estructura:</i> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Identificar los elementos de esta. ☉ <i>Idea Principal:</i> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Subrayar los más importante 	<ul style="list-style-type: none"> ☉ <i>Vocabulario:</i> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Realización de fichas de vocabulario. ☉ <i>Estructura:</i> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Relacionar los conocimientos previos para crear un significado nuevo. ☉ <i>Idea principal:</i> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Resumir en una línea cada párrafo y decidir cuál resume el texto

Datos obtenidos de: Blanco, I. (2005). La comprensión lectora, Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario. *Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*. (3); Calderero, H. (s/f). *La comprensión lectora*. Capítulo 7 del curso Fundamentos científicos y didáctica de la lectoescritura. Universidad Internacional de La Rioja.; Díaz-Barriga, A. & Hernández, R. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill y Robinson, F. (1961). *Effective study* (Rev. Ed.). New York: Harper y Row

Calderero (s/f) además de las estrategias mencionadas, desarrolla tres aspectos indispensables para la comprensión de los textos en tres momentos: *vocabulario, estructura e idea principal*.

Podemos notar que los autores coinciden en que en la fase *antes de la lectura* todos recurren a la activación del conocimiento previo, y una de las faltantes más notables dentro de estas posturas es el *propósito* dentro de la fase *antes de la lectura*. Este es un aspecto que debemos tomar en cuenta, ya que si no conocemos para qué estamos leyendo, al final de la lectura no podremos ejecutar una actividad o realizar un nuevo significado.

En cuanto a la fase *durante de la lectura* los autores coinciden en analizar el texto a partir de preguntas o hipótesis planteadas anteriormente. Además, algunos señalan como punto importante el hecho de subrayar o tomar notas mientras se va leyendo.

Autores como Irrazábal y Saux (2005), profundizan en las estrategias *durante la lectura*, las cuales se dan en dos niveles distintos, el de la *comprensión*, y el del *aprendizaje*. La diferencia entre éstas radica en el propósito de la lectura, mientras que en las primeras se identifican las ideas principales, en las segundas se elaboran esquemas que permiten el recuerdo y el aprendizaje. Cabe mencionar que para que se den las segundas, las primeras deben ser automatizadas.

Por último, en la etapa *después de la lectura* la mayoría coincide en la identificación de las ideas principales, algunos las colocan en resúmenes y otros en forma de respuestas a las preguntas. Un aspecto que señala Blanco (2005) es la de proporcionar ideas personales, esto se puede dar mediante el análisis del tema y dando un comentario. Es importante conocer las opiniones de los estudiantes y apoyarlos para que no se sientan atacados y puedan seguir aportando, además de exhortarlos a expresarse por medio de sus propias palabras, lo cual reforzará la comprensión analítica.

lectura, la supervisamos adecuadamente y realizamos la evaluación pertinente los resultados serán favorables. Esto es posible gracias al aprendizaje de las estrategias de comprensión, obtenido de la mediación, es decir, las ayudas brindadas por las facilitadoras (Vygotski, 1979), lo cual permitirá que los alumnos regulen su comprensión por ellos mismos.

Las anteriores dependen del lector, y se pretende enseñar a éste para que las pueda utilizar de forma oportuna y formar lectores cada vez más expertos.

Estrategias cognitivas

Éstas se refieren a los procesos mentales que lleva a cabo el lector para interpretar el texto y llegar a una comprensión lectora adecuada, y se explican a continuación:

- *Estrategias de focalización:* El lector centra su atención en una información específica, de acuerdo al objetivo que se plantea desde el principio. Las acciones para esta estrategia son: tomar apuntes, destacar la idea principal, hacer resúmenes, realizar esquemas, etc.
- *Estrategias de organización:* En esta estrategia el lector realiza una reorganización del texto. Puede ser una organización jerárquica, de tiempo, causa-efecto, etc.
- *Estrategias de resolución de problema:* Esta estrategia se da cuando surge un problema durante la lectura. El lector se puede tener dificultad con el vocabulario, la relación entre palabras u oraciones, para ello se utiliza un diccionario y la elaboración de inferencias.
- *Estrategias de comprobación:* Para la utilización de esta estrategia se necesita el conocimiento previo del lector, para poder realizar una interpretación lógica y coherente entre las proposiciones y el texto en general.

En cuanto a estas estrategias, Tapia (1999) realizó un estudio, el cual pretendía medir los efectos de un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en alumnos con bajos niveles de comprensión lectora en alumnos de cuarto y quinto año de primaria. Los alumnos que participaron fueron 91, de los cuales 44 eran de cuarto y 47 de quinto años. El grupo control estuvo conformado por 44 buenos lectores y el grupo experimental de 47 alumnos. El programa se efectuó mediante un modelo de enseñanza-aprendizaje en el cual se llevaron a cabo las siguientes actividades: resumir, preguntar, inferir, predecir, parafrasear y mapas cognitivos. Los resultados demostraron que el programa fue efectivo, lo que permitió el incremento del nivel de comprensión de los alumnos deficientes.

Podemos observar que los estudios que se han realizado acerca de la aplicación de las estrategias para mejorar la comprensión lectora han dado buenos resultados, y en cuanto a la aplicación de los mapas mentales, existen pocas investigaciones pero se ha encontrado que favorecen la comprensión. Además de los mapas mentales, existen una serie de representaciones gráficas que nos permiten organizar la información que se nos presenta tanto en las lecturas como el conocimiento en general, las cuales se analizan a continuación.

2.8 REPRESENTACIONES GRÁFICAS

Geva (1985) afirma que las redes y mapas jerárquicos se han convertido en una herramienta común que permiten constituir el conocimiento y la estructura de una lectura. Dentro de estas representaciones se forman relaciones y conexiones entre las ideas, además de que se puede distinguir entre la macro y la microestructura del texto.

Por su parte, Gardner (1985, citado por Tijero, 2009) establece que el pensamiento humano está en función de las representaciones mentales, las cuales dan cuenta de éste en términos neurológicos, conductuales y de influencias culturales. Además, sirven como organizadores gráficos que permiten tener una imagen clarificada de las conexiones y relaciones entre las ideas planteadas.

Para entender mejor las representaciones mentales debemos partir del concepto de *esquema*, el cual se refiere a la organización activa de las reacciones anteriores o de experiencias pasadas (Bartlett, 1995 citado por Tijero, 2009). Estas pueden ser evocadas por algún tipo de información similar o relacionada que necesite de esa información almacenada. Los esquemas dan cuenta de los hechos y experiencias que hemos adquirido durante nuestras vidas.

En este sentido, Santrock (2006) retoma al esquema como: “información – conceptos, conocimientos, información sobre eventos – que ya existe en la mente de una persona” (pp. 260).

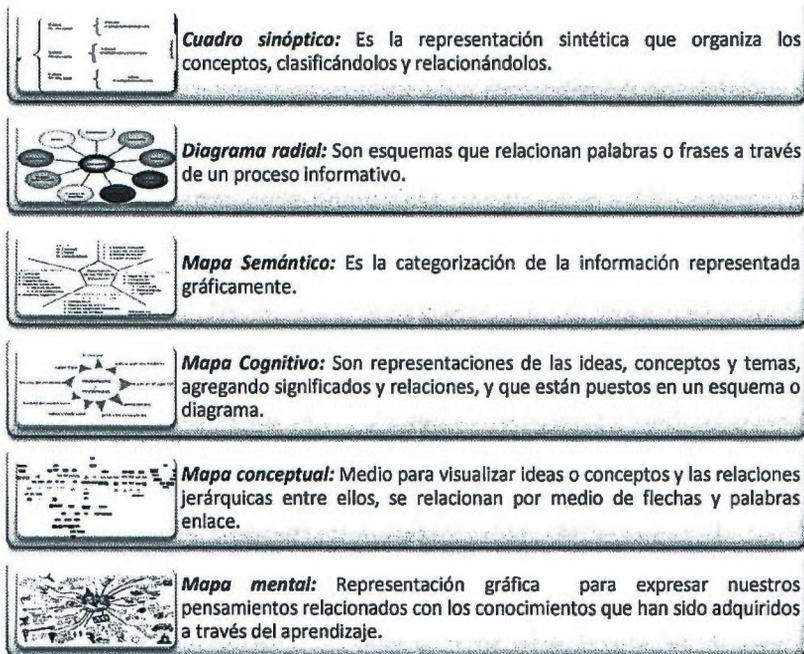
Vemos que ambas definiciones enuncian el conocimiento que tiene el lector con respecto a experiencias, conceptos y hechos que le han sucedido en la vida. Éstos permitirán las conexiones con la información nueva, para crear nuevos significados, tanto en el aprendizaje como en la comprensión de los textos.

La teoría de los esquemas afirma que, podemos acceder a la información almacenada en la memoria a largo plazo, pero no siempre es idéntica a como la almacenamos o la aprendimos, si no que le hacemos modificaciones, ya que, parte de ésta se olvida debido a su irrelevancia.

Pimienta (2008) afirma que, es importante contar con organizadores gráficos que nos permitan representar la información que adquirimos día a día, ya que, mientras más avanza la tecnología, mayor información tenemos acerca del mundo por diversos medios de comunicación. Por eso, hace hincapié en relacionar los conocimientos nuevos con los que ya tenemos para crear experiencias que nos permitan adaptarnos al mundo que nos rodea (ver figura 3.2).

Éste autor nos proporciona múltiples ejemplos de las herramientas que nos permitirán aprender a aprender, o a organizar y representar la información que obtengamos de una lectura. Estas se relacionan con las estrategias mencionadas en el capítulo dos, es decir las estrategias de después de la lectura, ya que son actividades que realizaremos a partir de la información obtenida del texto.

Figura 3.2: Representaciones mentales (Pimienta, 2008)



Datos obtenidos de: Pimienta, P. (2008). *Constructivismo: Estrategias para aprender a aprender*. 3ª edición. México: Pearson Educación

Podemos observar que todas son representaciones gráficas que nos sirven para organizar la información, pero algunas son conceptuales y jerárquicas, mientras que otras sólo son organizativas. Los mapas mentales tienen la característica de que podemos expresar con nuestros pensamientos lo que entendemos de algún tema, mientras que los mapas cognitivos o los conceptuales sirven para jerarquizar conceptos abstractos sin tomar en cuenta nuestras ideas, pero de igual manera nos sirven para construir aprendizajes.

Considerando que existen semejanzas y controversia a la hora de decidir entre la utilización de los mapas conceptuales y los mapas mentales, a continuación se muestra una tabla donde se comparan estos dos tipos de representaciones (Campos, 2005; Iraizoz y González, 2003; Sánchez, 2008) (ver tabla 3.1).

Las principales similitudes entre estos dos tipos de representaciones mentales es que sirven para representar la información, organizarla, crear aprendizajes significativos y conocer el grado de comprensión acerca de un tema, pero se diferencian en aspectos como la jerarquización de los conceptos, el tipo de escritura, y los usos que tiene cada uno.

La jerarquización es una de las características principales de los mapas conceptuales, mientras que los mentales se caracterizan por potenciar el pensamiento irradiante, lo que permite la evocación de nuevas ideas a partir de las establecidas principalmente.

En cuanto al tipo de escritura, los mapas conceptuales como su nombre lo indica, sólo aceptan conceptos, mientras que los mentales permiten explicar las ideas, por ejemplo, las principales del texto con las palabras propias del lector. Esto facilita la escritura de los alumnos cuando su abstracción está poco desarrollada.

Tabla 3.1: Comparación entre mapas mentales y conceptuales

Características	Mapas mentales	Mapas conceptuales
Elementos	Figuras geométricas, imágenes, líneas, palabras, códigos, números, color, idea central.	Conceptos, proposiciones y palabras-enlace.
Definición	"Un mapa mental es un método de análisis que permite organizar con facilidad los pensamientos y utilizar las capacidades mentales" (Buzán, 2004 p. 27)	"El mapa conceptual puede ser entendido como una <i>estrategia</i> , para ayudar a los alumnos a aprender y a los profesores a organizar el material de enseñanza; como un <i>método</i> , para ayudar a los alumnos y docentes a captar el significado de los materiales de aprendizaje, y como un <i>recurso</i> , para representar esquemáticamente un conjunto de significados conceptuales (Ontoria, 1994; en Campos 2005 p. 23)
Elaboración	<ul style="list-style-type: none"> • Tener presente el término inicial o punto de partida, utilizar como inicio la palabra o frase y la imagen de estas. • Hacer una "tormenta de ideas" asociadas al término inicial. • Relacionar el término inicial con aquellos con los que está asociado directamente. • Seguir desagregando hasta donde sea posible y lo necesario. • "Ajustar" el mapa mediante la inclusión de gráficos, imágenes, color, códigos, números, engrosamiento de líneas y de primeras palabras. • Revisar el mapa para encontrar posibles correcciones y presentarlo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Decidir y acordar sobre el concepto materia del desarrollo esquemático. • Identificar los conceptos asociados con el primer concepto. • Establecer relaciones de inclusión entre los conceptos. • Asociar palabras enlaces entre los conceptos. • Seguir estableciendo relaciones con conceptos de otro nivel hasta concluir. • Revisar y corregir la primera aproximación del mapa. • Presentar, imprimir, guardar, según el caso.
Usos	<ul style="list-style-type: none"> • Para obtener un resumen significativo de una conferencia; visualización o lectura. • Para "ordenar" el conocimiento previo sobre un tema determinado. • Para reorganizar la estructura cognitiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como instrumento para representar los conocimientos, instrumento de exploración del conocimiento previo del alumno. • Como medio de confrontación de los saberes de los alumnos.

Datos obtenidos de: Buzán, T. (2004). *Como crear mapas mentales*. Barcelona. Urano y Campos, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Colombia: MAGISTERIO

Por otro lado, los usos que se le dan a los mapas conceptuales son principalmente académicos, mientras que los mapas mentales nos sirven para planear, organizar y representar aspectos de la vida cotidiana, por ejemplo, las actividades a desarrollar en un día normal, lo que permite que los alumnos la puedan adoptar con mayor facilidad, utilizándolos para los problemas de la vida cotidiana.

Mientras que en los mapas mentales se pueden usar imágenes, los mapas conceptuales se remiten a poner solamente conceptos, es decir, no hay una imagen representativa a nivel cognitivo que pueda ser recordada de manera más sencilla por los alumnos.

Sánchez (2008) afirma que la aplicación de los mapas mentales es más idónea cuando se trabaja con lectores de bajos niveles de comprensión, ya que, permiten el pensamiento irradiante que resulta más libre que la jerarquización de conceptos con un pensamiento lineal.

En esta intervención se prefirieron los mapas mentales a los conceptuales debido a que presentan una serie de ventajas para nuestra población:

1. Resulta más atractivo y motivante para los alumnos el hecho de que los mapas mentales contengan imágenes y colores.
2. El nivel de conceptualización en los alumnos es muy bajo, por lo que resulta más sencillo utilizar frases e ideas clave en vez de conceptos abstractos.
3. Las similitudes que tienen los mapas mentales y los conceptuales son que en ambos se pretende obtener una idea principal y a partir de esta crear redes y conexiones con las ideas secundarias. En el caso de los mapas mentales se tiene la libertad de escribir la idea completa sobre las ramas, al contrario, en los mapas conceptuales, se limitan a poner conceptos encerrados.

4. En cuanto a la memoria, a los niños les resulta más sencillo recordar una imagen que le signifique algo que un concepto abstracto que no tiene significado propio.

Hasta ahora hemos revisado lo que respecta a la comprensión lectora, comenzando con la definición, la cual toma en cuenta al vocabulario, las conexiones entre los conocimientos previos y los obtenidos a partir de la lectura como principales actores; siguiendo con los procesos cognitivos, desde la percepción visual de las palabras, hasta la resignificación del texto, es decir, la realización de críticas por parte del lector. Analizamos los modelos como el de Snow (2002), que incluye a los tres agentes involucrados en la comprensión: *la lectura, el lector el lector y la actividad*, además de los problemas causados por la variabilidad de éstos y el contexto. Por último se analizaron las diferentes formas de evaluación como las rúbricas y las listas de cotejo, además de la utilización de estrategias cognitivas como las representaciones gráficas para la organización de las ideas tomadas del texto. Ahora indagaremos como los mapas mentales sirven de estrategia para favorecer a la comprensión lectora.

