

1 51262



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADOS E INVESTIGACION

IMPACTO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCION EN LA COMPRESION LECTORA DE ALUMNOS DE UNA ESCUELA REGULAR

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA EN PSICOLOGIA (EDUCACION ESPECIAL) PRESENTA: LAURA CEDILLO ORTIZ

DIRECTOR DE TESIS:
MTRO. JOSE MANUEL IBARRA CISNEROS

COMITE DE TESIS:
DRA. FRIDA DIAZ BARRIGA ARCEO
DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI
MTRA. GUADALUPE SALINAS JIMENEZ
MTRA. FABIOLA ZACATELCO RAMIREZ

MEXICO, D. F.

2002

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Dedico este trabajo a todos los que han formado parte de mi vida, quienes al compartir las vivencias cotidianas me han ayudado a ser quien soy, en especial a mis padres, a mis hermanos, a mis sobrinos y a mi tía Velia. A Pedro, invaluable compañero de la vida y a mis hijos Pedro, José Eduardo y Diego por ser el mejor motivo para seguirme superando.

Hago un especial reconocimiento a mis maestros y asesores: Mtro. José Manuel Ibarra, Dra. Frida Díaz Barriga y Mtra. Guadalupe Salinas Jiménez, por enseñarme no sólo las teorías, sino la riqueza humana de quienes han hecho de la docencia su motivo de vida.

A mis revisoras Dra. Guadalupe Acle y Fabiola Zacatelco por exigirme siempre un poco más. También agradezco a mis compañeros de trabajo por compartir mis inquietudes intelectuales, especialmente a Pita, sincera amiga

No quisiera dejar fuera a mis amigos, gracias a todos por creer en mí, especialmente a Javier Richer, Anabell, Lupita, Ana Aurora, Gerardo, Verónica, Silvia, Laura, Salma, Adán y Fernando.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo analizar el impacto de un programa de intervención diseñado para mejorar la comprensión lectora de 39 alumnos de 4to año de una escuela oficial de la Delegación Iztapalapa. El programa se fundamentó en la reciente propuesta en materia de Educación Especial que hace énfasis en la necesidad de elaborar nuevas propuestas diagnósticas y de intervención que aseguren la atención de estas necesidades independientemente de su permanencia o transitoriedad; por lo que uno de sus principios fue el modelo de Enseñanza Recíproca planteado para intervenir en la comprensión lectora por Palincsar y Brown (1985), el cual considera como indispensable la cooperación entre los integrantes del grupo, ante su ausencia, en una primera fase se trabajó en la promoción de esta actitud y en el reforzamiento de la decodificación de los alumnos para posteriormente, aplicar el programa a 37 alumnos del 5to grado, de los cuales sólo 33 fueron considerados para el análisis estadístico, en función de que asistieron al 75% o más de las sesiones del programa. La hipótesis a probar fue que el programa de intervención de enseñanza recíproca mejoraba la comprensión de los alumnos, para lo cual se realizó un estudio de campo, longitudinal, cuasiexperimental, en el que la variable atributiva fue la comprensión de textos a partir de la cual se realizó la clasificación de los alumnos (novato, promedio y experto) de acuerdo a la evaluación diagnóstica realizada (durante el 4to año) a partir del reconocimiento de la estructura de cuatro textos narrativos y la identificación de ideas principales y de detalle. La independiente fue el programa de intervención diseñado ex profeso y la variable dependiente la comprensión lectora. Al comparar los resultados de la etapa diagnóstica con los de la evaluación final se encontró diferencia en el uso de la estructura narrativa por parte de los alumnos novatos y aquellos cuyo desempeño se encontraba en el rango promedio, quienes obtuvieron mayores puntuaciones en la última evaluación; no así en el grupo de los expertos. Además, al analizar la identificación de la superestructura descriptiva realizada por los tres subgrupos, no se encontró diferencia en este tipo de estructura.

INDICE

Introducción	i
Capítulo I	
1.1. La Educación Especial en el ámbito internacional	1
1.2. La Educación Especial en el ámbito nacional	9
1.3 Problemas de aprendizaje	16
Capítulo II	
2.1 Concepciones Teóricas de la Lectura	28
2.2 Características de los Lectores	35
2.3 Características del texto	39
2.4 Evaluación de la Comprensión Lectora	42
Capítulo III	
3.1 Aprendizaje cooperativo	52
3.2 Enseñanza Recíproca	63
METODO	
Objetivo general	74
Objetivos específicos	74
Planteamiento del problema	75
Hipótesis	75
Definición y operacionalización de variables	76
Escenario	78
Sujetos	79
Tipo de Estudio	79
Selección de la muestra	79

Diseño de investigación	80
Análisis Estadístico	80
Procedimiento	81
Resultados	
Resultados de la evaluación diagnóstica	91
Resultados de la evaluación final de la primera fase de intervención	103
Resultados de la etapa intermedia	108
Resultados de la etapa final (narrativa)	113
Resultados de los textos descriptivos	121
Interpretación y Discusión de Resultados	132
Conclusiones	138
Recomendaciones y sugerencias	141
Referencias bibliográficas	144
ANEXO 1. Textos Utilizados en la Evaluación Diagnóstica	I
ANEXO 2. Secuencia del Programa de Intervención	V
ANEXO 3. Interacción de los alumnos	XVI
ANEXO 4. Relación de textos utilizados en el programa	XX
ANEXO 5. Material didáctico (mediación instrumental)	XXII
ANEXO 6. Ejemplos de las producciones de los alumnos	XXVII

INTRODUCCIÓN.

Esta investigación parte de las propuestas internacionales y nacionales en materia de Educación Especial, las cuales han hecho énfasis en la necesidad de elaborar nuevas aproximaciones diagnósticas que provean de información suficiente acerca de las posibilidades de un sujeto a quienes se hacen cargo de la intervención, de manera que aseguren la atención de estas necesidades.

También considera el énfasis que los programas educativos han puesto en la comprensión de la lectura como una condición indispensable para acceder de manera efectiva a los contenidos de la educación formal, en donde de acuerdo con Rojas-Drummond et al (1994:466) "el progreso hacia la competencia y la autorregulación resulta de interacciones complejas entre factores sociales y los procesos de desarrollo y constructivos de cada individuo": Por lo que desde estos requerimientos se ha tomado la perspectiva socio cultural, para centrarse en las necesidades que presentaban los alumnos, para lograr comprender textos narrativos y descriptivos, de una escuela regular que inicialmente cursaban 4to año y que después se encontraban en 5to grado, en una escuela oficial de la Delegación Iztapalapa De esta manera, el problema a resolver se planteó de la siguiente manera ¿Cuál es el impacto de un programa de intervención, basado en la enseñanza recíproca, en la comprensión lectora de los alumnos de 4to y 5° año de una escuela regular?

Para esclarecerlo, en el primer capítulo se presentan las actitudes y concepciones teóricas que en diversas épocas han prevalecido acerca de quienes no cumplen con las expectativas de la sociedad imperante, además de las posturas internacionales y nacionales a este respecto Además de la propuesta en materia de

Educación Especial de atender a un número cada vez mayor de personas que presentan Necesidades Educativas Especiales, entre ellas las dificultades de aprendizaje.

Insertos en esta problemática en el segundo capítulo se presenta la revisión de diferentes posturas teóricas sobre la lectura, la manera de evaluar su comprensión; las características de los lectores y las del texto, y la clasificación que emerge de acuerdo a la capacidad del lector de reconocer las estructuras textuales y la idea principal del tema.

En un tercer capítulo, se describe la enseñanza de la lectura considerando los aspectos que deberán tenerse en cuenta para que el alumno pueda utilizar estrategias que le permitan llegar a una óptima comprensión de la lectura. Asimismo, se muestra el aprendizaje cooperativo que sustenta a la enseñanza recíproca como una de las alternativas de trabajo que permite reconocer las capacidades inherentes de los alumnos, de manera que asuman un papel activo en el proceso de aprendizaje y se responsabilicen de manera progresiva de su propio proceso lector

En el apartado correspondiente al método, se muestra el tipo de estudio, el problema, las hipótesis a probar, el procedimiento efectuado y el análisis estadístico realizado. De igual forma en los resultados se incluyen los hallazgos de la evaluación diagnóstica, en la cual se encontraron diferencias en la identificación de ideas de detalle y principales entre los grupos de alumnos novatos y aquellos que obtuvieron una evaluación promedio con respecto a su propio grupo; no así en el grupo de expertos, lo cual justificó la planeación de un programa de intervención.

También en apartado de resultados se muestran las diferencias encontradas en las diferentes fases del programa de intervención. Finalmente, se muestran las conclusiones del estudio y las limitaciones y sugerencias al mismo

CAPITULO I. EDUCACION ESPECIAL

1.1. La Educación Especial en el Ámbito Internacional

En el presente capítulo, se presentan las actitudes y concepciones teóricas que en diversas épocas han prevalecido hacia quienes no cumplen con las expectativas físicas o mentales de la sociedad imperante. Además, se muestran diferentes concepciones relacionadas con su etiología, mismas que han derivado en la forma de abordarlas, en la segregación ejercida o en su intervención; así como la actual preocupación que organismos internacionales, han pronunciado acerca de los derechos de los discapacitados, cualesquiera que sea su manifestación o duración. Igualmente se incluye la necesidad expresada por estos organismos de integrar a quienes la presentan de manera plena a la sociedad. Es decir, en los ámbitos; cultural, recreativo, social, educativo y productivo.

La preocupación mundial por la paz y el ejercicio pleno de los derechos que cualquier ciudadano tiene en el mundo, se han enfatizado a partir de: 1) las dos guerras mundiales que han representado para la humanidad un retroceso en su evolución hacia un humanismo pleno; y, 2) el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y psicológica como inherentes al hombre. Un grupo que no ha quedado al margen de este reconocimiento de los derechos humanos, es el de los discapacitados (UNESCO, 1981)

No obstante, no han quedado a la saga los obstáculos que tal empresa representa para cualquier sociedad, y sobretodo para aquellas que se encuentran inmersas en el subdesarrollo. Dificultades que van desde los recursos materiales necesarios, hasta aquellos que están representados por los intentos de cambiar las actitudes y valores socioculturales, que se han enraizado transgeneracionalmente; mismos que marginan a quienes no se encuentran dentro de los estándares establecidos por y para la población en general (Bautista, 1993).

Los primeros datos a los que se tiene acceso sobre las acciones emprendidas contra quienes nacían con deficiencias o diferencias en su aspecto físico, datan de la época de la cultura griega donde el infanticidio era la práctica común para erradicarlos. Posteriormente, en el siglo XI se presentó una manifestación de reconocimiento al derecho a la vida de quienes presentaban cierta incapacidad. Sin embargo, las diferencias o discapacidades se consideraban como producto de posesiones demoníacas, sobretodo las demencias o esquizofrenias (Sánchez, 1994).

Hasta finales de la Edad Media, la educación para personas con discapacidad cualquiera que fuera la naturaleza de la misma, no existía. La presencia de dogmas, supersticiones y temores religiosos, propiciaban la intolerancia hacia estos individuos. Posteriormente, durante el Renacimiento, los grupos religiosos apoyaron a los individuos con discapacidades mediante un modelo asistencial, en el cual el soporte era proporcionado en instituciones como hospitales y asilos. No obstante, ante el aumento de esta población los gobiernos se vieron obligados a prestar atención a esta problemática; lo cual hicieron a través de la adopción, la expulsión o la prisión (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga; 1998).

Fue hasta el siglo XV cuando en Europa surgió la educación para los sordomudos. Sin embargo, hasta el siglo XIX la atención brindada a los discapacitados continuó proporcionándose principalmente en asilos, donde el apoyo pretendía ser el adecuado de acuerdo con la problemática que el individuo

presentaba. También fue en esa época cuando se presentó uno de los grandes avances en la reconceptualización de estos grupos, la legalización del derecho a la educación de quienes presentaban alguna deficiencia (Sánchez, 1994).

Uno de los procesos que promovieron una actitud diferente en la conceptualización y atención hacia los individuos con discapacidades sensoriales, físicas o intelectuales fue el desarrollo de las sociedades (García et al; 1998). Fueron países como Alemania, Estados Unidos de América y España los primeros que proporcionaron educación especial a quienes la necesitaban, e iniciaron la promoción de la investigación en este ámbito. De ahí, derivaron las vertientes asistencial y educativa, que desde sus orígenes han promovido acciones de apoyo para estos individuos.

Otro avance en esta materia se presentó a partir de los años cuarenta, cuando la Educación Especial comenzó a perfilarse como una disciplina independiente en función de su crecimiento teórico y práctico (Sánchez, 1994) Y fue a partir de los setenta cuando, en muchos países europeos, la educación especial era denominada Pedagogía Curativa o Pedagogía Terapéutica, su campo de acción estaba limitando a estudiar la educación y determinar los cuidados necesarios de un niño que por razones psíquicas o físicas no hubiera alcanzado el desarrollo de sus contemporáneos por lo que su objetivo se dirigía a apoyarlos de manera que pudieran desempeñarse en términos similares a los niños de su edad. Otra denominación vigente en esa época era la de Pedagogía Correctiva, la cual se encontraba relacionada con los procesos de aprendizaje, desde una perspectiva que abarcaba las dimensiones afectivas y sociales de estos individuos. Además, la concepción imperante en los países anglosajones, se orientaba a la atención hacia los sujetos cuyo desempeño en cuanto a educación se encontraba por debajo de lo esperado (Sánchez, 1994).

De la misma forma, en los años setenta se inició un movimiento en diferentes países cuyo objetivo era integrar a los alumnos que no podían desempeñarse en la

escuela de la misma manera que sus compañeros. Este movimiento estaba basado en el derecho a la igualdad de oportunidades, inherente a todo ser humano. Era un intento de disminuir la segregación de la que hasta esa entonces eran objeto los discapacitados, fundamentada principalmente en las clasificaciones basadas más en la etiología de la deficiencia o discapacidad, que en las necesidades educativas que presentaban (Pantano, 1987; y, Sánchez, 1994).

Por lo que uno de los principales problemas que enfrentaba la Educación Especial de los años setenta, era la necesidad de definiciones claras y la inclusión de un enfoque sociológico que abarcara no sólo al discapacitado, sino a las relaciones que el individuo establece en su familia, en la cultura y en la sociedad misma, a fin de ampliar el campo del conocimiento que sustentaba las acciones de intervención para superar las meras descripciones ambiguas que habían puesto énfasis en los aspectos biológicos de las mismas olvidando que la sociedad construye las actitudes y valores hacia los diferentes grupos que la conforman y por ende las aproximaciones no sólo diagnósticas sino de intervención (Pantano, 1987).

Además de la urgencia de definiciones más precisas, existía la exigencia de contar con datos precisos acerca de la distribución de esta población, para determinar las necesidades de atención y de capacitación del personal que se abocaría a la intervención. Partiendo de esta base, la definición de la discapacidad y los términos asociados a su diversidad tendrían que replantearse, de tal forma que sustentaran los modelos de intervención, eligiendo términos más objetivos, con una orientación menos médica y accesible a otras disciplinas, con el fin de que pudieran incidir en el estudio e intervención de las discapacidades.

Otro de los problemas de la educación especial fue señalado en la Conferencia Mundial sobre las Acciones Estratégicas para la Educación Prevención e Integración (UNESCO; 1981), donde se indicó que aproximadamente el 80% de los discapacitados del mundo se encontraban en los países subdesarrollados, los cuales debido a sus condiciones económicas, no habían podido atender a la

totalidad de esta población y que por lo tanto su condición estaba en riesgo de convertirse en minusvalía.

Otro documento emergido de la preocupación por esta población, fue el *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*, (ONU, 1983) cuyo objetivo principal se centraba en la promoción de acciones relacionadas con la prevención, la rehabilitación y la integración de los impedidos en la vida social. Esta propuesta, intentó promover cambios sustantivos en cuanto al reconocimiento de los derechos de los discapacitados.

Cabe destacar que uno de los países que se ha pronunciado frecuentemente por el reconocimiento de los derechos de los discapacitados ha sido España, de ahí que ciertos eventos de relevancia internacional hayan tenido como sede este país, tal es el caso de la *Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración (1981)* organizada por el gobierno español y la UNESCO, donde nuevamente se reiteró la necesidad de brindar a quienes no cumplen con lo estipulado por la sociedad, en términos físicos o psíquicos, las mismas oportunidades educativas ofrecidas a la población en general.

Empero, a pesar de los esfuerzos realizados por varios países y la creación de las propuestas; en los ochenta aún se segregaba a los discapacitados dadas las condiciones físicas de los inmuebles, mismos que obstaculizaban el desarrollo de sus capacidades; además, de la inadecuada formación de los profesores que atendían a estos niños (Bautista, 1993). Este hecho causaba desconfianza en la población en general, pues los docentes no tenían los conocimientos para reconocer las capacidades de estas personas (López, 1993).

Así, ante la incapacidad de asumir una postura diferente, coexistieron los modelos médico, psicológico y el legal, todos con el propósito de proporcionarle al sujeto las mejores oportunidades para desarrollar sus habilidades independientemente de sus habilidades físicas o intelectuales. Sin embargo, los

enfoques asistencial y educativo, han utilizado diferentes criterios para clasificar a quienes presentan Necesidades Educativas Especiales, entre ellos se encuentran el **estadístico**, que considera especiales a quienes no tienen un desempeño como el de la población en general; el **clínico**, que realiza una clasificación con base en la presentación de la funcionalidad biológica de los individuos; el **sociocultural**, que se fundamenta en la adaptación del individuo al medio en el que se encuentra y que involucra no sólo los aspectos genéticos, físicos o funcionales, sino las relaciones que le permiten al individuo interactuar en diferentes contextos; y el **legal**, fundamentado en el modelo médico y en la capacidad del individuo para manejar su propia vida (Sánchez, 1994).

De ahí, que la explicación e intervención derivados de los enfoques antes mencionados se presentaban desde una postura biomédica hasta la humanista, pasando por los modelos psicológicos conductual, cognitivo, y sociocultural. Entre ellos, la perspectiva sociológica plantea la discapacidad* como un problema social, ya que impacta las relaciones de quien la presenta y de quienes lo rodean, por lo cual la intervención desde esta perspectiva se aborda en todos los contextos (Pantano, 1987). Es decir, reconoce la naturaleza de las Necesidades Educativas Especiales como resultado de factores propios del individuo, de las condiciones escolares en las cual se desenvuelve, de las familiares y las determinadas por la infraestructura que la propia sociedad le ha proporcionado, en términos de los recursos que ha destinado para potenciar sus capacidades (Wedell, 1980 en; Sánchez, 1994) Lo cual se considera importante si ha de plantearse una intervención integral, que responda a las necesidades del entorno en consecuencia con las condiciones económicas, ideológicas, valorales de la comunidad a la que pertenece el sujeto de la intervención, y no lo considere como la única causa de las Necesidades Educativas Especiales que presenta

* Término que en el ámbito educativo fue cambiado por el de Necesidades Educativas Especiales en función de la connotación discriminatoria y devaluativa que el primero suponía

Con relación a su objeto de estudio, hasta épocas anteriores la Educación Especial se enfocó a los individuos con deficiencias mentales. Sin embargo, esta visión se fue ampliando a otros aspectos, tales como; la motricidad, la percepción, el lenguaje y últimamente los sobresalientes, considerados también como individuos con Necesidades Educativas Especiales (Sánchez, 1994).

También las aulas de la Educación Especial fueron mejoradas en España, ya que se establecieron criterios claros con respecto a los objetivos de atención; se mejoraron los espacios físicos; se incrementaron los recursos para la atención de la problemática; aumentaron los profesores especialistas a quienes se les proporcionó información más clara acerca de sus funciones. Esto convirtió al aula de Educación Especial en una de apoyo, donde se permite el pleno desarrollo de las capacidades de los alumnos, incrementando así su valor preventivo (Bautista, 1993)

Así, la preocupación mundial por los Derechos Humanos ha prevalecido en las últimas décadas, enfatizando el derecho a la educación que tienen los ciudadanos de cualquier país de manera que se propicie la equidad educativa. Del mismo modo, se ha reflexionado acerca de las prácticas diagnósticas y de intervención que han estado vigentes durante muchas épocas (UNESCO, 1995)

Bajo el marco de la *Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales (1995)* diversos países, entre ellos México, reunidos en Salamanca (España) después de reconocer los derechos de los niños a la educación, instaron a los gobiernos a considerar como prioritarias la realización de acciones necesarias para la integración en el sistema regular de estos niños, a fin de disminuir la discriminación de la cual eran objeto. Entre estas acciones destacan; 1) reformas legislativas, 2) desarrollo de proyectos de investigación, difusión de los hallazgos realizados, 3) creación de mecanismos cuyo objetivo fue fortalecer la planeación, evaluación y seguimiento de los programas 4) participación de las comunidades 5) cambio sistemático de los programas de formación docente (UNESCO, 1995)

Dentro de las perspectivas escolares, en la reunión de Salamanca se puntualizaron los siguientes aspectos; a) educación y capacitación de los maestros de escuelas especiales, b) la reestructuración del acceso al programa de estudios, c) nuevas formas de asociación con la familia, d) el aprendizaje cooperativo, e) enseñanza a cargo de pares y f) utilización de la microtecnología y del aprendizaje asistido por computadoras

En cuanto al marco de acción se propusieron varios rubros, entre ellos se aludieron a los: 1) Factores escolares como condicionantes de la problemática que presentan los alumnos, por lo que resalta la necesidad de adaptarse a las necesidades de los niños, brindando educación relacionada con las experiencias de los educandos 2) En cuanto a la información e investigación se enfatizó la exigencia de realizarla a todos los niveles, fomentando la inserción de los profesores en este ámbito, con el fin de que las soluciones emergieran de los mismos involucrados en la problemática.

Así, en la actualidad, para conseguir la igualdad social, se ha propuesto enmarcar a la rehabilitación como un proceso que utiliza las capacidades que tienen los sujetos, posibilitándoles de esta manera mayor autonomía e independencia en todas las áreas de su vida (Bautista, 1993; López 1993).

De acuerdo con Bautista (1993), el movimiento pedagógico que se lleva a cabo, aspira a una sociedad democrática, pluralista y socializante, que avance y sea éticamente madura, por lo que propone un modelo de enseñanza comprensiva fundamentado en:

- ❑ un diagnóstico diferencial y contextual.
- ❑ un proyecto educativo comprensivo e integrador.
- ❑ la disponibilidad de red de medios y recursos personales y materiales
- ❑ la seguridad de establecer continuidad en las acciones educativas.
- ❑ profesionales competentes cooperativos y solidarios.

Este modelo propone que las adaptaciones curriculares vendrán determinadas por las circunstancias en las que se encuentra cada niño(a) con una evaluación contextualizada (el propio individuo, el aula, maestro, colegio, medio sociocultural, recursos y medios de la comunidad). Por lo que su elaboración deberá basarse en tres principios: a) flexibilidad, b) trabajo simultáneo, cooperativo y participativo y c) acomodación de la planificación escolar.

Sin embargo, a pesar de lo evolutivo de la propuesta los resultados aún no muestran una tendencia homogénea con relación a sus logros, pero ya hay tendencias que pueden ser significativas para el cambio

1.2. La Educación Especial en el Ámbito Nacional

El Sistema Educativo Mexicano en el afán de ofrecer calidad y responder a las necesidades educativas de la población, apoyó al subsistema de Educación Especial como un sector destinado a atender una serie de discapacidades: trastornos neuromotores, conductuales, deficiencia mental, debilidad visuales y problemas de aprendizaje, entre otros. Esta instancia tenía como fin atender a los alumnos que por su condición, física o psíquica, no habían tenido acceso a la educación regular. En sus inicios, al igual que en otras partes del mundo, la atención se brindaba en forma asistencial, terapéutica y rehabilitatoria y en escuelas específicas para cada una de las categorías señaladas. Actualmente, la organización de la Educación Especial en México, es distinta; los cambios han sido resultado en parte, de la influencia del movimiento mundial (Hernández, 1998) antes señalado.

Al respecto, Guzmán (1992) señala que el SEM en los años setenta presentaba condiciones de marginación en diversos sectores, que propiciaban: 1) desigualdad educativa, 2) baja calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y 3) no-relación entre escolaridad, empleo e ingreso en el mercado de trabajo. Para solucionar esta

problemática, se incrementó la oferta en todas las zonas y sectores –incluido el de la Educación Especial- a los que no se había atendido en otras décadas, por medio de diversos programas. Sin embargo, a partir de los años ochenta, este crecimiento declinó considerablemente en todos los niveles, alcanzando los índices prevalecientes en la década anterior (Padúa, 1992). Una de las causas adjudicadas a ello fue la crisis económica de 1982, que determinó en gran medida la disminución en los apoyos asignados a la atención de las Necesidades Educativas Especiales. Esta situación no era desconocida por las autoridades del SEM, quienes al considerar el índice de niños que presentaban dificultades para: a) apoderarse de la lectura como un proceso que les permitiera acceder a la nueva información, y b) aquellos que no podían cumplir con los objetivos planteados en el área de matemáticas durante el primer año de primaria, instaron a la Dirección de Educación Especial, 1979, a formar los grupos integrados. Este representó un avance pero de acuerdo con estadísticas oficiales no tuvo éxito, ya que el índice de reprobación no disminuyó significativamente (D E E., 1994*; García y et al ; 1998).

Asimismo, Schmelkes (1995) al realizar un estudio sobre los alumnos de primaria, a nivel nacional, encontró que la mayoría de los niños de 6to año de las escuelas oficiales, eran analfabetas funcionales, ya que si bien eran capaces de reconocer las letras y leer con lentitud, eran incapaces de comprender un texto, situación que se agravaba en los estados más alejados del centro de la República o en los que existía menos presupuesto. Lo cual evidenciaba la desigualdad de la educación educativa.

De ahí que, para elevar la calidad en este aspecto se instauró el Programa para la Modernización Educativa PME (1989-1994) mediante el cual las autoridades educativas mexicanas señalaron la necesidad de reestructurar el Sistema Educativo Nacional (SEN) en tres aspectos a saber; 1) reorganización del mismo, 2) reorientación curricular y 3) revaloración por parte de la sociedad de la acción del magisterio (DEE/SEP, 1994c). Los objetivos del Programa eran proporcionar al

sistema calidad, cobertura, igualdad, mayores recursos a la educación básica e impulso a la educación extraescolar (Guzmán, 1992).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por elevar la calidad y ofrecer condiciones de equidad educativa a la población, los programas para cumplir el reto que suponía atender a la población con Necesidades Educativas Especiales tuvieron poco impacto, por lo que México anunció que un sistema de atención paralelo a la educación regular no solucionaría las necesidades de esta población. Para resolver esta situación se realizaron modificaciones al 3o. Constitucional, a la Ley General de Educación y al artículo 41 de la misma, a fin de considerar a la Educación Especial como una modalidad más de la Educación Básica (D.E.E., 1994a)

En el artículo 41 de la Ley General de Educación (1993), se propuso que la Educación Especial se dirigiera a los sujetos con discapacidades transitorias o definitivas y a los que presentaran capacidades sobresalientes, por lo que la atención brindada debería estar en función de las necesidades educativas de los individuos. Además se reconoció la discapacidad no como inherente al individuo, sino en estrecha relación con el ámbito que lo rodea por lo que se propuso la orientación de las personas (maestros, administrativos, padres de familia, etc.) que se encuentran directamente vinculadas a él (D.E.E., 1994b)

De esta manera, la atención brindada a los individuos que presentan algún tipo de necesidad educativa, ha pretendido cambiar desde una perspectiva médico-asistencial (presente desde la época Juarista) a un modelo educativo que tiene como objetivo desarrollar en el sujeto todas las potencialidades que posee (D.E.E./S.E.P.; 1994a).

Los inicios de este cambio se presentaron en 1980, cuando la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.) proclamó tres principios para la atención brindada por esa dependencia. 1) La integración de los niños con Necesidades Educativas Especiales, 2) El reconocimiento no sólo de los niños como sujetos de

atención por parte de esta dependencia, sino también de los demás miembros de la sociedad y 3) La reafirmación del derecho a la igualdad de todo individuo a tener las mismas oportunidades en cuanto a educación (D.E.E.; 1994a).

De acuerdo con la D.E.E. (1994^a:12) las categorías que hasta ese momento se manejaban eran las siguientes;

- " Deficiencia Mental
- Dificultades de aprendizaje
- Transtornos de audición y lenguaje
- Deficientes visuales
- Impedimentos motores
- Problemas de conducta
- ... y se anunciaba la atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes..."

En las dificultades de aprendizaje se situaban los obstáculos que presentaban los alumnos para acceder al lenguaje oral y escrito; en ellos se incluían, en cuanto a la lectura, desde la decodificación hasta los relacionados con la dificultad de comprender conceptos abstractos. De ahí, es posible inferir que se incluían los problemas de comprensión lectora; categoría que puede representar una entidad por sí misma pero, que en la práctica educativa, sólo en casos extremos requería de la intervención de especialistas en Educación Especial, ya que la mayoría de los alumnos que la presentaban eran reportados como alumnos con bajo rendimiento escolar.

Otra de las acciones efectuadas por la DEE y la SEP fue la reconceptualización de la entidad a la que se brindaba la atención, definiendo su esencia en función de las Necesidades Educativas Especiales, en contraposición a las categorías que en el pasado orientaban las acciones de la educación Especial en México. De esta manera, se pretendió que los conceptos no hicieran referencia a aspectos nosológicos, sino a las similitudes en los obstáculos que presentan los

sujetos en el acceso a la educación, así como aquellos que tienen los profesores en su práctica magisterial. De ahí, el reconocimiento del contexto escolar como importante en la presentación y/o permanencia de las discapacidades (DEE/SEP: 1994c).

Posteriormente, la DEE en conjunción con la SEP presentó en 1994, el modelo de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) las cuales fueron conceptualizadas como una parte medular para la reestructuración del SEN, puesto que se pretendía que la escuela regular se hiciera responsable de proporcionar la atención a cualquier alumno.

A ellas fueron asignados en primer lugar los Grupos Integrados y los Centros Psicopedagógicos –que habían atendido, hasta entonces, a los niños con problemas de aprendizaje- y las Unidades de Servicios de Apoyo con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (Hernández, 1998)

Es así como las USAER se establecieron como las instancias técnico operativas y administrativas, encargadas de suministrar el apoyo necesario para la impartición de educación a los sujetos con Necesidades Educativas Especiales (SEP-DGEE, 1994a, 1994c:9)

Las acciones asignadas a ellas fueron;

- "evaluación inicial
- planeación de la intervención
- intervención
- evaluación continua y
- seguimiento"

Una vez realizada la evaluación inicial, a fin de determinar las Necesidades Educativas Especiales, el modelo USAER indica que se realicen observaciones del desempeño en las diferentes áreas académicas, al interior del grupo escolar y posteriormente se planeen los cambios curriculares necesarios para apoyar a los

alumnos, de manera grupal o individual. Es decir, los cambios pueden plantearse de manera general -para todo el grupo, en todo el programa oficial- o específica, en alguna de las materias. Y pueden trabajarse en equipo en el aula de apoyo o al interior del salón (Hernández, 1998).

Posteriormente, se implementó el Programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia 1995-2000, con el propósito de promover mayor equidad para este sector de la población y en donde se definió al discapacitado como "aquel que por razones físicas, psicológicas y sociales requiere apoyo para interactuar con su medio y que de no proporcionársele, vivirá por debajo de su nivel potencial" (p 189).

También en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, se hizo referencia a la necesidad de realizar cambios a la educación como; 1) la integración de algunos a las aulas regulares; 2) la capacitación de los educadores, respetando la corriente teórica o metodológica de quienes ejercen esta profesión; 3) un cambio en la concepción de las potencialidades de los discapacitados que demanda conmutar las actitudes prevaletentes con el objetivo de incrementar la competitividad nacional en la economía mundial

Por otra parte, recientemente se ha intentado dar mayor importancia a las acciones de prevención de discapacidad en la República Mexicana. Así, en cuanto a educación, el *Informe Anual de Actividades del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad* (1996) reporta que los tres estados que presentan un mayor número de población con discapacidad inscrita en este sector son: Estado de México, Jalisco y Distrito Federal. Sin embargo, la discapacidad no representa la única problemática existente en el sector educativo, ya que la educación básica regular tampoco ha cumplido con el objetivo de alfabetizar funcionalmente a los niños para que pudieran acceder a otros niveles (Guzmán, 1992)

Circunstancia que se destaca en un estudio realizado por Peón (1992) acerca de los planes de estudio vigentes en los ochenta. En el se encontró entre los objetivos para la educación básica que los alumnos deberían desarrollar pensamiento reflexivo, conciencia crítica, capacidades que les permitieran identificar, planificar y resolver problemas, tanto en la escuela como en el ámbito social. Sin embargo, de acuerdo con la autora, existían grandes diferencias entre los objetivos generales y los específicos mencionados en los libros oficiales, ya que los mismos mostraban una tendencia lingüística, que privilegiaba la morfosintaxis y al mismo tiempo exigía del alumno una comprensión a la que no se podía acceder mediante estos procedimientos. Asimismo, los planes proponían como factor importante, el uso del lenguaje como un instrumento mental y de comunicación interactivo, para que los niños pudieran reflexionar sobre sus conocimientos.

Además, en el programa propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP; 1993) para la materia de Español, las actividades estaban divididas en áreas como lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua, las cuales aún hoy tienen como objetivo lograr el uso funcional de la lengua, para lo que se plantean situaciones comunicativas desde una perspectiva constructivista que incorpora la actividad grupal como una estrategia para promover el aprendizaje

La Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) también ha retomado la teoría socio-histórico-cultural como viable para responder al reto que como responsable ante la sociedad mexicana, tiene de la educación de todos los mexicanos, incluyendo a quienes presentan Necesidades Educativas Especiales. Esto lleva a los involucrados directamente en la educación y, principalmente a quienes tienen contacto con los niños, a la necesidad de revisar propuestas de evaluación e intervención que sean acordes metodológicamente con dicha propuesta, misma que privilegia la interacción (en cooperación), las habilidades más que las incapacidades, que coincide al niño con Necesidades Educativas Especiales, no como un niño con deficiencias, sino simplemente como un niño diferente e insiste en la necesidad de concebir al hombre como un ser sociocultural. Y que asume que el desarrollo en

cualquiera de sus ámbitos es influenciado por las ideas, creencias y valores de la sociedad en la que el individuo se desenvuelve.