CAPÍTULO 3: MAPAS MENTALES

3.1 DEFINICIÓN DE LOS MAPAS MENTALES

Para su creador Buzán (2004), los mapas mentales se definen como: "método de análisis que permite organizar con facilidad los pensamientos y utilizar al máximo las capacidades mentales" (pp.25).

Su principal función es la de ordenar y representar nuestras ideas de una manera sencilla y creativa para que, si es necesario, podamos recurrir a ella con facilidad. Además de relacionar la información del cerebro con la exterior, ya que permite la planificación de nuestra vida cotidiana.

Según Buzan (1996) los mapas mentales suponen una poderosa herramienta que nos ayuda a organizar nuestro pensamiento: creando, organizando y representando nuestras ideas, de una forma gráfica mediante la asociación. Los procesos favorecen el aprendizaje, la organización y planificación, la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Para Cervantes, (1999) un mapa mental es un diagrama que se construye a partir de palabras clave, colores, lógica, ritmo visual, números e imágenes, y que tiene un sentido personal.

Éste autor, le da importancia a la manera de tomar apuntes de manera creativa, pues ésta radica en el fácil acceso a la información, gracias a la organización, indicadores, imágenes y colores. Hace una crítica a la escritura lineal en lo que respecta a la motivación y creatividad del alumno, ya que no deja que se desarrolle su imaginación.

Camejo (2007) por su parte, define a los mapas mentales como "...una manera de generar, registrar, organizar y asociar ideas tal como las procesa el cerebro humano, para plasmarla en papel" (pp. 7).

Sabemos la importancia que tiene la realización de asociaciones en el cerebro, pues, las relaciones que se forman entre los conocimientos previos y la nueva información darán como resultado una buena comprensión lectora.

Además, este autor Camejo (2007) señala que los mapas mentales cuentan con múltiples beneficios como libertad y creatividad para el pensamiento, el desarrollo de inteligencias y el ahorro de tiempo para el estudio.

Los mapas mentales son considerados herramientas que permiten representar de forma precisa la forma en que el cerebro recibe, almacena, organiza la información, de manera espontánea, sencilla y creativa,. Además nos permiten ver de una manera gráfica las ideas que se nos presentan y así darles un mejor sentido o significado (Calderero, s/f, Rivera, 2005).

Además, la técnica permite la expresión y facilitación para la creación de nuevas ideas, las cuales se conectan unas con otras.

Los mapas mentales son una forma de expresar los pensamientos en función de los conocimientos que han sido almacenados en el cerebro. Su aplicación permite expresar los aprendizajes y asociar más fácilmente nuestras ideas.

Las características de los mapas mentales según Pimienta (2008) son:

- El asunto o concepto que es motivo de nuestra atención o interés se expresa en una imagen central.
- Los principales temas del asunto o concepto irradian la imagen central de la forma ramificada.
- Las ramas tienen una imagen y/o palabra clave impresa sobre la línea asociada.
- Los puntos menos importantes también se representan como ramas adheridas a las ramas de nivel superior.

- Las ramas forman una estructura conectada.

Los procesos de aprendizaje y organización son básicos para la comprensión lectora, ya que, nos permite hacer una reflexión y análisis de los que se lee y no una simple lectura de memorización. Los mapas mentales nos permiten tener una estructura clara del texto, y no solo una prosa que no motiva al lector.

En "la moderna investigación del cerebro" se nos recuerda que los símbolos, el pautado lineal, las palabras, los números y el análisis, principales elementos del estilo estándar actual para preparar/ tomar notas, no son más que tres de los múltiples instrumentos de los que tiene acceso la corteza del cerebro humano. En estas notas estándares se observó una ausencia casi completa de: *ritmo visual, pautas visuales, o pautas simples; imagen (imaginación), visualización, dimensión, percepción del espacio, Gestalt (enfoque de totalidad) y asociación*, (Buzan, 1996).

Otro autor que ha investigado los mapas mentales es Rivera (2003), quien explica al mapa mental como:

"Una técnica que permite la organización y la manera de representar la información en forma fácil, espontánea, creativa, en el sentido que la misma sea asimilada y recordada por el cerebro. Asimismo, este método permite que las ideas generen otras ideas y se puedan ver cómo se conectan, se relacionan y se expanden, libres de exigencias de cualquier forma de organización lineal.

Los mapas mentales se pueden mejorar y enriquecer con colores, imágenes, códigos y dimensiones que les añadan interés, belleza e individualidad, con lo que se fomenta la creatividad, la memoria y, específicamente, la evocación de la información"(Rivera, 2003 pp.6)

Una definición que engloba los procesos cognitivos y los beneficios de los mapas mentales es la de De la Parra y Madero (2002), autores que explican al mapa mental como una técnica de representación gráfica y simbólica, que a través de

combinar la imaginación y creatividad, permite estructurar información, tanto la que se recibe como la que se genera, para su registro, organización, asociación y expresión de una forma sintetizada y ordenada, que facilita los procesos de entendimiento , comprensión, memoria y análisis de la información a nivel mental.

También es una forma de generar la macroestructura, ya que se deben ir eliminando y creando nuevas proposiciones para tener una visión general del texto, es decir se van sacando las ideas principales y dejando de lado las ideas complementarias.

Por lo tanto, los mapas mentales son representaciones que permiten la organización de la información de manera sencilla, espontánea, creativa, para que pueda ser asimilada y recordada por el cerebro, permitiendo que las ideas generen nuevas y se sigan conectando, relacionando y expandiendo, sin límites de expresiones lineales y con la libertad de utilizar la imaginación y la creatividad por medio de imágenes, (De Montes, 1996 en Romero y Montoya, 2008). Esto se lleva a cabo por medio de ciertos procesos cognitivos, los cuales se describen a continuación.

3.2 PROCESOS COGNITIVOS QUE SE DAN EN LA REALIZACIÓN DE LOS MAPAS MENTALES

En el enfoque constructivista, existe una cuestión que habla acerca del funcionamiento cognitivo, el cual está moderado por estructuras operatorias, guiones, esquemas, modelos mentales, procesos psicológicos superiores, etc. Esto se lleva a cabo mediante el almacenamiento de la información, la cual es organizada en el cerebro, (Otero, 1999). Además, al estar organizada, podemos representarla en caso de necesitarla para construir nuevos significados.

Uno de estos procesos de almacenamiento es el *pensamiento irradiante*, el cual es uno de los conceptos que han utilizado diversos autores para explicar los procesos cognitivos que se dan mediante la realización de los mapas mentales (Buzán, 1996; Fonaro y Cardozo, 2009). Éste da cuenta de las asociaciones que se realizan en las neuronas de nuestro cerebro, que se dan de manera radial con bifurcaciones en todas las direcciones.

En otras palabras, el *pensamiento irradiante* se refiere a un punto central del que surgen asociaciones producidas por procesos de contenido y se conectan entre sí. Desde este concepto se puede explicar porque los mapas mentales se realizan de esa forma, es decir, de un centro del que irradian ideas que se pueden extender en todas direcciones.

Los mapas mentales tratan de potenciar el cerebro total son la estructura neuronal que pueden establecer un número ilimitado de conexiones entre los estímulos recibidos (Ontoria, 2005), en este caso, las ideas que surgen de la asociación de los conocimientos previos y los ya almacenados en la memoria a largo plazo.

Hay dos puntos que cabe señalar: 1) el pensamiento a través de palabras e imágenes y 2) la jerarquización y categorización. Dentro del primero existe la creencia de que la expresión con imágenes es inmadura a comparación de las palabras, esto tiene dos vertientes, la primera que afirma la suposición y se puede ejemplificar con la televisión, en tanto que entre más imágenes nos muestra

menos procesos cognitivos se activan en nuestro cerebro; la segunda que niega el hecho de la inmadurez en la aplicación de imágenes en los mapas mentales, ya que lo que se pretende es que el cerebro pueda retener mejor las ideas a través del énfasis, además se complementan con palabras, lo cual puede ser útil para reforzar la información y como ya se mencionó darle énfasis a las ideas.

En cuanto al punto de jerarquización y categorización se parte de las ideas básicas ordenadoras, las cuales van a evocar a las ideas centrales. Es decir, el cerebro funciona por medio de la jerarquización de las ideas, por lo tanto, la organización en el mapa se lleva a cabo por orden de importancia, siendo las ideas conectadas al centro las más importantes y las más alejadas las menos relevantes.

Por otro lado existen algunos procesos que se dan mediante la realización de los mapas mentales (McCarthy 1994, en Ontoria, 2005; Fonaro y Cardozo, 2009):

- ▣ *Aprendizaje multicanal*: los mapas mentales favorecen el pensamiento sinestésico o multisensorial, ya que trata de activar los sentidos por medio de los colores y el énfasis.
- ▣ *Organización*: se pretende que el mapa muestre con claridad las ideas principales y secundarias del tema estudiado.
- ▣ *Asociación*: las ideas relacionadas se agrupan, de manera que el cerebro las pueda retener.
- ▣ *Palabras clave*: estas palabras son significativas y eficaces para representar las ideas en el mapa.
- ▣ *Imágenes visuales*: la utilización de imágenes facilita y estimula la retención y evocación de los aprendizajes.
- ▣ *Trabajo del cerebro global o total*: los mapas mentales activan las relaciones entre los hemisferios, tomando en cuenta que el izquierdo se encarga de la parte verbal y analítica, y el derecho de la parte artística, espacial y visual.

Sánchez y Sánchez (2006) dan una explicación entre las diferentes actividades realizadas en la elaboración de un mapa mental y su relación con los hemisferios del cerebro:

“Para que un esquema permita el máximo aprovechamiento de nuestros pensamientos e ideas, deberá contar con las siguientes características: en primer lugar, identificar y destacar el tema principal que se está abordando y sus componentes básicos (conceptualización, facultad del hemisferio izquierdo), que serán presentados con elementos gráficos, imágenes y colores (hemisferio derecho), y utilizando el menor número posible de palabras (síntesis, hemisferio izquierdo), agrupados en categorías y jerarquizados (hemisferio izquierdo), y dispuestos espacialmente (hemisferio derecho), de tal manera que se puedan observar sus relaciones parciales (detalles, hemisferio izquierdo), y totales (hemisferio derecho), que faciliten su análisis (hemisferio izquierdo), y permita el descubrimiento de relaciones no obvias que estimulen la imaginación, la comprensión y la creatividad (hemisferio derecho), y la obtención de mejores conclusiones (hemisferio izquierdo), que se concreten en palabras escritas, habladas o en planes de acción (hemisferio izquierdo)”(pp.9).

Esta comparación entre hemisferios nos hace suponer que existen conexiones neuronales que nos permiten tener mejores resultados a la hora de leer otros tipos de textos. Lo que estos autores nos quieren explicar con lo anterior es que existe una parte en nuestro cerebro que es más creativa y otra que es más intelectual, pero con los mapas mentales se crean conexiones entre las dos partes, lo que hace que nuestras redes neuronales sean más complejas.

Por otro lado De la Parra y Madero (2002) el proceso del pensamiento asociativo como una esfera central de la cual salen miles de enlaces o conexiones en todas direcciones. Cada esfera repite el proceso y se conecta con otras formando una red de asociaciones entre neuronas dando como resultado el procesamiento de la información. A este proceso se le conoce como **pensamiento asociativo**.

La importancia que tiene el pensamiento asociativo es la conexión o vinculación de una percepción, pensamientos o emoción con un entorno mental, que al unirse adquiere un significado.

Como vemos, los mapas mentales constituyen una herramienta útil a la hora de aprender y sintetizar información. También benefician a la concentración y memorización, factores importantes a la hora de comprender textos. Se señalan a continuación estos y otros beneficios que nos ofrecen los mapas mentales.

3.3 BENEFICIOS DE LOS MAPAS MENTALES

Existen muchos beneficios en muchas áreas que ofrecen los mapas mentales. Pueden ir desde lo académico hasta lo laboral, pasando por el área personal. Por ejemplo: potenciar la creatividad, ahorrar tiempo, solucionar problemas, concentración, organización eficiente de los pensamientos, aclarar ideas, ahorrar tiempo de estudio, mejores resultados en los exámenes, estudiar de manera rápida y eficiente, recordar mejor, tener una visión global de las cosas, planificar y comunicar, (Buzán, 2004).

Al realizar los mapas mentales reducimos el tiempo de estudio, lo cual es una preocupación para los alumnos, además, no tienen que estar repitiendo la información, ya que, gracias a la organización irradiante se realizan conexiones que establecen aprendizajes más significativos.

Otra de las ventajas es que puede utilizarse en cualquier asignatura, lo cual permite ir tomando apuntes creativos y motivantes para el alumno. Además de que sirven para expresar la creatividad, ser claro, desarrollar un estilo propio, generar ideas propias, relacionar la inteligencia con las emociones, tener asociaciones y conexiones y abstraer las ideas en palabras clave o imágenes (Camejo, 2007).

Además de las anteriores, enumera una serie de usos que se le pueden dar a los mapas mentales:

- a) Enseñar o aprender un tema eficaz y efectivamente
- b) Comprender y retener información de manera sencilla
- c) Desarrollar habilidades del pensamiento
- d) Redactar con facilidad diferentes textos como informes, ensayos, proyectos
- e) Preparar exámenes
- f) Realizar tareas
- g) Representar la percepción de la información
- h) Identificar las partes importantes de un tema
- i) Relacionar conocimientos previos con nuevos para crear significados

j) Participar activamente en la construcción de aprendizajes significativos

Podemos observar que, dentro de las técnicas anteriores el profesor ofrece al alumno la construcción de su propio conocimiento a partir de la mediación. Debemos procurar que los alumnos sientan que ellos mismos son parte de su aprendizaje, ya que si les damos todas las respuestas no desarrollará capacidades cognitivas superiores (Mcbear, 2005; Barragán, 2009). Un ejemplo de las capacidades estimuladas por los mapas mentales son: la toma de decisiones, la resolución de problemas, la planificación, la organización y representación de la información.

Calderero (s/f) enuncian algunos de los beneficios de la realización de los mapas mentales, por ejemplo: tomar notas, jerarquizar, imaginar, crear y asociar ideas en forma dinámica. Un beneficio implica su realización en diferentes contextos y culturas, ya que no necesitan gran material más que el utilizado en el salón de clases.

También cuentan con beneficios en el área personal, algunos como los siguientes: definir objetivos a largo plazo, analizar los pros y contras de una situación para la toma de decisiones, visualizar procesos complejos, análisis y organización de la información para resolución de problemas, organización de nuestras ideas, organización del trabajo, comunicación de ideas a otras personas y para tomar notas.

Cabe señalar que muchos de los anteriores se refieren a procesos cognitivos de orden superior que nos sirven para la resolución de problemas de la vida cotidiana y su aplicación es útil tanto en lo personal como en lo académico.

Por último, presentamos los beneficios que plantean De la Parra y Madero (2002):

- ✓ *Contribuyen al mejor manejo del tiempo:* la mejor organización de las ideas ayuda a reducir el tiempo de estudio y lectura
- ✓ *Ayudan a la relajación:* la actividad creativa, además el orden fomenta los bajos niveles de estrés

- ✓ *Mantienen al cerebro en acción:* al necesitar para su elaboración diferentes relaciones entre las ideas previas con la nueva información el cerebro ocupa otras funciones
- ✓ *Permiten el desarrollo de capacidades mentales:* así como resolución de problemas, análisis crítico, memoria, síntesis, creatividad
- ✓ *Estimulan habilidades como la inteligencia analítica y creativa*
- ✓ *Promueven la formación de conexiones neuronales:* promueven la mayor relación entre los dos hemisferios del cerebro
- ✓ *Aumentan la productividad:* por la eficacia del aprendizaje con respecto al tiempo
- ✓ *Estimulan el desarrollo de memoria y aprendizaje:* los que es de gran utilidad a la hora de establecer las redes entre las proposiciones de un texto, lo que da como resultado la microestructura.
- ✓ *Facilitan la fluidez del pensamiento*
- ✓ *Estimulan la expresión*
- ✓ *Despiertan la imaginación*
- ✓ *Desarrollan capacidad de síntesis y análisis*

Los beneficios que obtenemos al realizar mapas mentales son útiles para los estudiantes, ya que fomentan que se dé un aprendizaje significativo y reduce el tiempo empleado en el estudio. Para poder obtener los beneficios mencionados se necesita conocer el proceso para su elaboración, es por ello que a continuación se describen una serie de elementos y pasos que nos permiten desarrollar los mapas mentales.

3.4 ELEMENTOS EN LA ELABORACIÓN DE LOS MAPAS MENTALES

A continuación se señalan los pasos que consideramos se requieren para elaborar los mapas mentales, algunos de ellos son retomados de Buzán (2004) y Pimienta (2008), y otros de la experiencia en la aplicación.

1. Iniciar en el **centro**, ya que permite que la movilidad en todas las direcciones alrededor de éste.
2. Dibujar una **imagen o escribir una palabra** en el centro que represente la idea central, por que fomenta la concentración y una explicación más simple que las palabras, y permite la apropiación de los conceptos. Los niños retoman el título o el personaje como punto de partida.
3. Propiciar el empleo de los **colores**, ya que estimula la creatividad y favorece la motivación, por el interés de los niños hacia ellos.
4. Para favorecer la **organización y la representación** de las ideas se sugiere que el docente propicie la identificación de tres etapas del cuento: inicio, desarrollo y fin.

En el *inicio* se ubican aspectos importantes del texto, como el problema o su contexto, la situación, el o los personajes principales y los secundarios, el espacio, el tiempo y el lugar en el que se desenvuelve la historia. En el *desarrollo* se sitúa el problema, la trama o acciones que dan sentido a la historia. En el *final* se da la resolución o la forma de conclusión al problema, así como la reflexión de la situación.

5. Desde el centro se trazan tres **ramas gruesas** que van a corresponder al inicio, desarrollo y cierre. Aquí es importante considerar que estas ramas gruesas dan pauta para identificar las ideas principales de cada una de las etapas del texto. Se sugiere iniciar de lado derecho del centro y continuar de izquierda a derecha, en el sentido de las manecillas del reloj.
6. A continuación de la rama gruesa dibujar **líneas delgadas** que contengan las ideas clave o importantes en cada etapa. Lo que permite la formación de **asociaciones** en el cerebro. Las líneas deben ser más delgadas conforme se alejan más del centro, ya que se va formando una estructura

para los pensamientos. Buzán (2004) expone el siguiente ejemplo: "*piensa en un árbol y en las ramas que irradian del tronco y se hacen cada vez más finas a medida que se van alejando de él.*"(pp.51). A lo que se refiere el autor es a las conexiones, ya que sin éstas los pensamientos quedarían aislados y todo nos parecería nuevo siempre.

7. Formar líneas **curvas** y no rectas, ya que atraen más la atención y son más llamativas al ser captadas con más facilidad. Aquí es importante cuidar el sentido de la escritura, ya que algunos tienen dificultades espacio-temporales, por lo cual se sugiere que inicien la escritura donde inicia la rama delgada y continúen hasta que termine.
8. Se sugiere que se apoye la escritura con **imágenes**, que permitan ejemplificar y representar las ideas importantes.

Es necesario realizar una evaluación acerca del avance y conocimiento que tienen los alumnos a lo largo del aprendizaje de las estrategias de comprensión, es por ello que en el siguiente apartado se puntualizan herramientas como las rúbricas, que nos permiten conocer su progreso.

3.5 EVALUACIÓN DE LOS MAPAS MENTALES

Gardner (1987, en Tijero, 2009) afirma que, es preciso evaluar las representaciones mentales a partir de los procesos que se llevan a cabo mediante su realización y el producto que surja de éstos. Por ello, sugiere tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- ➔ Los conocimientos previos
- ➔ Tipo de estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas, y el enfoque de procesamiento (superficial, estratégico o profundo)
- ➔ Las capacidades que se emplean
- ➔ El tipo de metas que se plantea
- ➔ Las atribuciones y expectativas del alumno

Además, se considera el nivel que han alcanzado los alumnos en cuanto a la aplicación de la representación gráfica (en este caso los mapas mentales), y la forma en que puede aplicarlo a diferentes contextos.

En cuanto a los aspectos que se deben tomar en cuenta para la evaluación de la comprensión lectora a través de su representación en los mapas mentales, se sugieren los siguientes:

- ✓ *Representatividad*: Selección correcta de las teorías y conceptos fundamentales del tema
- ✓ *Análisis y síntesis*: Organización jerárquica de las ideas principales de la información
- ✓ *Creatividad*: Utilizan los mapas mentales como fomento para su creatividad
- ✓ *Ideas propias*: Relación entre las ideas del texto y las propias
- ✓ *Cartografía*: Uso correcto de la cartografía mental (color símbolo, flechas e imágenes)

Estos aspectos pueden ser incluidos en una rúbrica, la cual permite a evaluar los mapas mentales de forma sumativa y cualitativa. En esta investigación se

realizaron rúbricas, las cuales incluían aspectos tanto de comprensión lectora, como de la realización y elementos de los mapas mentales.

Una *rúbrica* es un conjunto de criterios que sirven juzgar, valorar y calificar un aspecto del proceso educativo (Martínez, 2008). Son guías en donde se establecen niveles progresivos de dominio que una persona muestra de un proceso o producción determinado (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Zazueta y Herrera, 2008).

Algunas ventajas que proponen estos autores, respecto al uso de las rúbricas como evaluación de los procesos educativos son las siguientes:

- ✚ Permiten al docente evaluar objetivamente
- ✚ Promueven sanas expectativas de aprendizaje en los estudiantes
- ✚ Permiten enfocar los criterios de evaluación del profesor
- ✚ Se obtienen resultados cualitativos que permiten observar el progreso de los alumnos
- ✚ Otorgan los criterios de evaluación a los alumnos
- ✚ Aclara a los estudiantes los criterios de evaluación
- ✚ Permite la autoevaluación previa del estudiante
- ✚ Indican las áreas de deficiencias a los alumnos
- ✚ Proporciona retroalimentación a los estudiantes
- ✚ Determina criterios específicos para medir y documentar el avance de los alumnos.

Como vemos, las ventajas se aplican tanto a los docentes como a los alumnos, siendo un tipo de evaluación objetiva y que sirve a los alumnos para tener una evidencia de lo que se le pide y lo que está entregando al docente.

Según Vásquez (2010) existen dos tipos de rúbrica: *holística* y *analítica*. La primera establece criterios generales en cuanto al rendimiento y los objetivos que se espera que alcance el alumno. En ésta se evalúa la totalidad del proceso o del producto sin tomar en cuenta cada una por separado. La segunda es más

compleja y amplia, ya que evalúa por separado las partes del producto o desempeño. Se dan puntajes cuantitativos y también se pueden obtener resultados cualitativos y conocer los procesos o aspectos específicos en donde existen fallas.

Observamos que la realización de las rubricas se vuelve complicada cuando queremos cambiar de un nivel a otro, ya que, se recomienda reconocer los aspectos que si aparecen y omitir los que no, es decir, redactar la rúbrica de forma positiva tomando en cuenta los elementos que aparecen en el producto y no los que faltan (ver anexo 4).

Por último, investigaciones como la de Pizarro (2008), muestran que los mapas mentales utilizados como estrategia para la comprensión lectora son efectivos. Éste autor utilizó dicha estrategia con alumnos de Institutos Superiores Tecnológicos y Pedagógicos, tuvo una muestra de 209 alumnos desde 18 a 25 años de edad. En este estudio se formaron dos grupos, uno control (105 alumnos) y uno experimental (104 alumnos)

Aplicó un pre-test para medir la comprensión lectora de los alumnos (Prueba Cloze de Comprensión Lectora, diseñada por Moreyra, 1998), y un Instrumento para la Evaluación de los Mapas Mentales. El análisis de los resultados muestra que las medias de ambos grupos no muestran diferencias significativas en el pre-test. Después de aplicar la enseñanza de la estrategia de los mapas mentales, se muestra una diferencia significativa entre las medias de ambos grupos, siendo así 47.05 la media del pre-test y 55.30 la del post-test para el grupo experimental. En cambio, para el grupo control (no recibió la enseñanza de la estrategia de los mapas mentales) las medias no cambiaron significativamente, siendo 48.82 la media del pre-test y 48.33 la del post-test.

Por lo tanto, este autor concluye que la estrategia de los mapas mentales ayuda al incremento de la comprensión lectora con una correlación entre las variables de $r=0.78$, significativamente alta.

Otra fue la de Romero y Montoya (2008) quienes querían conocer los efectos de la aplicación de los mapas mentales para la elaboración de Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA). Se llevó a cabo con 24 docentes. Realizaron una guía de observación constituida por 25 ítems con 10 alternativas de respuesta cada uno, utilizando una escala del 1 al 10. Ésta midió el grado de ejecución de la elaboración de los PPA. Los resultados mostraron que la técnica de los mapas mentales resultó efectiva para la elaboración de los PPA.

Es necesario que se les enseñe a los alumnos estrategias que les permitan mejorar su comprensión de los textos, ya que su manejo y aplicación hace más atractiva y fácil la lectura, por ende la comprensión de la misma.

Después de revisar los diferentes enfoques planteados en cuanto a la comprensión lectora podemos observar que existen una serie de problemas a nivel nacional, así como en la primaria "Héroes de la Naval" los cuales se mencionan a continuación: el rezago educativo, los bajos niveles en las evaluaciones, las características de los alumnos como lectores elementales, el desconocimiento de las estrategias. Éstos propician el bajo rendimiento en la comprensión de los textos, lo cual no llevó a analizar que los mapas mentales sirven como representación de las ideas que se forma el lector, a partir de las obtenidas en la lectura; y a realizar el siguiente programa de intervención, el cual tiene como propósito principal, incrementar la comprensión lectora por medio de la enseñanza de los mapas mentales como estrategia para su representación.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Propósitos fundamentales

Para la intervención

- Diseñar, planificar, aplicar y evaluar un taller para la enseñanza de los mapas mentales como estrategia de la comprensión lectora, para alumnos de 5to.
- Diseñar instrumentos que permitan la enseñanza de los mapas mentales como estrategia para la comprensión lectora, adecuados a los grados de 5to.
- Diseñar evaluaciones para los instrumentos antes mencionados.
- Diseñar rúbricas para evaluar la representación de las ideas principales del cuento en los mapas mentales

Para el taller para la enseñanza de los mapas mentales como estrategia para mejorar la comprensión lectora

General

- ✓ Mejorar la comprensión lectora en alumnos de 5to año mediante la representación de las ideas principales en un mapa mental.

Específicos

- ✓ El alumno identificará y representará, los componentes de los mapas mentales dentro de un texto: ideas centrales, ideas básicas ordenadoras e ideas clave de textos cortos.
- ✓ El alumno identificará y representará las ideas principales de cada parte del cuento (inicio, desarrollo y final) en un mapa mental
- ✓ El alumno incrementará el nivel alcanzado en el área de español de la prueba ENLACE 2011.

Población destinataria

Participaron 35 alumnos de 5to año de una primaria de bajos recursos en el turno vespertino, de los cuales 23 fueron niños y 12 fueron niñas. La edad promedio fue de 10 años con un rango de 9 a 12 años.

Las características del grupo fueron: inasistencia repetitiva, algunos alumnos fueron dados de baja y otros entraron a mitad del ciclo escolar.

Nivel socioeconómico

Los alumnos se encuentran dentro de un contexto de riesgo, tienen bajos niveles económicos (ver gráficas 1.1, 1.2 y 1.3 de resultados), lo cual puede afectar a sus niveles de comprensión lectora, y se encuentran en una primaria pública de bajos recursos, lo cual desfavorece al alcance de los diferentes tipos de lectura (CDHDF, 2012).

Espacio de trabajo

La escuela primaria en la que se realizó la intervención cuenta con un edificio de dos pisos, el cual tiene once salones, en donde se imparten clases a un grupo por grado escolar. Además de una oficina para la directora, un patio para el recreo y las actividades de educación física, baños para niñas y otros para niños.

Dentro del salón de clases en el que se trabajó se encuentran mesas de trabajo para dos alumnos, sillas, un escritorio para el profesor, un pizarrón blanco, un estante para guardar las herramientas y libros del profesor.

Materiales e instrumentos

Materiales

Los materiales que se necesitaron para la implementación del taller fueron:

- ✓ Hojas de rehúso
- ✓ Lápices de colores
- ✓ Copias de la lectura (dependiendo de la sesión)
- ✓ Plumones para pizarrón.

Instrumentos

Se diseñó y aplicó un *cuestionario para conocer el nivel socioeconómico* de los padres y el contexto en el que se encuentra el alumno. Constó de seis preguntas abiertas las cuales fueron cuestionadas por la facilitadora quien anotaba las respuestas del alumno (ver anexo 1), y se complementó la información con los expedientes de los alumnos proporcionados por el profesor.

Los instrumentos empleados para la evaluación de los mapas mentales fueron *listas de cotejo* para las primeras cuatro sesiones y rúbricas para las siguientes (ver anexo 3).

Las listas de cotejo contaban con cinco categorías:

1. Dibujo y reconocimiento de las partes de los mapas mentales
2. Identificación de las ideas centrales y básicas ordenadoras
3. Proceso de ideas clave
4. Códigos
5. Tachado de las palabras enlace y elaboración de dos ramas centrales

Se calificaban con ausencia o presencia de los indicadores, y se aplicó cada una de las categorías para las primeras cuatro sesiones (en la sesión dos se aplicaron las categorías 2 y 3).

En la primera categoría el número total de aciertos era 11, en la segunda y tercera 4, en la cuarta 7 y en la quinta 8. Todos los resultados se convirtieron a un puntaje de 10 puntos, correspondiendo éste al número más alto de aciertos por sesión.

Además se diseñaron y aplicaron dos *rúbricas* para las siguientes sesiones, teniendo en cuenta tres niveles para la primera (1=bajo, 2=medio y 3= avanzado) y cuatro para la segunda (se anexo el 0=muy bajo).

Se tomaron en cuenta cuatro rubros para la primera: idea central, ideas básicas ordenadoras, ideas clave y la organización del mapa mental. Ésta rúbrica se aplicó de las sesiones cinco a la ocho, y tuvo como total 12 puntos.

Por último se realizó una rúbrica general, la cual se modificó para la evaluación de las últimas sesiones (de la 9 a la 15), teniendo en cuenta los mismos niveles de la anterior, pero modificando los rubros a evaluar: idea central, inicio, desarrollo y final, dando un total de 12 puntos. Estos puntajes también se convirtieron a un puntaje de 10 puntos, correspondiendo éste al número más alto de aciertos por sesión.

Procedimiento general

Fase I: Detección de necesidades y diagnóstico.

Dentro de esta fase se diseñó y aplicó un cuestionario para conocer al nivel socioeconómico de los alumnos, el cual constó de seis preguntas acerca de su contexto. Se revisaron los expedientes de los alumnos para complementar el cuestionario. Además se realizó un análisis de necesidades para conocer los problemas de la población. Esta detección se realizó por medio de entrevistas con la directora y el profesor del grupo, además de las hojas de registro que nos proporcionó el segundo y observaciones a algunas clases.

Evaluación inicial.

La *evaluación inicial* se realizó con la finalidad de saber los conocimientos que tenían los alumnos acerca de los mapas mentales. Constó del diseño y aplicación de un instrumento que consistía en una lectura con las instrucciones de elaborar un mapa mental acerca de la misma.

Fase II: Planeación

Después de analizar los datos del diagnóstico se concluyó que la comprensión lectora era un problema real y actual para la población, por ello se decidió realizar un taller para favorecerla a partir de los mapas mentales.

Taller.

El taller constó de tres períodos: entrenamiento, implementación e identificación de las ideas principales.

- *Periodo I entrenamiento:* se enseñó a los alumnos la estrategia de los mapas mentales;
- *Periodo II implementación:* se realizaron lecturas para la aplicación e implementación de la estrategia en diferentes tipos de texto,

- *Periodo III identificación de las ideas principales:* se llevó a cabo mediante cuentos de terror, los cuales resultaron ser los más motivantes para los alumnos.