De ahí que sea necesario un cambio en la concepción diagnóstica de las categorías en que se incluyen a quienes no se desempeñan dentro de los estándares establecidos. Es conveniente entonces, revisar la clasificación y el diagnóstico de los problemas de aprendizaje, los cuales han sido incluidos en la educación especial, como una de sus categorías

1.3 Problemas de Aprendizaje

Uno de los problemas que aquejan a por lo menos el 4% del 10% del total de la población que presenta necesidades educativas especiales, son los problemas de aprendizaje (Acle y Olmos, 1995), por lo que constituyen uno de los intereses de los especialistas en educación especial, mismos que no han dejado de estar al margen del pensamiento europeo que fundamenta la detección y atención brindada a este grupo

Así es posible observar como la práctica más recurrente para determinar la presencia o ausencia de los problemas de aprendizaje, ha sido utilizar la psicometría. Fue a principios del siglo XX, cuando Binet creó la escala que lleva su nombre, con la finalidad de discriminar a los débiles mentales de los niños normales; en función de la comprensión, el razonamiento y el discernimiento por medio del juicio, estos tres factores eran considerados por el autor como primordiales en la inteligencia (Garduño, 1987). De la misma forma, determinó tres medios para evaluar la deficiencia mental; 1) examen médico, 2) resultados escolares; y, 3) el examen psicológico, considerado como el más importante y donde la desviación de dos años con relación al parámetro definido para un grupo específico de edad era considerado como grave (Flores, 1993).

Así, el concepto de normalidad del aprendizaje estaba relacionado con el concepto de inteligencia; Binet propuso evaluar la capacidad intelectual de los niños con el fin de clasificarlos de acuerdo a ella y poder remitir a los que no estaban dentro de los parámetros a otro tipo de educación apartada, proporcionada a los que si estaban dentro de éste; con el fin de que no distrajeran los esfuerzos educativos de los docentes. Es decir, se utilizaron las pruebas psicológicas para definir los conceptos que los niños debían aprender a diferentes edades, situación que incrementó el índice de reprobación y la tendencia a enviar a los niños que no podían aprender, al mismo ritmo que los demás, a la escuela especial (García, y et al. 1998).

La psicometría impulso fuertemente el desarrollo de pruebas psicológicas y sobretodo la forma de aplicación y calificación, estos criterios utilizados aún hoy en día se olvidan de las causas que les dieron origen, por lo que es posible observar frecuentemente cómo en la práctica clínica, psicológica y pedagógica no se toman en cuenta los aspectos positivos, es decir las capacidades de un individuo, sino se evalúa a un sujeto en función de lo que no puede realizar conforme a un estándar establecido, que no necesariamente corresponde al grupo socio-cultural al que pertenece, situación que se presenta con mayor recurrencia en México (Flores, 1993).

Así, en la educación propiamente dicha, la medición ha sido utilizada de acuerdo con Garduño (1987:24) para:

- "1) Una clasificación de alumnos (que puede ser con diversos fines)
- 2) Homogeneidad de los grupos
- 3) Orientación y consejo escolar
- 4) Orientación vocacional
- 5) Búsqueda de motivaciones para producir un mejor rendimiento en los alumnos
- 6) Previsión de posibles problemas en los educandos

7) Mejoramiento del profesorado

8) Estructuración de las escuelas en función de la comunidad escolar, etc."

Otro de sus usos, ha sido la identificación de los factores que originan que un niño no pueda aprender de la misma manera en que lo hace la mayoría. Sin embargo, estudios como el de Gálvez (1985) han evidenciado que los diagnósticos de los problemas de aprendizaje, efectuados con base en modelos positivistas y médicos, han exacerbado el círculo vicioso de bajo rendimiento académico, segregación del alumno y mayor fracaso al no proporcionar a los docentes o a quienes realizan la intervención, de información suficiente acerca de los procesos que realiza el alumno para aprender y de otros aspectos que influyen en su aprendizaje

Al respecto, Díaz Barriga (1987, en Aclé 1995) refiere que entre los obstáculos de la evaluación educativa se encuentran; 1) la imprecisión de lo que se quiere valorar 2) la incongruencia de los valores asignados al aprendizaje y el aprendizaje mismo 3) el error al tomar decisiones en el ámbito educativo dejando de lado muchas cosas que pudieran estar influyendo en el aprendizaje 4) el privilegiar la evaluación de los resultados del mismo y no los modos que el individuo utiliza para acceder a los contenidos. Por ello, señala que es necesario tomar en cuenta los procesos históricos y sociales en los que se desenvuelve un individuo para evaluar en forma integradora la actividad de aprendizaje y la eficacia o no de un alumno en dicho proceso

Por otra parte, García y et al. (1998), indican que en el campo de la Educación Especial ha prevalecido el enfoque médico, mismo que a partir de un diagnóstico – eficiente para diferenciar ciertas patologías de otras- es poco efectivo para orientar las acciones de los maestros que se encuentran al frente de un grupo. Asimismo, indican que en el aspecto educativo al crear grupos con las mismas características, se segrega a los niños con discapacidad y no se resuelve la problemática de aprendizaje que presentan niños que no presentan discapacidad física, sensorial o

intelectual. Por tanto, la clasificación de discapacidad y niños sin discapacidad resulta poco útil puesto que no evidencia las capacidades reales de unos, ni la problemática de los otros.

Myers, y Hammill, (1993) coinciden en la existencia de obstáculos para realizar el diagnóstico de los problemas de aprendizaje. Sin embargo, señalan que éstos surgen desde la concepción de los mismos, ya que aún desde una misma disciplina (Psicología o Pedagogía) no se ha llegado a un consenso claro acerca de qué signos los representan. Asimismo, mencionan que los primeros que efectúan una evaluación son los maestros, quienes después de observar fracasos recurrentes por parte de un alumno, lo envían con un especialista que deberá abordar el problema con la poca información proporcionada en muchos de los casos por los padres o por ellos mismos, a pesar de que frecuentemente no tienen una idea clara de la problemática de los niños.

Así, los especialistas han recurrido a la evaluación de habilidades y capacidades asociadas al aprendizaje mismo, tales como; la memoria, la atención, la síntesis y el análisis para establecer las categorías que permiten establecer ciertos déficits como problemas de aprendizaje.

De ahí que, la problemática se haya abordado desde diversas concepciones disciplinares que buscan establecer su etiología y la manera de evaluarla. Sin embargo, es posible encontrar en una misma disciplina diferentes posturas; tal es el caso de la Psicología en donde el enfoque neurológico, justifica las incapacidades a partir del sustrato biológico del sujeto. El cognoscitivo sitúa la misma en los procesos utilizados por el alumno para aprehender. El conductista define a ésta con relación a los estímulos y respuestas involucrados en el aprendizaje. La sociocultural representada originalmente por Vigotski (1996) enuncia la importancia de factores culturales y sociales, además del sustrato biológico, como determinantes en el desarrollo de cualquier actividad humana, y las condiciones en las que se presenta el aprendizaje, lo cual supone el conocimiento de las potencialidades del sujeto

Por tanto, también es posible observar diferentes enfoques en el abordaje de los problemas de aprendizaje.

Al respecto, Tierra Blanca (1995) menciona que coexisten a) el **psiconeurológico**, mismo que sitúa la génesis de esta problemática en la discrepancia entre el aprendizaje y las funciones cerebrales. Es decir, explica la los problemas de aprendizaje como originados por la ineficiente transmisión de los estímulos eléctricos cerebrales, causada por fuertes traumatismos o la disfunción en alguno de los hemisferios cerebrales. Por lo que desde esta perspectiva, autores como Mykelbust (1967; Hooper y Hind 1986; en Acle y Olmos; 1995) mencionan como condición indispensable para el aprendizaje la integridad de ciertas estructuras neurológicas, como el sistema nervioso central y periférico. Y los problemas asociados con la lectura (Myklebust, 1967; en Acle y Olmos, 1995) como una disfunción del Sistema Nervioso Central que se manifiesta en la incapacidad para discriminar e interpretar las sensaciones de una manera eficiente. Asimismo, los signos mediante los cuales han distinguido estos problemas han sido categorizados como lesión cerebral mínima, dislexia o afasia

La denominada dislexia se presenta acompañada por otras deficiencias relacionadas con la memoria, la lateralidad y la orientación en el espacio, etc. Al respecto, Johnson y Mykelbust (1967 en Olmos y Acle, 1995:63) propusieron cuatro factores como determinantes de la presencia de problemas de aprendizaje, cuya etiología se encontraba en el sistema nervioso central

- "1) Perturbación perceptual
- 2) Perturbación de la imaginería
- 3) Perturbación en la simbolización
- 4) Perturbación de la conceptualización".

La primera, se refiere a la dificultad para diferenciar y dar un significado a una sensación. La perturbación de la imaginería está representada por las dificultades del individuo para recordar hechos cotidianos, aunque la percepción de los mismos

sea correcta. En cuanto a la perturbación de simbolización, se presenta, cuando un individuo es incapaz de manejar las experiencias por medio de símbolos. Por último, la perturbación de la conceptualización se presenta cuando lo adquirido no se puede clasificar ni utilizar en otras situaciones.

Otro de los factores importantes para Mykelbust (1955, en Aclé y Olmos, 1995) es el lenguaje, el cual se desarrolla primero como una capacidad interna, para después hacerlo hacia afuera y cuya manifestación es el habla comunicativa. De ahí que cualquier irrupción en su evolución puede manifestarse más tarde como un problema de aprendizaje, en la lecto-escritura, en el proceso comunicativo y/o en la aritmética.

En cuanto a la dislexia; Chayo-Dichy, Ostrosky-Solís, Meneses, Guevara y Harmony, (1993) realizaron un estudio experimental por medio de electroencefalogramas a fin de determinar las diferencias entre niños normales y disléxicos mediante los Potenciales Relacionados a Eventos. Después de un control estricto de las variables y las diferentes condiciones de lectura, encontraron diferencias significativas en la amplitud de ondas de la zona parietal y en la zona occipital. Sin embargo, estos autores señalan la necesidad de ampliar este tipo de estudios ya que los resultados no se pueden generalizar. Asimismo, mencionan que los diagnósticos psicométricos generalmente resultan ineficientes puesto que no pueden controlar aspectos motivacionales, emocionales y sociales del sujeto.

De esta manera el enfoque neurológico ha tratado de encontrar una relación directa entre el cerebro y la conducta del hombre. Lo cual, no ha sido totalmente posible, ya que existen sujetos que aún sin presentar alteraciones anatómicas o fisiológicamente probadas, presentan alteraciones en su capacidad de aprendizaje.

b) El enfoque Desarrollista-Cognoscitivo, ha puesto énfasis en la tarea, en la maduración del niño y en el aprendizaje. Desde este enfoque se dice que los niños con problemas de aprendizaje presentan déficit de atención, percepción,

motricidad y dificultad en la selección de los estímulos, elementos considerados como fundamentales en la lecto-escritura (Tierra Blanca, 1995) Al respecto Sarmiento (1995), refiere que los problemas de lectura que se presentan con mayor frecuencia son los de comprensión, los cuales pueden presentarse aún en los sujetos que no tienen dificultad en la decodificación de letras y palabras y que sin embargo, realizan una interpretación del texto completamente diferente a la del autor.

Es decir, a pesar de que este enfoque ha intentado explicar la etiología de los problemas de aprendizaje enfatizando el proceso utilizado por el individuo para acceder al aprendizaje (Tierra Blanca, 1995), tampoco ha dado plena cuenta de ellos, puesto que lo ha conceptualizado como un proceso individual, en el que poco pueden intervenir las acciones de sujetos externos

c) Otro enfoque descrito por Tierra Blanca (1995) es el **conductual*** que explica los problemas de aprendizaje como consecuencia de un ambiente poco estimulante para el niño. La evidencia de que un niño tiene esta problemática radica en la diferencia entre sus habilidades intelectuales y las expectativas académicas.

Si bien es cierto que este enfoque incluye el medio ambiente como una condición que determina los problemas de aprendizaje, su postura epistemológica – positivismo y realismo- no le permite abordar los aspectos internos (emociones) del sujeto que aprende.

d) Finalmente se encuentra el **enfoque multidimensional** que engloba a los anteriores. Es decir, considera que existen factores biológicos, psicológicos y medioambientales que determinan la capacidad de un alumno para aprender. Sin embargo, al incluir diferentes vertientes la realización del diagnóstico es aún más

* Este enfoque de acuerdo con Forns (1993) tuvo sus inicios en 1930 y dio prioridad a los aspectos observables de la conducta ya que de entrada negaron la emoción, la sensación u otros aspectos intrapsíquicos como importantes en la investigación por considerarlos subjetivos

compleja (Tierra Blanca, 1995) Pero, es indudable que esta propuesta resulta mucho más clara para establecer las acciones de intervención en los problemas de aprendizaje, ya que permite reconocer las capacidades cognitivas, emocionales y sociales que inciden en el aprendizaje.

Es evidente, que la realización de un acercamiento a los problemas de aprendizaje desde este enfoque requiere del trabajo interdisciplinario de varios expertos con el fin de garantizar su adecuación a las condiciones y necesidades de cada individuo.

A pesar de las limitaciones de cada enfoque, la evaluación psicológica en general ha alcanzado ciertos avances, entre los que destaca la concepción del objetivo de la misma, enunciada por Forns (1993) en donde no sólo incluye los aspectos inherentes al individuo, sino las relaciones que establece con quienes le rodean y la evolución de los aspectos evaluados.

De ahí que resulte importante considerar en el diagnóstico de los problemas de aprendizaje, además de las condiciones fisiológicas del sujeto, los aspectos incluidos por Silver y Hagin (1990 en Acle y Olmos, 1995), en la etiología de los problemas de aprendizaje los cuales son;

- 1) La situación económica y social de la familia
- 2) El lenguaje utilizado por la familia de acuerdo al grupo al que pertenece
- 3) La coherencia entre las expectativas de la familia en cuanto a educación, los maestros y los programas oficiales.
- 4) Los aspectos emocionales que pueden afectar el rendimiento académico como la ansiedad, la depresión, la agresión, etc.

Al respecto, Forns (1993) sugiere, que en el diagnóstico se tomen en cuenta los aspectos permanentes y los estables del desarrollo de un niño, para lo cual se

requieren sólidas bases acerca de este tópico, además de tener en cuenta que el transcurso de un período o etapa a otro es diferente en cada individuo y sus tiempos son diferentes conforme a; la edad, al medio socio-cultural en el que se desenvuelve, a su estado de salud, etc. Es decir, habría que reflexionar si las dificultades presentadas por un alumno son realmente problemas de aprendizaje, o son el resultado de una enseñanza inadecuada que deriva en alguna necesidad educativa especial.

Uno de los modelos que probablemente se acercan más a la solución de la evaluación integral de los problemas de aprendizaje está representado por la teoría enunciada por Vygotsky (en Aclé y Olmos, 1995). Desde esta perspectiva, habría que realizar una evaluación integral, que incluya aspectos culturales tales como; la relación que establecen los niños con sus progenitores, el valor que tiene o no la educación para el grupo social al que pertenecen, las consecuencias en la convivencia familiar, el impacto en la estabilidad emocional de los niños. El concepto que tienen los maestros acerca de la educación, los métodos que utilizan para la enseñanza y la relación que establecen con los educandos. Pero sobretodo, establecer lo que el niño puede hacer por sí solo (zona de desarrollo real) para poder acceder a lo que puede hacer con ayuda de otros (zona de desarrollo próximo) y donde la evaluación sirva para fundamentar la intervención en la problemática que presentan.

Conclusión

Con base en la revisión realizada, es posible indicar que en las sociedades, desde épocas muy remotas han existido prácticas discriminatorias, que han tenido diversas expresiones pasando desde el infanticidio (Sánchez, 1994), la segregación en estancias construidas con el propósito de aislar a quienes presentaban alguna diferencia (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga; 1998), hasta

apoyos educativos al margen de los destinados a la población en general, los cuales han derivado en atrasos significativos en la atención de estos individuos

A pesar de esta situación, son innumerables los esfuerzos realizados a nivel internacional por superar los atrasos que en Educación Especial se han presentado, desde los relacionados a la provisión de la infraestructura destinada al apoyo de esta población, hasta los cambios en los enfoques de atención (Sánchez, 1994), originados en el modelo clínico y que han evolucionado para llegar a uno educativo, México no se ha quedado al margen de ello. Resultado de estas iniciativas en los años setenta surgieron propuestas de atención educativa que se enfrentaron a la necesidad de definiciones claras acerca de las poblaciones que requerían de ella, de manera que pudieran orientar los esfuerzos de intervención (Pantano, 1987). Este reto se presentaba también en los países subdesarrollados en los que existía la mayor proporción de individuos con este tipo de necesidades (UNESCO; 1981) y en los que, como en todo el mundo, han coexistido diversos modelos entre los que se encuentra el modelo sociocultural (Sánchez, 1994) el cual reconoce las diferencias no como resultado de condiciones inherentes al individuo, sino como el producto de diversos factores entre los que se encuentran los relacionados con la enseñanza

Es decir, resulta incuestionable la evolución que ha presentado la educación especial; desde su concepción, su objeto de estudio y el modelo propuesto para la atención de los sujetos que requieren de ella.

En esta evolución, los movimientos internacionales y nacionales como la *Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales (1995)* realizada en Salamanca, el Programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia 1995-2000 y el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, entre otros, han influido de manera importante para que la Educación Especial en todo el mundo incluya no sólo a los discapacitados, física o psicológicamente, sino a los sobresalientes y a quienes por cualquier causa, presentan alguna problemática de manera permanente o transitoria (Sánchez, 1994).

Entre ellos podemos situar a los problemas de aprendizaje, de los que ha resultado difícil su evaluación y la delimitación de los signos que los diferencian de otros grupos que presentan necesidades educativas especiales. Ya que a pesar de los diversos esfuerzos de los especialistas en establecer su génesis, algunos centrados en los aspectos orgánicos de la persona* que las presenta, otros en los procesos que utiliza el individuo para aprender, no han dado cuenta de los aspectos medio ambientales que influyen en ellos. Es decir, los diagnósticos, no han sido accesibles a otras disciplinas; por lo que no han orientado a docentes o padres acerca de las acciones que deben emprender para apoyar las capacidades de estos individuos (Gálvez, 1985).

Ante esta situación, también se ha puesto énfasis en la necesidad de reconocer los aspectos sociales y educativos en la evaluación de los individuos que presentan estos problemas (Silver y Hagin, 1990: en Acle y Olmos, 1995) y se ha reconocido que la evaluación debe ir mas allá de medir los éxitos o los fracasos de los alumnos, ya que éstos no radican sólo en ellos, sino que dependen de toda la acción educativa y de los diversos factores que inciden en la misma (Forns, 1993). En consecuencia, ha sido necesario considerar que la acción docente no es un proceso lineal de transmisión de contenidos culturales, sino que ha de provocar en el aula situaciones de aprendizaje que transformen el conocimiento previo, de manera que el alumno pueda construir nuevos significados (Díaz y Hernández, 1998). Por supuesto es fundamental poner en marcha diferentes formas de relacionarnos no sólo con los discapacitados, sino con quienes no cumplen con los estándares establecidos, a fin de reconocer las capacidades que poseen

Ahora bien si consideramos que el analfabetismo funcional en México, no ha podido ser erradicado, ya que los niños hasta el 6to año de primaria no pueden comprender el significado de un texto (Schmelkes, 1995), dado que los avances logrados en materia de lectura se sitúan hasta la decodificación de las palabras, y

* Considerando a este sujeto como a alguien a quien hace falta algo

que los programas oficiales incluyen entre sus objetivos, para este nivel, el desarrollo del pensamiento reflexivo y la conciencia crítica, capacidades que permitirán a los alumnos identificar, planificar y resolver problemas. Coincidiremos en que es necesario realizar diferentes aproximaciones diagnósticas y de intervención que promuevan dichas habilidades, independientemente de si su presentación es transitoria o permanente, para evitar que las dificultades que hoy presentan ciertos alumnos se incrementen de tal forma que se conviertan en discapacidades, o los pongan en desventaja ante otros, promoviendo la desigualdad educativa y social entre los miembros de nuestra sociedad.

La perspectiva socio-histórica representa una alternativa para vincular la reflexión, la atención voluntaria y la autorregulación, elementos que convierten al estudiante en un alumno estratégico, y que impone gran importancia al medio ambiente del individuo al mencionar que la guía de un adulto, o de un compañero experto, es la que determinará la dirección del desarrollo intelectual y social del mismo.

De ahí que en el presente estudio se aborde esta perspectiva para dar cuenta del proceso lector como un proceso de comunicación social, resultado de un proceso creativo del sujeto. Por lo que a continuación exploraremos los conceptos que sobre la lectura se han presentado en diferentes épocas

CAPITULO II. LECTURA

2.1 Concepciones Teóricas de la Lectura

De acuerdo con Vigotsky (1995) la lectura se encuentra estrechamente relacionada con el lenguaje oral y escrito, y la dificultad o imposibilidad de comprender el significado de los textos. De ahí, la importancia de revisar las concepciones que en diferentes épocas se han realizado en torno a la misma

Durante la segunda década del siglo pasado se establecieron las primeras diferencias entre la lectura y la comprensión de la misma. En esa época se mencionaba que la lectura era un acto mediante el cual el lector podía abstraer un solo significado (Gómez, Villareal, López, González y Adame; 1995). Debido a esta noción de la lectura, como la decodificación de los signos, se llegó a conceptualizarla como algo mecánico, en donde la construcción de significados poco tenía que ver (Sarmiento, 1995)

En los años cuarenta, la lectura se consideraba como un proceso compuesto por diversos niveles, a) el reconocimiento de palabras, b) la comprensión, c) respuesta emocional y d) la evaluación como último nivel (Gómez y et al.; 1995).

Fue a partir de la segunda mitad del siglo, cuando se puso énfasis en el estudio de los procesos que se encuentran involucrados en ella. Desde el enfoque cognoscitivo la lectura se consideró como un proceso complejo que supone la interacción entre el lector, el texto, y el contexto. También, se concibió como una actividad estratégica que requiere de planificación, orientación y evaluación de los resultados que se obtienen al realizar este proceso (Palincsar y Klenk; 1992).

Fue así como el enfoque cognoscitivo fortalecido durante los años cincuenta y setenta, basado en conceptos de la psicolingüística, la computación y la inteligencia artificial, sustentó nuevas aproximaciones a la representación y naturaleza del conocimiento de la memoria, de los procesos de solución de problemas, de la comprensión y del lenguaje (Aguilar, en Díaz Barriga; 1993; Sarmiento, 1995).

Con base en el auge de este modelo se reconoció al aprendizaje de la lectura como un proceso continuo y se admitió que éste puede ser obstaculizado por características del lector tales como; la falta de integridad de sus sentidos, el coeficiente intelectual, inestabilidad emocional, algún daño cerebral o por condiciones externas a él como la estimulación cultural y los métodos de enseñanza inadecuados, etc. (Ostrosky-Solís, Navarro, Canseco, Pérez y Zárate, 1993) Por otra parte, Carrasco (1992) señaló que los alumnos aprenden a leer cuando existe un verdadero interés en este proceso y pueden relacionar lo que conocen con el nuevo aprendizaje. Además, Sarmiento (1995) incluyó como condicionantes, entre las características del lector, la atención, la motivación, el aprendizaje y la metacognición.

Conjuntamente, se reconocieron otros elementos involucrados en la lectura, tales como el conocimiento alfabético y el sentido que el texto tendrá para el lector, el cual involucra necesariamente la anticipación del material a partir de lo que se espera encontrar en él. En donde el individuo pone en marcha el conocimiento previo que tiene del entorno en el que se desenvuelve y el uso de las reglas

semánticas y sintácticas a las que ha estado expuesto (D.G E E ; 1986; Gómez Palacio y et al., 1995).

Auckerman (1981; en Vargas, 1994) categorizó el proceso lector en cuatro tipos.

Aprendizaje perceptivo: que involucra en sus primeras manifestaciones la capacidad del sujeto para diferenciar las características de las personas y objetos y que en su manifestación más avanzada permite al sujeto diferenciar las formas de las grafías

Aprendizaje asociativo: basado en la capacidad del sujeto de establecer correspondencias entre estímulos y respuestas y recordar estas, permite al lector establecer relaciones entre el material al que se enfrenta por primera vez y la experiencia previa acerca del mismo, incluidas las emociones que despertó en él.

Aprendizaje Cognitivo: En el que se emplea la capacidad no sólo de reconocer las formas y recordarias, sino la capacidad de comparar, evaluar e interpretarlas

Aprendizaje Afectivo: Supone que el lector al enfrentarse a un texto tiene la capacidad de sentir ciertas emociones que por placenteras o disruptivas lo llevarán a cierto aprendizaje.

Por tanto, en la comprensión de la lectura es importante considerar también lo que el lector incorpora; es decir, su conocimiento del mundo, sus experiencias sociales y afectivas por que de éste depende la manera en que el texto es interpretado (Horowitz, 1985)

Asimismo, surgieron diversas definiciones de la comprensión lectora entre las que, Díaz Barriga (1993) menciona las siguientes;

“Adquisición de significados (Monroe y Readance)

Un juego de adivinanzas psicolingüístico (Goodman)

Producto de estrategias que los lectores emplean para obtener significados (Stewart y Tel)

El entendimiento del mensaje o la extracción del significado de la información que se aprende e implica:

- a) traducir el contenido a sus propias palabras
- b) interpretar
- c) extrapolar ”

Y propone la siguiente concepción acerca de la comprensión. “La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado” (Díaz Barriga y Hernández, 1998:142).

Asimismo, Díaz Barriga (1993), señala que en el proceso de comprensión el lector tiene como propósito obtener el significado del texto. Para lograrlo pone en juego su experiencia, puesto que el texto por sí mismo no tiene un significado, sino es el mismo lector quien se lo proporciona (Goodman; en Gómez y et al., 1995). Lo cual coincide con lo expuesto por Kintsch y Van Dijk (1983), Sarmiento (1995), Díaz Barriga y Hernández (1998), acerca de la lectura, quienes la definen como un proceso en el cual el lector no hace una abstracción literal del contenido del texto, sino que construye con éste y con su conocimiento previo, un nuevo concepto. Es decir, el lector asume un papel activo en este proceso. De esta manera se dimensiona a la lectura como un proceso no sólo comunicativo sino interactivo. Donde tanto el autor y el lector involucran su experiencia de vida y los procesos de pensamiento que han desarrollado, uno para comunicar sus ideas y el otro para comprender lo que el autor intentó plasmar en él (Vargas, 1994)

En cuanto a la lectura, Vigotski (1995:196) planteó que "la comprensión consiste más bien en el manejo del propio signo, en lo referido al significado, al rápido desplazamiento de la atención y al desglose de los diversos puntos que pasan a ocupar el centro de nuestra atención". Y que involucra funciones superiores como la reflexión, el autocontrol, la atención voluntaria, la memoria lógica guiada por el significado que el medio ambiente le proporciona. Es decir, la comprensión es la capacidad de poder identificar lo principal y tener una idea general del contenido de un texto. Y de acuerdo con Gómez, et al. (1995) la lectura es una herramienta social y cultural, que el lector utiliza para entender su medio ambiente y cuyo objetivo primordial es la comunicación.

Al respecto, Sarmiento (1995) menciona que en el proceso comunicativo realizado durante la lectura, se encuentran también subprocesos categorizados como;

- 1) **cognoscitivos**; memoria, atención y autorregulación
- 2) **afectivos**; en los que se incluyen los motivacionales y las actitudes
- 3) **comunicativos**; como las formas de construcción social de significados, el intercambio, el diálogo.
- 4) **sociales**; entendidos como el concepto que el sujeto tiene de sí mismo con relación a sus capacidades.

Desde el enfoque cognoscitivo el proceso de comprensión lectora es interactivo ya que el lector para arribar al significado de un texto realiza **microprocesos** (de bajo nivel) como la decodificación (mecánica para los expertos) de grafías, sílabas, análisis de palabras y de reglas gramaticales y sintácticas; y **macroprocesos** como: codificación y generación de proposiciones e integración y construcción coherente del significado global del texto (Van Dijk y Kinstch, 1983; Díaz Barriga, 1993; 1998). En el cual el conocimiento previo proporciona al lector el 75% de la información necesaria para acceder a la comprensión del texto (Vargas, 1994)

Con relación a los macroprocesos se han incluido en ellos: el establecimiento de la coherencia local, la integración y la construcción del significado global que corresponde a la macroestructura textual y la construcción de un modelo de la situación (Díaz Barriga, 1998). En los macroprocesos el lector aplica macrorreglas como: a) la supresión, que se refiere a la exclusión de la información irrelevante; b) la generalización, en la que los conceptos son expresados mediante otros de mayor inclusión y c) la construcción, en la cual se utiliza la inferencia para expresar las ideas implícitas en el texto (Van Dijk y Kinstch, 1983).

Aún en la comprensión lectora existen diferentes niveles en los que se incluyen (Elosúa y García, 1993; en Díaz Barriga y Hernández, 1998);

- 1) **Nivel de decodificación:** que se refiere al reconocimiento de palabras y al significado de las mismas.
- 2) **Nivel de comprensión de lo explícito:** El cual se encuentra directamente relacionado con lo enunciado por el autor de un determinado texto
- 3) **Nivel inferencial:** En el que el lector obtiene una idea global del texto, a partir de la utilización de esquemas y estrategias, pero además construye significados que van más allá de lo expuesto en el texto original.
- 4) **Nivel de metacompreensión.** En el que el lector es capaz de autorregular el proceso y reflexionar acerca del contenido de la lectura

En cuanto al nivel inferencial León (1991, b) menciona que ayudar a los lectores novatos a identificar la estructura textual puede ser un medio para que elaboren un esquema mental que le proporcione sentido a la información que están abordando. Lo cual coincide con lo señalado por Smith (1989), quien considera a las estrategias como secuencias de procedimientos que tienen un determinado objetivo; entre las que se encuentran las estrategias estructurales, en donde se enseña a los niños con dificultades en la comprensión de la lectura a identificar la macroestructura

textual, de manera que los niños las puedan utilizarla para identificar lo esencial del texto y darle coherencia a sus resúmenes.

Asimismo, el último nivel de comprensión propuesto reconoce la necesidad del uso de estrategias de procesamiento por parte del lector. A este respecto, se ha señalado que existen estudiantes que adquieren ciertas estrategias durante su formación escolar, en tanto otros presentan serias dificultades para adquirirlas, por lo que se han diseñado diversos programas dirigidos a la utilización y aprendizaje de las estrategias que los lectores expertos utilizan de forma natural (Soriano, Vidal-Abarca y Miranda; 1996)

Esta necesidad se ha plasmado en los Programas Emergentes de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, y de Actualización del Maestro en los que se incluyó como uno de sus objetivos el fortalecer el dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral para fomentar el uso eficaz y creativo de la lengua, ya que se considera que en el quinto y sexto grado los alumnos tienen la capacidad de usar y desarrollar estrategias para formular preguntas, además de describir y narrar sus experiencias. También se incluyó la comprensión de textos como una de las metas a conseguir en estos grados (Carrasco, 1992).

Por otra parte, los programas educativos oficiales para la educación básica en México coinciden con la propuesta socio-cultural al proponer lo siguiente "se considera la lectura como el proceso en el que se efectúa -dentro de un contexto específico- la interacción entre el lector y el texto para llegar a la comprensión de lo escrito a la construcción de significados" (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 1996: 44) Y al reconocer el importante papel que desempeña la función docente, en la medida que es capaz de flexibilizar la enseñanza e incorporar materiales del interés de los alumnos a su práctica educativa.

Al respecto Vigotski (1995) menciona que para los niños, tanto la escritura como la lectura suponen el manejo de un sistema de signos al cual no habían tenido

acceso de manera natural involucran cierto nivel de desarrollo de las funciones superiores y de haber alcanzado el periodo del lenguaje interno. Por ello, al acceder al lenguaje escrito el niño pasa por periodos inestables, de cambios y a veces de desaparición de las habilidades anteriormente adquiridas, ya que este proceso vincula directamente el desarrollo interno y la cultura, puesto que su aprendizaje está basado en la aprehensión de los códigos de determinado grupo humano, cuyo origen se remonta hasta antes de la presencia del propio niño en la escuela. Carrasco (1992) también indica que cuando los alumnos llegan a la escuela ya tienen conocimientos sobre la lengua y sus usos, lo cual les permite preguntar, demandar, explicar, describir y narrar.

Al respecto, Macotela, (1995:517) menciona "Entender un texto es un acto automático y consciente. Al incrementarse la conciencia de los procesos implicados en la lectura, se puede ejercer mayor control sobre dichos procesos. Tal control consciente se refiere a la metacognición "

2.2 Características de los Lectores

Entre las características de los lectores expertos se han incluido la alta capacidad intelectual global, la aptitud para utilizar conceptos y el razonamiento abstracto, la habilidad para seleccionar, organizar y recordar información. Sin embargo, se ha observado que dentro de un grupo de alumnos evaluados como normales, existen diferentes niveles en la lectura sin que esto represente patología, por lo que niños diagnosticados como disléxicos o con dificultades específicas podrían estar representando en realidad lectores ineficientes (Chayo-Dichy y et al; 1993). Otra característica del lector eficaz o experto, es que puede obtener el mensaje completo del texto y utilizarlo para las metas planteadas (Hayes y Diehl, en Díaz Barriga, 1993).

En contraposición el lector inexperto o novato muestra una preocupación por la decodificación de las palabras de una manera rígida, que no permite la puesta en marcha de los referentes internos acerca del propio texto (Kintsch y Van Dijk , 1983; Del Mar, 1991; Swanson citado en Salinas 1995, Gómez et. al.; Vargas 1995; Vigotski; 1995) Además, no son conscientes de la estructura del texto y ante la solicitud de reproducirlo elaboran listas de información azarosa y sin estructura (Horowitz, 1985) ya que no jerarquizan la información (Soriano, Vidal-Abarca, y Miranda; 1996).

Un lector experto es capaz de tener una representación interna de la estructura del texto; es decir a nivel macro (global) y micro (detallado). Este conocimiento puede estar relacionado con textos completos, formatos de capítulos, subestructuras dentro de capítulos, estructuras de párrafos. Es decir, los lectores expertos llegan a conocer las estructuras (configuraciones globales) textuales que les permiten acceder a la idea global de un texto, y las microestructuras consideradas como guías para seguir el significado de un texto (Horowitz, 1985).