Fase III: Aplicación

El trabajo se llevó a cabo grupalmente debido a la gran indisciplina que presentaba el grupo, para lo cual se implementó una economía de fichas y la confrontación de los errores del pensamiento. En cuanto a la primera, se entregaba un incentivo cada que los alumnos atendían a las reglas de convivencia y realizaban correctamente sus labores, además se reconocía de la misma forma a las conductas favorables, por ejemplo, permanecer en su lugar, callados y trabajando.

Por otro lado, la confrontación de los errores del pensamiento consistió en hacer ver a los alumnos que ciertos pensamientos que tenían no eran correctos y se pedía la afirmación del pensamiento correcto.

Para cada sesión se siguieron los pasos que a continuación se describen:

- I. Se explicaron las reglas de convivencia. (poner atención, estar sentados, estar callados, etc.), y se establecía la economía de fichas, es decir, si cumplían con las reglas de convivencia se les otorgaría un incentivo.
- II. Se entregó una hoja al profesor con las actividades que se realizarían esa sesión.
- III. Se explicaron las actividades a realizar dependiendo de la fase y la sesión en la que nos encontrábamos.
- IV. Se realizaron las actividades y se terminaba la sesión otorgando un incentivo si habían cumplido con las reglas de convivencia.

En la última etapa se cambió la dinámica en cuanto a las instrucciones que se dieron a los alumnos:

- Se pedía que expresaran lo que habían entendido del cuento con sus propias palabras, sin copiar el texto.
- Los alumnos debían desarrollar tres temas generales, en los cuales debían expresar las ideas principales de cada uno: inicio, desarrollo y final del cuento.

En las cartas descriptivas se pueden apreciar las actividades detalladas, describiendo los materiales utilizados en cada sesión, los objetivos y el tiempo para cada una de ellas (ver anexo 2).

Fase IV: Evaluación

En cada sesión se diseñó y aplicó una evaluación para conocer el avance del aprendizaje y aplicación de la estrategia de los mapas mentales como representación de la comprensión lectora.

En la primera sesión se aplicó una lista de cotejo indicando si se encontraban los elementos en el mapa (idea central, ramas centrales, imágenes, números y códigos) además de un dibujo de uno de los tres beneficios presentados acerca de los mapas mentales. En la segunda sesión se utilizó una lista de cotejo para la identificación de la idea central y las ideas básicas ordenadoras, además se tomó en cuenta el número de errores en el tachado de las palabras enlace, y la colocación de las palabras clave en el ejercicio. En la sesión tres, se empleó una lista de cotejo para la identificación de las ideas básicas en una lectura corta, además de los tres ejemplos de los códigos y el ejemplo propio. En la sesión cuatro se tomaron en cuenta los errores en el tachado de las palabras enlace, y el mapa mental de la lectura las reinas de la leche, tomando en cuenta solamente la presencia de las ideas básicas, clave y dos ramas centrales.

Para las sesiones cinco a la ocho se aplicó una rúbrica que evaluaba las partes de los mapas mentales, y en las sesiones nueve a la 15 se aplicó una rúbrica que evaluaba la identificación de las ideas principales del cuento.

Además se realizó una *evaluación final* del taller, con el propósito de identificar los conocimientos adquiridos acerca de la aplicación de la estrategia de los mapas mentales para representar las ideas principales de las fases del cuento.

RESULTADOS

Detección de necesidades

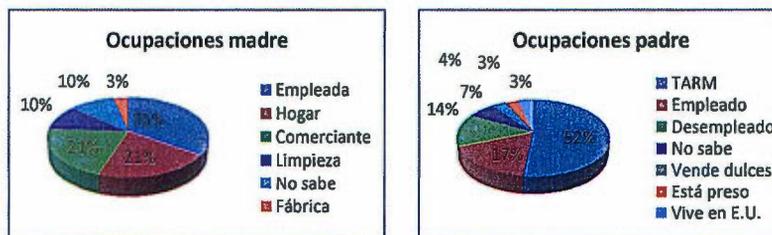
A partir de las entrevistas con la directora y el profesor del grupo, detectamos que los alumnos tienen un nivel socioeconómico bajo, viven en un lugar de riesgo denominado Zona Norte, en el cual se presentan: adicciones, violencia y bajos recursos. Además los docentes hacen referencia a familias con desintegración y descuido por parte de los padres o tutores; y que sólo viven con uno de ellos.

De las observaciones y trabajo grupal observamos que los alumnos en grados avanzados (2do, 3ero y 4to) no sabían leer, la mayoría carecía de comprensión lectora, la velocidad de lectura era la mayor prioridad para los profesores, los niveles de la prueba ENLACE eran muy bajos y existía mucha violencia dentro de la escuela.

Nivel socioeconómico

Se realizó una entrevista a los alumnos para conocer el nivel socioeconómico de los padres, y el contexto en el que se encuentran. El porcentaje más alto en la ocupación de las madres es la de empleadas, y en la del padre tiene un negocio propio¹. Las ocupaciones de los padres de familia se muestran a continuación. Ver gráfica 1.1.

Gráfica 1.1: Porcentajes de la ocupación

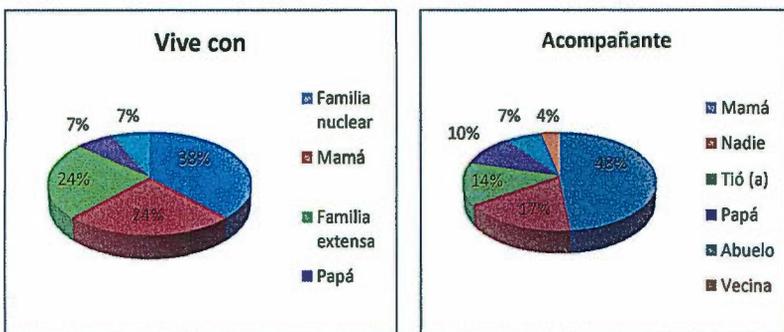


¹ La clasificación de trabajadores en actividades de reparación y mantenimiento (TARM), fue tomada de la clasificación mexicana de ocupaciones, vol. II (1996, en INEGI 2011), y comprenden las ocupaciones como mecánico, chofer, serigrafista, etc.

Por otro lado, existe un 17% de los alumnos que llegan solos a la escuela, el 48% son acompañados por sus madres, el 14% por un tío, el 10% por el padre, el 7% por los abuelos, y el 4% por alguna vecina, Ver gráfica 1.2.

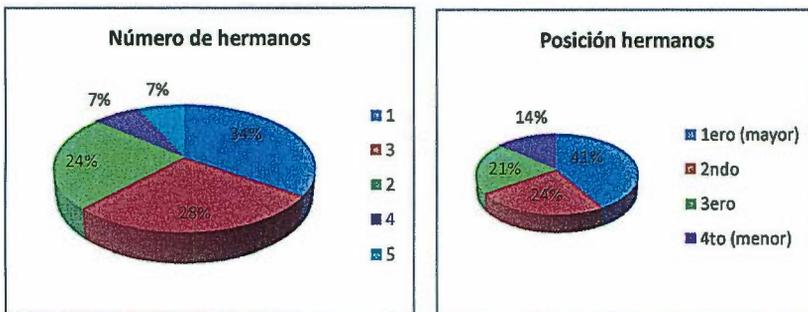
El 38% con su familia nuclear, seguido del 24% que sólo viven con su madre, 7% viven con familia extensa, es decir, abuelos, tíos, primos, etc. Y el otro 7% viven solamente con su padre.

Gráfica 1.2: Con quien vive y quien acompaña a la escuela al alumno



Por último quisimos indagar acerca de si el alumno tenía hermanos, cuántos y que lugar ocupaba dentro de éstos. El 34.48% tiene un hermano y 41.37% de los alumnos es el mayor de sus hermanos. Ver gráfica 1.3.

Gráfica 1.3: Número de hermanos y posición que ocupa

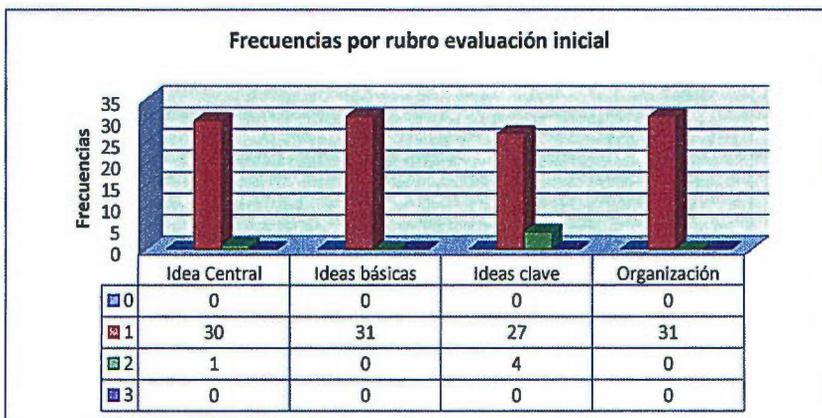


Resultados

La evaluación inicial se realizó con la finalidad de conocer las percepciones que tenían los alumnos acerca de los mapas mentales, y la evaluación final se modificó con el propósito de evaluar el nivel de comprensión lectora que representaban los alumnos utilizando dicha estrategia.

Los resultados la evaluación inicial muestran que ningún alumno se encontraba en el nivel muy bajo (correspondiente al 0), la mayoría de los alumnos se encontraban en el nivel bajo en el conocimiento de los mapas mentales (correspondiente al número 1), muy pocos en el nivel medio (correspondiente al 2) y ninguno en el nivel alto (correspondiente al 3). Ver gráfica 1.

Gráfica 1: Frecuencia de alumnos por nivel en cada rubro de la rúbrica de la evaluación inicial



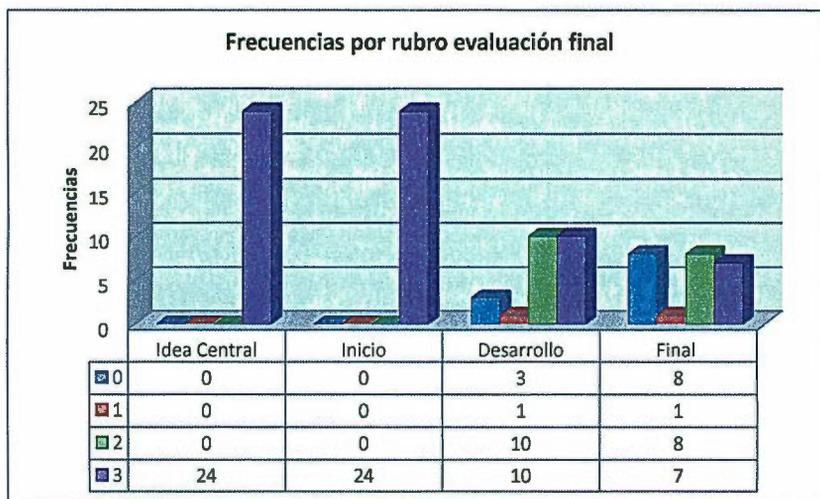
El nivel 1 quiere decir que los alumnos no pueden desarrollar un mapa mental con la representación de las ideas principales de la lectura; en el nivel dos, los alumnos son capaces de reconocer algunas ideas principales; y en el nivel tres, se encuentran plasmadas todas las ideas principales del texto.

En cuanto a la descripción por categorías, observamos que sólo uno de los alumnos pudo identificar la *idea central*, pero se ubica en el nivel medio debido a

que, en la rúbrica se especifica que debe estar en el centro del mapa para estar en el nivel avanzado; ninguno pudo identificar las *ideas básicas ordenadoras*; cuatro alumnos identificaron las *ideas clave* pero no alcanzaron el nivel avanzado debido a que las escribieron en prosa; por último, 31 alumnos se colocaron en el nivel bajo en el rubro de *organización*, debido a que no existía una estructura como tal, sino una especie de resumen o una lista de palabras.

Por otro lado, los resultados de la evaluación final muestran que la mayoría de los alumnos se encuentran en el nivel avanzado, y muy pocos en los niveles medio, bajo y muy bajo. Ver gráfica 2.

Gráfica 2: Frecuencia de alumnos por nivel en cada rubro de la rúbrica de la evaluación final

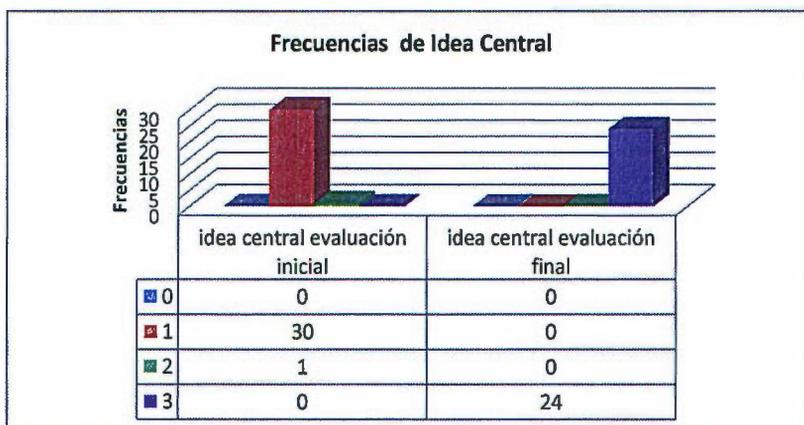


Observamos que por categorías el total de los alumnos alcanzó el nivel avanzado en la identificación de la idea central, al igual que en el rubro de inicio del cuento; en el rubro de desarrollo 3 alumnos se colocaron en el nivel muy bajo debido a que los alumnos inventaban las ideas del desarrollo o no las identificaban, 1 alumno se encontró en el nivel bajo ya que las ideas eran copiadas del texto, 10

alumnos se colocaron en el nivel medio debido a que les faltó una idea, y 10 se ubicaron en el nivel avanzado debido a que identificaron correctamente el total de las ideas del desarrollo y las explicaron con sus propias palabras. Por último en el rubro del final, 8 alumnos se encontraban en el nivel muy bajo, 1 en el nivel bajo, 8 en el nivel medio y 7 en el avanzado, por las mismas razones que en el rubro anterior.

Como se mencionó en el procedimiento, la evaluación inicial y la evaluación final no se pueden comparar debido a que el segundo se modificó. El único rubro que se conservó en ambos fue la idea central, en la cual se muestra una mejoría debido a que en la evaluación inicial la mayoría de los alumnos se encontraban en el nivel bajo, mientras que en la evaluación final el total de los alumnos se colocó en el nivel avanzado. Ver gráfica 3. Cabe mencionar que el número de alumnos en la evaluación inicial fue de 31, mientras que en la evaluación final fue de 24.

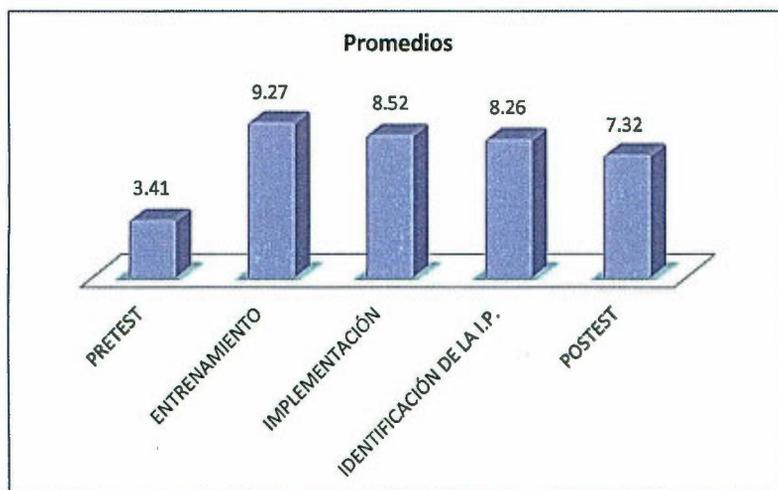
Gráfica 3: Comparación de las frecuencias de la idea central entre la evaluación inicial y la evaluación final



Lo anterior quiere decir, que los alumnos al finalizar el taller, pudieron identificar las ideas principales de las tres partes del cuento, a diferencia de cuando iniciaron, en donde no podían identificar las más importantes de un texto.