Los lectores expertos utilizan el conocimiento de la macroestructura y de la superestructura de manera natural para comprender un texto vinculándola con su aprendizaje previo, lo que les permite retener por más tiempo la idea global del texto, en contraposición con los novatos quienes al enlistar las ideas (generalmente de detalle de un texto) las recuerdan de manera incoherente. Así, "Las superestructuras representan modelos de interpretación para el lector en la medida que orientan y dan sentido a la información que de ellos se deriva" (Solé, 1992: 84)

El conocimiento de la superestructura textual permite al lector experimentado buscar información requerida en un determinado fragmento del mismo, lo que eficiente su uso (Kintsch y Van Dijk , 1983; Horowitz, 1985; León, 1991), ya que le permite comunicarse eficazmente por escrito (Carrasco, 1992) Además, los lectores expertos son capaces de discriminar información consistente e inconsistente dentro

del texto. La sensibilidad a la estructura del texto les permite no sólo recordar más información sino aprender su configuración. De ahí que sea posible señalar que las formas retóricas y las claves proporcionadas, pueden ser útiles en controlar y guiar el macro procesamiento del texto. Para llegar a estas conclusiones Horowitz (1985), revisó investigaciones acerca de la conciencia en el uso de la estructura textual y encontró que los primeros que aparecen en el desarrollo de esta conciencia se encuentran los de orden temporal (que corresponden a los textos con superestructura narrativa) y el listado (utilizado en muchos textos descriptivos), mientras que los de problema- solución y causa-efecto son en general los más difíciles

Asimismo, los lectores expertos saben que la estructuración de un texto es intencional y que está determinada por varias estructuras, entre las que se encuentran; problema- solución, causa-efecto, comparación contraste, etc. Por lo cual, el lector experto puede reconocer las diferentes estructuras y obtener la información del texto o recordarla. Sin embargo, el reconocimiento de las estructuras puede ser totalmente automático, es decir, puede presentarse sin requerir de la conciencia de los mismos

Sarmiento (1995) por su parte, refiere como características de los lectores expertos: a) Uso de esquemas adecuados. b) Conocimientos relacionados con el tema abordado. c) Atención centrada en los aspectos relevantes. Y, e) el manejo de habilidades específicas como resumir textos o autocuestionarse. Además incluye algunos esquemas que le permiten realizar predicciones acerca de la información que se va a encontrar en un texto. Entre los que se encuentran **los situacionales**, que se refieren a la ubicación del lector en un espacio determinado, **los de dominio** concebidos como los referentes a las habilidades en cuanto a la lectura, **los sociales** en los que se incluyen los valores de la persona que lee un documento y el **autoconcepto** o conocimiento que tiene acerca de sí mismo. Además, Resnick (1984; en Smith 1993) incluye las estructuras textuales como esquemas que auxilian a comprender un texto.

Estos esquemas determinan la relevancia de cierta información en un texto y permiten al lector inferir información. Por lo que se supone que en cuanto el lector va adquiriendo más esquemas éstos lo convierten en un lector experto

Al respecto Smith (1993:52) refiere que los esquemas “... proporcionan un andamiaje mental de forma que la información textual rellena los huecos del esquema posibilitando la comprensión y reduciendo el esfuerzo mental del sujeto”, dirigen la atención hacia los elementos más importantes del texto, permiten la recuperación de la información, al organizarla de manera que le proporciona coherencia y favorece la elaboración de inferencias.

Por lo que los lectores eficientes hipotetizan acerca de la información que se les presenta y abstraen toda la información relevante (Van Dijk y Kintsch, 1983; Swanson en: Salinas 1995; Vargas, 1994; Gómez et al , 1995)

Al respecto, Palincsar y Brown (1989), enlistan cuatro estrategias utilizadas por el lector experto para solucionar posibles problemas en su proceso lector:

- 1) realizar preguntas
- 2) resumir
- 3) predecir y
- 4) demandar claridad

Realizar preguntas considerada como un medio de autovaloración, dado que implica identificar información relevante de un texto para convertirla después en una interrogante. Asimismo, el **resumen** requiere que se identifique los contenidos fundamentales de un texto y que estos se organicen. **Predecir**, se constituye como estrategia en la medida en que el lector relaciona la información a la se enfrenta con el conocimiento previo que tiene acerca del contenido del texto o de la estructura del mismo. **Demandar claridad** auxilia al lector a identificar las palabras o contenidos desconocidos, para los cuales tendrá que utilizar estrategias que le permitan

solucionar los problemas a los que se enfrenta, entre las que se encuentra el releer o buscar información en otros textos

Entonces, los lectores expertos son aquellos que pueden; reconocer los elementos importantes de los accesos, identificar lo que deben comprender y, memorizar lo que puede serles útil en el futuro. Por otra parte, debe ser capaz de; explicitar las estrategias de aprendizaje, emplearlas en el momento y lugar apropiados, así como automotivarse y autorregularse (Valenzuela, 1994).

Es decir, la discrepancia entre un lector eficaz y aquel que no puede acceder a la comprensión del texto radica en la utilización de los procesos antes señalados, además de sus conocimientos previos, su competencia lingüística (el vocabulario, el conocimiento de los fonemas, el sintáctico y el semántico), sus procesos psicológicos básicos, su conocimiento estratégico y sus habilidades de lectura (De Vega, et al., en González, 1993)

2.3. Características del texto.

Vargas, (1994) refiere que existen elementos en el texto que apoyan u obstaculizan el proceso de la comprensión lectora.

Entre estos elementos señala los siguientes;

1) Su forma gráfica, en la que se incluye la direccionalidad (derecha izquierda) de las grafías y la amplitud del texto el cual requerirá de diferentes grados de esfuerzo

2) Su relación con el sistema de la lengua, en la que se incluye la sintaxis, semántica y fonología de las palabras contenidas en el texto, además de la cohesión y la coherencia del mismo

3) Su estructura, caracterizada por el estilo narrativo, expositivo, argumentativo, etc (Goodman en Gómez et al. 1995; Sarmiento, 1996).

En cuanto al impacto de la estructura textual en la comprensión del lector Solé (1992) y Gómez Palacio et , al. (1995) refieren que los narrativos son más accesibles para los alumnos ya que desde pequeños han estado expuestos a la narración de cuentos. Es decir, conocen los componentes narrativos; a) un escenario, en el que se presenta información sobre el lugar y el tiempo donde se desarrolla la historia, así como el personaje principal de la misma; b) distintos episodios, en uno se presenta la situación --generalmente le ocurre al personaje principal-- que provoca los siguientes en los que se presenta una meta o intención, un intento y un resultado (Díaz Barriga y Hernández; 1998)

Así, para acceder de manera exitosa al contenido del texto el lector deberá considerar que los escritores utilizan estructuras textuales para elaborar diferentes tipos de textos entre los que se encuentran los narrativos --que presentan un escenario, personajes, problema, acción y resolución-- y los expositivos -- entre los que se encuentran los textos descriptivos-- que no tienen un patrón que permita al lector anticipar en todos los casos el tipo de información que encontrará, de manera que pueda llegar a una plena comprensión del mismo (Gómez, 1997)

Además, Carrasco (1992) señala que para que un texto sea comprendido necesita estar organizado; es decir las ideas deben estar lógicamente ligadas y presentar una unidad que permita reconocer lo que se quiere expresar.

Otras estructuras del texto que auxilian al lector son los patrones textuales, los cuales son oraciones existentes en un párrafo o dentro del texto. Juegan un importante papel en qué y cómo comprenden los lectores. Por lo tanto pueden ser utilizados como una estrategia para comprender y estudiar, organizar la información en la memoria, recuperar información y reproducir textos. Se pueden reconocer cinco tipos: orden temporal, atribución, adversativo, covariación y aclarativo. Los de **orden temporal** son: primero, segundo, entonces, después, posteriormente. Los de

atribución: primero, además, adicionalmente Los **adversativos:** (comparación-contraste) no obstante, aunque , por otro lado, sin embargo Los de **covariación** (causa-efecto) la causa... , el efecto... , porque... , como un resultado de , por consiguiente..., consecuentemente. Los **acclarativos:** (problema-solución) el problema es..., la solución es..., una pregunta es... , una respuesta es..... (Horowitz, 1985).

Al respecto Horowitz (1985 en Palicnsar y Brown, 1985), resumió las investigaciones indicando que estos patrones deberían ser utilizados por los maestros para enseñar a sus alumnos al elaborar estrategias que pudieran auxiliarlos en la lecto-escritura y en el aprendizaje de contenidos específicos Sin embargo, de acuerdo al autor, la investigación no ha demostrado relación existente entre su uso y el recuerdo posterior de la lectura. No obstante, señala que es posible que contribuyan a la coherencia de la producción de un escritor.

Entre otro de los elementos del texto que contribuye a la comprensión del lector, Gómez y et al., (1995) agregaron el contenido del texto. Este involucra aspectos como la complejidad del texto, la cantidad de información, las inferencias requeridas por el lector para su comprensión, las palabras clave que ponen en juego los esquemas necesarios para la distinción de las ideas principales, entre otras

El título también se constituye en otro elemento de apoyo para la comprensión, ya que se convierte en una clave de acceso en cuanto atrae la atención del sujeto hacia él (Sarmiento, 1995) Además cumple una función catafórica, en la medida en que anuncia el contenido del texto y cuando está bien enunciado anticipa el tema que va a presentarse (Gómez, 1997). Otro elemento que apoya la comprensión del lector es el tamaño del párrafo (Sarmiento, 1995), que "...comienza con mayúscula y termina con punto y aparte..." el cual debe tener una idea principal y varias de detalle (Gómez, 1997).

Estas ideas –principales y de detalle- deben estar relacionadas entre sí, de manera que den coherencia al texto. La relación entre las ideas se encuentra a través de otro tipo de relaciones como las; *endofóricas*, (representadas por los pronombres), *anafóricas* (cuando debe encontrarse un elemento anterior en el texto para encontrar el significado de lo leído) y *catafóricas* (cuando para comprender una parte del material se tiene que recurrir a información que se presenta posteriormente en el texto) o las *relaciones de sinonimia* entre palabras o frases y los *conectores* que dan cuenta de la coordinación o subordinación de las preposiciones (Goodman citado en Gómez et al.; 1995).

Vargas (1994) menciona que la cohesión, relaciones del significado que se incluyen en el texto y lo definen como tal, es importante, ya que da continuidad a las partes que lo conforman, creando el sentido esencial que se ha querido transmitir, también proporciona al texto un sentido afectivo y proporciona al lector los elementos que le permiten interpretarlo mediante las predicciones.

De ahí la importancia de considerar en la comprensión lectora; a) las características del lector y b) las características estructurales del texto, mismas que determinarán la forma en que el individuo puede construir un significado a partir de lo enunciado por el autor (Castañeda y López, 1988; Gómez-Palacio et al.; 1995).

2.4. Evaluación de la Comprensión Lectora

De acuerdo con Del Río (1993), en la evaluación de la lectoescritura se encuentran dos alternativas; una basada en la psicometría y en el saber universal de las destrezas a evaluar y; otra informal, apoyada en el conocimiento de los docentes y en el vínculo que ellos establecen con los alumnos. La primera, responsabiliza al alumno acerca de los obstáculos o dificultades que pueda presentar al realizar cualquiera de los dos procesos, en tanto los supone como consecuencia de factores genéticos o adquiridos. Mientras que la segunda atribuye al docente y a la

enseñanza estas dificultades, resultado de los usos y actividades culturales-educativas establecidas en las aulas. Las ventajas de estas evaluaciones son: las psicométricas dan cuenta de los procesos de un grupo pero no son propicias para proponer alternativas de intervención; y las informales son más válidas en términos del contenido y pueden dar cuenta con mayor profundidad del proceso realizado por el alumno.

Con relación a la psicometría, durante mucho tiempo en la Educación Especial se utilizaron test psicológicos para determinar la capacidad de aprendizaje de los sujetos que presentaban un ritmo de aprendizaje más lento de lo normal¹. “El concepto de ‘normalidad’ en el aprendizaje estaba relacionado, pues, con la capacidad intelectual, la cual sólo podía medirse con instrumentos para evaluar la inteligencia. Uno de los promotores de este enfoque fue el francés Alfred Binet quien, a principios de siglo, junto con Théodore Simon desarrolló los primeros tests psicológicos” (García et al ; 1998: 26).

La utilización de las pruebas de inteligencia para determinar no sólo la capacidad intelectual de los alumnos, sino para tomar decisiones acerca de su derivación a la Escuela Especial fue una práctica común no sólo en los países del viejo continente, sino también en México (Gómez-Palacio, 1996; en García et al , 1998).

La lectura era evaluada por medio de **test estandarizados** que además de proporcionar sólo cifras no reflejan la complejidad del proceso lector. De acuerdo con Seddson, Kress y Pikulski (1992) en la mayoría de los casos se utilizaban para situar a los alumnos en un determinado nivel, hecho que de acuerdo a los autores ha sido severamente criticado por la International Reading Association, la cual incluso

¹ Concepto establecido por Gauss para la distribución de datos, mismos que para una población forman una campana; en donde la mayoría se concentra a cada lado de la media en una proporción del 68.3% y en la que los extremos sitúan a los datos más altos o bajos en una proporción aproximada del 5%. Utilizado en Psicología para delimitar la distribución de un constructo (Kerlinger, 1988)

solicitó que este tipo de instrumentos no se utilizaran más, a causa de la sobrevaloración realizada por los aplicadores, y por su ineficacia para establecer una relación entre las categorías señaladas por los mismos y los métodos de intervención necesarios para auxiliar a los sujetos que presentan dificultades en la lectura

Seddon, Kress y Pikulski (1992) mencionan que la evaluación debe tener entre sus objetivos el desarrollar el aprendizaje de los educandos. Proponen como una alternativa a los test estandarizados el uso de los inventarios de informales de la lectura. Este procedimiento no es nuevo, su origen data de los años 20 del siglo pasado.

Los inventarios en general son considerados como descriptores de los rasgos que se pretenden medir, en relación con la lectura, éstos se convierten en estudios minuciosos del nivel general de la lectura, del pensamiento y del lenguaje (procesos indispensables para acceder a ella). Asimismo, permiten tener información acerca de las estrategias que utiliza el lector para comprender un texto.

Otro de los objetivos de los inventarios informales es obtener información de las necesidades y habilidades de los lectores para poder establecer programas que efficienten esta actividad, en función de las capacidades reales de los sujetos, así como comprender los obstáculos a los que se enfrentan en la lectura.

Para Seddon, Kress y Pikulski (1992) los objetivos de los inventarios informales de la lectura son:

- a) Estimar el nivel de lectura por medio de la determinación de aspectos tales como; la habilidad para leer en forma individual, el beneficio que puede obtener de la enseñanza y el punto en que se siente imposibilitado para realizar esta actividad.
- b) Establecer las capacidades y las limitaciones del lector

- c) comprender la índole de los obstáculos en el proceso lector de un individuo.
- d) apoyar a los lectores a conocer la ejecución de la lectura
- e) registrar la evolución en el proceso lector

Se dice que en ellos se pueden recurrir a los textos utilizados cotidianamente por los lectores, tal es el caso de los incluidos en los libros de texto con los que se enfrentan en su vida escolar los estudiantes, de ahí que en este tipo de evaluación se afirme que responde a la enseñanza con la que se enfrentan los alumnos

Dentro de los Inventarios Informales para evaluar la lectura se han distinguido cuatro tipos a saber;

1. Los creados por los especialistas o por los profesores de lectura, realizados a partir de los programas educativos; esto les permite constituirse en una muestra del currículum que se utiliza y diseñarlos por niveles de dificultad. Pueden ser individuales, lo cual supone varias etapas a seguir:

- a) Una conversación previa con el niño para determinar su conocimiento acerca del tema que se va a revisar en la lectura.
- b) lectura oral del material por parte del niño y el registro por parte del evaluador.
- c) evaluación de la comprensión de un párrafo leído en silencio.
- d) la lectura silenciosa
- e) evaluación de la habilidad para encontrar información en el texto
- f) determinación de la comprensión auditiva.

2. Inventario informal Individual de programas básicos: Son semejantes a los descritos anteriormente y pueden ser utilizados como el estudio piloto de un estudio posterior a fin de determinar la conveniencia de un texto o de las preguntas formuladas acerca del mismo.

3. *Inventarios Individuales generales*. Se crean a partir de diversos materiales educativos que presentan formas alternas en cuanto al contenido evaluado, presentan niveles de dificultad y en la mayoría de los casos son presentados en forma de cuadernillos con copias independientes de las lecturas en las que el evaluado tendrá que realizar ciertas actividades.

4. *Inventarios colectivos* Son elaborados por los profesores con el propósito de optimizar la evaluación de un grupo. Presentan como principal desventaja el que no proporcionan información detallada de las capacidades de los alumnos evaluados.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, uno de los objetivos de los inventarios informales de lectura es establecer el nivel lector de los evaluados, para ello Seddon, Kress y Pikulski (1992) han establecido tres niveles en las habilidades lectoras:

1) *Nivel individual de lectura*

En este nivel, el sujeto puede realizar la actividad sin ayuda de otros y resolver los cuestionamientos que se le planteen acerca de éste. Se supone que para considerar que se ha alcanzado este nivel deberán estar ausentes conductas tales como; señalar con el dedo el sitio en que se encuentra el texto leído, vocalizaciones y/ o movimientos de los labios (si es una lectura en silencio).

En cuanto a la lectura oral debe tener un ritmo y tono similar al utilizado en forma natural cuando el sujeto está hablando con alguien, debe haber una estrecha correspondencia entre lo que lee y lo que es capaz de reproducir de una lectura. En ocasiones puede presentar omisiones o sustituciones de ciertas palabras o frases, las cuales serán permitidas si no alteran el contenido del párrafo leído. En relación a

la cuantificación de errores se ha señalado que es permitido un error en cien palabras.

Así, el evaluar la comprensión se podrán utilizar dos métodos; solicitar al sujeto que repita lo leído, o bien el evaluado deberá responder adecuadamente a las preguntas planteadas, mostrar capacidad para inferir y criticar el material así como seguir la secuencia lógica del material, diferenciar las detalles de las generalizaciones y la estructura utilizada en el texto.

Entre los elementos que se deben considerar en la evaluación, se encuentra la facilidad de recordar la estructura y el contenido de los textos narrativos en oposición de los textos expositivos y el hecho de que en las producciones del recuerdo, los individuos incluyen ideas que reflejan el conocimiento previo del sujeto relacionado con el tema de la lectura; sin embargo, estas producciones deben ser limitadas y congruentes con la lectura. Al respecto Díaz Barriga y Hernández (1998) señalan que las investigaciones realizadas permiten indicar que es más sencillo elaborar textos narrativos que expositivos.

Con relación a la confiabilidad y validez de estas técnicas los autores señalan que la confiabilidad de los inventarios ha sido reportada en ciertas ocasiones; sin embargo, se ha puesto en duda, dadas las condiciones de la aplicación de los mismos, por lo cual estos índices deberían de replantearse a partir de las características de las muestras estudiadas. En cuanto a la validez de los inventarios informales, se ha encontrado que la de contenido es fuerte dada su correspondencia con el material al que se enfrentan los sujetos.

Otro método para evaluar la lectura es el **Análisis de Equivocaciones**, creado por Kemmeth y Goodman (en; Seddon, Kress y Pikulski, 1992) el cual se basa en la concepción de la lectura como una relación estrecha entre el pensamiento y el lenguaje; utiliza el análisis de la conducta observada del lector a fin de determinar las estrategias utilizadas para esta actividad y para establecer las temáticas a las

que éste es capaz de acceder y a cuales no. Para ello las equivocaciones son consideradas como aquellas palabras que se han alejado de la presentación original del texto.

Las pruebas basadas en un criterio establecido han sido utilizadas para evaluar las capacidades de un lector. Este tipo de pruebas descomponen el proceso de la lectura en un sinnúmero de habilidades, las cuales se supone conforman a la lectura. Entre las críticas que se han hecho a estos instrumentos se encuentran; 1) el hecho de que son descontextualizadas de los materiales a los que naturalmente se enfrenta un lector, 2) la mayoría son arbitrarios al establecer sus estándares 3) su formato corresponde a los test diseñados para aplicarse colectivamente utilizando la opción múltiple y no la producción de respuestas libre.

Otro método de evaluación de la comprensión lectora lo constituyen los **Tests de cierre**, los cuales se pueden considerar como una evaluación informal puesto que con frecuencia son creados por los propios profesores de un grupo, quienes utilizan materiales vinculados con los programas de estudio, hecho que les permite cierta libertad para elegir desde el contenido hasta la complejidad de la actividad de evaluación. El procedimiento para crearlos consiste en conservar la primera idea de un texto y a partir de la siguiente eliminar con un intervalo de cinco una palabra, a fin de que el examinado incluya la correcta.

Por su propia naturaleza constituyen grandes riesgos para evaluar la comprensión lectora, ya que si el alumno no ha tenido experiencias previas acerca del contenido que es evaluado tendrá mayores posibilidades de errar en las respuestas.

Otra práctica común para evaluar la comprensión lectora de los alumnos ha sido efectuar preguntas concretas acerca del contenido del texto. No obstante, esta valoración sólo da muestras del resultado y no del proceso que el niño ha tenido que efectuar para llegar a él. Por ello, Solé (1992) afirma que en la escuela no se enseña a comprender.

Al respecto, Seddon, Kress y Pikulski (1992) mencionan que esto puede sólo reflejar la memoria y no la comprensión del material. Además, consideran que la evaluación debe tener entre sus objetivos desarrollar el aprendizaje de los educandos y proponen como una alternativa a los test estandarizados, el uso de los inventarios de informales de la lectura.

Otra de las ventajas de este tipo de evaluación es la posibilidad de utilizar el material al que cotidianamente se enfrentan los alumnos, lo cual representa un alto grado de validez de contenido.

Conclusión

Es evidente que también la concepción de la lectura ha cambiado, desde un proceso mecánico, resultado de una actividad individual en la que poco tenían que ver las características, estructura o contenido del texto, hasta una concepción en donde las características del lector, del texto, del lenguaje utilizado por el autor y la experiencia previa del lector, juegan un papel muy importante para su aprehensión exitosa (Gómez, et al, 1995).

Sin embargo, es preciso indicar que en un principio se reconocía que un texto podía tener un sólo significado, después se reconoció que además había niveles, como la decodificación de las grafías, las palabras, los párrafos, etc. (Gómez, et al., 1995). Posteriormente, se agregaron nuevos elementos que influían en el arribo al significado, tales como: los procesos cognitivos, el pensamiento, las emociones, y la experiencia misma del lector (Sarmiento, 1995). En esa evolución se ha logrado, a través de diversas conceptualizaciones, considerarla como un proceso cuya finalidad es llegar al significado propuesto por el autor, pero no como una copia literal del mismo, sino como producto de la construcción (Van Dijk y Kintsch, 1983; Vargas, 1994; Gómez et al., 1995; Sarmiento, 1995; Díaz Barriga y Hernández; 1998) de quien se aproxima a las ideas de otros a través de la lectura. Es decir, esta

resignificación le otorga un carácter eminentemente comunicativo en donde el diálogo de las experiencias de los interlocutores se evidencia en la interpretación producto de este acercamiento

Además, se ha señalado que los lectores tienen diferentes habilidades, y que los expertos pueden reconocer el tipo de texto al que se enfrentan, la idea principal del mismo, y logran un mejor recuerdo de su contenido (Palincsar y Brown, 1992). Habilidades susceptibles de aprenderse por quienes presentan alguna dificultad y que resultan estratégicas en la medida en que se constituyen en procesos planeados con una meta específica y que pueden ser utilizados de manera voluntaria (Díaz Barriga y Hernández, 1998) Al mismo tiempo, se ha puesto énfasis en los elementos –contenido y forma- del texto que influyen en el nivel de comprensión alcanzado y que está estrechamente relacionado con el tipo de estrategias utilizadas por los lectores, en función de las cuales es posible clasificarlos de acuerdo a su desempeño (Vargas, 1995). Al respecto, han proliferado diversos esfuerzos entre los cuales es posible situar las frecuentes preguntas que realizan los docentes para conocer la comprensión de los alumnos y que han sido criticadas por Solé (1992) y Gómez et al., (1995) quienes han señalado que esta practica sólo da cuenta de la memoria de los alumnos, misma que está fuertemente determinada por el acceso previo a determinado tipo de información.

Otras técnicas para evaluar la comprensión lectora la constituyen los inventarios informales de la lectura, algunos elaborados por expertos y otros por maestros, que permiten proveer de elementos para apoyar este proceso, pero que presentan fuertes problemas de confiabilidad mas no de validez. Por lo que considerando la diversidad de opciones presentadas por Seddon, Krees y Pilulski (1992) en este estudio se consideró que la utilización de inventarios informales de la lectura se constituye en la mejor alternativa, para conocer la comprensión lectora de los alumnos; ya que de acuerdo con los autores, permite conocer el nivel general de la lectura, del pensamiento y del lenguaje utilizado por ellos. Al mismo tiempo,

proporcionan información de las necesidades y habilidades de los lectores que pueden ser consideradas para establecer programas de intervención

Es decir, en ellos se reconoce la responsabilidad compartida del discente y el docente en una tarea que es fundamental para el éxito escolar de los alumnos y en donde el medio que rodea al estudiante también tiene gran injerencia, en la medida en que proporcione elementos estimulantes. Por lo que pueden dar cuenta del proceso lector como un acto de comunicación social, histórico y cultural

En este estudio dada la imposibilidad de contar con un equipo multidisciplinario que diera cuenta de todos los aspectos (familia, interacción con los docentes, entorno social de los alumnos) se decidió con base en la ley de la doble emergencia de los conceptos enunciada por Vigotski (1995) abocarse al producto individual de la lectura a fin de determinar lo que cada niño, en lo individual, era capaz de hacer sin la ayuda de los demás (Zona Real de Desarrollo), también se retomó la conceptualización de Kintsch y Van Dijk (1983) de la lectura como un proceso interactivo donde la comprensión no es un proceso lineal. Y la concepción socio-histórica en donde se coincide a la misma como un proceso comunicativo de interacción social; cabe señalar que desde esta perspectiva no se ha enunciado una definición del proceso lector y que para efectos del presente se coincide a la lectura como el "proceso que un ser humano ha aprendido (en su medio ambiente cultural, histórico y social) a través de la mediación de compañeros y adultos, en el que tiene gran importancia el tipo de enseñanza utilizada". Consecuentemente, es fundamental revisar las aproximaciones que consideran entre sus fundamentos los aspectos de interacción con otros que sustentan esta concepción

CAPITULO III. APROXIMACIÓN SOCIAL A LA ENSEÑANZA.

3.1 Aprendizaje cooperativo

La concepción del aprendizaje ha tomado nuevas vertientes, en las que se reconoce que éste es una actividad consciente que involucra no sólo aspectos cognitivos, sino también afectivos y motivacionales, que conducen a la aprehensión de ciertos conocimientos, habilidades, formas y hábitos. Al respecto, Valenzuela (1994) menciona que es necesario un cambio en el estilo de enseñanza actual (informativo, receptivo) por otro que forme mejor a nuestros alumnos enseñándoles cómo aprender mejor.

La aproximación socio-histórica-cultural refiere que la asimilación de conceptos es una actividad determinada por las características de personalidad de quien aprende y que sólo puede darse mediante la práctica y aplicación de los contenidos de aprendizaje. También reconoce que la cognición no se desarrolla de manera aislada, sino en estrecha interrelación con los otros. No obstante, menciona que la educación en la colectividad y el método individual son dos aspectos de un proceso único en el que ambos deben estar presentes en forma simultánea. Y debido al carácter particular que cada entorno impone al significado del aprendizaje, propone que la enseñanza sea flexible, activa, basada en la consideración de que los alumnos aprenden de forma diferente, aún cuando su rendimiento general

corresponda al promedio del grupo al que pertenecen (Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial; CELAEE, 1996b). Es decir, el reconocimiento de las capacidades, habilidades y necesidades, como características de cada educando es indispensable para una educación verdadera (Cairney, 1992; CELAEE, 1996b).

Por lo que las acciones de enseñanza enmarcadas en esta teoría se convertirán en estratégicas en la medida en que consideren lo que el niño es capaz de realizar de manera independiente (Zona de Desarrollo Real), lo que es capaz de hacer con ayuda (Zona de Desarrollo Próximo) y la zona posible en la que se puede transcurrir de lo interpsicológico a lo intrapsicológico (Zona de Desarrollo Potencial).

Es decir, es a través de las interacciones sociales como se establece un andamiaje en donde el niño hace lo que puede, y el adulto hace el resto, por lo que la ayuda del adulto se va replegando gradualmente, conforme aumenta la capacidad del niño (Cazden, 1991). Este proceso de interacción entre dos o más personas que cooperan para desarrollar una actividad en común, se le conoce como mediación instrumental interpersonal y una vez internalizado es utilizado por el sujeto en el futuro para realizar acciones individuales (Vigotsky, 1995).

Para ello, es necesario que el maestro planifique el trabajo en forma diferenciada, teniendo en cuenta la posibilidad de crear subgrupos relacionados con las características (de personalidad, cognoscitivas, o a las capacidades) de los alumnos a fin de promover la colaboración de los mismos (CELAEE, 1996b)

Uno de los modelos de enseñanza más utilizados para la promoción de la colaboración en el aula, es el aprendizaje cooperativo el cual posee una base sólida de teoría, investigación y práctica en el salón de clases. La investigación se ha fundamentado de acuerdo con Padovani (2000) en: a) La teoría de interdependencia social; b) La teoría cognitiva del desarrollo basada principalmente en los trabajos de

Piaget, Vigotsky y otros teóricos afines. Y c) La teoría del aprendizaje del comportamiento.

Por tanto en los programas de trabajo desarrollados desde esta perspectiva deberá tenerse en cuenta ciertos aspectos, tales como;

- a) Crear condiciones que propicien que el aprendizaje se convierta en una experiencia positiva, reconociendo los éxitos (por mínimos que sean) de cada alumno
- b) Utilizar diferentes métodos de enseñanza:
 - acción directa del educador sobre el alumno
 - acción indirecta del educador a través del medio circundante (compañeros, familia, comunidad)
 - promoción de la autocorrección del alumno, a partir de la aprehensión de estrategias que le permitan por sí mismo resolver ciertos obstáculos.
- c) Crear condiciones de enseñanza estimulantes.

Es decir, la enseñanza debe ser realizada de manera que incremente en el alumno el deseo de aprender, donde la experiencia de aprendizaje sea motivo de reconocimiento de sus capacidades por el propio niño, lo cual requiere en un primer momento el reconocimiento del maestro hacia ellas. La estrategia es entonces el inverso a lo tradicional es decir; se deben destacar los logros y no los errores; explicando al estudiante los obstáculos que presenta y cómo superarlos.

De esta manera, el aprendizaje ha sido reconceptualizado como un proceso en el que el alumno no sólo incorpora la información que el entorno le proporciona, sino que construye conocimientos a partir de su aprendizaje previo y de la experiencia con su medio ambiente (Chadwick, 1991). Al respecto, Tallizina (1993) y Díaz Barriga y Hernández (1998) señalan que el aprendizaje es el resultado de la actividad que realiza el estudiante y de las relaciones que establece en dicha

actividad con los objetos de estudio, por lo que es necesario que el estudiante tenga cierta necesidad y motivación de aprenderlos, ya que si los contenidos se encuentran fuera del ámbito de su vida resultarán poco estimulantes para el educando.

Es el uso de objetos didácticos en la enseñanza (mediación instrumental) que no alteran la forma o esencia del contenido a aprender lo que posibilita "... la representación, el control y la ejecución externos por parte del sujeto de sus propias operaciones mentales" Y es el uso de la mediación social entre dos o más individuos que cooperan en una actividad la que se transformará en actividad individual (Vygotsky, en Alvarez y Del Rfo, 1990). Es decir, en la medida en que el docente o un compañero con más experiencia sirva de ejemplo para la realización de una actividad se garantiza el aprendizaje de la misma Y es de esta manera como se promueve el paso del lenguaje intrapersonal al internalizado, por lo que es importante promover actividades que posibiliten el intercambio de roles; la argumentación de reglas y la autoevaluación positiva de los alumnos (Domínguez y Farfán; 1994)

Al respecto, varios autores (Ovejero, 1988; Díaz Barriga y Hernández, 1998; y Padovani, 2000) señalan que el aprendizaje no se refiere a la sola transmisión de conocimientos o a la repetición de la información de manera mecánica y sin reflexión. Los autores consideran que todo proceso de enseñanza-aprendizaje, representa un acto social que es más eficaz cuando es producto del trabajo en equipo, no competitivo, ni aislado. Indican que el trabajar en conjunto con otros, aumenta el involucramiento del alumno en su aprendizaje ya que compartir ideas con los demás y responder a las reacciones de otros, mejora el pensamiento y profundiza el entendimiento, facilita la clarificación de conceptos y promueve la búsqueda del conocimiento.

Asimismo, coinciden al señalar que la cooperación es un proceso más o menos planificado entre individuos agrupados en pequeños o grandes grupos, que

basado en una común orientación de fines, coordinación y comunicación, sirve para satisfacer diversas necesidades en todos los sectores de la vida humana. Además, mencionan que es posible enseñar la cooperación en la escuela como un actitud y disposición cuya influencia se vislumbrará en el área cognoscitiva, afectiva y social del educando. Actitud que se promueve en el aula al programar actividades de grupo que requieren la ejecución de tareas diferenciadas y complementarias

Uno de los tipos de enseñanza cooperativa es el trabajo entre iguales, el cual es más eficaz que el individual cuando la tarea es difícil y cuando se realiza en diadas (Forman y Cazden; 1984 en Del Caño, 1990). Otro hallazgo relacionado con el tema es que la cooperación es superior a la competición cuando la tarea no es rutinaria o se requiere dividir el trabajo y cuando dura poco tiempo (Ovejero, 1988)

Adicionalmente, la colaboración entre iguales, la regulación a través del lenguaje y el manejo de controversias, tienen injerencia en las atribuciones que realiza el estudiante acerca del éxito o fracaso del mismo, y en las metas del aprendizaje, propician el sentido de pertenencia al grupo y aumentan la autoestima de los alumnos (Díaz Barriga y Hernández, 1998)

No obstante, es necesario considerar que no por estar juntos puede considerarse que los alumnos desempeñen un trabajo en forma cooperativa. Desde un punto de vista conductista Kelley y Thibaut (en Ovejero, 1988) señalan que un grupo es cooperativo cuando los reforzadores son proporcionados en relación con la calidad del desempeño del grupo y no de los individuos.