Ahora bien, para que la mayoría de los alumnos pudieran llegar a un nivel avanzado, tuvieron que pasar por las diferentes fases del taller, sin embargo tenemos el caso de cuatro alumnos que se integraron a mitad de ciclo escolar, es decir, sólo cubrieron la fase de identificación de la idea principal. Ver gráfica 4.

Gráfica 4: Comparación de los promedios generales de las fases del taller



En la fase de entrenamiento obtuvimos un promedio de 9.27, en la implementación 8.52, en la identificación de la idea principal 8.26 y en la evaluación final 7.32. La máxima calificación era 10, por lo que observamos que la mejor calificación se obtuvo en la fase de entrenamiento, en la cual se enseñó la estrategia de los mapas mentales, lo cual quiere decir que los alumnos se encontraban en el nivel más bajo en cuanto al conocimiento de la estrategia. En la implementación se observa una disminución debido a que se aplicó dicha estrategia a diferentes tipos de lectura, además de que los alumnos no podían identificar correctamente las ideas principales de los textos. Otra baja en el promedio se identifica entre las fases de implementación e identificación de la idea principal, ya que en la segunda los alumnos debían poseer la habilidad de identificar y representar las ideas más importantes de las partes del cuento, lo cual se les dificultaba. Por último, vemos

un decremento de la última fase a la evaluación final, siendo éste el resultado real del aprendizaje de los alumnos, ya que se pidió que realizaran por si mismos la evaluación, es decir, sin la mediación de las facilitadoras.

Se exponen a continuación las calificaciones obtenidas por cada alumno en las diferentes fases del taller, en las cuales observamos un incremento general del entrenamiento a la identificación de la idea principal, ver tabla 1. También observamos que la puntuación general más baja es de 7.21, la cual rebasa más del doble a la puntuación general obtenida en la evaluación inicial de 3.41 puntos.

Tabla 1: Promedios de cada fase por alumno

Alumno	Entrenamiento	Implementación	Identificación de la idea principal	General
1	8.97	8.88	7.49	8.45
2	/	/	9.68	9.68
3	9.64	9.44	8.58	9.22
4	8.86	9.16	8.64	8.89
5	8.47	6.66	7.39	7.51
6	9.37	10	9.33	9.56
7	10	7.08	7.41	8.16
8	8.92	7.91	8.16	8.33
9	9.77	9.44	8.01	9.07
10	9.54	8.12	7.21	7.21
11	8.86	7.49	9.04	8.46
12	/	/	7.21	7.21
13	9.69	8.74	7.89	8.77
14	10	8.88	8.33	9.07
15	7.49	9.16	8.33	8.32
16	9.37	8.33	8.74	8.81
17	9.77	9.44	9.37	9.53
18	8.96	7.49	7.58	8.01
19	9.28	7.70	8.14	8.37
20	8.47	9.16	8.2	8.61
21	10	7.08	9.91	8.99
22	9.68	8.74	/	9.21
23	8.31	8.32	8.32	8.32
24	/	/	8.01	8.01
25	/	/	8.14	8.14
26	8.92	8.74	8.64	8.77

27	10	8.88	8.33	9.07
28	7.84	9.58	7.35	8.25
29	10	6.04	7.29	7.77
30	9.18	9.37	8.99	9.18
31	9.77	9.79	8.41	9.32
32	9.58	9.72	8.53	9.28
33	9.46	10	10	9.82
34	9.37	9.16	7.39	8.64
35	10	9.79	7.99	9.26

La máxima calificación a obtener era 10, lo que nos indica que el 51.42% de los alumnos obtuvieron más de ocho y menos de nueve, 37.14% de los alumnos obtuvieron más de nueve y 11.42% obtuvo menos de ocho en la evaluación general, es decir, el promedio del rendimiento de las tres fases del taller (entrenamiento, implementación e identificación de la idea principal).

Otro punto que cabe mencionar es la disminución que se observa de la fase de implementación a la de identificación de la idea principal, es decir, en la primera tenemos un 38.70% de alumnos con un puntaje de 9.0 hasta 9.9, 29.03% que tienen un puntaje de 8.0 hasta 8.9, 25.80% que obtuvieron siete o menos y 6.45% que obtuvieron la calificación máxima. Mientras que en la segunda tenemos un 14.70% que obtuvieron un puntaje de 9.0 hasta 9.9, 50% que tienen un puntaje de 8.0 hasta 8.9, 32.35% que obtuvieron siete o menos, y sólo 2.94% con la calificación máxima.

Podemos observar que el mayor porcentaje de los alumnos en la fase de implementación tienen un puntaje de 9.0 hasta 9.9, mientras que en la fase de identificación de la idea principal, el mayor porcentaje obtuvo entre ocho y nueve. Por otro lado, los porcentajes de la calificación más baja disminuyeron en el cambio de fases. Es decir, los alumnos que se encontraban en los niveles más bajos, aumentaron su nivel.

Ahora se analizarán las lecturas por fase, es decir, los resultados obtenidos en cada lectura dependiendo de la fase en donde se llevaron a cabo.

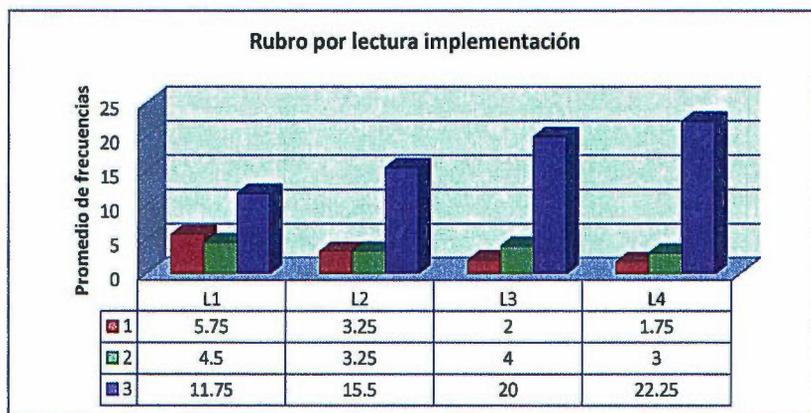
En la fase de implementación se realizaron cuatro sesiones, en las cuales se

aplicaron diferentes tipos de texto, por ejemplo, una noticia del periódico escolar, un artículo de una revista canina, una lectura descriptiva acerca de la profesión de los bomberos y un fragmento del cuento del principito.

En esta fase lo que evaluó fue la aplicación de los mapas mentales a los diferentes tipos de texto, es decir, se tomaron en cuenta aspectos como la posición correcta de las ideas, y la organización del mapa.

Podemos observar que en la lectura 1 la mayoría de los alumnos se encuentra en el nivel avanzado, pero aún con un alto puntaje en el nivel bajo. En la lectura 2 se nota una disminución en los alumnos que se encuentran en los niveles bajo y medio, y un aumento en el nivel avanzado. Para la lectura 3 tenemos una disminución en el nivel bajo, un mínimo aumento en el nivel medio y un incremento en el nivel avanzado. Por último, en la lectura 4 se nota un decremento en los niveles bajo y medio y un aumento en el nivel avanzado. Ver gráfica 5.

Gráfica 5: Promedios de lectura por nivel en la fase de implementación

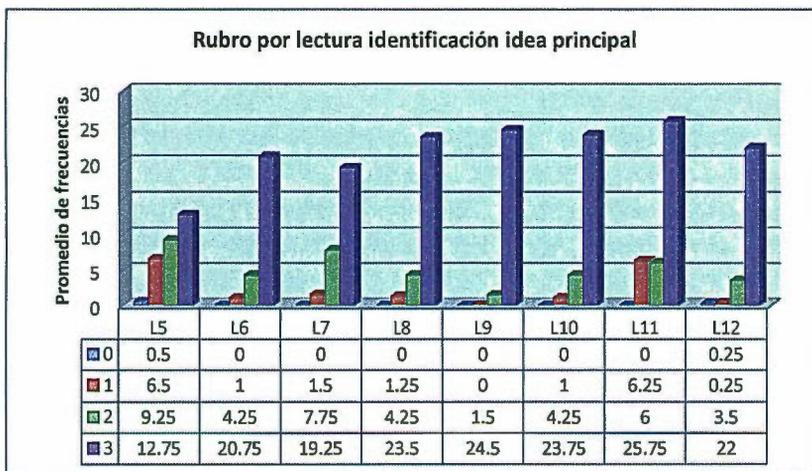


En cuanto a la fase de identificación de la idea principal, tenemos los resultados de diez sesiones en las que se aplicaron cuentos de terror principalmente. Cabe señalar que en ésta fase se incluyó un nivel en la rúbrica de calificación: el cero,

ya que algunos alumnos no contestaban o inventaban la respuesta, se indica como: *por debajo del mínimo*, debido a que el nivel bajo corresponde al número 1.

En la lectura 5 vemos que la mayoría sigue en el nivel avanzado, pero tenemos un aumento también de los otros tres niveles. La lectura 6 muestra un decremento en los niveles bajos y un aumento en el nivel avanzado. Para la lectura 7, se muestra un incremento en los niveles bajos, pero la mayoría se sigue situando en el nivel avanzado. Otro incremento se observa en el nivel avanzado de la lectura 8 y un decremento en los niveles bajos. En la lectura 9 ya no hay alumnos en los niveles bajos, hay un porcentaje mínimo en el nivel medio y la mayoría se encuentra en el nivel avanzado. Se observa un incremento de 2.75 puntos en el promedio de los niveles bajos y una disminución de 1 punto en el promedio en el nivel avanzado en la lectura 10. En la lectura 11 vemos de nuevo un incremento en los niveles bajos y un aumento de 2 puntos en el promedio del nivel avanzado. Por último, en la lectura 12 tenemos 0.5 en los niveles bajos y 3.5 en el nivel avanzado. Ver gráfica 6.

Gráfica 6: Promedios de lectura por nivel en la fase de identificación de la idea principal



Evaluando los alcances del taller

Por otro lado tenemos los resultados en la prueba ENLACE, en los cuales se observan cambios favorable ya que en el año 2011, se aplicó esta prueba obteniéndose los siguientes resultados: el 52.2% de los alumnos se encontraban en el nivel elemental, el 43.5% en el nivel insuficiente, el 4.3% en el nivel bueno y 0% de los alumnos se encontraban en el nivel excelente (ver tabla 2). En comparación la zona en donde se encuentra, muestra los siguientes resultados: para el nivel de excelente un 2.8%, en el nivel bueno 29.0%, en el elemental 55.8% y en el insuficiente 12.4%. Estos resultados se comparan con los del año 2012, en los cuales encontramos cambios favorables al observar que en la escuela se obtuvo un puntaje de 13.33% en el nivel elemental, 0% en el nivel insuficiente, 86.67% en el nivel bueno y 0% en el nivel excelente. Esto quiere decir que los alumnos aumentaron en el nivel bueno y disminuyeron en los niveles de elemental e insuficiente.

Además, los resultados muestran que la escuela supero a la zona, es decir, se encuentra por encima del porcentaje del nivel bueno, abajo en los niveles elemental e insuficiente, y en el mismo porcentaje en el nivel excelente.

Tabla 2: Comparación entre los resultados de la escuela y la zona, para el área de español en 5to año 2011

	Español 2011		Español 2012	
	Escuela	Zona	Escuela	Zona
Excelente	0.0%	2.8%	0.0%	0.0%
Bueno	4.3%	29.0%	86.67%	17.43%
Elemental	52.2%	55.8%	13.33%	69.71%
Insuficiente	43.5%	12.4%	0.0%	12.87%

Como vimos anteriormente, la prueba ENLACE no contiene un apartado para la comprensión lectora, pero dentro del área de español se encuentran algunos reactivos que corresponden a ésta área. Se presentan a continuación en los que obtuvieron un porcentaje mayor a 80% en el año 2012 (ver tabla 3).

Tabla 3: Porcentaje de aciertos para los reactivos que atañen a la comprensión lectora en los alumnos de 5to

Reactivo	Contenido	Porcentaje
1	Interpreta la característica del tema principal	93.33
6	Relación del personaje principal con el título del texto	90
11	Encontrar la "causa" de los hechos que originan el tema principal de una historia	96.67
14	Encuentra el tema central del texto expositivo	90
15	Encuentra una palabra clave del texto expositivo	100
17	Identificar la oración de apoyo (secundaria) del texto informativo	90
18	Comprende una palabra importante de un texto informativo	100
24	Lee cuidadosamente para encontrar palabras clave	96.67
25	Responder con sencillez y claridad las características de un concepto	83.33

En lo que respecta a la identificación específica de la información, por ejemplo el tema central, las palabras clave, alguna causa, los alumnos presentan porcentajes muy altos. Además, pueden relacionar algunas partes del cuento, realizar la interpretación de la característica del tema global y comprender algunas palabras importantes o clave para darle un sentido al texto.

DISCUSIÓN

Tanto las pruebas nacionales como las internacionales señalan que los alumnos de la educación básica cuentan con los niveles más bajos en la comprensión lectora lo cual coincide con los resultados obtenidos a partir de la evaluación diagnóstica que realizamos, ya que nos dimos cuenta de que los alumnos eran incapaces de identificar las ideas principales de un texto.

El hecho de que el problema de la comprensión lectora no se haya conceptualizado como tal, ha imposibilitado la propuesta a soluciones claras, por ende tenemos que los intentos realizados se enfocan en la cantidad y no en la calidad de la lectura. Así, tenemos que se aplica la tabla propuesta por la SEP, enfocada a las palabras por minuto que pueden leer los alumnos dependiendo del grado en que se encuentren, lo cual, como se explicó anteriormente éste parámetro no es suficiente para evaluar o mejorar la comprensión de los textos, si no que fomenta que los alumnos lean sin interés y se enfoquen en el reconocimiento por la velocidad.

Los objetivos de plan de estudios 2011, se enfocan a la identificación y recuperación de la información más que a la creación de los nuevos significados como trazan diversos autores (Kintsch y van Dijk, 1978; Snow, 2002), por ello la propuesta de la utilización de los mapas mentales, los cuales sirven para la creación de nuevos significados, enfocándose en su organización y representación.

Observamos que, como lo muestran los resultados de PISA, los alumnos se encuentran en los niveles más bajos en la comprensión lectora, es decir, sólo se quedan en acceder a la información, y en algunas ocasiones pueden recuperarla si la necesitan, tal como lo plantean Alliende y Condemarin (1986). En este sentido, los alumnos poseen una comprensión literal, es decir, no pueden realizar inferencias o evaluaciones acerca del texto, sin embargo pueden recordar o reconocer algunos detalles específicos que contiene la lectura (información explícita).

Esto se relaciona con los procesos cognitivos que se necesitan para obtener la información y relacionarla con los conocimientos previos que tenemos acerca del tema, las estructuras del texto, así como de las inferencias que podamos realizar a lo largo de la lectura. Necesitamos una visión global acerca del texto, la cual se construye mediante la microestructura (Kinsch y van Dijk, 1978). La mayoría de los alumnos carecen de la capacidad para relacionar las proposiciones contenidas dentro de la lectura, lo que ocasiona que no pueda concretarse la macroestructura, teniendo como resultado muchas ideas aisladas.

Estos problemas se presentan de manera constante debido al desconocimiento de palabras, temas o estructuras semánticas, lecturas fuera del contexto del alumno, interpretaciones erróneas de las ideas del autor, por falta de conocimientos previos, lecturas complejas, etc. Además del poco interés que presentan los alumnos hacia los textos y la lectura por placer. Lo anterior atañe tanto al lector como a la lectura y dificulta la correcta comprensión (Arrieta, Batista, Meza & Meza, 2006).

Desde el punto de vista de García-Madruga, Gómez y Carriedo (2003), los alumnos pasan por una serie de fases, desde la decodificación de las palabras, hasta la realización de un esquema mental en el cual se realiza la organización de la información obtenida. Esto se llevó a cabo mediante la representación de las ideas principales en los mapas mentales.

Por otro lado, vemos que el lector, la lectura y la actividad tienen un papel importante para la comprensión de los textos, es decir, las características del lector, el tema de la lectura y el propósito final van a determinar el éxito de ésta.