En cuanto a la efectividad del trabajo cooperativo, Ovejero (1988) comparó los diferentes análisis efectuados al respecto (Johnson, Murayama, y otros [sic] 1981; Johnson, Johnson y Murayama; 1983; Brewer y Kramer; 1985) y encontró que la mayoría coincide en que "... mejora el rendimiento académico de los estudiantes en las más diversas áreas, se enriquece su capacidad cognitiva y crítica y se eleva su

autoestima.” (Ovejero, 1988:283) Además promueve la aceptación de los niños disminuidos² y de aquellos que provienen de diferentes grupos étnicos.

Al respecto Hernández y Díaz Barriga (1998) señalan que los beneficios de la conformación de grupos cooperativos heterogéneos son: 1) el pensamiento elaborativo se presenta con mayor frecuencia; 2) aumenta la posibilidad para dar y recibir explicaciones; 3) aumenta la adopción de perspectivas diferentes; 4) incrementa la profundidad de la comprensión, 5) hay más calidad de razonamiento y precisión de la retención a largo plazo. Para lo cual se sugiere que los grupos estén conformados por alumnos con diferentes habilidades o capacidades académicas.

En cuanto a la lectura, Johnson, Murayama, Johnson, Nelson, y Skon (en Ovejero, 1988) encontraron en su primer meta análisis que el aprendizaje cooperativo es más eficaz que la competencia para fomentar la producción y el logro, sobretodo en la adquisición de conceptos, retención y memoria, solución de problemas especiales y tareas de suposición y predicción; no así en el descifrado y corrección. Estos hallazgos resultaron más significativos en niveles no universitarios.

Con relación al docente, el aprendizaje cooperativo lo provee de formas efectivas para responder a las exigencias de la diversidad de los estudiantes, promoviendo una efectiva ejecución académica (Ovejero, 1988).

Por lo que Ovejero (1988) menciona entre las razones que fundamentan la utilización del aprendizaje cooperativo en el aula, los resultados de diversas investigaciones (Jonson, 1980; Skon y otros, 1981; Johnson, Johnson y Murayama, 1982; Johnson, Johnson, Roy y Zaidman; 1983), las cuales han probado que los estudiantes aprenden más y mejor en estas condiciones, debido a que los alumnos; 1) Utilizan mejores estrategias. 2) Cuando se utiliza adecuadamente promueve la curiosidad por el aprendizaje 3) Por la repetición constante de la información su

² Niños con algún problema físico o psíquico Cfr Ovejero (1988) 263 y 284

retención se promueve continuamente. 4) El apoyo de los compañeros motiva a los estudiantes sobretodo a los menos maduros o adelantados. 5) Los miembros del grupo desarrollan relaciones afectivas que los motivan a ser miembros del grupo, esto influye sobre su motivación a rendir y sobre el rendimientos real.

El aprendizaje cooperativo lleva a otras situaciones, tales como; a) atribución del éxito a las capacidades y esfuerzos del grupo, y a un sentimiento de controlabilidad de la situación de aprendizaje; b) incrementa la motivación hacia la curiosidad de buscar información relacionada con el tema; c) se presenta un compromiso con el aprendizaje; d) se incrementa la persistencia en la tarea, independientemente de las aptitudes de los alumnos; e) incrementa las expectativas del éxito futuro; f) promueve el pensamiento critico; y, g) eficiente el uso de estrategias de alto nivel como resultado de la discusión para resolver las tareas planteadas

En este sentido el autor (Ovejero, 1988) señala que en cuanto a la composición de los grupos se debe considerar que el aprendizaje cooperativo tiene como propósito optimizar el aprovechamiento de cada uno de los alumnos. De ahí que sea importante considerar los siguientes pasos para utilizarlo: 1) Elegir el material a estudiar 2) Determinar el tamaño del grupo en función con las aptitudes cooperativas, el tiempo disponible y las características de la tarea, aunque se aconseja que sea de aproximadamente seis miembros. 3) Definir la composición de los grupos considerando que sean heterogéneos, es decir que las características de rendimiento de los alumnos sea diferente con el fin de incrementar la discusión al resolver los problemas planteados 4) Asegurarse de que el maestro tenga acceso a todos los grupos 5) Proporcionar los materiales necesarios asignando a cada uno de ellos una tarea para fomentar la interdependencia 6) Explicar a los alumnos la actividad y la meta que se pretende cumplir (Ovejero, 1988); lo cual es considerado como estrategia preinstruccional que permite informar a los estudiantes acerca de qué y cómo van a aprender, en donde se incluyen los objetivos, el resumen o el uso

de un organizador anticipado, el cual vincula la información previa con la que se va a aprender (Díaz-Barriga, 1993)

Tallizina (1993) también propone como uno de los requisitos indispensables en el proceso de enseñanza aprendizaje, la presentación de los objetivos en forma clara, determinados con antelación a la actividad a realizar de manera que puedan ser aplicados a otras formas similares. Además señala que existen condiciones necesarias para activar el proceso de aprendizaje en el alumno las cuales son: 1) motivar al individuo de manera que movilice su personalidad a fin de que pueda llegar a la esencia del objeto de estudio, ya que de otra manera sólo llega a la memorización y es posible que se convierta en un alumno deficiente. 2) determinar las etapas por las que el alumno debe pasar para garantizar su aprendizaje.

En relación al contenido menciona que la actividad debe centrarse en los aspectos fundamentales que permiten su asimilación, por diferentes vías, utilizando de ser posible la visual y auditiva entre otras. De ahí que sea indispensable considerar estos elementos en la planeación de los programas de enseñanza.

Otra consideración a realizar es que el maestro tiene que supervisar el trabajo de los grupos para asegurarse que las actitudes que obstaculizan la cooperación sean cambiadas, o auxiliar a los grupos que presenten problemas importantes en la solución de la tareas (Ovejero, 1988). Para lo cual podrá utilizar estrategias coinstruccionales las cuales tienen la finalidad de apoyar el contenido a enseñar, mediante; 1) La identificación de los temas de mayor relevancia, 2) El sostenimiento de la motivación y atención de los educandos, 3) La estructuración y organización de los contenidos, 4) La utilización del conocimiento previo mediante analogías, esquemas y redes (Díaz-Barriga, 1993).

El Centro de aprendizaje Cooperativo (en Díaz Barriga y Hernández, 1998), sugiere como aspectos a considerar en el trabajo cooperativo, además de los ya mencionados, 1) Estructurar la valoración individual, 2) Estructurar la cooperación

intergrupo, 3) Explicar los criterios de éxito, 4) Especificar las conductas deseadas, 5) Intervenir para enseñar las habilidades de colaboración, 6) Proporcionar un cierre a la lección, y 7) Evaluar la calidad y cantidad del aprendizaje de los alumnos.

Así, es posible señalar que las características del aprendizaje cooperativo de acuerdo a varios autores son las que se incluyen en el siguiente cuadro.

AUTOR	CARACTERÍSTICA	DESCRIPCIÓN
Ovejero (1988), Díaz Barriga (1998) y Padovani (2000)	Interdependencia positiva	Los integrantes del grupo reconocen que están vinculados entre sí y para triunfar se necesita que los demás también triunfen. se consigue al establecer metas comunes, dividir las tareas a realizar, asignar roles a los miembros del grupo con el fin de que éstos puedan percibir la interdependencia
Ovejero (1988), Díaz Barriga (1998) y Padovani (2000)	Interacción cara a cara	Necesaria para promover la interacción positiva. Deben estar en posibilidad de intercambiar opiniones y observar a sus compañeros.
Díaz Barriga (1998) y Padovani (2000)	Responsabilidad individual / responsabilidad personal	cada integrante del grupo sabe quién necesita más ayuda, apoyo y estímulo para completar una tarea
Díaz Barriga (1998) y Padovani (2000)	Habilidades interpersonales y en grupos pequeños	Se refieren a las habilidades que cada alumno habrá de desarrollar (conocimiento y confianza en los integrantes de su grupo, comunicación efectiva, aceptación y apoyo a quienes más lo necesitan y resolución constructiva de los conflictos), para asegurar la colaboración de alto nivel
Ovejero (1988) Díaz Barriga (1998) y Padovani (2000)	Procesamiento grupal	Los integrantes del grupo manifiestan el éxito que han tenido en lograr sus metas y en mantener buenas relaciones en el trabajo. Es mediante la reflexión que el grupo establece las conductas que pueden mantenerse y aquellas que deberán modificarse

Sin embargo, es posible indicar que un grupo no está funcionando cooperativamente y la interdependencia positiva no está presente cuando los alumnos dejan el grupo, platican de otros temas, realizan la actividad individualmente, no comparten respuestas ni materiales y no corroboran si los demás han aprendido (Díaz Barriga y Hernández, 1998)

En estas propuestas se reconoce como uno de los objetivos de la enseñanza que el lector asuma un papel activo al usar sus experiencias previas para acceder al contenido que en el texto se expresa (Palincksar y Brown, 1985; Smith y Dahl, 1989).

Lo mencionado hasta aquí corresponde a lo planteado en el Avance Programático de Español (1995) de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la SEP, en donde se establece que el maestro deberá organizar diferentes actividades que permitan a los alumnos expresarse y en donde se incluyen: a) Elaboración de álbumes que recojan las producciones escritas de los alumnos: b) Lectura de textos en donde se identifique la superestructura del texto y las ideas principales y de detalle de los mismos: c) Lectura de libros de la biblioteca del aula. d) Descripciones de diferentes personajes, para escribir un texto. Y e) Redacción individual y en grupo de diferentes textos de interés para los alumnos.

Es decir, la enseñanza de la lectura como un acto comunicativo requiere de múltiples oportunidades para leer, escribir y hablar. Por lo que el profesor deberá promover situaciones en la que los estudiantes puedan intercambiar ideas, poner en práctica su experiencia y buscar la solución de sus dudas a través de la interacción con sus compañeros, lo cual "...no se logra únicamente a través de la instrucción directa sino que requiere de formas de trabajo en el salón de clase que fomenten la colaboración y la solución colectiva de problemas concretos" (Kalman, 1996:5).

Por lo que, enseñar a leer representa fomentar las actitudes, habilidades y capacidades necesarias para obtener información e incrementar el interés en la

lectura (Solé, 1992; Vargas, 1994; Sarmiento, 1995; Hernández y Díaz Barriga, 1998). En contraposición su enseñanza a través de la segmentación de las palabras en grafías o fonemas, reduce la supremacía del significado y aumenta las dificultades ante este proceso (Higgings, 1971; en Gupta y Coxhead 1993)

Al respecto, Gupta y Coxhead (1993:179) mencionan que el aprendizaje efectivo se compone de varios elementos: "un contenido estimulante de aprendizaje, una retroalimentación positiva para el niño, así como el establecimiento de un ambiente interpersonal de confianza y apoyo". Es decir, una clase que promueva la autonomía, propicie la utilización de estrategias y reconozca los sentimientos que puedan aparecer en este proceso. Para ello, Varios autores (Solé, 1992; Argudín y Luna, 1995; Díaz Barriga y Hernández, 1998) coinciden al señalar que existen estrategias de enseñanza que deben realizarse antes, durante y después de la lectura.

Las primeras se refieren al establecimiento de un objetivo y la planeación de las actividades para llegar a la meta propuesta, en donde el lector requiere del uso del conocimiento previo, la elaboración de predicciones y preguntas acerca del contenido

Durante la lectura el lector deberá revisar su comprensión con respecto a la determinación de las partes importantes del texto, el uso de ciertas estrategias como la relectura, el subrayado de algunos elementos, la elaboración de conceptos e inferencias y el uso de esquemas o estructuras textuales

Después de la lectura el lector deberá evaluar su comprensión y determinar si identificó la idea principal, si es capaz de elaborar un resumen o bien si le es posible formular y contestar preguntas

Para evaluar si los alumnos han logrado realizar un resumen, Carrasco (1992) sugiere que se realicen actividades colectivas para su revisión. Además, indica que

su elaboración es una de las habilidades que los alumnos pueden adquirir durante el quinto y sexto grado. Lo cual coincide con los objetivos propuestos por la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos (1995) de S:E P, para estos grados.

3.2 Enseñanza Recíproca

Palincsar y Klenk (1992) refieren que la enseñanza recíproca puede considerarse como un método enmarcado dentro del aprendizaje cooperativo cuyo elemento principal es la práctica guiada. Además, es considerado como uno de los más efectivos para enseñar a comprender, resumir, elaborar preguntas y predecir (Palincsar, 1985; y Palincsar y Brown 1992), estrategias necesarias para la comprensión de la lectura enunciadas por las autoras y por Solé (1992), Gómez y et al. Sarmiento (1995), Hernández y Díaz Barriga (1998).

Por su parte, Soriano, Vidal-Abarca y Miranda (1996) mencionan que la enseñanza recíproca tiene puntos de coincidencia con la enseñanza directa, en tanto ambas se centran en otorgar el apoyo necesario a los estudiantes para modificar el procesamiento de textos a través de un sostén temporal externo, en donde el maestro modela el aprendizaje, guía su práctica y proporciona retroalimentación a los alumnos. Y las diferencias entre ambos métodos son que: en la enseñanza directa, el docente es el responsable del procedimiento a seguir para lo que establece metas y submetas, utiliza textos específicos para la estrategia a enseñar y se utiliza en grupos de 15 a 30 alumnos. En tanto que en la enseñanza recíproca, se reconoce el aprendizaje y las habilidades que el alumno ya posee, por lo cual su papel es más protagónico. Utiliza materiales presentes en los programas oficiales y se realiza en grupos pequeños de 4 a 8 miembros. Además, encontraron que los dos métodos son efectivos para enseñar a identificar ideas principales y elaborar resúmenes. Sin embargo, la enseñanza recíproca se utiliza para estructurar y organizar la información mediante la macroestructura textual. Al mismo tiempo,

encontraron que el promedio de sesiones para asegurar el aprendizaje era de 12 sesiones.

La enseñanza recíproca se encuentra fundamentada en la teoría cognitiva y evolutiva, donde las estrategias son consideradas como actividades cognitivas que los alumnos expertos usan para acceder a la lectura (Palincsar y Klenk, 1992; Brown, Pressley, Meter and Schuder, 1996); mismas que son utilizadas como apoyo en la autorregulación del aprendizaje, y su aprendizaje se da a través de la interacción con los compañeros y el maestro, por medio del compartir; por lo que su contexto es de tipo social e interactivo (Englert y Palincsar, 1991; en Palincsar y Klenk, 1992)

Se basa en los tres principios establecidos por Vigotsky acerca del aprendizaje:

- 1) El origen social de los procesos cognitivos superiores: " Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente, un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social y, más tarde, a nivel individual; primero entre personas -interpsicológica- y después en el interior del propio niño -intrapsicológica-. Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos" (Alvarez y Del Río; 1990:99).
- 1) La zona de desarrollo próximo: considerada como lo que el niño puede realizar con ayuda y en donde ocurren funciones que aún no han madurado y que están en pleno proceso de formación (CELAEE d)
- 2) La actividad contextualizada y holística, en la que se enfatiza la importancia de mantener el contenido a aprender íntegro y no seccionado en cada uno de sus componentes, por lo que las estrategias enseñadas mediante la enseñanza recíproca no son desmenuzadas en cada uno de sus elementos, ni son practicadas aisladamente, ni fuera del contexto de la lectura.

Inicialmente la enseñanza recíproca fue diseñada fundamentalmente para proveer una zona de desarrollo próximo a estudiantes con problemas académicos, o inmersos en educación especial. En ella, los alumnos debían asumir la responsabilidad de su proceso de aprendizaje con la ayuda de sus compañeros y de su maestro (Palincsar y Brown, 1992).

En este tipo de enseñanza los alumnos descubren una nueva forma de concebir los requerimientos de la misma, puesto que constantemente se enfrentan a ayudar a un compañero que no ha alcanzado un buen desempeño, a la frustración del compañero o la propia. Asimismo, la enseñanza recíproca incrementa la posibilidad de un aprendizaje individual en el contexto grupal, puesto que permite a cada alumno ir avanzando de acuerdo a su propio ritmo (Soriano, Vidal-Abarca y Miranda, 1996).

En las primeras sesiones es el maestro quien tiene la mayor participación y en el caso de la comprensión de la lectura es quién realiza preguntas, resume, predice y demanda claridad de la información, pero a medida que transcurre el tiempo, es el alumno quien asume el papel activo en la utilización de las estrategias. Sin embargo, el maestro continúa apoyándolo en el proceso, o en ocasiones actúa directamente para que los demás integrantes provean de más información acerca del tema tratado. Es decir, los alumnos progresivamente asumen el papel de tutor que ha desempeñado el maestro; Para lo cual es fundamental que quién desempeña este papel revise las estrategias utilizadas, las modele, otorgue a sus educandos la posibilidad de utilizarlas, e informe acerca de cómo las están utilizando y señale qué pueden hacer para mejorar su uso (Palincsar y Brown, 1985).

Con relación al modelamiento, Palincsar y Brown (1985; 1992) refieren que es necesario que sea anticipado por la instrucción. Es decir, en el caso de la realización de preguntas proponen que se planteen situaciones de la vida cotidiana, se presenten proposiciones sencillas en las que el contenido sea muy evidente de modo que pueda invitarse a los alumnos a elaborarlas. Entonces, el texto se

presenta en párrafos cortos en los que una proposición tenga claramente la idea principal, para posteriormente solicitar a los alumnos que la identifiquen y elaboren una pregunta relacionada con ella.

Al respecto, Smith y Dahl (1989) y Solé (1992) indican que la enseñanza ha supuesto que los alumnos son capaces de identificar lo esencial y las ideas principales de la lectura, lo cual se evidencia en la práctica docente de plantear preguntas relacionadas con el contenido de un texto. En oposición a esta práctica se ha argumentado que la lectura debe fomentar no sólo el responder a preguntas concretas, sino a aquellas que fomenten: a) el pensamiento mediante la utilización de las relaciones causa-efecto, b) la elaboración de preguntas por parte del lector para ser contestadas en función del texto; y c) la elaboración de resúmenes con la previa identificación de la idea principal (Vargas, 1994).

En cuanto a este último proceso, Smith y Dahl (1989) refieren que los alumnos, muchas veces, requieren ayuda puesto que no saben cuál es ésta o bien cómo identificarla. Para ello, es necesario proporcionarles ejemplos concretos, tales como relatos cortos en los que el maestro debe señalar cuáles son las ideas principales; también es necesario resaltarlas a través del subrayado o de las negrillas para que puedan identificarlas más fácilmente, con este fin se pueden preparar una serie de preguntas que lleven a la identificación de la misma. Cada pregunta deberá guiar a la identificación de lo esencial del texto, o bien las preguntas subsecuentes deben ir guiando, poco a poco, a lo sustancial del texto.

Otra forma de identificación de las ideas principales se realiza en grupo, proporcionando a cada alumno el texto a revisar, para que una vez leído en forma individual subrayen lo que ellos consideran como lo más importante. Posteriormente se les solicita que esclarezcan de qué se trata, escriban en una frase cuál es la idea principal y comenten cómo han llegado a la identificación de esa frase, además se les pide que hagan la demostración de este proceso y refieran cuál es la información

del texto que apoya esta idea, esto es posible cuando los alumnos son capaces de argumentar acerca de algún tópico

Como se ha mencionado anteriormente, esta actividad se realizará más fácilmente en la medida en que se encuentre relacionada con los intereses de los alumnos o bien con las preferencias de esparcimiento de los mismos (Smith y Dahl, 1989; Díaz Barriga, 1993), esta última consideración permitirá al alumno asumir un papel activo interactuando con la información del texto y la de su experiencia previa (Díaz Barriga, 1993; Sarmiento, 1995).

Smith y Dahl (1989) y (Díaz Barriga) (1993), por su parte indican que en la identificación de ideas principales se pueden utilizar las preguntas: *quién, cuándo, por qué y cómo* con el fin de guiar el pensamiento de los alumnos. No obstante, es posible que ciertos alumnos requieran ser expuestos a la explicación detallada, o existan otros para quienes sea necesaria la discusión o interacción en grupo para que puedan identificar la idea principal

Además, es probable que otros alumnos requieran una serie de lecciones para poder identificarlas. Para ello los autores proponen que el maestro lea un párrafo y solicite a estos alumnos que repitan lo que él ha leído con sus propias palabras. Después deberán solicitar a los alumnos que repitan la información del texto en una sola frase, con el fin de asegurarse de que han podido identificar la idea principal. Por su parte, el maestro deberá demostrar cuál es la frase en la que el autor la ha incluido, posteriormente los alumnos deberán elegir una frase que consideren como la que contiene la idea principal. Las lecciones subsecuentes deberán enseñar a los alumnos a identificar la idea principal, aún cuando ésta no se encuentre explícita en el texto, para ello puede auxiliárseles a identificar las ideas de detalle que tienen una relación para determinar qué tienen en común.

Hernández y Díaz Barriga (1998) señalan que para identificar la idea principal de un texto se requiere comprender lo leído, hacer valoraciones acerca de la

relevancia de la información y afianzarla, lo cual es más difícil para los lectores pequeños sobre todo si se consideran las características del texto

En cuanto a las predicciones Smith y Dahl (1989) y Díaz Barriga (1993), sugieren que el docente escriba el título del texto a revisar, al mismo tiempo los alumnos deben escribir tres predicciones acerca del tema, para después revisarlas con el grupo. Posteriormente, en cada parte del texto, los estudiantes deberán realizar preguntas que puedan ser susceptibles de incluirse en un examen acerca del tema y por último deben escribir la palabra o concepto que hayan encontrado difícil de entender o que crean que otro de sus compañeros menos hábil que ellos pueda no comprender (Palincsar y Brown, 1985; 1992).

En la predicción, el guía busca poner en práctica el conocimiento previo de los alumnos acerca del tema que se está revisando, a través de la identificación de las claves incluidas en los textos -subtítulos, encabezados, subrayados o estructura del texto- (Palincsar y Brown, 1985); los cuales enfatizan y organizan los elementos de un texto (Díaz-Barriga, 1993). Este señalamiento coincide con lo propuesto por Smith y Dahl, (1989) y Vargas, en cuanto a interpretar el nuevo vocabulario del texto relacionándolo con el contexto en el que se presenta, o bien articulándolo con los conocimientos que los alumnos ya poseen, hecho que puede lograrse si se anticipa el contenido de la lectura.

Otra estrategia que puede ser utilizada en cualquier momento (antes, durante y después) en la enseñanza recíproca es la clarificación; su objetivo es aclarar las ideas que no se hayan entendido o bien que por su contenido presenten cierta dificultad para la comprensión de los alumnos (Palincsar y Brown, 1984; 1989; Smith y Dahl, 1989; Vargas, 1994)

Para enseñar a los alumnos a elaborar un resumen es posible solicitarles que dividan en tres partes el relato y que escriban el inicio, el desarrollo y el fin, posteriormente los alumnos deberán escribir las ideas principales de cada una de las

partes para elaborar finalmente un resumen, que deberá revisarse de manera grupal mediante la realización de preguntas y aclaración de los elementos que no quedaron claros (Palincsar y Brown, 1984; 1989), lo cual se convierte en estrategia postinstruccional en la medida en que posibilita al alumno integrar, sintetizar, criticar el material y estructurarlo de manera general, enfatizando lo más importante para facilitar el aprendizaje (Díaz-Barriga, 1993).

Otras de las actividades sugeridas en la enseñanza de la comprensión lectora, es la comparación de dos ideas contrapuestas, misma que puede centrarse en el reconocimiento de las diferentes características de dos personajes, haciendo listas independientes de ellas, para posteriormente solicitar a los alumnos que elaboren un relato (Carrasco, 1992).

En cuanto a la lecto-escritura; Smith y Dahi (1989) y Carrasco (1992) proponen las siguientes estrategias para hacer consciente la conexión entre estos procesos:

- 1) **Comentar lo que han leído.** Esta acción permite al docente; explorar el proceso que los sujetos han efectuado durante la lectura, conocer la idea resultante y determinar la capacidad de expresar las ideas oralmente.
- 2) **Realizar un resumen.** Pone a prueba las habilidades del niño para expresarse en lo escrito y permite determinar si el niño hace uso de un pensamiento lineal -al responder literalmente con la información contenida en el texto- o si es capaz de interpretar la información -al emitir un juicio acerca del tema-
- 3) **La explicitación del objetivo.** Cuando el niño conoce ¿para qué y por qué? va a leer determinado tipo de texto y no otro, la información se constituye en una guía de la información que debe atender en el texto.

Es decir, para enseñar a utilizar estrategias de comprensión lectora desde la perspectiva de la enseñanza recíproca deberán planearse las estrategias a utilizar, antes, durante y después de esta actividad. Sin embargo, no sólo es necesario enseñar en qué consiste cada una de ellas y explicarle a los alumnos los pasos sobre su utilización, ya que el conocimiento declarativo y procedimental no garantizan su utilización en otros ámbitos. Entonces, es necesaria la reflexión de cuándo, dónde y porqué utilizarlas, además de proporcionar el entrenamiento de manera constructivista encaminado sobre todo a la promoción de la autorregulación (Díaz Barriga, 1998)

Palincsar y Brown (1985) mencionan que la enseñanza recíproca debe continuarse una vez que los alumnos manejen eficientemente las estrategias propuestas- mediante la utilización del modelamiento, retroalimentación correctiva y una aprobación elevada de los logros con el fin de mantener la motivación, misma que permanecerá si se enfrentan a textos de su interés. Lo cual de acuerdo con Vargas (1994), estará también en función del nivel de dificultad y la autenticidad del contenido.

Es decir, "desde la perspectiva sociocultural, la comprensión y el recuerdo de textos y su adquisición son, como toda la educación, procesos esencialmente comunicativos..." (De la Mata, 1997:92). Leer es una práctica social que se aprende a través de la interacción, mediante la cual el lector se apropia de las reglas sociales que determinan cómo y cuándo, para qué y para quién leer (Kalman, 1996). En donde el compartir las experiencias posibilita a quien aprende la conexión directa entre sus esquemas actuales y el concepto nuevo que se incorpora, creando nuevas concepciones compartidas.

En cuanto a los programas basados en el aprendizaje cooperativo, en los que el objetivo era incrementar la comprensión lectora de los alumnos Palincsar y Brown, (1984 y 1989 en Hernández, 1996) encontraron que la norma empleada con estudiantes que habían obtenido un puntaje de 30% de respuestas correctas en

diferentes mediciones, por lo cual el criterio establecido como remedial se refería a que lograrán el 70 u 80 % de aciertos en cuatro o cinco evaluaciones (recuerdo, inferencias, identificación de la parte esencial del texto y aplicación del conocimiento en otros contextos. En esta investigación se observó que los estudiantes lograban el éxito en la tarea después de tres meses y que sus logros permanecían de seis meses a un año después del programa

Conclusión

El aprendizaje cooperativo ha sido propuesto como una alternativa para propiciar el involucramiento del sujeto en su proceso de aprendizaje, lo cual está estrechamente ligado al proceso de autorregulación del alumno. Este método de acuerdo con Ovejero (1988) supone el reconocimiento de la importancia de la interacción con los compañeros como un medio que propicia el acercamiento a los nuevos conceptos, además de que promueve sentimientos de pertenencia al grupo y de autoestima que necesariamente influirán en la motivación del educando para acercarse a los conocimientos nuevos. Estos conceptos coinciden con la teoría socio-histórica del aprendizaje en la que se considera que los aspectos de personalidad de cada individuo, determinan la asimilación de los contenidos que éste pueda realizar, mismos que requieren de la continua práctica y aplicación en una estrecha interrelación con otros individuos. Por lo que estima que la educación individual y colectiva son aspectos de un mismo proceso flexible, activo, basado en la consideración de que los alumnos aprenden de formas diferentes y en el cual el reconocimiento de las capacidades de cada uno es indispensable para lograr la meta propuesta (Cairney, 1992; CELAEE, 1996b).

Es decir, al proporcionar las condiciones que propician la interacción con otros, se proporciona ayuda (principalmente a través del lenguaje) que poco a poco se va limitando (Cazden, 1991), por lo que la enseñanza se planea de tal forma que promueve la motivación del alumno hacia el aprendizaje al considerar sus intereses,

reconocer sus capacidades y explicarle el por qué de sus errores y cómo superarlos, no sólo a través del docente sino de los compañeros (CELAEE, 1996b), situación en la que es indispensable la cooperación si se ha de utilizar este modelo (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

Un método de aprendizaje cooperativo es la enseñanza recíproca, misma que parte de los tres principios establecidos por Vigotsky (1995) acerca del aprendizaje: El origen social de los procesos cognitivos superiores; en donde es otro quien potencia las capacidades del sujeto; la zona de desarrollo próximo, que se refiere a lo que un alumno puede realizar sin ayuda; y, la actividad contextualizada y holística en la que es necesaria la utilización de material de la cotidianeidad de los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ha sido utilizado en diferentes condiciones y su eficacia ha sido probada por diversos investigadores. Entre ellos destacan Palincsar y Brown (1992) quienes partiendo de los supuestos del aprendizaje cooperativo diseñaron la enseñanza recíproca para ayudar a la solución de los problemas de la comprensión lectora, dado que se utiliza para estructurar y organizar la información mediante el uso estratégico de la macroestructura textual (Soriano, Vidal-Abarca y Miranda, 1996). Este método fue aplicado a estudiantes que se encontraban en el percentil 40 con respecto a las normas nacionales de desempeño escolar. Al iniciar la intervención los alumnos sólo lograron tener 30% de respuestas correctas, en varias mediciones, por lo que el criterio de éxito del programa de estas autoras, fue que los alumnos consiguieran un 70 u 80% de respuestas correctas, en cuatro medidas independientes acerca de lo principal de un texto, entre otros aspectos, lo cual fue logrado por el 80% de los 700 estudiantes después de tres meses.

Con relación a las estrategias que utiliza el lector, habría que considerar que dado que son comportamientos conscientes de autorregulación y atención voluntaria, es necesario señalar que son adquiridas y por lo tanto es un agente externo (un adulto o un compañero experto) quien las enseña. Este supuesto deriva en el cambio de

concepción de la educación señalado por varios autores, en el que se enfatizan las llamadas funciones psíquicas superiores -desde la teoría socio-cultural; reflexión, atención voluntaria y autorregulación- como una meta a alcanzar en la educación básica

De acuerdo con Vygotsky (citado en Alvarez y Del Río, 1990) las funciones mentales superiores que se desarrollan sólo por medio de la cooperación social; a) permiten transformar los estímulos y respuestas de forma infinita b) requieren del uso de la mediación a través de agentes ajenos al individuo (entre ellos el lenguaje) y c) cambian la psique y su manera de funcionar.

De tal forma que en el presente trabajo se propone abordar la comprensión lectora, objeto central de estudio, a través de la perspectiva de la enseñanza recíproca y el aprendizaje cooperativo a fin de promover la competencia de este proceso, en niños de una escuela oficial.

METODO

OBJETIVO GENERAL

Analizar el impacto de un programa de intervención de comprensión lectora aplicado a niños que inicialmente cursaban el cuarto año de primaria y que después de la primera fase de intervención estaban en quinto año (dado que la comprensión es uno de los propósitos planteados para este último nivel), el cual incluye la enseñanza de estrategias de lectura específicas para el reconocimiento de la superestructura textual y la identificación de ideas principales y de detalle basado en el aprendizaje cooperativo.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- 1) Evaluar las estrategias de lectura (identificación de ideas principales y de detalle y uso de la estructura textual) usadas por los alumnos de una escuela oficial en textos narrativos y descriptivos.
- 2) Diseñar e implementar un programa de intervención, a partir de una evaluación diagnóstica.
- 3) Analizar el manejo de la estructura de textos narrativos y descriptivos en la producción escrita (resúmenes) de los alumnos en la evaluación diagnóstica, al concluir la primera fase de la intervención (dedicada a incrementar la decodificación

de las palabras); al inicio de la segunda fase de la intervención y al final de la aplicación del programa de intervención.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Si se toma en cuenta la trascendencia de la comprensión lectora en el éxito escolar de los educandos y los obstáculos que muchos presentan en su instrucción primaria (Schmelkes, 1995, Vargas; 1995, Sarmiento, 1995); así como los nuevos modelos diagnósticos y de intervención planteados desde la Educación Especial, se considerará prioritaria la implementación de programas que apoyen a un número mayor de estudiantes y se presenten alternativas a las Necesidades Educativas Especiales que presentan los educandos, independientemente si estas son permanentes o transitorias

Por lo que se plantea el siguiente problema ¿Cuál es el impacto de un programa de intervención, basado en la enseñanza recíproca y el aprendizaje cooperativo, en la comprensión lectora de alumnos de 4to y 5° año de primaria de una escuela regular?

Hipótesis de trabajo

La aplicación de un programa de intervención, basado en la enseñanza recíproca, utilizando además de las estrategias que supone este método, la identificación de la superestructura textual narrativa y descriptiva permitirá mejorar la comprensión lectora de los alumnos de 5to año de primaria de una escuela oficial.

Hipótesis Nulas

Ho1. No existe diferencia estadísticamente significativa en cuanto al uso de ideas de detalle y principales, como estrategia para comprender y producir textos narrativos en las diferentes etapas del programa de intervención

Ho2. No existe diferencia estadísticamente significativa en el uso estratégico de la superestructura narrativa, realizado por los alumnos para comprender y producir textos de este tipo, en las diferentes etapas del programa de intervención.

Ho3. No existe diferencia estadísticamente significativa en la identificación de ideas de detalle y principales, como estrategia para comprender y producir textos descriptivos, en las diferentes etapas del programa de intervención.

Ho4. No existe diferencia estadísticamente significativa en el uso estratégico de la superestructura para comprender y producir textos descriptivos, en las diferentes etapas del programa de intervención.

DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Definición Conceptual de la variable de atributo:

LECTOR EXPERTO: Es el alumno que utiliza el conocimiento de la macroestructura y de la superestructura para comprender un texto vinculándola con su aprendizaje previo, lo que le permite retener por más tiempo la idea global del texto (Van Dijk y Kintsch, 1983; Horowitz, 1985; León, 1991). Es capaz de discriminar información consistente e inconsistente dentro del texto y su sensibilidad a la estructura le permite no sólo recordar más información sino aprender su configuración. Utiliza en esta actividad la memoria lógica guiada por el significado que el medio ambiente le proporciona (Vygotsky, 1995).