En este caso, los alumnos están sumergidos en un contexto de violencia, además de que presentan bajos niveles académicos, tienen un bajo interés por la lectura debido a que no le ven importancia. Se trató de hacer ver a los alumnos que la lectura es de suma importancia para la vida, además de buscar temas de su interés, como las lecturas relacionadas con su ambiente y con sus afinidades, por

ejemplo las lecturas de terror. Además de señalar el objetivo principal, el cual consistía en adquirir y representar las ideas principales de un texto.

Al igual que Pizarro (2008) y Tapia (1999), encontramos que los mapas mentales son efectivos en la representación de las ideas principales del texto. Esto, debido a que los mapas mentales favorecieron la representación y organización de las ideas principales obtenidas por los alumnos a partir de las lecturas realizadas en el taller.

A diferencia de varios autores que señalan que los mapas mentales son sencillos de realizar (Rivera, 2003; Buzán, 1996; De Montes, 1996 en Romero y Montoya, 2008), a los alumnos les costó trabajo adoptar el concepto y aplicarlos de manera adecuada para el fin que se propuso, es decir la representación de las ideas principales. Esto puede deberse al hecho de que los alumnos sólo habían tenido acercamiento a las representaciones gráficas mediante una especie de mapas conceptuales que les enseñó su profesor, quien les daba toda la información de cómo debían construirse, impidiendo que los alumnos los realizaran por sí mismos.

Otro de los problemas que se presentaron en la realización de los mapas mentales fue la organización de las ideas, la cual se dificultó debido a la falta de habilidad escrita. Es decir, los alumnos representaban las ideas de forma desorganizada, pero con el tiempo fueron adquiriendo la habilidad. Algunos autores afirman que los mapas mentales benefician a la organización, lo cual se demuestra aquí (McCarthy 1994, en Ontoria, 2005; Fonaro y Cardozo, 2009).

Por último, podemos señalar que la preferencia de los mapas mentales ante los mapas conceptuales resultó efectiva en cuanto a la organización, representación e identificación de las ideas principales, en vez de la jerarquización de conceptos abstractos. Además de la afirmación que realiza Sánchez (2008), quien sostiene que la aplicación de los mapas mentales favorece a los lectores con bajos niveles de comprensión que los conceptuales.

CONCLUSIONES

Existen tres variables acerca del **contexto** que afectan tanto al rendimiento académico como a la comprensión de los textos: los que atañen al *país*, a las *instituciones*, y a la *familia*.

Las relacionadas con el *país* son los resultados de las pruebas masivas, que han mostrado que los alumnos requieren fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar habilidades de las materias impartidas en su grado. Muestra de ello son los resultados obtenidos en la prueba PISA 2009, que nos ubica en el *nivel dos*: mínimo adecuado para desempeñarnos en la vida cotidiana, (OCDE, 2010); EXCALE 2006, colocándonos en el *nivel básico*: reactivos que pueden ser resueltos por la mayoría de los alumnos del grado que se aplica, (INEE, 2006); y ENLACE 2011, que sitúa a los alumnos de ésta primaria en el *nivel elemental* en el área de español, (SEP, 2011).

Uno de los alcances que tuvimos en la intervención fue la generalización del aprendizaje obtenido en el taller hacia las respuestas de los reactivos de la prueba ENLACE 2012 (SEP, 2011), ya que los alumnos avanzaron del *nivel elemental* al *nivel bueno*, que destaca el dominio adecuado de los conocimientos y habilidades de la asignatura, en este caso de español. Además, el porcentaje de alumnos que se encontraba en el *nivel insuficiente* de 43.5% en el año 2011 mejoró drásticamente a 0% en el año 2012. De igual manera en los porcentajes obtenidos en los niveles *elemental* de 52.2% en el año 2011 a 13.33% en el 2012 y el *bueno* de 4.3% en el 2011 a 86.67% en el 2012. Algunos reactivos en los que obtuvieron un mejor resultado son muestra de la repercusión del taller, ya que se refieren a la localización de palabras clave dentro de un texto expositivo, la comprensión de una palabra importante dentro de un texto informativo, encontrar la "causa" de los hechos que originan el tema principal de una historia, interpretar la característica del tema principal y leer cuidadosamente para encontrar palabras clave. Este avance en los porcentajes y en específico el resultado favorable de los reactivos antes mencionados se debieron a la ayuda recibida por parte de las facilitadoras, quienes incitaban a la reflexión de las ideas clave por medio de preguntas como:

¿existía un problema en el cuento?, ¿en dónde ocurre la historia?; ¿cómo se resolvió el problema?; las cuales forman parte de las ideas básicas ordenadoras que se referían al inicio, desarrollo y final del cuento.

Siguiendo con las variables del contexto, dentro de las *institucionales* coincidimos con Canto (2010) en que la *disciplina*, *el compromiso de la institución*, *la relación con los profesores* y *el tipo de institución* afectan al rendimiento y por ende a la comprensión.

En cuanto a la *disciplina*, observamos que los alumnos carecían de límites por lo tanto se paraban, peleaban, platicaban y no ponían atención, obstaculizando el trabajo en las primeras sesiones del taller. Éste problema se resolvió por medio de una economía de fichas, otorgando un incentivo al final de la sesión a los alumnos que terminaran correctamente el trabajo del día, estuvieran sentados y callados. Además tratamos de eliminar los errores del pensamiento que tenían los alumnos, por ejemplo, “yo soy de los que no puedo”, “a mí no me sale”, “yo no sé, dime que pongo”, por medio de reforzadores verbales y mostrándoles que sí podían cuando lo intentaban.

El *compromiso de la institución* se vio reflejado en la directora, quién solicitó la ayuda a la Facultad, mostrando las necesidades de la escuela y accediendo a entrevistas con las facilitadoras. En cuanto al profesor, al principio mostró una gran disposición de participar en las actividades, para aprender la estrategia y poder aplicarla con sus alumnos, pero en las últimas sesiones no estuvo presente. Después se volvió a interesar cuando les proporcionamos un folleto con las estrategias utilizadas.

Lo que pudimos observar acerca de la *relación con el profesor* con los alumnos, fue la falta de límites, ya que en algunas ocasiones el profesor se mostraba como “amigo” de los alumnos y en otras los reprendía por su conducta. Esto confundía a los alumnos, quienes no sabían que conductas estaban permitidas y cuáles no. Por otro lado, observamos que el profesor conocía algunas estrategias pero las aplicaba de manera errónea, es decir, al tratar de aplicar la estrategia de los

mapas conceptuales, proporcionaba la mayor parte de las respuestas a los alumnos, por lo que estaban acostumbrados a recibir información y no a pensar por sí mismos. Por ello, quisimos realizar las sesiones con ayuda de la mediación por parte de las facilitadoras, lo que nos sirvió para motivar al alumno a elaborar sus propias respuestas, lo cual contribuye a la *buena enseñanza* planteada por Barragán (2009), que intenta suplir las técnicas de repetición para la enseñanza de los hechos por la organización de la información y la formulación de problemas por parte de los alumnos.

Para terminar con las variables institucionales tenemos que el *tipo de institución* en donde realizamos la intervención fue en una escuela pública turno vespertino, la cual se encuentra en la Zona Norte, caracterizada por ser de bajos recursos económicos, casos de violación, suicidio y violencia doméstica (CDHDF, 2012). Estos problemas afectaron debido a que los alumnos no conocían otra forma de solucionar los conflictos que tenían entre ellos más que la violencia, además de los mencionados errores del pensamiento y falta de límites.

Las variables del contexto relacionadas con la *familia* que afectan al rendimiento académico son: *la estructura familiar, las prácticas familiares y los estilos de crianza*, (Luna, 2012; Paz, Rodríguez y Martínez, 2009; Moreno y Cubero, 1990; Baumrider, 1968). Por ello quisimos indagar acerca de la ocupación de los padres, el tipo de familia con la que vivían los alumnos, quien los acompañaba a la escuela y el número de hermanos que tenían.

Acerca de la *estructura familiar* discrepamos con Paz, Rodríguez y Martínez (2009) y Luna (2012), quienes afirman que los alumnos que viven con sus familias nucleares tienen un mejor rendimiento académico, ya que el 38% estaba en esta situación y los alumnos presentaban bajos resultados en las pruebas como ENLACE. Esto no quiere decir que los alumnos no podían mejorar, pero creemos que la mejora se debe a los efectos del taller y no a su estructura familiar.

Las *prácticas familiares* se refieren a la comunicación que existe entre padres e hijos en relación al ámbito educativo (Moreno y Cubero, 1990). En este sentido,

observamos que en la mayoría de los casos, ambos padres trabajan, lo cual impide que la comunicación sea favorable debido a que las jornadas laborales son muy largas. Además trabajan en labores que son poco remuneradas, esto afecta a los alumnos en varios sentidos: el nivel de asistencia a las juntas es muy bajo, la alimentación y salud se ven afectadas y los alumnos no siempre van acompañados a la escuela.

Además de las anteriores, un *estilo de crianza* de razonamiento democrático combinado con firmeza y establecimiento de límites permiten una adecuada comunicación entre padres e hijos (Moreno y Cubero, 1990; Baumride, 1968), lo cual no ocurre con estos alumnos, debido a que la mayoría se rigen por un estilo autoritario en donde el padre o la madre imponen sus órdenes sin explicación de las conductas que no son correctas, ocasionando que los alumnos hayan aprendido a resolver los problemas que se les presentan por medio de la violencia.

Por otro lado, tenemos las variables que atañen al **lector**, en este caso a los alumnos de 5to de ésta primaria. Algunos autores (Snow, 2002; García, 1993) hacen hincapié en características *las habilidades cognitivas superiores, la motivación, el conocimiento y la fluidez* del lector como principales predictores del éxito de la comprensión de textos.

Las habilidades *cognitivas superiores* se refieren a la memoria, la atención, las inferencias entre otras, que posee el lector al momento de realizar la lectura. Estas habilidades son diferentes en cada alumno, por lo que vemos que algunos alumnos sobresalen y otros se quedan rezagados. Por ejemplo, si analizamos al alumno número 10 de la tabla 1 de resultados que tuvo un puntaje general de 7.21, podemos observar que en la fase de *entrenamiento*, en donde se realizaron ejercicios de complejidad sencilla y con más ayuda por parte de las facilitadoras obtuvo un puntaje de 9.54, pero conforme avanzaba el taller y la complejidad aumentaba, su puntaje fue disminuyendo, así tenemos que en la fase de *implementación* obtuvo 8.12 y en la fase de *identificación de la idea principal* obtuvo 7.21, lo que quiere decir que sus habilidades cognitivas no eran suficientes para pasar de un nivel a otro correctamente. Al contrario del alumno número 33,

quien obtuvo un puntaje general de 9.82, un puntaje de 9.46 en la fase de *entrenamiento*, y 10 puntos en las fases de *implementación* e *identificación de la idea principal*.

La *motivación* también jugó un papel importante en la comprensión de los alumnos, ya que, después de utilizar diferentes tipos de lectura observamos que el narrativo era el género que más atraía a los alumnos, por lo que recurrimos a los cuentos de terror, así elegidos por ellos, en la fase de *identificación de la idea principal*. Además en la fase de *implementación* percibimos que cuando empleamos cuentos los alumnos obtuvieron mejores resultados que cuando utilizamos un artículo de periódico o revista.

El *conocimiento* que poseían los alumnos acerca del vocabulario, el tema y la estructura del texto ayudó a la comprensión, ya que, analizando los resultados nos dimos cuenta de que entre más sencillo era el lenguaje, mejores resultados obtenían, por ejemplo, en la lectura diez "La leyenda del espantapájaros" subieron los puntajes de los niveles medios y disminuyó el nivel avanzado debido a que el vocabulario era muy rebuscado, en cambio en la lectura nueve "La bruja", en donde el vocabulario era sencillo y hablaba de niños haciendo travesuras, obtuvieron los mejores resultados en los todos los niveles. También se observa una mejoría de la lectura siete "El gallo, el pato y las sirenas" a la ocho "La llorona y la taconazos", debido a que el cuento se apegaba a su contexto, sacando el cuento de una historia contada por ellos mismos.

Otra variable que atañe al lector es la *fluidez*, que es diferente a la velocidad de la lectura, ya que en la primera al terminar de leer se tendrá un conocimiento profundo del tema o del vocabulario, mientras que en la segunda observamos que se tomaba como una competencia entre los alumnos sin importar el contenido del texto, lo cual imposibilitaba que los alumnos entendieran lo que leían. Esto se resolvió pidiendo a los alumnos que leyeran despacio, poniendo atención, que no importaba quien terminaba primero, sino quien entendía lo que estaba leyendo.

Además de las ya señaladas, existió otra variable del **texto** que contribuyó con la mejora de la comprensión: *la extensión*, (Snow, 2002). En la fase de *identificación de la idea principal* observamos que la *extensión* favoreció a la comprensión, es decir, entre más corta era la lectura, los alumnos obtenían mejores resultados, por ejemplo, vemos una disminución en la lectura diez "La leyenda del espantapájaros", que como se mencionó antes, además de tener un lenguaje desconocido por los alumnos, consistió de una hoja, mientras que las demás lecturas eran de media hoja; exceptuando la lectura 11 "Un vampiro en la clase", la cual contenía seis hojas en su totalidad divididas en tres sesiones, teniendo que leer dos hojas por sesión, pero observamos un aumento en los niveles medio y bajo.

Por último, tenemos las variables que atañen a la **actividad** de la lectura, planteadas por Snow (2002) y por García (1993), y se refieren *al planteamiento de la meta u objetivos del lector, los procesos implicados en su realización y el cumplimiento de la meta*.

Cuando el lector se dispone a leer lo hace con un *objetivo inicial*, pero mientras avanza puede cambiar o variar. Así tenemos que el principal motor de los alumnos era realizar el mapa mental, pero al final la motivación era la lectura misma. Cabe señalar que éste no se refiere simplemente a la instrucción, si no que involucra a la motivación, es por ello que, además de solicitar la realización del mapa mental, el agrado por los cuentos de terror favoreció a la atención y por ende a la comprensión.

Los *procesos para su realización* tienen que ver con las habilidades cognitivas del lector, en especial la capacidad para organizar y representar la información que obtienen en una representación gráfica, en este caso en un mapa mental.

Para saber si la *meta se ha cumplido* debemos revisar el producto, así confirmaremos si se saciaron las necesidades generadas a partir de preguntas formuladas antes y durante la lectura. Además podremos observar si se conservó el objetivo inicial o fue modificado, ¿de qué forma? y ¿a que se debieron los

cambios? Esto forma parte de la autorregulación, lo cual constituye que el alumno pueda tener una motivación propia hacia la lectura sin la necesidad de ayudas por parte de las facilitadoras, lo cual no se logró con los alumnos. Pero ayudamos a su avance por medio de preguntas durante la lectura que motivaron al alumno a seguir leyendo y comprender mejor.

Por último, observamos una mejora en la comprensión a partir de la implementación de los mapas mentales como estrategia para su representación, observándose un incremento de la evaluación inicial a la evaluación final, utilizando las ideas básicas ordenadoras como ayudas para la identificación de las ideas principales y las ideas clave. Faltó refinar la parte del final del cuento, ya que los alumnos confundían parte del desarrollo con éste, lo cual se ve reflejado en los resultados de la fase de *identificación de la idea principal*.