LECTOR PROMEDIO: Alumno que es capaz de decodificar las grafías y palabras de manera eficiente (Seddon, Crees y Pilulski; 1992) y que no diferencia en el uso de las ideas de detalle y las principales. En cuanto al uso de la superestructura textual, no maneja todos los elementos incluidos en ella.

LECTOR NOVATO: Es el alumno que muestra una preocupación por la decodificación de las palabras de una manera rígida, que no permite la puesta en marcha de los referentes internos acerca del propio texto (Kintsch y Van Dijk, 1983; Del Mar, 1991; Swanson citado en Salinas 1995, Gómez et., al; Vargas 1995;

Vigotski; 1995) Además, no es consciente de la estructura del texto y ante la solicitud de reproducir un texto elabora listas de información azarosa y sin estructura (Horowitz, 1985) debido a que no jerarquizan la información (Soriano, M. Vidal-Abarca, E. y Miranda; 1996) enlista las ideas (generalmente de detalle de un texto) y las recuerdan de manera incoherente (Kintsch y Van Dijk , 1983; Horowitz, 1985; León, 1991)

Definición Operacional de la variable de atributo:

LECTOR EXPERTO: Alumnos que obtuvieron una puntuación igual o mayor a una desviación estándar hacia la derecha, con relación a la media del grupo en al menos, tres de los textos utilizados en la evaluación diagnóstica (anexo 1).

LECTOR PROMEDIO: Alumnos que obtuvieron una puntuación igual a la media del grupo o bien a una desviación estándar en dos o tres textos utilizados en la evaluación diagnóstica. También se incluyen en esta categoría, los alumnos que obtuvieron en uno de los textos una calificación similar a la de los expertos y en otro una valoración igual a las de los novatos.

LECTOR NOVATO: Alumnos que obtuvieron una calificación menor a una desviación estándar, con relación a la media del grupo, en tres de los cuatro textos utilizados en la evaluación diagnóstica

Definición Conceptual de la variable dependiente:

COMPRESIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS. Actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado en el que el propósito del lector es obtener el significado del texto para lo cual pone en juego su experiencia y construye nuevos conceptos (Díaz. Barriga y Hernández, 1998).

COMPRESIÓN DE TEXTOS DESCRIPTIVOS. Actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado en el que el propósito del lector es obtener el significado del texto para lo cual pone en juego su experiencia y construye nuevos conceptos (Díaz Barriga y Hernández, 1998)

Definición Operacional de la variable dependiente:

COMPRESIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS Reconocimiento de al menos el 75% de la estructura textual narrativa y mayor utilización de las ideas principales

COMPRESIÓN DE TEXTOS DESCRIPTIVOS. Reconocimiento de al menos el 75% de las características esenciales propuestas por el autor de manera coherente

Definición Conceptual de la variable independiente

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: Serie de sesiones de trabajo, fundamentadas en los conceptos aprendizaje cooperativo (Ovejero, 1988) enseñanza recíproca (Palincksar y Brown, 1985) y de mediación social e instrumental de Vigotski (1995) encaminadas a promover la comprensión lectora de los alumnos a través del manejo de la superestructura textual (Van Dijk y Kintsch, 1983)

ESCENARIO

La investigación se realizó en el aula de una escuela oficial de la Delegación Iztapalapa asignada por la Unidad de Servicios Educativos (USEI) de la misma Delegación, toda vez que ante esta autoridad la coordinadora de la línea de investigación de Comprensión Lectora*, presentó este estudio como parte de un proyecto más amplio de la Maestría en Psicología con Orientación en Educación Especial.

* Mtra Guadalupe Salinas

SUJETOS

La muestra estuvo conformada inicialmente por 39 niños de cuarto año inscritos en una escuela regular; debido, principalmente, a la solicitud de apoyo expresada por el director de la institución y a la expresión del maestro del grupo, acerca del bajo desempeño escolar que la generalidad del grupo presentaba. Sin embargo, a causa de la imposibilidad de establecimiento de cooperación entre los niños, a los problemas de decodificación y al desgaste de la muestra¹ el análisis del impacto del programa de intervención se realizó en dos etapas; la primera* con los 39 niños de 4to año, y la segunda con 33 sujetos que pasaron a el quinto grado. Por lo que es posible indicar que la elección del grado fue realizada de manera intencional en función del fácil acceso a ella (Pick y López 1986)

TIPO DE ESTUDIO

De campo ²(Pick y López, 1986)

SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La selección de la muestra fue no probabilística de tipo intencional, toda vez que al acudir a la Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa (USEI) la escuela fue asignada por ser considerada con necesidades de apoyo; debido al bajo rendimiento de los alumnos y ante la imposibilidad de brindar una ayuda individualizada. por que el maestro de grupo estaba interesado en que se le apoyara. Además, se incluyeron en la investigación sólo los sujetos que hubieran asistido al 75% de las sesiones propuestas en el programa.

¹ Término utilizado por Buendía, Colás y Hernández (1998) para referirse a la mortandad muestral.

* En la que el propósito se centró en el diagnóstico (del reconocimiento y uso de ideas de detalle y principales; así como de la superestructura textual narrativa) y la intervención en la decodificación de las palabras

DISEÑO DE INVESTIGACION

Se utilizó un diseño cuasiexperimental, longitudinal³ (Pick y López; 1986 y Buendía, Colás y Hernández; 1998) de tres muestras independientes

De tipo G1 O1 x1 O2 O3 X2 O4

G2 O1 X1 O2, O3 X2 O4

G3 O1 X1 O2, O3 X2 O4

En donde el grupo uno (G1) corresponde al grupo de niños que en la evaluación diagnóstica fueron clasificados como expertos, considerando su desempeño en un texto narrativo. El grupo dos (G2) al conformado por los alumnos clasificados como promedio. El grupo tres (G3), se formó por los alumnos identificados como novatos en la evaluación diagnóstica.

Las G representan los tres subgrupos.

Las X representan las intervenciones efectuadas.

Las O representan las evaluaciones utilizadas para analizar los posibles cambios presentes en cada fase del programa. O1 evaluación diagnóstica, O2 evaluación al final de la primera fase de intervención, O3 evaluación antes de aplicar el programa de intervención propiamente dicho y O4 evaluación después del programa de intervención

ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

Para establecer el parámetro de desempeño de los alumnos en la fase diagnóstica se realizó un análisis de frecuencias -para observar la distribución de el grupo- de las ideas principales y de detalle; posteriormente, se utilizó la prueba de Rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon para establecer la diferencia en la

² Su principal característica es que se realiza en el medio natural que rodea al individuo (Pick y López; 1986:32)

identificación y uso de estas ideas en las producciones escritas de los alumnos. En cuanto a la superestructura de los textos narrativos⁴, se calcularon las estadísticas descriptivas y a partir de la media se establecieron los parámetros de clasificación de los alumnos. Posteriormente se utilizó la prueba "U" de Mann Whitney para corroborar clasificación establecida.

En los análisis subsecuentes también (fases inicial, intermedia y final) se utilizó la prueba de los Rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon⁵ para conocer la significancia en la diferencia de la identificación de ideas principales y de detalle del grupo y los subgrupos. Además, para conocer la diferencia en el uso de la superestructura entre los grupos se utilizó la prueba "U" de Mann Whitney. Con este fin se utilizó el programa SPSS para Windows versión 8.0

PROCEDIMIENTO

A partir de la noción de los inventarios informales de la lectura, y ante la necesidad de elaborar una alternativa de evaluación e intervención donde se considerara la pertinencia del material de lectura como parte de la cotidianidad de los niños que cursaban el 4to año de la primaria en una escuela oficial, se realizaron observaciones naturales del aula a fin de tener un punto de partida en cuanto a la interacción que se establecía al interior del salón; cabe aclarar que en estas sesiones no se modificó la disposición del ambiente de trabajo.

Después de haber efectuado tres visitas para establecer el rapport con los niños se realizó una evaluación diagnóstica* con el fin de determinar la capacidad de

³ Su característica principal es "...la obtención de datos de un grupo determinado en diferentes puntos de tiempo, obteniéndose medidas repetidas a lo largo de un determinado parámetro temporal". Cfr Buendía, Colás y Hernández 1998:135)

⁴ De acuerdo con Solé (1992) la identificación de este tipo de texto es más fácil y es el primero que los niños manejan, por lo que no se realizó la valoración inicial de los textos descriptivos

⁵ Toda vez que la medición de las proposiciones se encontraba en una escala ordinal

comprensión lectora de los alumnos, para lo cual se utilizaron textos previamente seleccionados. Específicamente y atendiendo a la clasificación de los Seddon, Crees y Pilulski (1992) se utilizó la categoría de los inventarios creados por los especialistas.

El objetivo de la evaluación diagnóstica era situar a los alumnos en relación con las habilidades de su propio grupo y establecer las capacidades presentes en ellos como lectores a partir de lo que podían realizar por sí mismo en este proceso. Para ello se llevó a cabo el siguiente Procedimiento:

Acondicionamiento del aula para efectuar la evaluación diagnóstica

1 Con apoyo de los alumnos se reubicaron los asientos de los niños para que pudieran trabajar de frente a frente, con el propósito de observar si los niños se auxilian de la interacción con sus compañeros para realizar la actividad.

2. Se proporcionaron fotocopias de la lectura a cada uno de los niños a evaluar y una hoja en blanco.

3 Se solicitó a los niños que siguieran con la vista la lectura mientras se realizaba la lectura del texto en voz alta.

4 Se requirió a los alumnos que leyeran nuevamente el texto, pero ahora en forma silenciosa.

5. Se cuestionó a los niños acerca de si tenían alguna duda acerca del significado de las palabras del texto.

6. Se indicó a los niños que voltearan la hoja de lectura y que escribieran en la hoja en blanco en la parte superior derecha su nombre.

7. A continuación, se les solicitó que escribieran lo más importante; aclarándoles que podían voltear la hoja de la lectura para realizar esta actividad.

8. Se observaron las conductas que realizaban para la elaboración de lo escrito. Sobretodo aquellas relacionadas con la solicitud de ayuda o aprobación para lograr la tarea, relectura, preguntas a los compañeros, etc.

Material de Evaluación

A fin de determinar la comprensión lectora se seleccionaron cuatro textos narrativos (anexo 1) de los libros de texto a los cuales los niños habían tenido acceso durante su instrucción en la escuela, con el propósito de constituir una muestra del material al que cotidianamente tienen acceso. Del mismo modo, se seleccionaron los textos para la evaluación de la fase de intervención inicial, y las evaluaciones intermedia y final de acuerdo a las características enunciadas por Van Dijk y Kintsch (1983)

Criterios Generales de evaluación

La calificación de los textos producidos por los alumnos se efectuó tomando como base la emergencia de los procesos de comprensión como resultado de la acción del medio ambiente por lo cual la inclusión de sinonimias en la producción de los niños fue considerada más como una construcción que como una equivocación

Procedimiento para valorar la identificación de ideas principales y de detalle.

Se crearon bases de datos (mediante la utilización del programa de Excell) con la transcripción del texto, identificando las ideas principales y de detalle⁶ de cada uno.

1 Se anotó el número 1 a cada idea principal o de detalle que el sujeto hubiera escrito; y 0 para la ausencia de estas proposiciones

2 Los datos se trasladaron al programa SPSS 8.0 for Windows donde se obtuvieron las medidas de tendencia central de estas proposiciones.

3. En la fase diagnóstica los análisis de las ideas de detalle y principales se realizaron en función del grupo utilizando la prueba de Rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon. En cuanto a la diferencia en el uso de la superestructura

⁶ Previamente revisadas por dos expertos en el tema

narrativa. El criterio establecido para situar a los alumnos en función del reconocimiento y uso de la misma fue el siguiente: Los alumnos novatos era aquellos cuya calificación obtenida era menor una desviación estándar del promedio del grupo. Los promedios, eran los alumnos que tenían una puntuación igual o una desviación estándar mayor que el promedio. Y los expertos eran quienes una calificación igual o por arriba de una desviación estándar con relación a la media del grupo. Sin embargo, con el fin de poder confiar en la clasificación se aplicó el mismo criterio en cuatro textos diferentes y se mantuvo en función de la repetición presentada en las evaluaciones.

4. En las fases subsecuentes y con base en la clasificación de la etapa diagnóstica, se realizaron análisis de acuerdo con la clasificación recibida donde se compararon los resultados al interior de cada grupo y entre los grupos.

Modelo de Evaluación de la Superestructura de los Textos Narrativos

Una vez identificado el alumno mediante un número de folio asignado al azar, se procedió de la siguiente manera.

Se creó una base de datos (en el programa SPSS for Windows) con las puntuaciones obtenidas por cada alumno en cada texto evaluado considerando los siguientes aspectos.

- 1 **TITULO:** Se otorgó **un punto** si aparecía en el texto producido.
- 2 **INTRODUCCION:** Si en el escrito se encontraba una idea que preparara al lector sobre el tema a tratar, del texto adjudicó **un punto** a este apartado
- 3 **PERSONAJE PRINCIPAL:** Además del punto otorgado en el apartado anterior se bonificó **un punto** adicional, si el personaje principal se encontraba en cualquier parte del texto
- 4 **LUGAR O TIEMPO:** Si en el texto producido por el alumno se encontraba señalado el lugar (o el tiempo) en el que sucedían las acciones se calificó con **uno** este rubro.

5. **DESARROLLO:** Se calificó este punto con **uno** si el problema se exhibía en el texto, independientemente de su ubicación.
6. **PROBLEMA:** Si en el texto se presentaba un problema se otorgaron **dos puntos** a la calificación de la producción del texto.
7. **INTENTO DE SOLUCION.** En el caso de que en el texto apareciera un intento de solución al problema planteado, se concedió **un punto** a la calificación del sujeto.
8. **DESCENLACE.** Se abonó **un punto** si aparecía la solución al problema (en el caso de resúmenes con opción a revisar el texto original, solo se otorgó el punto si el problema era coincidente con lo expuesto en el texto original)
9. **SOLUCION.** Se proporcionó **un punto** si el alumno escribía una solución coherente, de acuerdo con el problema planteado.

Criterios de clasificación de los alumnos de acuerdo al desempeño en cada uno de los textos de la evaluación diagnóstica.

LECTOR EXPERTO: Alumno cuya puntuación obtenida en la superestructura de los textos narrativos fuera igual o mayor a una desviación estándar hacia la derecha, con relación a la media del grupo, en al menos tres de los textos utilizados (anexo 1).

LECTOR PROMEDIO: Alumno cuya una puntuación en la superestructura de los textos narrativos fuera igual a la media del grupo, o bien se encontrase a una desviación estándar en dos o tres textos utilizados en la evaluación diagnóstica. También se incluyeron en esta categoría, los alumnos que obtuvieron en uno de los textos una calificación similar a la de los expertos y en otro una valoración igual a las de los novatos

LECTOR NOVATO Alumno que obtuvo una calificación menor situada una desviación estándar, con relación a la media del grupo, en tres de los cuatro textos utilizados en la evaluación diagnóstica.

Posterior al diagnóstico realizado sobre las capacidades individuales y grupales en cuanto a comprensión lectora de los alumnos referente a los textos narrativos se procedió a planificar un programa de intervención (anexo 2) basado en las necesidades detectadas considerando los intereses y temas que pudieran resultar interesantes para los alumnos.

Después se procedió a la aplicación del programa Sin embargo, en vista de la dificultad que presentaban los alumnos para trabajar en forma cooperativa (anexo 3) y las dificultades que presentaban en la decodificación de las lecturas, se procedió a trabajar en estas dos áreas* hasta el fin del curso escolar (4to año) con el propósito de crear un ambiente propicio para la aplicación del programa de intervención en la comprensión lectora propiamente dicho.

No obstante, para conocer el impacto de estas acciones en el proceso de la comprensión de los alumnos al final del ciclo escolar se aplicó una evaluación de las capacidades relativas a la identificación de ideas de detalle y principales de un texto narrativo, además de la identificación de la superestructura textual, del mismo.

Es decir, el programa de intervención propiamente dicho participaron los alumnos cuando cursaban el 5° grado; cabe señalar que un alumno había sido cambiado al turno vespertino y otra, asignada a otro grupo, por lo que se inicialmente consideraron sólo los 37 casos restantes para efectos del análisis de los resultados de las evaluaciones del programa. Esto a pesar de que se integraron nuevos alumnos (tres) al grupo, mismos que participaron en las tareas del programa pero que no fueron considerados como parte del estudio.

En cuanto al programa de intervención se plantearon los siguientes aspectos:

* Las cuales no fueron consideradas como parte del programa

Aspectos generales para todas las sesiones:

Una de las tareas consideradas como esenciales en el programa de intervención fue el establecimiento de las reglas de trabajo por lo que en las sesiones iniciales, o en aquellas que se consideró necesario, permanecieron pegadas al pizarrón, éstas fueron las siguientes.

REGLAS PARA EL TRABAJO EN EQUIPO

1. HABLO, NO GRITO
2. SOLO EL MENSAJERO SE PARA
3. RESPETO A MIS COMPAÑEROS: NO PEGO, NO INSULTO, NO DISTRAIGO
4. AYUDO A QUIEN LO NECESITA

Antes de cada sesión

Se formaron equipos de trabajo de acuerdo a las capacidades lectoras de cada alumno, De tal manera que en los equipos de 4 alumnos pudieran trabajar; *1 experto, 2 promedios y 1 novato.*

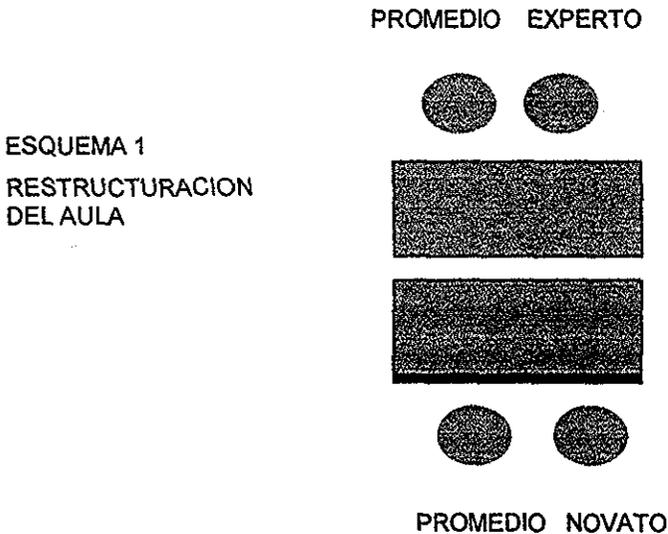
Se formaron los equipos de trabajo Experto=subrrayador, Promedio=escritor, Promedio=lector, Novato=mensajero En un primer momento se consideró que los integrantes de los equipos sólo cambiarán a la mitad del programa, con el fin de evaluar la interacción grupal antes, durante y después de concluido el programa, pero los roles podían rotarse a discreción del aplicador con el fin de promover la cooperación en los equipos.

En las sesiones en las que se indicaba rotafolio ,en el cronograma, como mediación instrumental éste permaneció pegado a alguna de las paredes del aula con el fin de los alumnos pudieran utilizar la información contenida en él cuantas veces fuera necesario para alcanzar los propósitos de las actividades.

Al inicio de las Sesiones

Al comienzo de las sesiones se levantaba un registro de la asistencia a fin de incluir en el análisis de los resultados sólo los que hubieran asistido a un 75% de las sesiones del programa

Para trabajar en forma cooperativa y considerando que se requiere que el mobiliario propicie la interacción cara a cara para que los alumnos puedan dialogar a fin de encontrar las soluciones pertinentes a las actividades propuestas; se reestructuraba la disposición del mobiliario de forma tal que las bancas quedaran una frente a otra (esquema 1)



Una vez dispuesto el mobiliario se procedía a; fila por fila pasar al frente a los alumnos para que los equipos previamente conformados pudieran ocupar sus lugares

Antes de iniciar las actividades del programa se exploraban los conocimientos previos de los alumnos mediante preguntas que al mismo tiempo los motivaran, reconociendo siempre el intento de participar y no la efectividad rigurosa de las respuestas, evidenciando de ser necesario su incongruencia -sin menoscabo al autoconcepto del alumno- y reflexionando acerca de la causa de la misma (desatención, ruido excesivo en el salón, impulsividad, irritabilidad)

Se explicaron los objetivos para cada sesión y de manera sintética se recordaba lo previamente visto

En las sesiones en las que se indicaba la lectura del rotafolio, la aplicadora del programa, lo leía en voz alta, a fin de proveer a los alumnos del modelo de la adecuada puntuación en la lectura como un elemento importante para la comprensión del texto.

En cuanto a la lectura grupal, ésta se refería a que la aplicadora del programa guiaba la actividad instando a los alumnos a que realizaran al unísono la lectura en voz alta.

Posteriormente, se repartía el material con el auxilio de los mensajeros a fin de que ellos se consideraran parte importante de la organización del trabajo del grupo, además al ser los únicos que formalmente podían abandonar sus lugares, se propiciaba la comunicación directa con la aplicadora, quien debía regular la interacción a fin de disminuir gradualmente el rechazo hacia ellos en la realización de las tareas.

Las actividades de equipo estaban planeadas para promover la cooperación, por lo que la función de la aplicadora en ellas era vigilar, apoyar y promover la misma en todos los equipos. Además, se proveía información a cada equipo acerca de cómo estaba desempeñándose en cuanto a los aspectos cognoscitivos y a los de la interacción que están estableciendo, por lo que en casos extremos se cambiaban

a los miembros del equipo, anotando en la bitácora esto como elemento importante de la sesión.

Después de las sesiones

Se anotaba en una bitácora las anécdotas más relevantes de la sesión, a fin de evaluar los factores relacionados con la comprensión lectora. Asimismo, se anotaban los aspectos positivos y los negativos de la interacción grupal y se analizaban las producciones tanto de los equipos como las individuales.

RESULTADOS

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.

Los resultados que se presentan a continuación se obtuvieron de un grupo de 4to año de primaria, conformado por 19 (48.7%) niños y 20 (51.3%) niñas de una escuela oficial de la Delegación Iztapalapa. El grupo estaba constituido casi en la misma proporción por niños de ambos sexos

El cuadro 1 muestra los resultados en cuanto a las ideas de detalle utilizadas por los alumnos, en el resumen solicitado como forma de evaluación diagnóstica. En el es posible observar que en el primer texto, una cuarta parte (25.7%) del grupo incluyó en su producción escrita, una idea de este tipo. Con relación al segundo texto, poco más de una tercera parte (35.6%) del grupo utilizó, nuevamente, una idea de detalle en el resumen solicitado. Y una proporción similar (30.6%) utilizó cuatro ideas de detalle en el tercer texto. Sin embargo, en el cuarto texto el porcentaje de niños que utilizaron dos ideas de este tipo se elevó hasta un 43.2%. Por, lo que es posible indicar que cerca de una tercera parte del grupo utilizó entre dos y cuatro ideas de este tipo en sus producciones escritas correspondientes a la evaluación diagnóstica.

CUADRO 1. IDENTIFICACIÓN DE IDEAS DE DETALLE EN LOS TEXTOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Núm. Ideas Identificadas	Texto No. 1 Pompilia la jirafa inconforme	Texto No. 2 La falta de un clavo	Texto No. 3 El gran biólogo	Texto No. 4 El perro que perdió su hueso
	n=35	n=34	n=36	n=37
	fr. / %	fr. / %	fr. / %	fr. / %
0	11 (31.4%)	7 (20.6%)		7 (18.9%)
1	9 (25.7%)	12 (35.6%)	5 (13.9%)	9 (24.3%)
2	3 (8.6%)	7 (20.6%)	6 (16.7%)	16 (43.2%)
3	6 (17.1%)	5 (14.7%)	5 (13.9%)	4 (10.8%)
4	2 (5.7%)	1 (2.9%)	11 (30.6%)	1 (2.7%)
5	3 (8.6%)		1 (2.8%)	
6	1 (2.9%)		6 (16.7%)	
7			1 (2.8%)	
8			1(2.8%)	
9				
10				
11		1(2.9%)		

El cuadro 2 muestra la inclusión de ideas principales en el resumen de los cuatro textos de la evaluación diagnóstica. En él es posible observar, de acuerdo con la producción escrita de los alumnos, que el texto en el que reconocieron más ideas principales, fue el "Perro que perdió su hueso" dado que 75.6% del grupo incluyó de tres a seis ideas de este tipo en su escrito. Después, se encontró que el 22.9% del grupo usó en su resumen de "Pompilia la jirafa inconforme" de tres a cinco ideas principales. Posteriormente, en el texto "La falta de un clavo", se observó que el 20.5% introdujo de tres a cinco ideas de este tipo en la producción escrita solicitada y por último en el cuarto texto "El gran biólogo" todos los alumnos utilizaron dos o menos ideas de este tipo

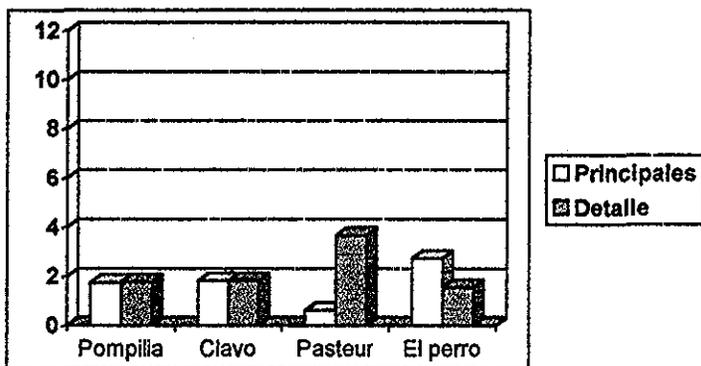
CUADRO 2. IDENTIFICACIÓN DE IDEAS PRINCIPALES EN LOS TEXTOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Núm. Ideas Identificadas	Texto No. 1 Pompilla la jirafa inconforme	Texto No. 2 La falta de un clavo	Texto No. 3 El gran biólogo	Texto No. 4 El perro que perdió su hueso
	n=35 fr. / %	n=34 fr. / %	n=36 fr. / %	n=37 fr. / %
0	2 (5.7%)	3(8.8%)	19 (52.8%)	
1	18 (51.4%)	8(23.5%)	12 (33.3%)	9 (24.3%)
2	7 (20.0%)	16(47.1%)	5 (13.9%)	11 (29.7%)
3	4 (11.4%)	6(17.6%)		7 (18.9%)
4	3 (8.6%)	1(2.9%)		3 (8.1%)
5	1(2.9%)			5 (13.5%)
6				2 (5.4%)

En cuanto a las estadísticas descriptivas de las ideas de detalle y principales identificadas por el grupo en los textos utilizados en la evaluación diagnóstica, el cuadro tres indica que en promedio el grupo utilizó dos ideas principales y de detalle en cada escrito solicitado.

De acuerdo a las medidas de tendencia central y a la variabilidad de las ideas principales incluidas por los alumnos en sus escritos, es posible indicar que el de más fácil acceso para el grupo resultó ser el de "El perro que perdió su hueso", en el que los alumnos identificaron más ideas principales que en los otros textos; después, el de "Pompilla, la jirafa inconforme", a continuación se encontró el de "La Falta de un clavo" y por último el de "El Gran Biólogo", lo cual puede estar relacionado con la temática abordada en cada texto y su aproximación con situaciones similares en la cotidianidad de los niños.

GRÁFICA 1. PROMEDIOS DE LAS IDEAS PRINCIPALES Y DE DETALLE UTILIZADAS POR LOS ALUMNOS EN LOS TEXTOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA



Asimismo, existe mayor homogeneidad en cuanto al reconocimiento de ideas principales que de detalle (cuadro 3). Es decir, en general los alumnos reconocieron más ideas de detalle en los textos de "La Falta de un clavo" y el del "Gran Biólogo".

CUADRO 3. VARIABILIDAD DE LAS IDEAS PRINCIPALES Y DE DETALLE UTILIZADAS POR LOS ALUMNOS EN LOS TEXTOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

IDEAS	TEXTO							
	"La jirafa Inconforme" n=35		"La falta de un clavo" n=34		"El Gran Biólogo" n=36		"El perro que perdió su hueso" n=37	
	D.E	Min. Max	D.E	Min. Max	D.E	Min. Max	D.E	Min. Max
PRINCIPALES	1.19	0 5	.93	0 4	.73	0 2	1.54	1 6
DETALLE	1.78	0 3	2.09	0 11	1.85	1 8	1.02	0 4

Al realizar la prueba de Rangos con signos de Wilcoxon, para determinar la diferencia en la identificación de ideas de detalle y principales realizada por el grupo en cada texto de la evaluación diagnóstica, se obtuvo una diferencia estadísticamente significativa ($Z = -5.115 \alpha .000$) en el tercer texto (El gran biólogo) donde el grupo usó más ideas de detalle que principales. También se encontró diferencia significativa ($Z = -3.89 \alpha .0001$) en el texto "El perro que perdió su hueso" donde el grupo identificó más ideas principales que de detalle, por lo que se rechaza la hipótesis nula 1, misma que señala que no existe diferencia estadísticamente significativa en cuanto al uso de ideas de detalle y principales.

No así, en los textos en "La jirafa inconforme" y en "La Falta de un clavo" donde no se presentó diferencia entre la utilización de los dos tipos de ideas, para los cuales se acepta la hipótesis nula 1.

CUADRO 4. PRUEBA DE LOS RANGOS CON SIGNO DE WILCOXON ENTRE IDEAS DE DETALLE Y PRINCIPALES DE LOS TEXTOS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

"La jirafa inconforme" n=35			
PRINCIPALES - DETALLE	N	Rango promedio	Z
Rangos negativos	13 ^a	19.50	Sig. Asintótica bilateral .66
Rangos positivos	17 ^b	12.44	
Empates	5 ^c		
"La falta de un clavo" n=34			
PRINCIPALES - DETALLE	N	Rango Promedio	Z
Rangos negativos	6 ^a	12.25	Sig. Asintótica bilateral .39
Rangos positivos	13 ^b	8.96	
Empates	15 ^c		

- a PRINCIPALES < DETALLE
- b PRINCIPALES > DETALLE
- c DETALLE = PRINCIPALES

**CUADRO 4. PRUEBA DE LOS RANGOS CON SIGNO DE WILCOXON
ENTRE IDEAS DE DETALLE Y PRINCIPALES DE LOS TEXTOS DE LA EVALUACIÓN
DIAGNÓSTICA
(continúa)**

"El Gran Biólogo" n= 36			
PRINCIPALES – DETALLE	N	Rango promedio	Z
Rangos negativos	34a	17.50	-5.115 ^a
Rangos positivos	0b	.00	Sig. Asintótica bilateral 0.00
Empates	2c		
"El perro que perdió su hueso" n=37			
PRINCIPALES – DETALLE	N	Rango promedio	Z
Rangos negativos	4a	10.75	-3.89 ^a
Rangos positivos	26b	16.23	Sig. Asintótica bilateral 0.001
Empates	7c		

a PRINCIPALES < DETALLE
b PRINCIPALES > DETALLE
c DETALLE = PRINCIPALES

Con respecto a la identificación de la superestructura textual, la gráfica 1 muestra que pocos incluyeron el título del texto en la producción escrita solicitada como forma de la evaluación de la comprensión lectora, del primer (La jirafa inconforme) y el tercer texto (La falta de un clavo).

La gran mayoría utilizó una introducción en los textos "El gran biólogo" y "El perro que perdió su hueso", muchos la incluyeron en "La Jirafa inconforme"; y muy pocos en "La falta de un clavo". Situación similar ocurrió con la alusión al personaje principal, ya que en el segundo texto ("La falta de un clavo") fueron menos quienes lo utilizaron, lo cual es posible que se deba a que no estaba tan explícito como en las demás lecturas.

El tiempo o el lugar donde se desarrollan las historias fueron usados por más de la mitad del grupo en todos los textos.

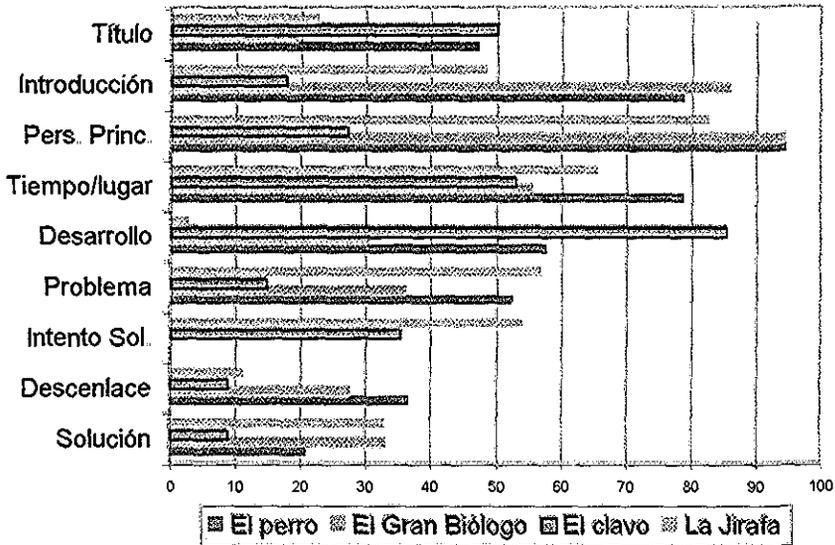
Con relación al desarrollo, la mayoría de los alumnos indicó inmediatamente el problema en el primer texto ("La jirafa inconforme") sin darle una secuencia a su escrito, característica mejor lograda en las producciones relativas a "la falta de un clavo" donde existió una secuencia más por la naturaleza misma del relato, que por la identificación clara del problema y de hechos antecedentes o consecuentes él. Con respecto a esta misma parte de los textos (desarrollo) el mejor logrado por el grupo fue "El perro que perdió su hueso". Cabe mencionar que en el texto "El gran Biólogo" fueron pocos los que lograron darle una secuencia a su relato.

El intento de solución fue presentado por la mayoría en el primer texto de la evaluación diagnóstica y por pocos en el segundo texto.

El desenlace de la historia, considerado como un cierre de la misma sin importar si era igual al presentado por los autores se presentó en la evaluación correspondiente a "El perro que perdió su hueso" y al "Gran biólogo". Fueron muy pocos los que incluyeron esta parte de la superestructura en su producción de "La jirafa inconforme" o "La falta de un clavo".