REFERENCIAS

- Adams, M. (1990) *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press
- Álvarez, M. (1996). *Factores que predicen el rendimiento universitario*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño: España
- Alcega, V. (2011). Técnicas y estrategias para mejorar la comprensión lectora. *Aulas y docentes*. (28),13-20
- Alliende, F. & Condemarin, M. (1986). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello
- Amador, H. (2008). La evaluación y el diseño de políticas educativas en México. *Centro de Estudios Sociales y de Opinión*. (35), 1-40.
- Arribas, R. (2004). *Los procesos metacognitivos y cognitivos de la comprensión lectora en estudiantes de primer año de universidad: un estudio de la inferencia, el análisis crítico y la síntesis*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico
- Arrieta, B., Batista, O., Meza, C., Meza, C. (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum. *Acción Pedagógica*. (15) 94-98
- Arellano, M. & Barrios, R. (2007). *El cuento infantil como promotor de estrategias de solución de problemas personales e interpersonales: programa nacional de lectura (SEP 2001-2006)*. Tesis de Licenciatura en no publicada. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México
- Barragán, G. (2009). Relaciones docente-alumno y rendimiento académico. Un caso del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara. *Sinética, Revista Electrónica de Educación*, julio-diciembre(33)

- Baumride, D. (1968). Authoritarian vs Authoritative parental control. *Adolescence*, 3. 265-272
- Blanco, I. (2005). La comprensión lectora, Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario. *Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*. (3), Recuperado el 05 de junio del 2012 de: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824
- Buzan, T. (1996). *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Urano
- Buzán, T. (2004). *Como crear mapas mentales*. Barcelona. Urano
- Calderero, H. (s/f). *La comprensión lectora*. Capítulo 7 del curso Fundamentos científicos y didáctica de la lectoescritura. Universidad Internacional de La Rioja.
- Camejo, C. (2007). *Mapas mentales como herramienta de aprendizaje*. Venezuela: Ministerio del poder popular de educación
- Campos, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Colombia: MAGISTERIO
- Canto, P. (2010). *Factores individuales, familiares e institucionales relacionados con la deserción en una escuela preparatoria estatal de Yucatán*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán
- Cañas, A. & Novak, J. (2006). El mapa conceptual (MC): un instrumento idóneo para facilitar la comprensión lectora. *ConceptMaps: Theory, Methodology, Technology*. Ponencia en: San José, Costa Rica
- CDHDF, (2012). Boletín 07/2012, Aprenden niñas y niños de primaria sobre sus derechos humanos, en la Delegación Álvaro Obregón. *Comisión de*

Derechos Humanos. Recuperado el 10 de octubre del 2012 de:
<http://cdhdf.org.mx/index.php/boletines/2019-boletines-072012>

- Cervantes, L. (1999). *El ABC de los mapas mentales para niños*. México: AEI
- Chacón, C. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *EDUCERE*. (33), 335-342
- Chall, J. (1979). The great debate: Ten years later with a modest proposal for reading stages. In L. B. Resnick & P.A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*. (25), 3-17
- Correa, D. (2009). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. *EDUCERE: La Revista Venezolana de Educación*. 13 (44), 89-98
- Cubero, P. et. al. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*. (346), 71-104
- De la Parra, E. & Madero, C. (2002). *La fascinante técnica de los esquemas mentales: Su teoría y aplicación práctica*. Edit. Panorama. México
- De Rivas, T., Martín, C. y Venegas, M. (2003). Conocimientos que intervienen en la práctica docente. *Praxis educativa*, (7), 27-34
- Díaz-Barriga, A. & Hernández, R. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill
- Ericsson, K. & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, (2), 102. 211-245

- Ferrández, M. & Pérez V. (1996). *Atención Educativa de los alumnos con NEE derivada de una deficiencia auditiva*. Consellería de Cultura, Educación y Ciencia. Valencia: Generalitat
- Ferrer, J. y Arregui, P. (2003). *Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: Criterios para guiar futuras aplicaciones*. Documento de trabajo N° 26. Santiago: PREAL
- Fonaro, L. & Cardozo, J. (2009). *Mapas mentales*. Revista del CIPES para la gestión educativa. (15), 39-41
- Fournier, C. y González, J. (2001). *Clásicos de la literatura*. México: Thomson Learning.
- Gárate, L. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. México: Siglo Veintiuno Editores
- García, G. (1993). La comprensión de textos. Modelos de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica*, 5, 87-113
- García-Madruga, J., Gómez, I. y Carriedo, N. (2003). Adquisición y desarrollo de la comprensión lectora. En Gutiérrez, F., García-Madruga, J. y Carriedo, N. (Eds.), *Psicología Evolutiva II: Desarrollo cognitivo y lingüístico*. (Vol. 2). Madrid: UNED
- Garner, R. (1994). Metacognition and executive control. En R.B., Rudell, Rapp Rudell & H. Singer, (Eds). *Theoretical models and processes of reading*. NJ: IRA, 715-732
- Geva, E. (1985). Mejora de la comprensión lectora mediante diagramas de flujo. *Infancia y Aprendizaje*. (31-32), 45-66
- Giovannini, A. (1996). *Profesor en acción 3. Destrezas: la comprensión oral, la comprensión lectora, la interacción oral, la expresión escrita*. Madrid: Edelsa.

- González, T. (2005). *Comprensión lectora en niños: Morfosintaxis y prosodia en acción*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Psicología, Universidad de Granada
- INEE (2007). *Marco de referencia. Cuestionario de contexto para alumnos, 6to de primaria y 3ro de secundaria*. México: INEE
- INEE (2006). *Marco de referencia, español, 6to de primaria*. México: INEE
- INEE (2006). *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México, sexto de primaria y tercero de secundaria*. México: INEE. Recuperado el 15 de mayo del 2012, de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/servicios/proyecto-excale/explorador-excale>
- INEE (2010). *México en PISA 2009*. México: INEE
- INEE (2012). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Recuperado el 28 de Enero del 2013, de <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/que-es-el-inee>
- Iraizoz, S. & González, G. (2003). *El mapa conceptual: un instrumento apropiado para comprender textos expositivos*. Navarra: Blitz serieamarilla
- Irrazábal, N. & Saux, G. (2005). Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, (3), 3. 33-55
- Just, M. & Carpenter, P. (1980). A theory of reading from eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87 (4), 329-354
- Kintsch, W. & van Dijk, A. (1978). Toward a model of text comprehension and Production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394

- León, J. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso. Un análisis para su estudio e investigación. *Revista signos*, 34 (49-50). 113-125
- Luna, R. (2012) *Influencia de factores familiares en el desempeño académico en estudiantes de nivel media superior*. Tesis de licenciatura no publicada, Facultad de Psicología, UNAM
- Magnolia, T., Henao, G. & Restrepo, J. (2009). Prácticas educativas familiares y desempeño académico en adolescentes escolarizados en el grado noveno de instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. *AGO.USB*. 9 (1), 35-51
- Martínez, R. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en medición*. (6), 129-138
- Mcber, H. (2000). *Research into teacher effectiveness. A model of teacher effectiveness*.
- Meyer, B. (1984). Organizational aspects of text: effects on reading comprehension and applications for the classroom. En J. Flood (ed.): *Promoting reading comprehension*. Delaware: International Reading Association. 72-103
- Molina, G. & Gómez-Villalba, B. (2007). *La animación lectora en educación infantil a través de la lectura de imágenes*. En: Cerrillo, T.; Cañamares, T.; Sánchez, O., (2007). *Literatura Infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla: La Mancha
- Moreno, C., Ayala, S., Díaz, P. & Vásquez, G., (2010). Prácticas lectoras: Comprensión y evaluación, tendencias, estado y proyecciones. *Forma y Función*. 23 (1), 145-175
- Moreno, M. & Cubero, R. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros, años preescolares. En: Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza

National Institute of Child Health and Human Development, (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Recuperado el 2 de mayo del 2012 de: <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.htm>.

Noriega, E. (1998) Estudio cualitativo de los niveles de comprensión lectora de un grupo de niños deficientes y buenos lectores antes y después de un programa de intervención. *Revista de Psicología de la Facultad de Psicología de la UNMSM*, 2 (2), 159-171.

OCDE (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Volume I, II, III, IV y V)

OCDE (2011). ¿Cómo algunos estudiantes superan su entorno socioeconómico de origen?. *PISA in focus*, junio (5), 1-4

OCDE (2011). Mejorar el rendimiento desde el nivel más bajo. *PISA in focus*, marzo (2), 1-4

OCDE (2011). ¿Leen actualmente los estudiantes por placer?. *PISA in focus*, septiembre. (8), 1-4

Ontoria, (2005). *Potenciar la capacidad de aprender a pensar*. (3ª ed.). Madrid: Narcea

Osornio, L., et. al. (2008). Variables sociodemográficas que influyen en el rendimiento académico de estudiantes de medicina en la FESI-UNAM. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*. 11 (4), 1-14

Otero, R. (1999). Psicología cognitiva, representaciones mentales e investigación en la enseñanza de las ciencias. *Investigaciones en Enseñanza de las Ciencias*. 4 (2), 93-119

- Paz, N., Rodríguez, R., Martínez, G. (2009). Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria de la Universidad de Guadalajara. *Revista de educación y desarrollo*. (10), 5-16
- Pérez, Z. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*. (Número extraordinario) 121-138
- Pimienta, P. (2008). *Constructivismo: Estrategias para aprender a aprender*. 3ª edición. México: Pearson Educación
- Pinzas, J. (2001). *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectora*. Perú: PUCP. Fondo Editorial
- Pizarro, C. (2008). *Aplicación de los Mapas Mentales en la comprensión lectora en estudiantes del ciclo I de instituciones de educación superior*. Tesis de Magister en Educación no publicada. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
- Ramos, S. (2003). *Curso con seguimiento: Estructuración del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en infantil y primaria*. México: Facultad de educación, Mérida
- Romero, P. & Montoya, C. (2008). Aplicación de los componentes de la técnica de los mapas mentales en la elaboración de los proyectos pedagógicos del aula. *Telos*. 10 (1), 65-80
- RIEB (2011). *Programa Nacional de Lectura*. Recuperado: el 01 de mayo del 2012, de: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=priproeducativo>
- Rivera, C. (2005). *Análisis literario del cuento: el narrador*. Centro de Competencias de la Comunicación. Universidad de Puerto Rico en Humacao (Modulo instruccional)

- Rivera, M. (2003) "Estrategias de lectura para la comprensión y producción de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de Educación Superior" en Resúmenes Segundo Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso.
- Robinson, F. (1961). *Effective study* (Rev. Ed.). New York: Harper y Row
- Romero, P. & Montoya, C. (2008). Aplicación de los componentes de la técnica de los mapas mentales en la elaboración de proyectos pedagógicos en el aula. *Telos*. 10 (1), 65-80
- Ruiz, R. (2007). *Estrategias de comprensión lectora: Actividades y Métodos*. Junta de Andalucía. Recuperado el 02 de junio del 2012 de: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/lengua/pri maria/ESTRATEGIAS%20DE%20COMPRENSI%D3N%20LECTORA%20A LMUDENA%20RUIZ.pdf>
- Sales, L. (2007). *Comprensión análisis y construcción de textos*. La Habana, Cuba: Pueblo y educación
- Sanford. A. & Garrod. S. (1984). Vers la construction d'un modèle psychologie du la compréhension du langage écrit. *Bulletin de la Psychologie*, 35.
- Sánchez, S. & Sánchez, T. (2006). Una herramienta sencilla y eficaz: Los mapas mentales. *Contacto*. (59), 5-9
- Sánchez, M. (2000). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana
- Sánchez, M. (2008). La comprensión lectora, en *La lectura en España, informe 2008, leer para aprender*. Parte III. La voz de los expertos, 191-208, España: Federación de Gremios de Editores de España
- Santrock, W. (2006). *Psicología de la Educación*. (2nda ed.). México: McGraw-Hill

- SEP, (2011). *Características generales e información de los reactivos publicados para su uso pedagógico, Quinto grado de primaria 2011*. México: SEP
- SEP, (2011). *Enlace 2011, Educación Básica y Media Superior, Información Básica*. México: SEP
- SEP (2011). *Programas de estudio 2011, guía para el maestro, Educación Básica Primaria, Quinto grado*. México: SEP
- SEP (1993). *Plan y Programas de estudio, Educación Primaria*. México en: INEE, (2006). *Marco de referencia, español, 6to de primaria*. México: INEE
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011*. México: SEP
- SEP (2011). Resultados Prueba ENLACE 2011, Básica y Media Superior. Recuperado el 15 de mayo de 2012, de: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2011/ENLACE2011_versionFinalSEP.pdf
- Smith, F. (1984). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas
- Solé, I. (1993). Estrategias de lectura y aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*. (216), 25-27
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura* .(16ª ed.). Barcelona: Editorial Graó
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding, Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. U.S. : RAND Education
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *EDUCERE*, (33), 269-273
- Tapia, A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*. (Extraordinario). 63-93

- Tapia, V. (1999) Efectos de un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora. *Revista de Psicología de la Facultad de Psicología de la UNMSM*. 3 (4), 9-21
- Tijero, N. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *ONOMÁZEN*. 1 (19), 111-138
- Vallés, A. (1998), *Metacompreensión lectora*. Valencia: Promolibro
- Vásquez, D., et al. (2005). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de 4° a 6° grado de primaria en centros educativos estatales y no estatales de Lima metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*. 8 (1), 51-85
- Vásquez, P. (2010). Evaluación por rúbricas del aprendizaje de las competencias de los alumnos de preescolar. *Boletín electrónico de investigación de la asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.* 6 (2), 347-355
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- Zazueta, H. & Herrera, L. (2008). Rúbrica o matriz de valoración, herramienta de evaluación formativa y sumativa. *Quaderns digitals*. (55)

ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIO PARA CONocer EL NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LOS ALUMNOS

Nombre: _____

Fecha: _____ Grado y Grupo: _____

Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Con quién vives?
2. ¿Cuántos hermanos tienes?
3. ¿Cuántos años tienen tus hermanos?
4. ¿Quién te trae a la escuela?
5. ¿En qué trabaja tu mamá?
6. ¿En qué trabaja tu papá?

ANEXO 2: CARTAS DESCRIPTIVAS DEL TALLER DE MAPAS MENTALES

CURSO-TALLER APLICACIÓN DE LOS MAPAS MENTALES COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN

LECTORA

Lugar y Fecha: Escuela Primaria Héroes de la Naval, del 6 de septiembre al 15 de junio del 2012

Facilitadoras: Psicóloga Daniela Sofía Cuéllar Espino, Psicóloga Brenda Hernández Jiménez, Psicóloga Jessica Santos Álvarez

Supervisora: Mtra. Marquina Terán Guillén

Objetivo general: Al finalizar el curso-taller el alumno representará con sus palabras las ideas principales de un cuento.