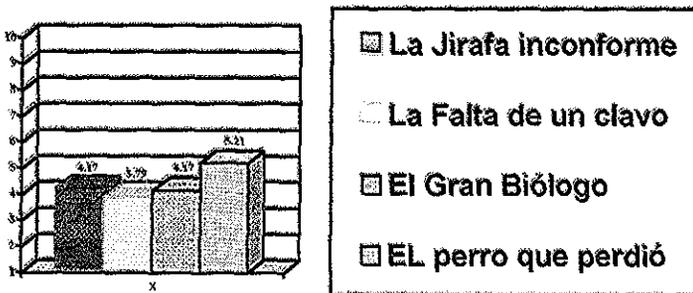
La respuesta propuesta por el autor al problema planteado, fue incluida por pocos en el primer y tercer texto de la evaluación diagnóstica, por sólo una cuarta parte del grupo en "El Perro que perdió su hueso" y por menos en el texto de "La jirafa inconforme". Lo cual coincide con lo expresado por Vargas (1995) en cuanto a que la temática abordada en los textos influye de manera importante en la comprensión de los mismos.

GRÁFICA 2. USO DE ESTRUCTURA TEXTUAL NARRATIVA EN LA FASE DIAGNÓSTICA



Con respecto a la puntuación obtenida por todos los alumnos en la identificación de la superestructura de los textos de la evaluación diagnóstica, se encontró que el grupo obtuvo una puntuación promedio de 4.33, con una mediana de 3.00 en donde la puntuación obtenida con mayor frecuencia (31.4%) fue de 2.00 con una desviación estándar de 2.38; lo que indica una tendencia hacia las puntuaciones bajas, lo cual justificó la planeación de un programa de intervención.

GRÁFICA 4. PROMEDIOS OBTENIDOS EN LA IDENTIFICACIÓN DE LA SUPERESTRUCTURA NARRATIVA DE LOS TEXTOS DE LA FASE DIAGNÓSTICA



Asimismo, cabe señalar que el puntaje mínimo obtenido en cada texto fue de 1 (n=2) y el más alto de 9 (n=1), (cuadro 5). Presentándose una variabilidad mayor en el texto de "La jirafa Inconforme" y menor en el correspondiente a "La falta de un clavo"

CUADRO 5. VARIABILIDAD EN LA IDENTIFICACIÓN DE LA SUPERESTRUCTURA

TEXTO							
"La jirafa inconforme" n=35		"La falta de un clavo" n=34		"El Gran Biólogo" n=36		"El perro que perdió su hueso" n=37	
D.E.	Min. Max	D.E.	Min. Max	D.E.	Min. Max	D.E.	Min. Max
2.38	1 9	1.53	0 8	1.69	2 8	1.97	2 9

Una vez establecidos los parámetros de clasificación, se asignó a los alumnos en cada subgrupo de acuerdo a la evaluación obtenida en cada texto.

CUADRO 6. CLASIFICACION DE LOS SUJETOS DE ACUERDO A LA IDENTIFICACIÓN DE LA SUPERESTRUCTURA EN CADA TEXTO DE LA FASE DIAGNÓSTICA.

SUJETO	TEXTO 1 Pomplia		TEXTO 2 Clavo		TEXTO 3 Pasteur		TEXTO 4 Peno		Clasificación Final	
	X=4.2 D.E ≈2.4		X=3.8 D.E=1.5		X=4.2 D.E 1.7		X=5.2 D.E 2.0		X=4.3 D.E 1.4	
	E= 6 ó más P= 3 a 5 N= 2 ó menos		E= 6 ó más P= 3 a 5 N= 2 ó menos		E= 6 ó más P= 3 a 5 N= 2 ó menos		E= 7 ó más P=4 a 6 N=3 ó menos		E= 5.7 ó más P= 5.6 a 3 N= 2.9 ó menos	
	Calif	Clas	calif	Clas	Calif	Clas	Calif	Clas	Calif	Clas
1	6	E	6	E	6	E	8	E	6.50	E

CUADRO 6. CLASIFICACION DE LOS SUJETOS DE ACUERDO A LA IDENTIFICACIÓN DE LA SUPERESTRUCTURA EN CADA TEXTO DE LA FASE DIAGNÓSTICA.
(continua)

SUJETO	TEXTO 1 Pomplia		TEXTO Clavo		TEXTO 3 Pasteur		TEXTO 4 Perro		Clasificación Final	
	X=4.2 D.E.=2.4		X=3.8 DE=1.5		X=4.2 D.E.1.7		X=5.2 DE 2.0		X=4.3 DE 1.4	
	E= 6 ó más P= 3 a 5 N= 2 ó menos		E= 6 ó más P= 3 a 5 N= 2 ó menos		E= 6 ó más P= 3 a 5 N= 2 ó menos		E= 7 ó más P=4 a 6 N=3 ó menos		E= 5.7 ó más P= 5.6 a 3 N= 2.9 ó menos	
2	2	N	4	P	*	*	2	N	2.66	N
3	4	P	6	E	2	N	5	P	4.25	P
4	1	N	4	P	4	P	7	E	4.00	P
5	5	P	5	P	*	*	7	E	5.66	P
6	2	N	2	N	3	P	4	P	2.75	N
7	4	P	*	*	7	E	*	*	5.50	P
8	2	N	2	N	3	P	3	N	2.50	N
9	4	P	3	P	3	P	6	P	4.00	P
10	7	E	3	P	8	E	6	P	6.00	E
11	7	E	4	P	6	E	5	P	5.50	P
12	8	E	3	P	8	E	9	E	7.00	E
13	5	P	*	*	3	P	2	N	3.33	P
14	2	N	4	P	7	E	5	P	4.50	P
15	7	E	3	P	4	P	5	P	4.75	P
16	3	P	4	P	3	P	4	P	3.50	P
17	6	E	*	*	3	P	5	P	4.66	P
18	1	N	4	P	4	P	8	E	4.25	P
19	6	E	6	E	2	P	4	P	4.50	P

*No asistió

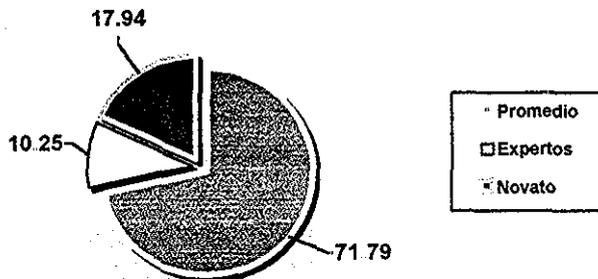
CUADRO 6. CLASIFICACION DE LOS SUJETOS DE ACUERDO A SU DESEMPEÑO EN CADA TEXTO (continuación)

SUJETO	TEXTO 1 Pomplilla		TEXTO 2		TEXTO 3 Pasteur		TEXTO 4 Perro		Clasificación Final	
	X=4.2 D.E=2.4		X=3.8 D.E=1.5		X=4.2 D.E 1.7		X=5.2 D.E 2.0		X=4.3 D.E 1.4	
	E= 6 ó más R= 3 a 5 N= 2 ó menos		E= 6 ó más R= 3 a 5 N= 2 ó menos		E= 6 ó más R= 3 a 5 N= 2 ó menos		E= 7 ó más R=4 a 6 N=3 ó menos		E= 5.7 ó más R= 5.6 a 3 N= 2.9 ó menos	
20	3	R	3	R	3	R	4	R	3.25	R
21	2	N	4	R	4	R	5	R	3.75	R
22	2	N	*	*	5	R	3	N	3.33	R
23	2	N	*	*	2	N	4	R	2.66	N
24	3	R	*	*	4	R	7	E	4.66	R
25	2	N	5	R	5	R	9	E	5.25	R
26	1	N	2	N	2	N	3	N	2.00	N
27	6	E	4	R	4	R	4	R	4.50	R
28	2	N	2	N	3	R	3	N	2.50	N
29	3	N	5	R	6	E	4	R	4.50	R
30	8	E	8	E	7	E	9	E	8.00	E
31	2	N	4	R	5	R	4	R	3.75	R
32	2	N	4	R	4	R	4	R	3.50	R
33	2	N	2	N	4	R	3	N	2.75	N
34	8	E	3	R	*	*	6	R	5.66	R
35	3	N	6	E	4	R	9	E	5.50	R
36	9	E	4	E	3	R	6	R	5.50	R
37	0	N	3	R	3	R	5	R	3.66	R
38	0	N	3	R	3	R	5	R	3.66	R
39	7	E	4	R	*	*	6	R	5.66	R

*No asistió

De ahí es posible observar en la gráfica 5 que la mayoría del grupo estaba en la clasificación de alumno promedio y el resto se encontraba distribuido de la siguiente manera:

GRÁFICA 5. DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS DE ACUERDO A LOS SUBGRUPOS ESTABLECIDOS.



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

EVALUACIÓN FINAL DE LA PRIMERA FASE DE INTERVENCIÓN.

Al evaluar la identificación de las proposiciones textuales por parte de los alumnos (37)* al concluir la primera fase, en otro texto narrativo; se encontró que el 48.6% del grupo utilizó tres ideas de detalle y poco más de la mitad (54.1%) identificó igual número de ideas principales, en la producción escrita solicitada como forma de evaluación.

**CUADRO 7. IDENTIFICACIÓN DE IDEAS PRINCIPALES Y DE DETALLE
"El marino inexperto"**

Ideas Identificadas	Detalle Fr. % Total	Principales Fr. % Total
1	1 (2.7)	-
2	2 (5.4)	5 (13.5)
3	18 (48.6)	20 (54.1)
4	7 (18.9)	7 (18.9)
5	9 (24.3)	2 (5.4)
6		1 (2.7)
7		2 (5.4)

El cuadro 8 muestra que el promedio de ideas principales (3.46) y de detalle (3.57) utilizadas por el grupo en el texto de la evaluación final de la primera fase de intervención, fue muy similar.

* Recuerde que en esta fase se trabajó en la decodificación y en la promoción de la cooperación del grupo.

* Dos alumnos no se presentaron durante la semana de evaluación y la siguiente, por lo que no fueron considerados en esta evaluación.

**CUADRO 8. ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LAS IDEAS
PRINCIPALES Y DE DETALLE
"El marino inexperto"**

IDEAS	Media	D. E.	Mínimo	Máximo	N
PRINCIPALES	3.46	1.22	1.00	2.00	37
DETALLE	3.57	1.01	5.00	7.00	37

Por lo que al comparar; por medio de la prueba de Rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon, las ideas de detalle y principales utilizadas por los subgrupos, se encontró que no hubo diferencia significativa en ninguno de ellos. Por lo que, en este caso se acepta la hipótesis nula 1; y, puede afirmarse que el programa de reforzamiento de la lectura, no incrementó la capacidad de los lectores para identificar las ideas principales del texto.

**CUADRO 9. DIFERENCIA EN EL USO DE IDEAS DE DETALLE
Y PRINCIPALES DE LOS ALUMNOS
"El marino inexperto"**

Novatos n=7			
PRINCIPALES - DETALLE	N	Rango promedio	Z
Rangos negativos	4a	4.00	-1.19 ^a
Rangos positivos	2b	2.50	
Empates	1c		234*
Promedio n= 23			
PRINCIPALES - DETALLE	N	Rango Promedio	Z
Rangos negativos	8a	5.00	-139 ^a
Rangos positivos	2b	7.50	
Empates	13c		166

- a PRINCIPA < DETALLE
b PRINCIPA > DETALLE
c DETALLE = PRINCIPA

* Sig. Asintót. (bilateral)

**CUADRO 9. DIFERENCIA EN EL USO DE IDEAS DE DETALLE
Y PRINCIPALES DE LOS ALUMNOS
"El marino inexperto"
(continuación)**

Expertos n° 6			
PRINCIPALES - DETALLE	N	Rango promedio	Z
Rangos negativos	1a	1.00	-1.07 ^a
Rangos positivos	2b	2.50	
Empates	0c		

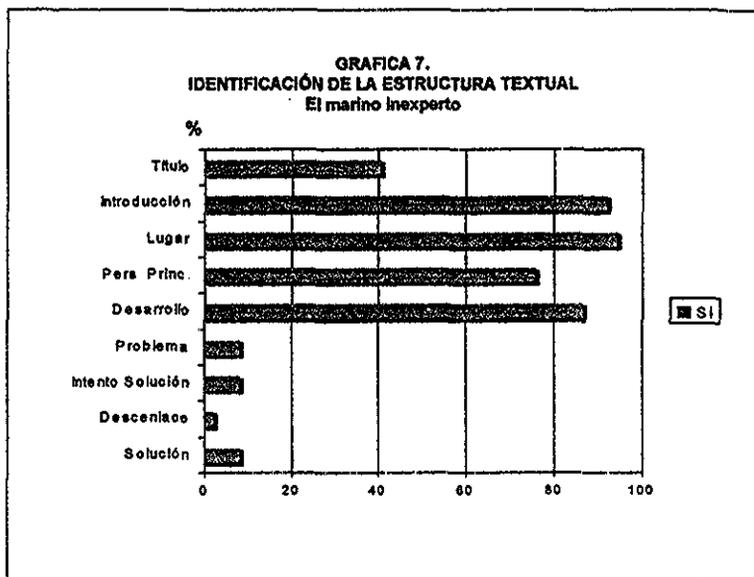
a PRINCIPA < DETALLE
b PRINCIPA > DETALLE
c DETALLE = PRINCIPA

* Sig Asintót. (bilateral)

Con relación a la identificación de la estructura textual la gráfica 6 indica que más de la mitad del grupo (59.5%), no incluyó el título en la producción escrita solicitada.

La gran mayoría del grupo (91.9%) si presentó una introducción, en la que incluyó el lugar (94.5%) donde se desarrolla la historia; no obstante, el personaje principal de la narración fue presentado por el 75.7% del grupo.

En cuanto al desarrollo, también la gran mayoría del grupo (86.5%) incluyó esta parte de la estructura del texto; sin embargo, el problema sólo fue identificado por el (3) 8.1%, proporción que al mismo tiempo incluyó en su escrito el intento de solución propuesto por el autor de la narración; Al mismo tiempo, sólo un alumno incluyó el desenlace original y tres más incluyeron la solución propuesta por el autor en su resumen. Lo cual muestra que el grupo tuvo un avance relativo en la coherencia de su producción escrita, ya que en general pudo llegar hasta los elementos iniciales de la misma, además coincide con lo señalado por Vargas (1995) en cuanto a la coherencia del texto, la cual se encuentra determinada por el uso de la superestructura textual



En cuanto a la puntuación obtenida en la identificación de la superestructura del texto, se encontró que el grupo obtuvo una puntuación promedio de 4.24 (Cuadro 10), lo cual no difiere del promedio obtenido por el grupo en la evaluación diagnóstica (4.33), con una mediana de 4.00 en donde la puntuación obtenida con mayor frecuencia fue de 4.00 con una desviación estándar de 1.14. Asimismo, cabe señalar que el puntaje mínimo obtenido fue de 1 (n=1) y el más alto de 7 (n=2).

CUADRO 10. ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LA IDENTIFICACION DE LA SUPERESTRUCTURA TEXTUAL
"El marino inexperto"

Media	Md.	Moda	D.E.	Mínimo	Máximo	N
4.24	4.00	4.00	1.14	1.00	7.00	37

De la misma manera, al comparar el uso de la superestructura narrativa realizado por los tres subgrupos en la evaluación de la primera fase de la intervención (cuadro 11); se observó lo siguiente En la primera combinación

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ambos grupos utilizaron la estructura de igual manera. En la segunda (novatos-promedio) se calculó una $Z = -3.20$ al .001 de significancia por lo que es posible rechazar la hipótesis nula 1ª y afirmar que el grupo de alumnos promedio utilizó de manera más adecuada que el de novatos, la superestructura narrativa. Y por último al comparar la producción de los alumnos promedio vs. expertos se obtuvo un valor de $Z = -1.11$ al .266 de significancia por lo que es posible señalar que no existió diferencia significativa en el uso de la estructura narrativa entre estos dos grupos al finalizar la primera fase de la intervención, aún cuando los expertos obtuvieron mejores evaluaciones que los alumnos promedio; con base en lo anterior es posible indicar que los más favorecidos por este tipo de intervención fueron los alumnos novatos.

**CUADRO 11. UTILIZACION DE LA ESTRUCTURA NARRATIVA
(DIFERENCIA ENTRE LOS SUBGRUPOS)
"El marino inexperto"**

Comparación	Rango Promedio	U Mann-Whitney	Z	Sign. Asintót.
Novatos (n=7)	4.57	4.0	-1.59	.113
Expertos (n=3)	7.67			
Total =10				
Novatos (n=7)	7.43	24.0	-3.20	.001
Promedio (n = 27)	20.11			
Total=30	34			
Promedio (n=27)	14.94	25.5	-1.11	.266
Expertos (n=3)	20.50			
Total =10				

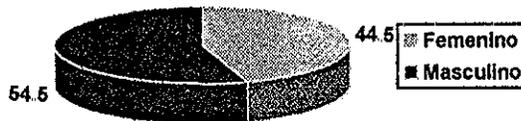
a No corregida por los pares.

* Sólo para esta comparación

RESULTADOS DE LA ETAPA INTERMEDIA

Enseguida se muestran los resultados obtenidos por los alumnos que cumplieron con los criterios de inclusión establecidos para ser considerados como parte del estudio y que habían participado en la fase diagnóstica. En cuanto a la distribución de este grupo en la gráfica 8 es posible observar que poco más de la mitad del grupo era de sexo masculino

GRAFICA 8.
DISTRIBUCION DE LA MUESTRA DE
ESTUDIO



En el texto narrativo utilizado en la evaluación intermedia se encontró que la mayor frecuencia de ideas de detalle identificadas por el grupo fue de 12, en tanto que sólo un alumno usó sólo dos ideas de este tipo, y otro utilizó 18 proposiciones del mismo tipo en su producción escrita.

Con relación a las ideas principales, el cuadro 12 muestra que poco más de una cuarta parte del grupo (27.3%) utilizó cinco ideas principales en la producción escrita solicitada para la evaluación intermedia. Cuatro alumnos (12.1%) utilizaron dos ideas o tres ideas de este tipo en su resumen. Asimismo, sólo tres alumnos usaron nueve (9.1%) proposiciones de este tipo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

**CUADRO 12. NÚMERO DE IDEAS IDENTIFICADAS TEXTO NARRATIVO DE LA FASE INTERMEDIA
"El rey y el mercader"**

Número de ideas identificadas	Detalle Fr./%	Principales Fr./%
2	1 (3.0)	4 (12.1)
4	3 (9.1)	4 (12.1)
5	2 (6.1)	9 (27.3)
6	2 (6.1)	3 (9.1)
7	2 (6.1)	5 (15.2)
8	1 (3.0)	5 (15.2)
9	1 (3.0)	3 (9.1)
10	2 (6.1)	
11	3 (9.1)	
12	5 (15.2)	
13	3 (9.1)	
15	3 (9.1)	
17	4 (12.1)	
18	1 (3.0)	
Total	33 (100.0)	

Al realizar la prueba de Rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon para comparar la identificación de ideas de detalle y principales realizada por los subgrupos (novatos, promedio y expertos) en la evaluación intermedia, se encontró que los novatos identificaron más ideas de detalle ($Z = -2.207$ al $.027$), al igual que los alumnos promedio ($Z = -3.888$ al $.000$) situación que se presentó en dos alumnos considerados como expertos ($Z = -1.633$ al $.102$) (Cuadro 13), lo cual permite

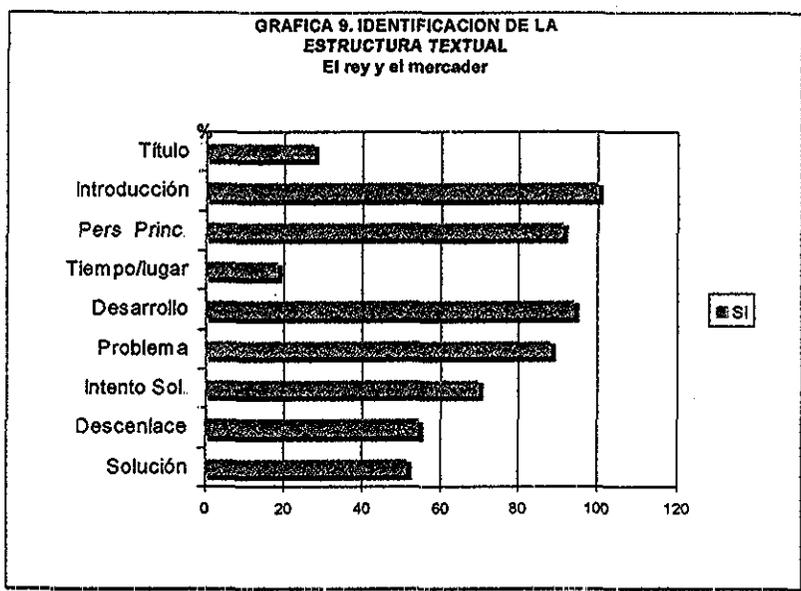
rechazar la hipótesis nula 1, misma que señala que no existe diferencia estadísticamente significativa en cuanto a la identificación de ideas de detalle y principales de los textos narrativos.

CUADRO 13. COMPARACION ENTRE IDEAS (DETALLE Y PRINCIPALES) IDENTIFICADAS POR LOS ALUMNOS EN EL TEXTO NARRATIVO DE LA FASE INTERMEDIA
"El rey y el mercader"

NOVATOS			
PRINCIPALES - DETALLE	N	Rango promedio	Z
Rangos negativos	6 ^a	3.50	-2 207 Sig Asintót. (bilateral) .027
Rangos positivos	0 ^b	.00	
Empates	0 ^c		
Total	6		
PROMEDIO			
PRINCIPALES - DETALLE	N	Rango promedio	Z
Rangos negativos	20 ^a	11.35	-3 888 Sig Asintót. (bilateral) .000
Rangos positivos	1 ^b	4.00	
Empates	3 ^c		
Total	24		
EXPERTOS			
PRINCIPALES - DETALLE	N	Rango promedio	Z
Rangos negativos	3 ^a	2.00	-1 633 Sig Asintót. (bilateral) .102
Rangos positivos	0 ^b	.00	
Empates	0 ^c		
Total	3		

- a PRINCIPALES < DETALLE
- b PRINCIPALES > DETALLE
- c DETALLE = PRINCIPALES

Con respecto a la identificación de la superestructura textual, la gráfica siete muestra que el título fue incluido por el 27.3% de los alumnos en su producción escrita; la introducción por el 100% de los mismos, el personaje principal fue mencionado por el 90.9%, el tiempo/lugar por el 18.2%, el desarrollo por el 93.9%, el problema por el 87.8%, el intento de solución por el 69.7%, desenlace (54.5%) incluida la solución (51.5%), por poco más de la mitad del grupo. Lo cual muestra una utilización mejor de este elemento con respecto a la evaluación diagnóstica y la evaluación de la primera fase de la intervención.



Con respecto a la puntuación obtenida en la identificación de la superestructura del texto (cuadro 14), se encontró que el grupo obtuvo una puntuación promedio de 6.97 con una desviación estándar de 1.59, en donde la puntuación presentada con mayor frecuencia fue el 7 en una escala decimal.

CUADRO 14. ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LA IDENTIFICACIÓN DE LA SUPERESTRUCTURA
 “El rey y el mercader”

Media	Md.	Moda	D. E.	Mínimo	Máximo	N
6.97	7.0	7.0	1.59	3.0	10	33

Por otra parte, al comparar el uso de la superestructura narrativa realizada por los subgrupos en la fase intermedia, se obtuvieron valores de Z no significativos para cualquiera de las posibles combinaciones de análisis, lo cual permite indicar que no existía diferencia en el uso de la superestructura narrativa por parte de los subgrupos, lo cual permite aceptar la hipótesis nula 2. Es decir, al llegar a la fase intermedia de la intervención los alumnos del 5to año utilizaban de manera similar la superestructura narrativa para realizar los resúmenes solicitados, lo cual evidenciaba que en un análisis cuantitativo los novatos habían alcanzado a los promedio.

CUADRO 15. UTILIZACION DE LA ESTRUCTURA NARRATIVA (DIFERENCIA ENTRE LOS SUBGRUPOS)
 “El rey y el mercader”

Comparación	Rango Promedio	U Mann-Whitney	Z	Signi. Asintót.
Novatos (n=6)	4.67	7.00	-530	.596
Expertos (n=3)	5.67			
Total =9				
Novatos (n=6)	16.58	65.50	-349	.727
Promedio (n=24)	15.23			
Total =30				
Promedio (n=24)	13.56	25.50	-.840	.401
Expertos (n=3)	17.50			
Total =27				

RESULTADOS DE LA ETAPA FINAL (NARRATIVA)

Al analizar los resultados de la etapa final del programa de intervención en cuanto a los textos narrativos se encontró lo siguiente:

Casi la mitad (48.5%) de los niños (33) que participaron en esta evaluación, no utilizó ideas de detalle para realizar la producción escrita solicitada. En tanto que casi el 50% de los alumnos utilizó tres (24.2%) o cuatro (24.2%) ideas de este tipo en su producción escrita. Quienes utilizaron cinco, seis, siete y hasta ocho ideas principales representan poco más (27.2%) de otra cuarta parte (Cuadro 16)

CUADRO 16. IDENTIFICACIÓN DE IDEAS PRINCIPALES Y DE DETALLE
"El campesino y los pasteles"

Ideas identificadas	Detalle Fr % Total	Principales Fr % Total
0	16 (48.5)	
1	10 (30.3)	1 (3.0)
2	6 (18.2)	7 (21.2)
3	1 (3.0)	8 (24.2)
4		8 (24.2)
5		6 (18.2)

CUADRO 16. IDENTIFICACIÓN DE IDEAS PRINCIPALES Y DE DETALLE
"El campesino y los pasteles"
 (continuación)

6		1 (3.0)
7		1 (3.0)
8		1 (3.0)

Con relación a las estadísticas descriptivas obtenidas a partir de la identificación de ideas de detalle y principales por los alumnos, en la evaluación final; el cuadro 17, indica que la media obtenida en las ideas de detalle es menor que la correspondiente a las ideas principales.

CUADRO 17. ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LAS IDEAS PRINCIPALES Y DE DETALLE
"El campesino y los pasteles"

n=33

IDEAS	Media	D. E.	Mínimo	Máximo
PRINCIPALES	3.70	1.55	1	8
DETALLE	.76	.87	0	3

Asimismo, el cuadro 18 muestra que el grupo de novatos identificó más ideas principales que de detalle en la evaluación del texto narrativo utilizado como forma de evaluación final, debido a que al calcular la prueba de Rangos de Wilcoxon se obtuvo un valor de $Z = -2.232$ al 026 de significancia. En cuanto a los alumnos regulares, es posible indicar que éstos también incluyeron más ideas principales que de detalle en su evaluación. Esta afirmación se desprende del valor de Z obtenido al comparar estas proposiciones. Por lo que para estos dos grupos se rechaza la hipótesis nula 1, misma que niega la diferencia en la identificación de ideas de detalle y principales.

Con relación a los expertos, se obtuvo un valor de Z no significativo; es decir a pesar de que utilizaron más ideas principales que de detalle la diferencia no es significativa. De esta manera se acepta la hipótesis nula 1 para este subgrupo

CUADRO 18. COMPARACION ENTRE IDEAS DE DETALLE Y PRINCIPALES IDENTIFICADAS POR LOS ALUMNOS
"El campesino y los pasteles"

NOVATOS			
PRINCIPALES - DETALLE	N	Rango promedio	Z
Rangos negativos	0 ^a	0.00	-2.232
Rangos positivos	6 ^b	3.50	
Empates	0 ^c		Sig. Asintót. (bilateral) .581
Total	6		
PROMEDIO			
PRINCIPALES - DETALLE	N	Rango promedio	Z
Rangos negativos	0 ^a	.00	-4.223
Rangos positivos	23 ^b	12.00	
Empates	1 ^c		Sig. Asintót. (bilateral) .000
Total	24		
EXPERTOS			
PRINCIPALES - DETALLE	N	Rango promedio	Z
Rangos negativos	0 ^a	.00	-1.633
Rangos positivos	3	2.00	
Empates	0 ^c		Sign. Asintót. (bilateral) .102
Total	3		

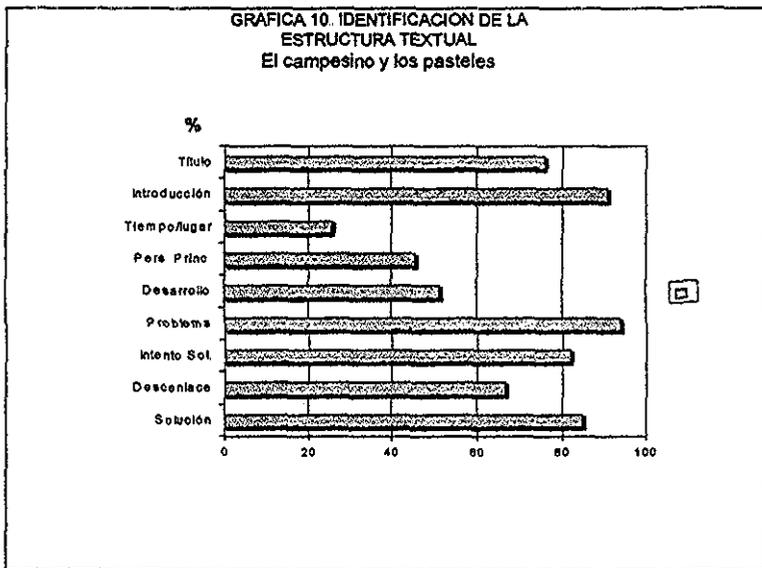
a PRINCIPALES < DETALLE

b PRINCIPALES > DETALLE

c DETALLE = PRINCIPALES

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En la gráfica 10 se muestra la identificación de los elementos de la superestructura del texto utilizado en la evaluación final. En ella se puede observar que la mayoría (75.8%) de los alumnos presentó el título en sus producciones, la introducción (90.9%) y al personaje principal de la narración (78.8%); la cuarta parte (25.6%) del grupo mostró el lugar en que se desarrolla la historia; en cuanto al desarrollo, fue la mitad (51.6%) del grupo quien lo evidenció. Sin embargo, casi todos (93.9%) enunciaron el problema, la mayoría (66.7%) refirió la información que daba pie al desenlace y la solución fue mostrada por la mayoría del grupo (84.8%).



Con respecto a la puntuación obtenida en la identificación de la superestructura del texto, se encontró que el grupo obtuvo una puntuación promedio de 7.48 con una desviación estándar de 1.46, en donde la puntuación presentada con mayor frecuencia fue el 7 en una escala decimal

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

CUADRO 19. ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LA IDENTIFICACIÓN DE LA SUPERESTRUCTURA "El campesino y los pasteles"

Media	Md.	Moda	D. E.	Mínimo	Máximo	N
7.48	7.00	7	1.46	5	10	33

Con respecto a la comparación entre los grupos, (novatos, promedio y expertos) sobre el uso de la estructura narrativa del texto utilizado en la evaluación final, en el cuadro 20 es posible observar que los valores de "Z" obtenidos indican la uniformidad del grupo en la utilización de la superestructura narrativa.

CUADRO 20. UTILIZACION DE LA ESTRUCTURA NARRATIVA (DIFERENCIA ENTRE LOS SUBGRUPOS) "El campesino y los pasteles"

Comparación	Rango Promedio	U Mann-Whitney	Z	Sign. Asintót.
Novatos (n=6)	4.33	5.00	-1.069	.285
Expertos (n=3)	6.33			
Total =9				
Novatos (n=6)	17.42	60.50	-.608	.543
Regulares (n=24)	15.02			
Total =30	34			
Regulares (n=24)	13.33	20.00	-1.283	.199
Expertos (n=3)	19.33			
Total =27				

Por otra parte, al comparar el desempeño de los alumnos novatos, en las diferentes etapas (cuadro 21) del programa de intervención, se encontró diferencia significativa en la evaluación diagnóstica y la evaluación final de la primera fase de la

intervención y al contrastar ésta con los resultados de la fase intermedia, comparaciones para las cual se rechaza H_0 . Es decir los alumnos identificaron mejor la superestructura narrativa al terminar la primera fase de la intervención y mejor aún en la fase intermedia. No así para lo que respecta a la evaluación final, en la cual a pesar de observarse cierta tendencia hacia el incremento de puntajes, la diferencia no es significativa. Sin embargo, puede decirse que para estos alumnos el avance en el uso de la superestructura narrativa ya estaba establecido al finalizar la primera etapa de intervención.

CUADRO 21. COMPARACIÓN POR FASES SOBRE EL USO DE LA SUPERESTRUCTURA NARRATIVA (NOVATOS)

Comparación	Rangos Negativos	Rangos Positivos	Empates	Z	Sign. Asintót.
DIAGNOSTICA-FINAL PRIMERA FASE	0a	6b	0c	-2.201	.028
Rango promedio	.00	3.50			
FINAL PRIMERA FASE INTERMEDIA	5.00d	0.00e	1f	-2.041	.041
Rango promedio	3.00	.00	1		
INTERMEDIA-FINAL	1g	1h	4i	-.447	.655
Rango promedio	1.00	2.00			
DIAGNÓSTICA-FINAL	0j	6k	0l	-2.207	.027
Rango promedio	.00	3.50			
a FINAL-INICIAL < DIAGNOSTICA	d FINAL-INICIAL < INTERMEDIA	g FINAL < INTERMEDIA	j FINAL < DIAGNOSTICA		
b FINAL-INICIAL > DIAGNOSTICA	e FINAL-INICIAL > INTERMEDIA	h FINAL > INTERMEDIA	k FINAL > DIAGNOSTICA		
c FINAL-INICIAL = DIAGNOSTICA	f INTERMEDIA = FINAL-INICIAL	i INTERMEDIA = FINAL	l DIAGNOSTICA = FINAL		

Por otra parte, al comparar los resultados de las evaluaciones de los alumnos promedio solamente se encontró diferencia estadísticamente significativa al comparar la evaluación final de la primera fase de la intervención con los de la fase intermedia del programa, en donde se obtuvo un valor de $Z = -3.291$ al .000 de

significancia, por lo que se rechaza Ho2. Es decir, estos alumnos lograron un mejor reconocimiento de la superestructura narrativa después de aplicar la fase del programa que tenía como objetivo enseñar su uso estratégico.

CUADRO 22. COMPARACIÓN POR FASES SOBRE EL USO DE LA SUPERESTRUCTURA NARRATIVA (PROMEDIO)

Comparación	Rango Negativos	Rango Positivos	Empates	Z	Sign. Asintót.
DIAGNOSTICA-FINAL PRIMERA FASE	11a	13b	0c	-2.15	.830
Rango promedio	14.32	10.96			
FINAL PRIMERA FASE INTERMEDIA	20d	2e	2f	-3.921	.000
Rango promedio	12.30	3.50			
INTERMEDIA-FINAL	6g	11h	7i	-1.237	.216
Rango promedio	8.50	9.27			
DIAGNÓSTICA-FINAL	11j	13k	0l	-.215	.830
Rango promedio	14.32	10.96			
a FINAL-INICIAL < DIAGNOSTICA b FINAL-INICIAL > DIAGNOSTICA c FINAL-INICIAL = DIAGNOSTICA	d FINAL-INICIAL < INTERMEDIA e FINAL-INICIAL > INTERMEDIA f INTERMEDIA = FINAL-INICIAL	g FINAL < INTERMEDIA h FINAL > INTERMEDIA i INTERMEDIA = FINAL	j FINAL < DIAGNOSTICA k FINAL > DIAGNOSTICA l DIAGNOSTICA = FINAL		

En cuanto a los alumnos expertos no se encontró diferencia estadísticamente significativa en ninguna de las fases del programa; por lo que se acepta la hipótesis nula 2 para este subgrupo. Para quienes el programa no representó un avance significativo en el uso de la superestructura de los textos narrativos* Cuadro 23). También indica que los novatos y regulares alcanzaron desempeños similares que los expertos.

* Este hallazgo debe confirmarse con un grupo con mayor número de sujetos.

CUADRO 23. COMPARACIÓN POR FASES SOBRE EL USO DE LA SUPERESTRUCTURA NARRATIVA (EXPERTOS)

Comparación	Rangos Negativos	Rango Positivos	Empates	Z	Sign. Asintót.
DIAGNOSTICA-FINAL- INICIAL	2a	1b	0c	-1.069	.285
Rango promedio	2.50	1.00			
Empates					
FINAL- INICIAL INTERMDIA	2d	0e	1f	-1.342	.180
Rango promedio	0	.00			
INTERMEDIA-FINAL	1g	2h	0i	-.816	.414
Rango promedio	1.50	2.25			
DIAGNÓSTICA-FINAL	2j	1k	1l	-1.342	.180
Rango promedio	.00	1.50	1		
a FINAL-INICIAL < DIAGNOSTICA	d FINAL-INICIAL < INTERMEDIA	g FINAL < INTERMEDIA	j FINAL < DIAGNOSTICA		
b FINAL-INICIAL > DIAGNOSTICA	e FINAL-INICIAL > INTERMEDIA	h FINAL > INTERMEDIA	k FINAL > DIAGNOSTICA		
c FINAL-INICIAL = DIAGNOSTICA	f INTERMEDIA = FINAL-INICIAL	i INTERMEDIA = FINAL	l DIAGNOSTICA = FINAL		

De lo observado anteriormente, se desprende que el programa de intervención, propiamente dicho, auxilió a los grupos de alumnos novatos y regulares en cuanto al uso de la superestructura narrativa (Anexo 6).

RESULTADOS DE LOS TEXTOS DESCRIPTIVOS

Con relación al texto descriptivo utilizado en la fase intermedia como forma de evaluación inicial de este tipo de textos. El cuadro 24 indica que muchos (42.4%) de los alumnos utilizaron siete u ocho ideas de detalle en la producción escrita solicitada como forma de evaluación. En cuanto a la identificación de ideas principales, poco más de una cuarta parte (27.3%) utilizó nueve proposiciones de este tipo.

CUADRO 24. IDENTIFICACIÓN DE IDEAS DE DETALLE
"La tierra"

Ideas	Fr.	% Real
2	2 (6.1)	
3		5 (15.2)
4	6 (18.2)	6 (18.2)
5	7 (21.2)	3 (9.1)
6	3 (9.1)	3 (9.1)
7	7 (21.2)	3 (9.1)
8	7 (21.2)	1 (3.0)
9	1 (3.0)	9 (27.3)
10		1 (3.0)
11		2 (6.1)
12		
13		
14		
Total	33	100.0

En el cuadro 25 es posible observar que en promedio el grupo utilizó más ideas principales que de detalle en la producción escrita.

**CUADRO 25. ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LAS IDEAS PRINCIPALES Y DE DETALLE
"La tierra"**

IDEAS	Media	D. E.	Mínimo	Máximo	N
PRINCIPALES	7.03	3.38	3	14	33
DETALLE	5.91	1.83	2	9	33

Por otra parte, al realizar la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, para establecer la diferencia de la utilización de las ideas principales y de detalle del grupo en un texto descriptivo. En el grupo de novatos no se encontró diferencia estadísticamente significativa, lo cual indica que la tarea que ya había sido aprendida para los textos narrativos; no había sido generalizada para este tipo de texto, esto permite aceptar la hipótesis nula 2 para este subgrupo.

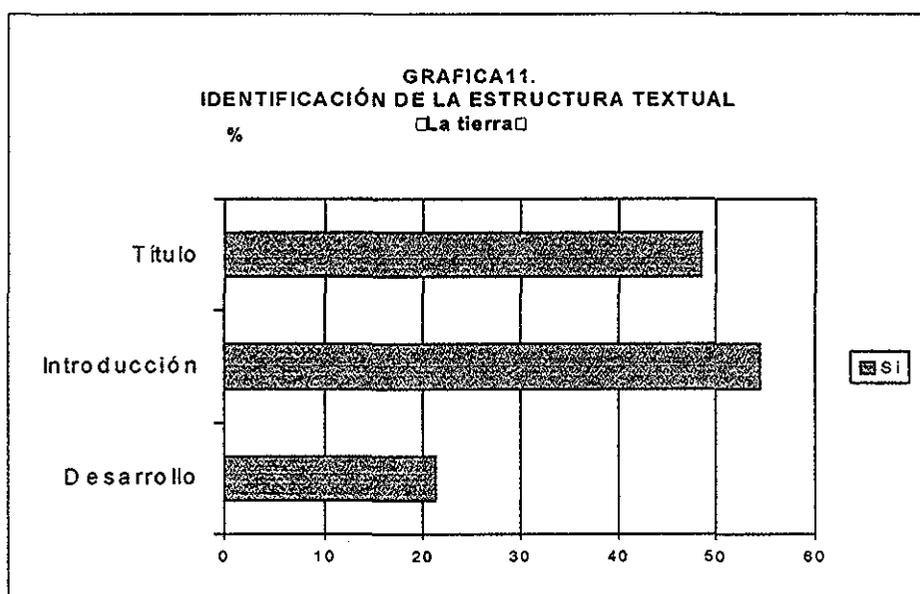
Con respecto a los alumnos promedio se observó un valor de $Z = -3.827$ al 000 de significancia, lo cual permite señalar que identificaron más ideas principales que de detalle, por lo que se rechaza la hipótesis de nulidad 3 para este subgrupo. Y aún cuando el grupo de expertos no obtuvo una diferencia significativa, es posible indicar que dos de ellos utilizaron más ideas principales que de detalle (cuadro 26), por lo que se acepta la hipótesis nula 3, para este subgrupo, misma que señala que no existe diferencia en cuanto a la identificación de ideas principales y de detalle en estos textos.

**CUADRO 26. PRUEBA DE LOS RANGOS CON SIGNO DE WILCOXON
ENTRE IDEAS DE DETALLE Y PRINCIPALES
"La Tierra"**

NOVATOS			
PRINCIPALES - DETALLE	N	Rango Promedio	Z
Rangos negativos	3 ^a	3.17	- .552
Rangos positivos	2 ^b	2.75	
Empates	1 ^c		Sig. Asintót. (bilateral) .581
Total	6		
PROMEDIO			
PRINCIPALES - DETALLE	N	Rango Promedio	Z
Rangos negativos	6 ^a	6.00	-1.953
Rangos positivos	11 ^b	10.64	
Empates	7 ^c		Sig Asintót (bilateral) .051
Total	24		
EXPERTOS			
PRINCIPALES - DETALLE	N	Rango Promedio	Z
Rangos negativos	0 ^a	.00	-1.342
Rangos positivos	2 ^b	1.50	
Empates	1 ^c		Sig. Asintót. (bilateral) .180
Total	3		

- a PRINCIPALES < DETALLE
- b PRINCIPALES > DETALLE
- c DETALLE = PRINCIPALES

En la gráfica 11 se puede observar que en cuanto a la identificación de la superestructura textual del primer texto descriptivo utilizado como forma de evaluación poco menos de la mitad (48.5%) incluyó un título en la elaboración escrita solicitada como parte de la misma; la mayoría (54.5%) incluyó una introducción y sólo 21.2% (7 alumnos) identificaron y mencionaron las tres terceras partes del desarrollo presentado por el autor



En cuanto a la distribución de la identificación de la superestructura textual en el cuadro 27 es posible observar que por las medidas de tendencia central las puntuaciones del grupo se encuentran sesgadas, es decir en una escala decimal se encuentran orientadas a las puntuaciones bajas

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

CUADRO 27. ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LA IDENTIFICACIÓN DE LA SUPERESTRUCTURA "La tierra"

Media	Md.	Moda	D. E.	Mínimo	Máximo	N
4.23	4.50	3.00	1.85	1.50	8	33

Por otra parte, al comparar la utilización de la estructura descriptiva de los grupos, el cuadro 28 muestra que no se presentó diferencia entre los subgrupos; de ahí que se acepte la hipótesis nula 4

CUADRO 28. UTILIZACION DE LA ESTRUCTURA DESCRIPTIVA (DIFERENCIA ENTRE LOS SUBGRUPOS) "La tierra"

Comparación	Rango Promedio	U Mann-Whitney	Z	Signi. Asintót.
Novatos (n=6)	4.50	6.00	-784	.433
Expertos (n=3)	6.00			
Total =9				
Novatos (n=6)	12.25	52.50	-1.022	.307
Regulares (n=24)	16.31			
Total =30				
Regulares (n=24)	13.90	33.50	-.195	.856
Expertos (n=3)	14.83			
Total =27				

Con relación al último texto descriptivo utilizado en el programa como forma de evaluación final, el cuadro 29, indica que muchos (42.4%) de los alumnos utilizaron tres ideas de detalle en la producción escrita solicitada como forma de evaluación y cerca de una quinta parte (21.2%) utilizó cinco o siete ideas principales.

CUADRO 29. IDENTIFICACIÓN DE IDEAS DE DETALLE
"La Publicidad"

Ideas	Fr./%	Fr./%
0	2 (6.1)	
1	2 (6.1)	1 (3.0)
2	10 (30.3)	2 (6.1)
3	14 (42.4)	3 (9.1)
4		2 (6.1)
5	4 (12.1)	7 (21.2)
6	1 (3.0)	5 (15.2)
7		7 (21.2)
8		3 (9.1)
9		3 (9.1)
10		

En el cuadro 30 es posible observar que en promedio el grupo utilizó más ideas principales que de detalle en la producción escrita de los textos descriptivos.

CUADRO 30. ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LAS IDEAS PRINCIPALES Y DE DETALLE
"La publicidad"

IDEAS	Media	D. E.	Mínimo	Máximo	N
PRINCIPALES	5.67	1.35	0	1	33
DETALLE	2.73	2.10	6	9	33

a Se presentaron múltiples modas. Se presenta el valor más pequeño

Por otra parte, al realizar la prueba de los Rangos señalados y pares igualados con signo de Wilcoxon para conocer si existía diferencia en la utilización de las ideas principales y de detalle de un texto descriptivo, por los alumnos, se obtuvo un valor "Z" igual a -2.214 al 027 de significancia para el grupo de novatos lo cual permite indicar que identificaron y utilizaron más ideas principales que de detalle. Igual situación se presentó con los alumnos promedio, para quienes se obtuvo un valor de $Z = -3.827$ al 000 de significancia (Cuadro 31). Es decir, se rechaza la hipótesis nula 3 para estos subgrupos.

Sin embargo, en el grupo de expertos no se presentó una diferencia estadísticamente significativa ($Z = -3.827$) ya que dos de ellos utilizaron en la misma proporción ideas principales y de detalle; por lo tanto se acepta a hipótesis de nulidad 3.

CUADRO 31. PRUEBA DE LOS RANGOS CON SIGNO DE WILLCOXON ENTRE IDEAS DE DETALLE Y PRINCIPALES "La publicidad"

NOVATOS			
PRINCIPALES -- DETALLE	N	Rango Promedio	Z
Rangos negativos	0 ^a	.00	-2.214
Rangos positivos	6 ^b	3.50	
Empates	0 ^c		Sig. Asintót (bilateral) .027
Total	6		

**CUADRO 31. PRUEBA DE LOS RANGOS CON SIGNO DE WILLCOXON
ENTRE IDEAS DE DETALLE Y PRINCIPALES**

(continua)
"La publicidad"

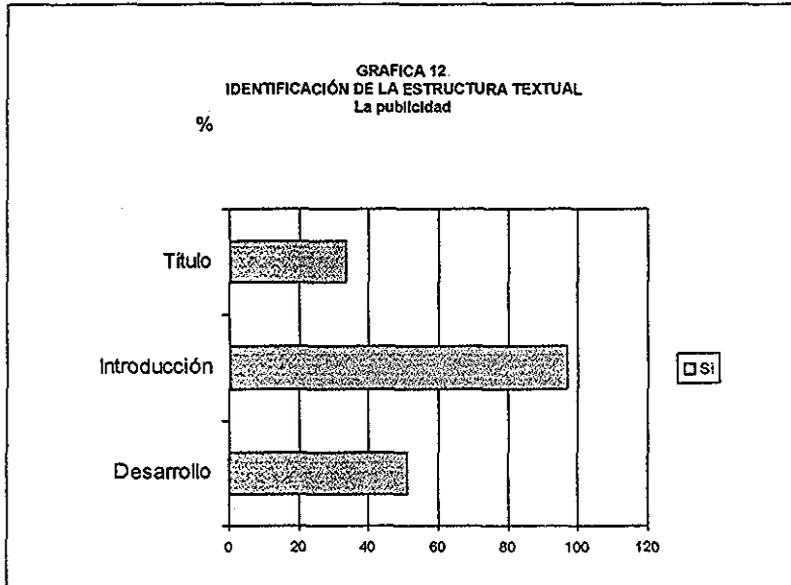
PROMEDIO			
PRINCIPALES - DETALLE	N	Rango Promedio	Z
Rangos negativos	3 ^a	3.00	-3.827
Rangos positivos	19 ^b	12.84	
Empates	2 ^c		Sig. Asintót (bilateral) .000
Total	24		
EXPERTOS			
PRINCIPALES - DETALLE	N	Rango Promedio	Z
Rangos negativos	0 ^a	.00	-1.000
Rangos positivos	1 ^b	1.00	
Empates	2 ^c		Sig. Asintót (bilateral) .317
Total	3		

a PRINCIPALES < DETALLE

b PRINCIPALES > DETALLE

c DETALLE = PRINCIPALES

En la gráfica 12 es posible observar que en cuanto a la identificación de la superestructura textual del segundo texto de la evaluación de textos descriptivos la tercera parte del grupo (33.3%) incluyó un título en la elaboración escrita solicitada como parte de la misma; casi todos, 97.0% hicieron alusión al tema del texto de manera introductoria, además, poco más de la mitad (51.5%) logró identificar el 75% o más de la información que se incluía en la descripción propiamente dicha.



En cuanto a la distribución de la identificación de la superestructura textual en el cuadro 32 es posible observar que por las medidas de tendencia central obtenidas, las puntuaciones del grupo se encuentran próximas a la distribución normal

CUADRO 32. ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LA IDENTIFICACIÓN DE LA SUPERESTRUCTURA "La publicidad"

Media	Md.	Moda	D. E.	Mínimo	Máximo	N
4.68	4.50	4.00	1.58	2	9	33

Por otra parte, al comparar la utilización de la estructura descriptiva del último texto de este tipo, el cuadro 33 muestra que no se presentó diferencia entre los grupos en cuanto a su utilización. Esto permite aceptar la hipótesis de nulidad 4.

CUADRO 33. UTILIZACION DE LA ESTRUCTURA DESCRIPTIVA
(Diferencia entre los subgrupos)
"La Publicidad"

Comparación	Rango Promedio	U Mann-Whitney	Z	Sign. Asintót.
Novatos (n=6)	5.75	4.50	-1.167	.243
Expertos (n=3)	3.50			
Total =9				
Novatos (n=6)	16.42	66.50	-.288	.773
Promedio (n=24)	15.27			
Total =30				
Promedio (n=24)	14.44	25.50	-.822	.411
Expertos (n=3)	10.50			
Total =27				

Al comparar la evaluación diagnóstica de los grupos con la evaluación final de los textos descriptivos, no se encontró diferencia estadísticamente significativa en ninguno de los casos (Cuadro 34)

CUADRO 34. UTILIZACION DE LA ESTRUCTURA DESCRIPTIVA
(Diferencia entre la evaluación diagnóstica y la evaluación final de los subgrupos)

NOVATOS					
Comparación	Rango Negativos	Rango Positivos	Empates	Z	Sign. Asintót.
Diagnóstica- Final-	4	2	0	-1.051	.293
Rango promedio	3.88	2.75			

CUADRO 34. UTILIZACION DE LA ESTRUCTURA DESCRIPTIVA
(Diferencia entre la evaluación diagnóstica
y la evaluación final de los subgrupos)
(continua)

PROMEDIO					
Comparación	Rango Negativos	Rango Positivos	Empates	Z	Sign. Asintót.
Diagnóstica- Final-	13	8	3	- 978	328
Rango promedio	11.04	10.94			
EXPERTOS					
Comparación	Rango Negativos	Rango Positivos	Empates	Z	Sign. Asintót.
Diagnóstica- Final-	2	1	0	.000	1.000
Rango promedio	1.50	3.00			

INTERPRETACION Y DISCUSION DE RESULTADOS

Al analizar la política internacional y nacional en materia de Educación Especial, se observa una ampliación en el espectro de los sujetos de atención de esta disciplina, en donde se incluyen desde quienes tienen necesidades educativas permanentes, hasta quienes las presentan de manera transitoria. Asimismo, es posible observar la existencia de modelos individualistas, efectivos para los casos más severos, pero que tienen poca incidencia en los alumnos que frecuentemente asisten al aula regular y que en ocasiones son reportados por sus bajas notas académicas. Además de estas alternativas clínicas y las procesuales, se ha presentado otra que si bien reconoce la importancia de los aspectos biológicos inherentes al individuo, toma como eje central la interacción del individuo con su medio ambiente como condición en el desarrollo de sus capacidades. Postura que ha incidido también en la concepción de los problemas de aprendizaje, los cuales desde 1994 han sido asignados para su atención a las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), además de aquellas que puedan presentar los alumnos que asisten a la escuela regular. Este cambio ha sido producto de diversos pronunciamientos internacionales en pro de la equidad y en contra de la discriminación realizada a quienes presentan diferencias físicas o psicológicas, con respecto a la mayoría de la población de un país.

Estas continuas exhortaciones han tocado también aspectos educativos, en donde el énfasis puesto radica en el derecho de todo ciudadano a tener acceso a la educación, en ellas se ha otorgado además especial importancia al trabajo cooperativo y entre pares, como formas de promover el respeto y desarrollo de y entre los individuos.

Desde este punto de vista, uno de los grupos que requieren de particular atención, es el denominado por Schmelkes (1995) como analfabetas funcionales, representados por alumnos hasta de 6to año de primaria que en el proceso lector han llegado solamente al reconocimiento de palabras, ya que no son capaces de elaborar un significado propio de los textos, y para quienes el apoyo en la solución de sus necesidades ha quedado restringido a los casos más severos, pero que de no recibir el apoyo necesario se convertirán en un grupo de alto riesgo, susceptible de perpetuar los problemas de rezago educativo y discriminación social existentes en nuestro país (Guzmán, 1992) al que difícilmente y por su número se podrá atender de manera individualizada.

Por otra parte, al considerar las Necesidades Educativas Especiales relacionadas con el aprendizaje como multideterminadas por diferentes prácticas sociales, sin negar las condiciones intrínsecas biológicas del sujeto, nos daremos cuenta que es necesario acercarnos de manera diferente a estos problemas y desde diferentes ángulos, incluidos en ellos los relacionados con la comprensión lectora

Uno de los modelos que en países como Estados Unidos y España se ha puesto en marcha para coadyuvar a los problemas relacionados con este proceso, es el propuesto por Palincsar y Brown (1985), quienes basadas en la Teoría de Vygostky indican que es un experto (que puede ser un par) quien puede auxiliar al alumno a llegar de manera exitosa a la apropiación de la idea global de un texto, ya que la discusión, la interacción positiva con otros y la modelación de las actividades a realizar, propician el aprendizaje de las estrategias necesarias para la comprensión

de la lectura; Y por ende, promueven la consecución de los objetivos planteados en los Programas Oficiales, los cuales son: promover en los alumnos el pensamiento reflexivo y crítico necesario para identificar, plantear y organizar soluciones a diversas problemáticas

Con respecto a la evaluación de la comprensión lectora, expertos como Solé, (1992), Sarmiento (1995) y Vargas (1995) refieren que las pruebas estandarizadas y/o preguntas acerca de la información contenida en el texto, sólo dan cuenta de la memoria del sujeto. De ahí que Seddon, Kress y Pikulski (1992) hayan propuesto como alternativa las pruebas informales y el empleo de textos cotidianos para los alumnos. Este tipo de texto fue utilizado en la evaluación diagnóstica de 39 niños que inicialmente cursaban el 4to grado, en donde al analizar los resultados se encontraron diferencias en la utilización de la superestructura narrativa que permitieron clasificar a los alumnos de acuerdo a su eficiencia en cuanto al reconocimiento y utilización de los elementos de la superestructura narrativa; quienes en su mayoría no podían reconocer el problema y la solución que presentaban los textos de esta categoría y que por lo tanto lograban una idea inacabada del significado de estos textos. De este modo se encontraron 6 (18.1%) alumnos novatos, 24 (72.7%) regulares y 3 (9.0%) expertos; lo cual coincide con lo señalado por Solé (1992); Salinas (1995) y Díaz Barriga y Hernández (1998) en cuanto a la diferencia de los lectores en el uso de superestructura como una estrategia para comprender este tipo de textos. Es decir, en las producciones escritas por los alumnos fue posible observar como a quienes más frecuentemente les faltaban partes importantes de ella (problema, el intento de solución o la solución misma) eran los alumnos clasificados como novatos.

Además, se encontró que en general el grupo identificaba más ideas de detalle que principales; hecho que en la literatura del tema se presenta frecuentemente como un indicador de una lectura deficiente, lo cual justificó la planeación de un programa de intervención.

Este programa se basó en el modelo de aprendizaje cooperativo y enseñanza recíproca, por lo que en su diseño fueron consideradas actividades en pequeños grupos (cuatro alumnos) y algunas individuales. Cabe indicar que el primer objetivo fue establecer una actitud cooperativa, indispensable (Díaz y Hernández, 1998) para este tipo de aproximaciones, y el manejo eficiente del reconocimiento de palabras, para lo cual se eligieron textos editados por el Fondo de Cultura Económica, elaborados en función del nivel de lectura, temas y valores específicos para el desarrollo infantil. En la etapa intermedia se manejaron principalmente textos de 4to y 5to grados de los libros de la SEP, a fin de utilizar la mediación instrumental, misma que de acuerdo con Vigotski (1995) debe utilizar textos a los que se enfrentan los alumnos en su cotidianidad.

Por otra parte, al comparar los resultados de la etapa diagnóstica con los de la evaluación de la primera fase de intervención, se encontró diferencia en el uso de la estructura narrativa por parte de los alumnos novatos, quienes obtuvieron una valoración mayor en la última; no así en los otros subgrupos. Es decir, para este tipo de alumnos el reforzamiento de las habilidades de decodificación de la lectura resultó benéfico para su proceso lector. Lo cual pone en duda el aspecto estático de su condición de novatos y evidencia que un programa de esta naturaleza los lleva a desarrollar nuevas habilidades que le dan más coherencia a la interpretación que realizan de un texto determinado.

Con respecto al uso de la superestructura narrativa de los subgrupos en la evaluación de la primera fase de intervención sólo se encontró diferencia entre los novatos y los alumnos promedio, quienes obtuvieron una mejor evaluación que los novatos; es decir, para este último subgrupo y aún cuando no era el objetivo central de esta fase la práctica sistematizada les auxilió para tener una idea más aproximada a las narraciones del autor. En cuanto a la identificación de ideas principales y de detalle, no se encontró diferencia en la identificación de estas proposiciones por parte de ninguno de los subgrupos (novatos, regulares y expertos). Por lo que es

posible señalar que esta fase del programa, no incidió en el uso de estas proposiciones como una estrategia para comprender el texto

Asimismo, al comparar las evaluaciones de la primera fase con la intermedia en cuanto a la utilización de la superestructura narrativa, se encontraron diferencias en los subgrupos de alumnos novatos y regulares; en donde ambos obtuvieron un mejor desempeño en la intermedia. Es decir, esta vez fueron dos subgrupos los que lograron mejor coherencia en sus producciones escritas al incorporar más ideas relacionadas con el texto original. Situación que no se observó en los alumnos expertos; debido a que sólo dos, obtuvieron un mejor desempeño en esta fase en comparación con la evaluación de la primera fase del programa, mientras que el otro alumno obtuvo una evaluación igual en ambas mediciones; este último hallazgo ha de tomarse con reserva en función de los pocos expertos encontrados en el grupo.

De la misma forma, al comparar las evaluaciones de los subgrupos en esta etapa, no se encontró diferencia en cuanto al uso de la superestructura narrativa. Es decir el puntaje promedio del grupo en general aumento en dos unidades. Además, poco más de la mitad de los alumnos utilizaba ya la introducción en su producción escrita, la gran mayoría era capaz de identificar y enunciar el problema. Y a pesar de que también era la mayoría la que proporcionaba una solución, era poco menos de la tercera parte del grupo la que utilizaba la solución del autor. Lo cual permite señalar que el desempeño del grupo estaba homogeneizándose.

Por otra parte, al comparar la utilización de ideas principales y de detalle de los tres subgrupos (novatos, regulares y expertos) en la fase intermedia, todos identificaron más ideas de detalle, lo que hace suponer que aún cuando los novatos y regulares habían realizado una mejor identificación de la superestructura, lo cual hacía sus textos más coherentes al incluir casi todos los elementos de la misma; utilizaban aún demasiadas ideas de detalle para realizar el resumen solicitado. Es decir, de acuerdo con Díaz Barriga (1998) su nivel de comprensión lectora se

encontraba en el nivel de comprensión de lo explícito, mismo que se encuentra directamente relacionado con lo enunciado por el autor de un determinado texto

Al comparar la utilización de la superestructura narrativa en la fase intermedia con la fase final del programa, no se encontraron diferencias en ninguno de los subgrupos establecidos. Lo cual indica que la utilización de la superestructura en términos generales fue la misma.

Con relación a la identificación de las ideas de detalle y principales utilizadas en la evaluación final, se encontró que los alumnos novatos y regulares identificaron más ideas principales que de detalle en el texto de la fase final. En cuanto al grupo de expertos, aún cuando en los tres casos se presentaron más ideas principales que de detalle el número de sujetos no permite establecer claramente la diferencia. No obstante, es posible señalar que la aproximación al significado enunciado por el autor resultaba evidente.

Lo anterior permite indicar que el nivel de comprensión lectora alcanzado por el grupo, estaba relacionado con el nivel inferencial (Díaz Barriga, 1988) en donde los alumnos obtuvieron la idea global del texto a partir de la utilización de la superestructura.

Al comparar la evaluación diagnóstica con la evaluación final del programa sólo se encontró diferencia en el subgrupo de los novatos, ya que este grupo obtuvo mejor desempeño en la final. No obstante, cabe señalar que 13 de los alumnos regulares obtuvieron mejor desempeño en la final que en la diagnóstica. También en el subgrupo de los expertos ocurrió algo similar, ya que 2 obtuvieron un mejor desempeño en la final que en la diagnóstica.

CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como propósito analizar el impacto de un programa de intervención de comprensión lectora aplicado a niños que inicialmente cursaban el cuarto e iniciaron el quinto año de primaria, en el que se incluyó la enseñanza de estrategias de lectura específicas para el reconocimiento de la superestructura textual y la identificación de ideas principales y de detalle basado en el aprendizaje cooperativo y la enseñanza recíproca; métodos coincidentes con las propuestas Internacionales y Nacionales acerca de la Educación Especial, las cuales han hecho patente la necesidad de incluir en este ámbito a quienes, por cualquier causa, presentan Necesidades Educativas Especiales de manera permanente o transitoria. Y que han recomendado que se consideren los aspectos medio ambientales (entre ellos los escolares) que influyen en la presentación de estas necesidades.

Asimismo, se tomaron en cuenta las limitaciones de formas de evaluación tradicionales de las mismas (preguntas y tests), en la medida en que sólo dan cuenta de aspectos relacionados con el sujeto (Sóle, 1992; Gómez et al , 1995; Seddon, Kress y Pikulski; 1992) y no con los métodos de enseñanza utilizados en el aula, además de que estos diagnósticos han resultado difíciles de traducir en acciones específicas, posibles de realizar por los diversos involucrados (padres, maestros y directivos) en la educación de los alumnos. En los que se reconozca que el alumno es capaz de construir nuevos conceptos a partir del conocimiento previo (Sarmiento, 1995; Gómez et al., y Díaz y Hernández, 1998) y de los esquemas –situacionales y emocionales- involucrados en este proceso.

Es necesario considerar que los Programas Oficiales insisten en la urgencia de formar alumnos que sean capaces de utilizar estrategias que los auxilien en su desempeño, de manera que el aprendizaje no sea repetitivo. Lo cual de acuerdo con Guzmán (1992), Peón (1992) y Schmelkes (1995) no ocurre en el aula regular, ya

que los alumnos egresen como analfabetas funcionales que no son capaces de elaborar un significado propio a partir de su interacción con un texto, situación que inevitablemente los pone en desigualdad educativa y de una posible discriminación social en función de su futuro laboral.

Es decir, la lectura ha sido reconocida como una herramienta fundamental para aprender y como un proceso social que se establece con fines comunicativos, en donde el medio juega un papel muy importante para la reelaboración del significado de un texto. Además, los especialistas en la materia han señalado que existen elementos del texto que pueden dificultar o apoyar la comprensión del lector como son: su contenido y la forma utilizada por el autor para escribirlo (Sarmiento, 1995; y Vargas, 1995). Por otra parte, ante la dificultad de evaluar la comprensión y proporcionar información de las necesidades y habilidades de los lectores, Seddon, Kress y Pikulski (1992) han propuesto los inventarios informales de la lectura como una alternativa que permite conocer el nivel alcanzado por los alumnos, información susceptible de fundamentar una intervención

Un modelo creado para la intervención en las dificultades de comprensión en la lectura es la Enseñanza Recíproca de Palincsar y Brown (1985), el cual es considerado como una forma de aprendizaje cooperativo, donde la interacción con los compañeros como un medio que propicia el acercamiento a los nuevos conceptos es de suma importancia, debido entre otras cosas a las estrategias que son reforzadas mediante su utilización y a los beneficios colaterales que aporta a los aspectos motivacionales relacionados con el aprendizaje. De ahí que el modelo haya sido utilizado en diferentes condiciones en las que ha probado su eficacia. Por tanto es posible señalar que el medio circundante puede proveer a quien presenta alguna dificultad en la comprensión de la lectura de estrategias que le permitan reconocer el tipo de texto al cual se está enfrentando y reconocer las ideas principales incluidas en él, ya que la sola decodificación de las palabras, no garantiza la comprensión de la lectura.

que en nuestro país las condiciones educativas existentes provocan que los alumnos egresen como analfabetas funcionales que no son capaces de elaborar un significado propio a partir de su interacción con un texto, situación que inevitablemente los pone en desigualdad educativa y de una posible discriminación social en función de su futuro laboral

Es decir, la lectura ha sido reconocida como una herramienta fundamental para aprender y como un proceso social que se establece con fines comunicativos, en donde el medio juega un papel muy importante para la reelaboración del significado de un texto. Además, los especialistas en la materia han señalado que existen elementos del texto que pueden dificultar o apoyar la comprensión del lector como son: su contenido y la forma utilizada por el autor para escribirlo (Sarmiento, 1995; y Vargas, 1995) Por otra parte, ante la dificultad de evaluar la comprensión y proporcionar información de las necesidades y habilidades de los lectores, Seddon, Kress y Pikulski (1992) han propuesto los inventarios informales de la lectura como una alternativa que permite conocer el nivel alcanzado por los alumnos, información susceptible de fundamentar una intervención

Un modelo creado para la intervención en las dificultades de comprensión en la lectura es la Enseñanza Recíproca de Palincsar y Brown (1985), el cual es considerado como una forma de aprendizaje cooperativo, donde la interacción con los compañeros como un medio que propicia el acercamiento a los nuevos conceptos es de suma importancia, debido entre otras cosas a las estrategias que son reforzadas mediante su utilización y a los beneficios colaterales que aporta a los aspectos motivacionales relacionados con el aprendizaje De ahí que el modelo haya sido utilizado en diferentes condiciones en las que ha probado su eficacia. Por tanto es posible señalar que el medio circundante puede proveer a quien presenta alguna dificultad en la comprensión de la lectura de estrategias que le permitan reconocer el tipo de texto al cual se está enfrentando y reconocer las ideas principales incluidas

en él, ya que la sola decodificación de las palabras, no garantiza la comprensión de la lectura.

Por otra parte, la enseñanza del reconocimiento de la superestructura narrativa permitió a los alumnos de 5to año, en general, producir textos más coherentes; es decir, los hizo comunicativamente más competentes. No obstante, el tiempo para identificar, diferenciar y utilizar las ideas de detalle y principales fue en general más amplio que el requerido para la utilización de la superestructura narrativa.

De acuerdo con los análisis estadísticos, es posible afirmar que la parte correspondiente a la superestructura narrativa del programa de intervención benefició más a los alumnos novatos que a los otros subgrupos. Es probable que este hecho se deba a la utilización de las preguntas generales usadas para encontrar la superestructura ¿quién?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿dónde? mismas que guiaban el pensamiento del alumno, a la continua exposición a las opiniones de sus compañeros y a la utilización de su conocimiento previo relativo a los temas como andamiaje en el programa.