SESIÓN 1

OBJETIVO	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO
		FACILITADOR	PARTICIPANTES			
(1) Conocer el procedimiento y las actividades.	Presentación	Expone los objetivos y las actividades a realizar	Escucha las instrucciones	Expositiva	*Plumones para pizarrón *Pizarrón	2'
(2) El alumno reconocerá el concepto de mapa mental y su importancia para la comprensión lectora y el estudio.	1.- Introducción a) ¿Qué es un mapa mental?	Expone el punto a del contenido	Escucha con atención la explicación	Expositiva	*Imagen del mapa mental de los mapas mentales	3'
	b) Partes del mapa mental	Indica cuales son las partes del mapa mental	Ilumina de un color diferente cada parte del mapa mental	Actividad de identificación	*Imagen del mapa mental de las fases *Colores	4'
	c) ¿Quién puede usar los mapas mentales? d) ¿Sólo quién sabe dibujar puede hacer	Explica el ejercicio Proporciona el material de lectura para c y d	Lectura individual de los puntos c y d En grupo se dará una síntesis	Lectura en silencio Síntesis grupal	*Copias de la lectura de c y d	7'

		mapas mentales?				
(3) El alumno identificará los beneficios que le ofrecen los mapas mentales.	2.- Beneficios de los mapas mentales a) Aprendizaje b) Concentración c) Memorización	Explica los beneficios	El alumno escucha atentamente a la explicación.	Expositiva	*Imágenes ilustrativas	7'
		Pide que realicen un ejemplo	El alumno redacta o dibuja un ejemplo de aplicación para cada beneficio.	Dibujo o redacción de los ejemplos	*Lápiz y papel	7'
(4) El alumno identificará los elementos necesarios para realizar un mapa mental.	3.- Elementos para realizar mapas mentales	Explica la lista de los elementos del mapa mental	Escribir la lista de materiales y tiempo	Expositiva	*Lista de materiales y tiempo	5'
		Pide que completen el mapa mental	Completa el mapa con las palabras de la lista	Ejercicio*	*Copia del mapa	5'

SESIÓN 2

OBJETIVO	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO
		FACILITADOR	PARTICIPANTES			
(1) Evaluar el aprendizaje de la sesión anterior	Repaso	Da las instrucciones y dibuja el mapa en el pizarrón	Identifica las partes de los Mapas Mentales	Completar partes en pizarrón	*Pizarrón *Plumones de colores	10'
(2) El alumno identificará los tipos de ideas para realizar mapas mentales	4.- Tipos de ideas a) Ideas centrales	Da las copias de la lectura de las ideas centrales	Lee en voz baja Explica la definición de las ideas centrales	Expositiva Lectura en silencio	*Copias de la lectura ideas centrales	2'
		Da las copias de la lectura del teléfono	Lee en voz baja e identifica en que parte del texto se encuentra la idea central	Identificación de la idea central en un texto	*Copias de la lectura del teléfono	3'

	b) Ideas Básicas Ordenadoras	Pide la lectura en silencio de las ideas básicas ordenadoras	Lee en voz baja Explica la definición de ideas básicas ordenadoras	Expositiva Lectura en silencio	*Copias de la lectura de ideas básicas ordenadoras	2'
		Entrega copias del mapa de las ideas Da la instrucción	Colorea las ideas centrales de un color y las ideas básicas ordenadoras de otro	Actividad de identificación	*Copias del mapa de ideas *Colores	3'
	c) Ideas clave	Explica la definición de las ideas clave	Escucha atentamente	Expositiva	*Plumones para pizarrón *Pizarrón	2'
		Explica cómo se obtienen las ideas clave	Tacha las palabras enlace para obtener la idea clave y completa el mapa	Aplicación de técnica de ideas clave	*Copias del ejercicio del diptongo	3'

SESIÓN 3

OBJETIVO	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO
		FACILITADOR	PARTICIPANTES			
(1) Evaluar el aprendizaje de la sesión anterior	Repaso: El teléfono	Entrega la lectura del teléfono y la copia del mapa incompleto	Completa el mapa mental del teléfono	Retroalimentación	*Lápiz y colores *Imagen ilustrativa	10'
(2) El alumno realizará al menos 3 códigos personales de los mapas mentales	5.-Apartados de códigos	Explicar el concepto de apartados de códigos Facilitar el material Retroalimentar	Crear 3 códigos personales para los mapas mentales	Expositiva Ejemplificación	*Imagen ilustrativa *Lápiz, papel y colores	10'

SESIÓN 4

OBJETIVO	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO
		FACILITADOR	PARTICIPANTES			
(1) El alumno aplicará a un texto el aprendizaje obtenido	Ejercicio: Las reinas de la leche	Explica el ejercicio Retroalimentación	Lee en voz baja Comienza el mapa mental de la lectura	Aplicación del conocimiento	*Lectura de las reinas de la leche *Hojas de reuso *Lápiz y colores	40'

SESIÓN 5

OBJETIVO	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO
		FACILITADOR	PARTICIPANTES			
(1) El alumno aplicará a un texto el aprendizaje obtenido	Ejercicio: Las reinas de la leche	Explica el ejercicio	Lee en voz baja Comienza el mapa mental de la lectura	Aplicación del conocimiento	*Lectura de las reinas de la leche *Hojas de reúso *Lápiz y colores	20'
(2) Reafirmar el contenido de las primeras sesiones	Ejercicio: Atmósfera	Aclarar dudas, apoyar, explicar, retroalimentar	Realizar el ejercicio del mapa mental de la atmósfera en grupo	Ejercicio	*Imagen ilustrativa *Lápiz, papel y colores	20'

SESIÓN 6

OBJETIVO	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO
		FACILITADOR	PARTICIPANTES			
(1) El alumno aplicará a un texto el aprendizaje obtenido	Ejercicio: Adopción de un perro adulto	Da un repaso de la sesión anterior con el ejercicio	Escucha atentamente Resuelve el ejercicio	Expositiva	*Lectura *Hojas de reúso *Lápiz y colores	40'

SESIÓN 7

OBJETIVO	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO
		FACILITADOR	PARTICIPANTES			
(1) El alumno aplicará a un texto el aprendizaje obtenido	Ejercicio: Raymundo, el bombero más valiente del mundo	Facilitar el material Dar las instrucciones Resolver dudas	Escucha atentamente Resuelve el ejercicio	Ejercicio	*Lectura *Hojas de reúso *Lápiz y colores	40'

SESIÓN 8

OBJETIVO	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO
		FACILITADOR	PARTICIPANTES			
(1)El alumno aplicará a un texto el aprendizaje obtenido	Ejercicio: El principito (cap.2)	Facilitar el material Dar las instrucciones Resolver dudas	Escucha atentamente Resuelve el ejercicio	Ejercicio	*Lectura *Hojas de reúso *Lápiz y colores	40'

SESIÓN 9

OBJETIVO	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO
		FACILITADOR	PARTICIPANTES			
(1)El alumno aplicará el aprendizaje obtenido a un cuento	Ejercicio: La niña y el forastero	Facilitar el material Dar las instrucciones Resolver dudas	Escucha atentamente Resuelve el ejercicio	Ejercicio	*Lectura *Hojas de reúso *Lápiz y colores	40'

SESIÓN 10

OBJETIVO	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO
		FACILITADOR	PARTICIPANTES			
(1) El alumno reconocerá las partes del cuento	Partes del cuento: 1.-Inicio 2.-Desarrollo 3.-Final	Explicará cada parte del cuento, haciendo énfasis en el desarrollo	Escucha con atención la explicación	Expositiva	*Plumones para pizarrón *Pizarrón	20'
(2)El alumno aplicará a un texto el aprendizaje obtenido acerca del cuento	Ejercicio: Los habitantes y el vampiro	Facilitar el material Dar las instrucciones Resolver dudas	Escucha atentamente Resuelve el ejercicio	Ejercicio	*Lectura *Hojas de reúso *Lápiz y colores	20'

SESIÓN 11

OBJETIVO	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO
		FACILITADOR	PARTICIPANTES			
(1)El alumno reforzará el aprendizaje obtenido en la sesión anterior	Repaso de las partes del cuento	Explicará brevemente las partes del cuento	Escucha con atención la explicación	Expositiva	*Plumones para pizarrón *Pizarrón	10'
(2)El alumno aplicará a un texto el aprendizaje obtenido	Ejercicio: El gallo, el pato y las sirenas	Facilitar el material Dar las instrucciones Resolver dudas	Escucha atentamente Resuelve el ejercicio	Ejercicio	*Lectura *Hojas de reúso *Lápiz y colores	30'

SESIÓN 12

OBJETIVO	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO
		FACILITADOR	PARTICIPANTES			
(1)El alumno aplicará a un texto el aprendizaje obtenido	Ejercicio: La llorona y la taconazos	Facilitar el material Dar las instrucciones Resolver dudas	Escucha atentamente Resuelve el ejercicio	Ejercicio	*Lectura *Hojas de reúso *Lápiz y colores	40'

SESIÓN 13

OBJETIVO	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO
		FACILITADOR	PARTICIPANTES			
(1)El alumno aplicará a un texto el aprendizaje obtenido	Ejercicio: La bruja	Facilitar el material Dar las instrucciones Resolver dudas	Escucha atentamente Resuelve el ejercicio	Ejercicio	*Lectura *Hojas de reúso *Lápiz y colores	40'

SESIÓN 14

OBJETIVO	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR	TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO
----------	-------	--	-----------------------	--------------------	--------

		FACILITADOR	PARTICIPANTES			
(1)El alumno aplicará a un texto el aprendizaje obtenido	Ejercicio: La leyenda del espantapájaros	Facilitar el material Dar las instrucciones Resolver dudas	Escucha atentamente Resuelve el ejercicio	Ejercicio	*Lectura *Hojas de reúso *Lápiz y colores	40'

SESIÓN 15

OBJETIVO	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO
		FACILITADOR	PARTICIPANTES			
(1)El alumno aplicará a un texto el aprendizaje obtenido	Ejercicio: Una Vampiro en la clase (Inicio)	Facilitar el material Dar las instrucciones Resolver dudas	Escucha atentamente Resuelve el ejercicio	Ejercicio	*Lectura *Hojas de reúso *Lápiz y colores	40'

SESIÓN 16

OBJETIVO	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO
		FACILITADOR	PARTICIPANTES			
(1)El alumno aplicará a un texto el aprendizaje obtenido	Ejercicio: Una Vampiro en la clase (Desarrollo)	Facilitar el material Dar las instrucciones Resolver dudas	Escucha atentamente Resuelve el ejercicio	Ejercicio	*Lectura *Hojas de reúso *Lápiz y colores	40'

SESIÓN 17

OBJETIVO	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO
		FACILITADOR	PARTICIPANTES			
(1)El alumno	Ejercicio: Una	Facilitar el material	Escucha atentamente		*Lectura	40'

aplicará a un texto el aprendizaje obtenido	Vampiro en la clase (Final)	Dar las instrucciones Resolver dudas	Resuelve el ejercicio	Ejercicio	*Hojas de reúso *Lápiz y colores	
---	-----------------------------	---	-----------------------	-----------	-------------------------------------	--

SESIÓN 18

OBJETIVO	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO
		FACILITADOR	PARTICIPANTES			
(1)El alumno aplicará a un texto el aprendizaje obtenido	Ejercicio: Jugando con el sol	Facilitar el material Dar las instrucciones Resolver dudas	Escucha atentamente Resuelve el ejercicio	Ejercicio	*Lectura *Hojas de reúso *Lápiz y colores	40'

SESIÓN 19

OBJETIVO	TEMAS	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE O ACTIVIDADES A DESARROLLAR		TÉCNICA INSTRUCCIONAL	MATERIAL DIDÁCTICO	TIEMPO
		FACILITADOR	PARTICIPANTES			
(1)El alumno aplicará a un texto el aprendizaje obtenido	Evaluación Final: El origen de la felicidad	Facilitar el material Dar las instrucciones	Escucha atentamente Resuelve la evaluación	Evaluación	*Lectura *Hojas de reúso *Lápiz y colores	30'
(2) El alumno reforzará su aprendizaje	Repaso general acerca de los mapas mentales	Dar las instrucciones	Se organiza en equipos, desarrolla el tema que le tocó y pasa al pizarrón a explicarlo junto con el equipo	Repaso	*Pizarrón *Plumones para pizarrón	10'

ANEXO 3: LISTAS DE COTEJO PARA LAS SESIONES DE ENTRENAMIENTO

SESIÓN 1

- ✓ Actividades: Dibujo y reconocimiento de las partes de los mapas mentales.

INDICADORES	SI	NO
Dibujo		
Idea Central		
Ramas Centrales		
Imágenes		
Números		
Códigos		
Número palabras correctas:		

SESIÓN 3

- ✓ Actividades: Repaso (teléfono). Apartados de códigos.

INDICADORES	SI	NO
Ideas correctas		
Ejemplos	Tiempo	
	Visión	
	Leer	
Ejemplo propio		

SESIÓN 2

- ✓ Actividades: Identificación de ideas centrales y básicas ordenadoras. Proceso de ideas clave.

INDICADORES	SI	NO
Idea Central		
Ideas Básicas Ordenadoras		
Tachado		
Colocación		

SESIÓN 4

- ✓ Actividades: Tachado de palabras enlace y elaboración de las dos primeras ramas centrales. (Las reinas de la leche)

INDICADORES	SI	NO
Errores en el tachado		
Dos ramas centrales		
Idea Básica Ordenadora sobre la rama central		
Ideas Clave sobre las ramas secundarias		

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DEL LA EVALUACIÓN INICIAL, LA SESIÓN CINCO A LA OCHO

CATEGORÍA	AVANZADO 3	MEDIO 2	BAJO 1
IDEA CENTRAL	La idea central está en el centro del mapa mental y representa la idea más importante del texto. (dibujo o palabra)	La idea central está presente en el mapa pero no ubicada en el centro.	Existe un dibujo o idea diferente y en otro lugar diferente del centro.
IDEAS BÁSICAS ORDENADORAS	Las ideas básicas están sobre las ramas centrales, las cuales son más gruesas.	Las ideas básicas están en líneas delgadas y no se identifican de las demás.	Todas las ramas son del mismo tamaño o no existen ramas y las ideas están dispersas.
IDEAS CLAVE	Las ideas clave se encuentran sobre las ramas delgadas y contienen información relevante.	Las ideas clave existen y pueden estar en prosa, no tienen líneas debajo.	Las ideas están dispersas y hay ausencia de ramas delgadas.
ORGANIZACIÓN	La organización de las ramas es con dirección de las manecillas del reloj	La organización de las ramas es con dirección opuesta a las manecillas del reloj	La organización de las ramas centrales está ausente.

SESIÓN 9 A 15

CATEGORÍA	AVANZADO 3	MEDIO 2	BAJO 1	MUY BAJO 0
IDEA CENTRAL	La idea central está representada por una palabra o dibujo y se encuentra en el centro del mapa	La idea central está representada por una palabra o dibujo pero se encuentra en otro lugar fuera del centro del mapa	La idea central representa una idea diferente a la más importante y está fuera del centro	La idea central es inventada por el alumno o está ausente
INICIO	El alumno representa con sus palabras o dibujos el comienzo de la historia, el lugar y los personajes, en el mapa	El alumno representa el comienzo de la historia, un lugar y un personaje con sus palabras en el mapa	El alumno representa el principio, el lugar y los personajes copiados del texto	El inicio es inventado por el alumno o está ausente
DESARROLLO	El alumno representa con palabras o dibujos las tres ideas importantes con sus palabras	El alumno representa con dibujos o palabras, dos de las ideas importantes con sus propias palabras	El alumno representa una acción importante copiada del texto	El desarrollo es inventado por el alumno o está ausente
FINAL	El alumno representa con palabras o dibujos las dos oraciones que implican al final con sus palabras	El alumno representa con dibujos o palabras una de las ideas que contiene el final con sus palabras	El alumno representa el final copiado del texto	EL final es inventado por el alumno o está ausente

ANEXO 4: EJEMPLO DE RÚBRICA UTILIZADO PARA EVALUAR MAPAS MENTALES

A continuación se muestra un ejemplo de rúbrica, creada para evaluar los mapas mentales en un Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS):

Criterio	Desempeño				%
	Excelente 10	Buena 9-8	Satisfactorio 7-6	Deficiente 5 o menos	
Conceptos	Contiene el tema central y todas las ideas primarias y secundarias relevantes	Contiene el tema central y la mayoría de las ideas primarias y secundarias relevantes	Contiene el tema central, la mayoría de las ideas primarias y solamente algunas secundarias	Faltan ideas primarias y secundarias	40
Relaciones	Identifica todas las ideas primarias y secundarias importantes y establece de manera correcta las relaciones entre éstas	Identifica las ideas primarias y secundarias importantes, pero realiza algunas relaciones entre éstas de manera incorrecta	Establece muchas relaciones entre las ideas primarias y secundarias de manera incorrecta	No tiene idea alguna al establecer las relaciones entre las ideas primarias y secundarias	30
Habilidad para expresar las ideas	<p>Construye un mapa mental apropiado y completo, ejemplificando con imágenes o gráficos y utilizando solamente las palabras necesarias</p> <p>Coloca las ideas primarias alrededor del tema central en sentido de las manecillas del reloj para priorizarlas</p> <p>Presenta como resultado final un mapa mental que es fácil de entender e interpretar</p>	<p>Construye un mapa mental apropiado y completo, ejemplificando con algunas imágenes o gráficos y utilizando solamente las palabras necesarias</p> <p>Coloca la mayoría de las ideas primarias alrededor del tema central en sentido de las manecillas del reloj para priorizarlas</p> <p>Presenta como resultado final un mapa mental que es fácil de entender e interpretar</p>	<p>Construye un mapa mental incompleto, no ejemplificando con imágenes o gráficos y utilizando más palabras de las necesarias</p> <p>No coloca las ideas primarias alrededor del tema central en el sentido de las manecillas del reloj para priorizarlas</p> <p>Presenta como resultado final un mapa mental difícil de entender e interpretar</p>	<p>Presenta un trabajo final que dista mucho de ser un mapa mental</p>	30

Retomado de: http://wordpress.com%2F2011%2F02%2Frubrica-para-evaluar-mapas-mentales2.pdf&ei=9FDUT6zgNFOu2AWQtqmiDw&usq=AFQJCNQ_aihQ1WTyX104o8q89RtH0qqMwg&cad=rja