En cuanto a los textos descriptivos: en el primero los alumnos regulares identificaron más ideas principales que de detalle; dos de los expertos lo hicieron de la misma manera; sin embargo, tres de los novatos identificaron más ideas de detalle que principales.

Por otra parte, al comparar la identificación de la superestructura descriptiva realizada por los tres subgrupos, no se encontró diferencia en ninguna de las combinaciones.

Con relación al texto descriptivo utilizado como forma de evaluación final, los alumnos novatos y regulares identificaron más ideas principales que de detalle.

Finalmente, al comparar la utilización de la estructura descriptiva en la evaluación inicial y final de este tipo de textos, no se encontró ninguna diferencia, lo cual coincide con lo señalado por Solé (1992), Van Dijk y Kinstch (1983) y Díaz Barriga (1998) en cuanto a que este tipo de textos es más difícil para los lectores.

RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS

De acuerdo a los hallazgos realizados en este trabajo resulta prioritario y un problema ético de los expertos en los problemas de lectura explorar alternativas que den solución al problema, sin importar la severidad de su presentación o la condición social, étnica o económica de quien la presenta, para lo que han de establecerse modelos de intervención dirigidos a un mayor número de sujetos, en los cuales se incluya la acción docente como un proceso dirigido a transformar el conocimiento de los alumnos, a través de la corresponsabilidad de los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. De ahí que sea indispensable asegurar el establecimiento de la cooperación, antes de iniciar un programa de intervención fundamentado en propuestas colectivas.

Con el fin de establecer la confiabilidad y validez de los resultados se recomienda establecer estudios a nivel experimental, eligiendo un grupo control a través del establecimiento de comparaciones entre dos modelos de enseñanza, que utilicen los mismos textos y que no dejen sin atención a ningún grupo.

En cuanto al manejo de los textos cotidianos y para establecer la validez en la medición de las ideas principales y de detalle, se recomienda establecer previamente a su evaluación, un jueceo de acuerdo con la opinión de expertos en el tema.

Finalmente, al comparar la utilización de la estructura descriptiva en la evaluación inicial y final de este tipo de textos, no se encontró ninguna diferencia, lo cual coincide con lo señalado por Solé (1992), Van Dijk y Kinstch (1983) y Díaz Barriga (1998) en cuanto a que este tipo de textos es más difícil para los lectores.

RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS

De acuerdo a los hallazgos realizados en este trabajo resulta prioritario y un problema ético de los expertos en los problemas de lectura explorar alternativas que den solución al problema, sin importar la severidad de su presentación o la condición social, étnica o económica de quien la presenta, para lo que han de establecerse modelos de intervención dirigidos a un mayor número de sujetos, en los cuales se incluya la acción docente como un proceso dirigido a transformar el conocimiento de los alumnos, a través de la corresponsabilidad de los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. De ahí que sea indispensable asegurar el establecimiento de la cooperación, antes de iniciar un programa de intervención fundamentado en propuestas colectivas.

Con el fin de establecer la confiabilidad y validez de los resultados se recomienda establecer estudios a nivel experimental, eligiendo un grupo control a través del establecimiento de comparaciones entre dos modelos de enseñanza, que utilicen los mismos textos y que no dejen sin atención a ningún grupo.

En cuanto al manejo de los textos cotidianos y para establecer la validez en la medición de las ideas principales y de detalle, se recomienda establecer previamente a su evaluación, un jueceo de acuerdo con la opinión de expertos en el tema.

Con el propósito de incluir la propuesta en la teoría sociocultural de Vigotsky, es necesario implicar directamente al docente encargado de los alumnos, con el fin de que también sea participe en la planeación del programa; de modo que él maneje los mismos conceptos y que desde otras materias promueva la cooperación entre los alumnos; situación que además garantizaría la generalización del uso de las estrategias en otras asignaturas

Para explicar la irregularidad en el establecimiento del uso de la estructura narrativa en el subgrupo de los alumnos irregulares, es necesario involucrar a otros investigadores en estudios similares, de modo que puedan dar cuenta de otras variables que pueden estar influyendo en la no permanencia de esta estrategia en todos los casos.

En cuanto a los textos descriptivos el modelo propuesto para su evaluación necesita ser revisado y probablemente rediseñado en función de que para evaluar el desarrollo o la parte del texto que explicita las características del tema abordado por el autor no tienen una estructura uniforme lo cual dificulta la creación de una escala sencilla para este tipo de textos. Por lo que probablemente, sería recomendable establecer programas cuyo propósito en cuanto a los textos informativos se centrara en los patrones textuales propuestos por Palincsar y Brown (1985)

Finalmente, es posible indicar que aún en el aula regular están presentes necesidades educativas especiales cuya sutileza las sitúa al margen de la intervención especializada y cuyo impacto en el desempeño del estudiante resulta en índices de reprobación que pueden prevenirse si de manera cooperativa, desde varias disciplinas y desde el aula se abordan de manera inter y transdisciplinaria. Es decir, el aprendizaje no puede visualizarse como el resultado de la interacción entre dos aspectos, sino como proceso multidimensional que requiere de diferentes modelos de aproximación para dar cuenta de lo que en realidad sucede con quien presenta problemas para apropiarse de los nuevos conocimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acle T.G (1995) La Educación Especial y sus necesidades en las áreas de Evaluación, Intervención, Prevención e Investigación Educación Especial: Evaluación, Intervención, Investigación, UNAM México p. 14-50.
- Acle T.G y Olmos R. A.(1995) *Problemas de Aprendizaje: Enfoques Teóricos*. México. UNAM .
- Álvarez, A. y Del Río, P (1990) Educación y Desarrollo: La teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo en Marchesi, A. Coll, C. Palacios, J. (1991) *Desarrollo psicológico y educación Vol II* Madrid: Alianza Editorial 93-119.
- Argudín, Y., y Luna M. (1995) *Aprender a pensar Leyendo Bien: Habilidades de Lectura a Nivel Superior* México D.F. Plaza y Valdes
- Bautista (1993) Una Escuela para todos. Integración Escolar. *Necesidades Educativas Especiales* Málaga Aljibe p. 23-54
- Carrasco A.A. (1992) *Contenido de la guía para el maestro: Quinto grado* Secretaría de educación Pública-Fernández Cueto Editores
- Cazden, C. B. (1991) *El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. España Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Paidós
- Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial; CELAEE (1996b) El Niño con Dificultades en el Aprendizaje, [Disquete] en; *Temas Sobre Educación Especial* CUBA
- Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial; CELAEE (1996d) El origen social de las funciones psicológicas superiores. Implicaciones para el aprendizaje de la lengua escrita [Disquete] CUBA
- Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial; CELAEE (1996d) El origen social de las funciones psicológicas superiores. Implicaciones para el aprendizaje de la lengua escrita [Disquete] CUBA
- Conte R. & Andrews J (1993) Social Skills in the Context of Learning Definitions: A Reply to Gresham and Elliot and Directions for the Future. *Journal of Learning Disabilities*, 26. Num.3 March págs, 146-153.
- Chadwick, C (1991) Una revolución verde en la educación: las estrategias de aprendizaje: Psicología, IX.,
- Chayo-Dichy, R.; Ostrosky-Solís, F ; Meneses, S. Guevara, M. y Harmony, T. (1993) Un acercamiento neurofisiológico a la lectura de los sujetos normales y disléxicos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 6, 1y 2 207-219
- De Vega (1987) *Introducción a la Psicología cognitiva* Ed. Alianza Psicología México
- Del Caño, M. (1990) Interacción entre iguales, medio social y desarrollo cognitivo Infancia y Aprendizaje Madrid p. 27-42.
- Del Mar (1991) Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas Infancia y Aprendizaje Madrid p. 25-49

- Del Mar (1991) Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje* Madrid p. 61-76
- Díaz Barriga, F. (1993) *Iniciación a la Práctica Docente* México CONALEP. p.83-142-179.
- Díaz Barriga, F. Y Aguilar, J (1988) Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en Prosa *Perfiles Educativos* No.41-42, p. 28-41
- Dirección de Educación Especial (D.E. E.)-Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) (1994a) *Proyecto General para la Educación Especial en México. Cuadernos de Integración Educativa. No. 1.* México D.E.E / S.E.P.
- Dirección de Educación Especial (D.E. E.)-Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) (1994b) *Ley General de Educación, México 1993. Cuadernos de Integración Educativa. No. 2.* México D.E.E./S.E.P.
- Dirección de Educación Especial (D.E. E.)-Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) (1994c) *Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Cuadernos de Integración Educativa. No. 4.* México D.E.E / S.E.P.
- Dirección General de Materiales y Métodos Educativos (1995) *Avance Programático de Español* México. SEP
- Domínguez, M. E. y Farfán, M (1994) Modelo Constructivo-Interactivo de Acción Participante para el Aprendizaje de la Lengua Escrita *Revista Latinoamericana de Psicología*, 26, 97,110-115
- Forns, S. (1993) *Evaluación Psicológica Infantil* Barcanova. Barcelona, España pp. 23-44. y 111-145.
- Gálvez, G. (1985) En lucha contra el fracaso escolar *Cero en conducta*, 1 (2) pp 40-46
- García, C. I. Escalante H. I. Escandón MM; Fernández T. L. Mustri D. A. Puga V. I (1998) *Principios y finalidades de la Integración Educativa : su proyección en el sistema educativo.* Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección general de Investigación Educativa y Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Garduño, M.A. (1987) *Manual de Prácticas de Psicometría* Tesis de Licenciatura en Psicología Universidad Autónoma de Guadalajara. Guadalajara, Jal.
- Gómez, M. Villareal, M. López, M. González, L. Adame, G (1995) *La Lectura en la Escuela* Biblioteca para la actualización del maestro SEP: México.
- Gómez, L.F. (1997) El texto y la construcción de sentido: una metodología de Análisis *Renglones # 37* abril-julio pp. 29-36
- González S. E. (1993) *Estrategias Cognitivas, Metacognitivas y Autorreguladoras en los Procesos de Comprensión y Composición Escrita.* Tesis. México. facultad de Psicología UNAM
- Gupta y Coxhead (1993) *Estrategias Prácticas de Intervención Educativa.* Narcea Madrid. p.159-179.
- Guzmán (1992) *Retos y Perspectivas de la educación mexicana* Mora, R (Coords) *Indicadores de la modernización Mexicana.* México: Centro de Reflexión y Acción Social pp.95-127.
- Hernández J. (1998) Integración educativa y adecuaciones curriculares: una estrategia innovadora en la atención a las necesidades educativas especiales en educación básica *Avances, dificultades y tareas pendientes.* En Pérez, C.;

- Rivera, A Aramburu, C; Ortega, M La Psicología en la educación básica: Perspectivas y aplicaciones. IV Simposio Psicología Educativa y Educación Básica. México Universidad Pedagógica Nacional, 12, 13 y 14 de nov 1997. p 47-59
- Hernández, G , y Díaz Barriga, F (1998) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación constructivista México Mc Graw Hill 12-33. 51-68.
- Horowitz, R. (1985) Patrones de textos Trad. Hernández, G. Velázquez, B (1992) Programa de publicaciones de Material Didáctico Psicología Educativa. México UNAM
- Informe Anual de Actividades del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (1996)
- Kalman, J. (1996) ¿Se puede hablar en esta clase?. Lo social de la Lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas. Documentos DIE. (51) Tres Ensayos sobre la Enseñanza de la Lengua Escrita desde una perspectiva Social. I.P.N. p. 1-7.
- Léon, J. (1991) Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. Infancia y Aprendizaje Madrid p.77-91
- López M. M. (1993) De la Reforma Educativa a la sociedad del siglo XXI. La integración escolar, otro modo de entender la cultura Lecturas sobre Integración Escolar y Social Barcelona Paidós. p. 33-79
- Macotela, F. y Soria, T. (1995) Efectos del Modelamiento y la retroalimentación Sobre la Comprensión de Textos en Niños de Primaria: En Acte, T. Educación Especial: Evaluación, Intervención, Investigación. U.N.A.M.-México.p. 516-527
- Myers, P. y Hammill, D. (1993) De la Evaluación a la Instrucción: Cómo Educar a Niños con Problemas de Aprendizaje. Tomo 1 p. 95-107. Balpe. México
- ONU (1983) Programa de Acción Mundial para los Impedidos ONU: Nueva York
- Ostrosky-Solís, F., Navarro, M.E. Canseco, E. Pérez, R. Zárata, A. (1993) La Lectura Y Los Perfiles Cognoscitivos De Una Poblacion Escolar Mexicana Revista Mexicana de Psicología, 1. 1. 53-64
- Ovejero, A. (1988) Psicología Social de la Educación. Barcelona Biblioteca de Pedagogía Ed. Herder
- Padovani, J. (2000) Aprendizaje Cooperativo Departamento de Matemáticas y Ciencias Aplicadas Universidad Interamericana de Puerto Rico <http://www/anzadera.com/cooperativo>.
- Padúa, J. (1992) Debate Educativo Este País, (9) El Colegio de México/UNESCO pp 82-85 pp 2-25.
- Palincsar y Brown (1985) Trad: Hernández, G. y Velázquez, B. "Enseñanza Recíproca" Tecnología de la Educación II. Facultad de Psicología UNAM. México
- Palincsar y Klenk (1992) "Enseñanza Recíproca: Diálogos de Aprendizaje para mejorar la comprensión de textos" Trad. Hernández, G. y Velázquez, B. (1996) Tecnología de la Educación II. Facultad de Psicología UNAM. México
- Pantano (1987) La orientación de la acción en materia de discapacidad: La Discapacidad como Problema Social: Un Enfoque Sociológico: Reflexiones y Propuestas Buenos Aires, Eudeba p.11-64 y 115-143.

- Peón Zapata, M. M. (1992) Efectos de la Inducción de Estrategias Generales y Específicas de usos del Lenguaje, en la Comprensión y Aprendizaje de Niños de Primaria Tesis UNAM Maestría en Psicología
- Presidencia de la República (1997) Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad: Informe Anual de Actividades 1995-1996 Los Pinos, México mayo de 1995.
- Programa Nacional de Acción en Favor de la Infancia 1995-2000 México. Separata
- Rojas-Drummond, S. Hernández R.G Vélez E. M. Muriá V.I. (1994), Interacción, Discurso y Construcción de Conocimiento La Psicología Social en México, V. 465-479. Asociación Mexicana de Psicología Social.
- Salinas J. G. (1995) El recuerdo de textos, narrativo y expositivo, en niños con y sin problemas de aprendizaje de varias escuelas de la colonia Jardín Balbuena del Distrito Federal Tesis Maestría México: facultad de Estudios Superiores Zaragoza, U.N.A.M.
- Sánchez (1994) Organización y Sistemas en Educación. Introducción a la Educación Especial. Madrid Complutense p.16-69 y 147-167
- Sarmiento, C. (1995) Leer y Comprender. Procesamiento de textos desde la psicología cognitiva Ed. Planeta. México
- Schmelkes; S. (1995) Evaluación y calidad Educativa. Diversidad en la Educación. Documento base del encuentro: Educación y diversidad cultural, el reto ante la globalización México: SEP-UPN, 28,29 y 30 de noviembre de 1994. pp. 62-72.
- Seddon, M. Kress, R. Pikulski, J. (199) Técnicas de evaluación Informal de la lectura: Un enfoque cualitativo de evaluación para utilizar en el aula. Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Smith y Dahl (1989) Trad. Tapia, J.A. La Enseñanza de la lectoescritura: Un enfoque interactivo De. Visor, España 83- 94
- Solé I (1992) Estrategias de Lectura, Materiales para la innovación educativa Ed Graó. Barcelona
- Soriano, M. Vidal-Abarca, E. y Miranda A. (1996) Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: Instrucción Directa y Enseñanza Recíproca Infancia y Aprendizaje No. 74, 57-65
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal: (1996) Español Suigencias para su enseñanza: Primer grado. p- 44
- Tallizina, N. (1993) Los fundamentos de la enseñanza en la educación superior. conferencias México D.F. Universidad Autónoma Metropolitana y Ángeles Editores
- UNESCO (1981) Conferencia Mundial sobre las Acciones Estratégicas para la Educación, Prevención e Integración. Informe Final. Torremolinos, Málaga: Gobierno de España
- UNESCO (1995) Informe Final. Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994 Madrid: UNESCO- Ministerio de Educación y Ciencia p 9
- Valenzuela, (1994) El Metacurriculum: Una Opción Didáctica para el Aprendizaje DIDAC págs 18-21.
- Van Dijk, T.A. y Kintsch (1983) Strategies of Discourse Comprehension, New York, USA Academic Press

- Vargas, L. (1994) La lectura: Una actividad muy exigente Extensiones, vol. 1, No 1. P. 68-75 México D.F Universidad Intercontinental.
- Vigotski L.S. (1996) *Obras Completas Fundamentos de Defectología*
- Vigotski L.S. (1996) Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas Ed. Quinto Sol p.49-69
- Vigotski, L. (1995) *Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje Obras Escogidas tomo II*, Aprendizaje Visor. Madrid p 91- 118 y 139- 168
- Vigotski, L.S. (1995) La Prehistoria del Lenguaje Escrito *Obras escogidas tomo III* Madrid: Visor. pp 183-206.
- Viscarro, C. (1997) Aprender a enseñar: el desafío de mejorar las estrategias de instrucción. Trabajo presentado en: I Congreso Regional para profesionales en América: Entrelazando la teoría y la práctica, México

ANEXO 1. TEXTOS UTILIZADOS EN LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

TEXTO 1. LA JIRAFÁ INCONFORME

La primera vez que Pompilia se asomó al río y vio lo largo que tenía el cuello, no le hizo ninguna gracia.

"Este río no es un buen espejo", se dijo. " Me miraré en la laguna, que tiene el agua más tranquila. "

Y antes de que el sol brillara demasiado Pompilia corrió a la laguna para mirarse bien. Allí comprobó que nada había cambiado: su cuello parecía una larga vara con una cabecita en la punta.

Nuestra jirafa quedó muy mal impresionada; observaba de reojo a cuanto animal le cruzaba cerca, deseando que alguno se le pareciera, y no los halló más que en su propia familia.

"¿Y si pruebo a encogerme un poco? A lo mejor así el defecto se notará menos", pensó ella.

Pero el resultado fue peor, porque se le hizo una joroba.

"Seguiré probando", suspiró muy bajito Pompilia. "Tengo que seguir probando".

Esta vez, la pequeña jirafa fue a vivir a una cueva, decidida a salir sólo durante la noche; pero como Pompilia era temerosa, en cuanto se vio sola en la obscuridad echó a correr y se acurrucó junto a su mamá".

Por muchos meses la pequeña jirafa sufrió calladamente lo que ella creía un terrible defecto. Estaba tan desconsolada que hasta quiso ser como la rana Camelia, que parecía una botija. Pasó largo tiempo sin que Pompilia dejara de pensar en lo mismo, pero sin encontrarle remedio. Ella crecía, se estiraba y -a la vez- también crecía su cuello, que siguió mostrando una cabeza y cuernitos muy graciosos, como dos caramelos.

Cansada de su secreta lucha, un día entendió que con negarse a ser como era, sólo conseguía estar siempre triste y arrinconada. Por eso Pompilia hizo así: compró veinte metros de cintas de diferentes colores y se llenó de lazos el larguísimo cuello para que todos la miraran. ¡ Y resultó que Pompilia se veía muy linda!

Dora Alonso.

TEXTO 2. LA FALTA DE UN CLAVO

Un caballero salió muy temprano con un mensaje para el rey.

Por la viveza de sus movimientos se echaba de ver que tenía mucha prisa. La suerte del reino dependía de la rapidez con que el caballo corriera.

En el momento de partir oyó que un mozo decía:

Señor, tenga cuidado.

A una de las herraduras se le ha caído un clavo.

El jinete contestó:

Tengo mucha prisa.

No tengo tiempo para ocuparme de esa tontería.

Al medio día tuvo que descansar un poco para tomar alimento.

Cuando volvió a montar, un campesino que pasaba le gritó:

Señor caballero, a una de las patas de su caballo le falta una herradura. Llévelo en seguida al herrero.

Tengo mucha prisa -contestó el jinete-

El lugar a donde voy no está muy distante.

Hablando así el caballero hizo galopar a su caballo; pero éste enseguida comenzó a trotar, luego a caminar despacio y por último a cojear.

Pero no cojeó mucho tiempo.

Espoleado por el jinete, el animal dio un resbalón y cayó.

Se levantó enseguida, pero volvió a caer y ya no pudo levantarse.

El caballero no llegó a donde estaba el rey, el rey no pudo recibir el mensaje y por falta del mensaje, el reino se perdió.

Por falta de un clavo cayó una herradura; por una herradura se perdió un buen potro; por falta de un potro se atrasó el jinete; por querer ahorrar un minuto echó a perder todo.

Alfredo M. Aguado.

TEXTO 3. EL GRAN BIÓLOGO

Luis Pasteur se hallaba un día almorzando con su familia y algunos invitados; para terminar sirvieron uvas como postre

Cuando sus huéspedes se disponían a saborearlas, Pasteur les advirtió: -Nada más peligroso que comer uvas sin antes lavarlas

Para dar ejemplo comenzó a lavar su racimo de uvas en el agua de un vaso.

Efectivamente -añadió-, las uvas son siempre un poco húmedas por naturaleza, de manera que las partículas de polvo que originan las enfermedades que se hallan suspendidas en la atmósfera, se adhieren fácilmente al pellejo de la fruta.

Después, desarrollando algo más a fondo el tema Pasteur comenzó a describir los microbios, los bacilos, los gérmenes de todo género que podrían contaminar un racimo de uvas.

Sus acompañantes lo escuchaban con gran respeto e interés

Pero nadie pudo contener la risa y en cierto momento estalló una carcajada general, porque Pasteur distraídamente, acababa de beber el agua del vaso en que lavó las uvas.

TEXTO 4. EL PERRO QUE PERDIO SU HUESO

Un perro viejo sujetaba entre las mandíbulas un hueso grande y carnudo
Empezó a cruzar el angosto puente que lo llevaría al otro lado del arroyo.
No había llegado muy lejos cuando miró y vio lo que parecía ser otro perro en el
agua, allá abajo y cosa extraña, ¡ aquel perro también llevaba un enorme hueso!

No satisfecho con la excelente cena que ya tenía asegurada el perro que era
voraz, decidió que quizá podría tener ambos huesos.
Entonces, gruñó y lanzó un amenazador ladrido al perro del agua al hacerlo, ¡ dejó
caer su hueso al denso barro del fondo del arroyo! Cuando el hueso cayó con un
chapoteo el segundo hueso desapareció porque desde luego, sólo era un reflejo

Tristemente, el pobre animal vio como se esfumaban los rizos del agua y luego
con el rabo entre las patas, volvió a su casa hambriento.

ANEXO 2. SECUENCIA DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA A LAS AUTORIDADES Y MAESTROS DE LA ESCUELA OBSERVACIONES NATURALES DEL AULA (ANEXO 4)			
SESIONES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN			
SESION	PROPÓSITOS	MEDIACIÓN INSTRUMENTAL	ACTIVIDADES (**)
1a	<p>GENERALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del uso de la superestructura de un texto narrativo <p>ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la capacidad de identificar la superestructura de un texto narrativo • Conocer la capacidad de identificar las ideas principales de un texto narrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias del texto "La Jirafa Inconforme" • Hojas blancas 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta del texto • Lectura individual del texto • Realización de un resumen
2a	<p>GENERALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del uso la Superestructura de un texto narrativo. <p>ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la capacidad de identificar la superestructura de un texto narrativo • Conocer la capacidad de identificar las ideas principales de un texto narrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias del texto "La Falta de un Clavo" • Hojas blancas 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta del texto • Lectura individual del texto • Realización de un resumen

SESIONES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN			
SESION	PROPÓSITOS	MEDIACIÓN INSTRUMENTAL	ACTIVIDADES (**)
3a	<p>GENERALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del uso la Superestructura de un texto narrativo. <p>ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la capacidad de Identificar la superestructura de un texto narrativo. • Conocer la capacidad de identificar las ideas principales de un texto narrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias del texto "El Gran Biólogo" • Hojas blancas 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta del texto • Lectura individual del texto • Realización de un resumen
4a	<p>GENERALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del uso la Superestructura de un texto narrativo. <p>ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la capacidad de Identificar la superestructura de un texto narrativo. • Conocer la capacidad de identificar las ideas principales de un texto narrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias del texto "El Perro que Perdió su Hueso" • Hojas blancas 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta del texto • Lectura individual del texto • Realización de un resumen

TESIS CON
FALTA DE ORIGEN

SESIONES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN			
SESION	PROPOSITOS	MEDIACIÓN INSTRUMENTAL	ACTIVIDADES (**)
1a	<p>GENERALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción al uso de la Superestructura de un texto narrativo <p>ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar la superestructura de un texto narrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo "El nuevo vestido de la muñeca", rotafolio y fotocopia de la lectura para cada niño. • Cuestionario para resolver en equipo. (ANEXO, 5) • Esquema de texto narrativo (ANEXO 5) • Rotafolio de los roles. (esquema 1) • Rotafolio de reglas del trabajo en grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del rotafolio por la expositora "El nuevo vestido de la muñeca" • Lectura grupal del texto • Contestación en equipo del cuestionario • Llenado del esquema del anexo 5.
2a	<p>GENERALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afirmación de la superestructura del texto narrativo <p>ESPECÍFICOS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repaso de la superestructura del texto narrativo • Reconocimiento de personajes y lugares • Reconocimiento de ideas principales y de detalle • Producción de un resumen por equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo. "La Tarea de Carmela" acetato y fotocopia para cada niño. • Hojas blancas para cada niño • Cuestionario para contestar en equipo. • Esquema del texto narrativo (ANEXO, 5) • Rotafolio de los roles. • Rotafolio de reglas del trabajo en grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del acetato por la expositora • Lectura grupal del texto • Identificación de las partes del texto (introducción, nudo, desenlace) • Llenado del esquema del anexo 5 • Elaboración en equipo de un resumen.

SESIONES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN			
SESION	PROPÓSITOS	MEDIACIÓN INSTRUMENTAL	ACTIVIDADES (**)
3a	<p>GENERAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reafirmación de la asimilación de la superestructura del texto narrativo. <p>ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afirmación de la superestructura del texto • Reconocimiento de personajes • Reconocimiento de lugares • Reconocimiento de ideas principales • Reconocimiento de ideas de detalle del texto • Reconocimiento del problema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo. "El tenis perdido de Julián" rotafolio y fotocopia para cada niño. • Cuestionario para contestar en equipo. (ANEXO, 5) • Esquema del texto narrativo. (ANEXO, 5) • Rotafolio de los roles. • Rotafolio de reglas del trabajo en grupo • Hojas blancas 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura grupal del texto • Identificación de las partes del texto (introducción, nudo, desenlace) en las fotocopias proporcionadas ANEXO 5 • Resumen individual

SESIONES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN			
FASE DE DECODIFICACION Y PROMOCION DE LA COOPERACION DEL GRUPO ¹ .			
	PROPÓSITOS	MEDIACIÓN INSTRUMENTAL	ACTIVIDADES (**)
1ª a 10a	<p>GENERALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reforzar el reconocimiento de las grafías y las palabras en el proceso lector de los alumnos <p>ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover el interés por la lectura a través de la utilización de diversos textos • Propiciar una actitud cooperativa entre los integrantes del grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • La Historia de Sputnik y David • El Gallo Mecánico • El embuste de las coles • Historia medio al revés • El Agujero Negro • Breves fragmentos de los textos cotidianos del libro de Español. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura modelada • Lectura en equipo • Préstamo a domicilio
11a	<p>GENERAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del uso de la superestructura del texto narrativo. <p>ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las habilidades asimiladas por los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo. "El marino inexperto" fotocopia para cada niño • Rotafolio de los roles • Rotafolio de reglas del trabajo en grupo • Hojas Blancas 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitación del objetivo de la evaluación • Lectura individual del texto • Realización individual de un resumen

¹ Interrupción parcial del programa sobre comprensión lectora, ajuste de objetivos ante la imposibilidad de establecer la cooperación entre los niños.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

SESIONES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN			
FASE INTERMEDIA			
SESION	PROPÓSITOS	MEDIACIÓN INSTRUMENTAL	ACTIVIDADES (**)
1a	<p>GENERAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de la asimilación por equipo de la superestructura del texto narrativo. <p>ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las habilidades asimiladas por los equipos 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo "Al fin que ni queríamos" fotocopia para cada niño. • Texto narrativo "Chulina la burra" fotocopia para cada niño. • Rotafolio de los roles. • Rotafolio de reglas del trabajo en grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura grupal del texto • Identificación por equipo de las partes del texto (introducción, nudo, desenlace) en las fotocopias proporcionadas.
2a	<p>GENERALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de ideas de detalle y principales de un texto narrativo • Identificación de la superestructura narrativa <p>ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de preguntas para identificar las características enunciadas en los textos narrativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo "El niño que se comió su mano" fotocopia para cada niño. • Rotafolio de los roles. • Rotafolio de reglas del trabajo en grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura del texto por la responsable del programa • Lectura grupal del texto. • Identificación individual del tipo de texto y de los elementos del mismo.
3a	<p>GENERALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de ideas de detalle y principales de un texto narrativo • Identificación de la superestructura narrativa <p>ESPECÍFICOS:</p> <p>Utilización de preguntas para identificar las ideas principales en los textos narrativos</p>	<p>Texto narrativo Florencia Nightingale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rotafolio de los roles. <p>Rotafolio de reglas del trabajo en grupo.</p>	<p>Identificación individual por medio del circulado de las partes de la estructura narrativa</p>

SESIONES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN			
4ª	<p>GENERALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de ideas de detalle y principales de un texto narrativo • Identificación de la superestructura narrativa <p>ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de preguntas para identificar las ideas principales los textos narrativos s 	<p>Texto narrativo En el peligro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rotafolio de los roles. <p>Rotafolio de reglas del trabajo en grupo.</p>	<p>Identificación individual por medio del circulado de las partes de la estructura narrativa</p> <p>Resumen en equipo</p>
5a	<p>GENERALES</p> <p>Recabar información individual acerca de las habilidades adquiridas por los alumnos en cuanto a la comprensión de los textos narrativos</p> <p>Evaluación individual del reconocimiento de los textos descriptivos</p> <p>ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación final de los textos narrativos. • Evaluación inicial de los textos descriptivos descripción. • 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo "El Rey y el Mercader" fotocopia para cada niño. • Texto escrito "La Tierra" • Ejercicio sobre ideas principales de un texto • Rotafolio de los roles • Rotafolio de reglas del trabajo en grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición de reglas de trabajo en grupo. • Reconocimiento individual de la estructura de un texto narrativo, e identificación de ideas principales y de detalle. • Evaluación individual de un texto descriptivo, en cuanto a la utilización de la estructura e identificación de ideas principaaes y de detalle

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

SESIONES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN			
6a	<p>GENERALES.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción a los textos descriptivos <p>ESPECÍFICOS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definición de la descripción. • Exposición de las partes de la descripción • Reconocimiento de posibles descripciones (personas, animales y cosas) • Explicitación de las características de las personas, animales y cosas • Reconocimiento en un texto de los indicadores referentes a los textos descriptivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema del texto descriptivo (rotafolio, ANEXO 5) • Texto descriptivo: La abeja (modelo- rotafolio) • Texto descriptivo: Don Felix (modelo-rotafolio) • Texto descriptivo: Los secretos del maíz (modelo-rotafolio) • Texto descriptivo: El sapo (fotocopias) • Texto descriptivo: El mundo de las abejas (fotocopias) • Texto descriptivo: El sol como fuente de luz y calor • Texto descriptivo: Ana 	<ul style="list-style-type: none"> • Reestructuración del aula de acuerdo al esquema (1) • Asignación de roles (experto = subraya, regular = lee, regular = escribe, novato = mensajero) • Identificación de los aprendizajes previos de los alumnos acerca de las descripciones. • Se indujo el reconocimiento por parte de los alumnos de las preguntas que hacen la función de indicadores en las descripciones ¿DE QUIEN, DE QUE COSA O DE QUE ANIMAL HABLA? ¿CÓMO ES? • Se solicitó que en equipo reconocieran la estructura de las descripciones (anexo 5). • Identificarán en equipo el tema tratado. • Individualmente subrayaran las ideas principales e identificarán las de detalle del mundo de las abejas • Realizarán un resumen equipo del mundo de las abejas • Identificarán las características de cada persona, animal o cosa enunciadas en los textos descriptivos.

**TESIS CON
ALLA DE ORIGEN**

SESIONES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN			
7a	<p>GENERALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación y diferenciación de textos descriptivos y narrativos. <p>ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afirmación de la superestructura del texto descriptivo • Reconocimiento de diferentes descripciones. • Utilización de preguntas para identificar las características enunciadas en los textos descriptivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto descriptivo "Los seres vivos" fotocopia por alumno • Rotafolio de los roles • Rotafolio de reglas del trabajo en grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de los textos por la responsable del programa. • Lectura grupal del texto • Identificación individual del tipo de textos (narrativo y descriptivo) • Enlistado en equipo de las características expuestas en el texto descriptivo. • Producción en equipo de una descripción. • Lectura oral de las producciones del grupo.
8a	<p>GENERALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer lo asimilado por los equipos en cuanto a los textos narrativos y los descriptivos. <p>ESPECÍFICOS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producción de textos narrativos y textos descriptivos como actividad grupal • Evaluación de los conocimientos asimilados en cuanto a los textos narrativos y textos descriptivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias para cada equipo conteniendo fragmentos de textos narrativos y expositivos para cada equipo de trabajo. • Fotocopias con el modelo (reducido) de textos narrativos para cada equipo. • Fotocopias con el modelo (reducido) de textos descriptivos para cada equipo. • Rotafolio de los roles. • Rotafolio de reglas del trabajo en grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enunciación de las partes de los textos narrativos y los descriptivos • Identificación por equipos de los fragmentos (reducido) de textos narrativos y descriptivos. • Producción individual (con apoyo en los esquemas) de textos narrativos y expositivos

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

SESIONES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN			
SESION	PROPÓSITOS	MEDIACIÓN INSTRUMENTAL	ACTIVIDADES (**)
9ª	<p>GENERALES</p> <ul style="list-style-type: none"> Evaluación final del manejo de la estructura narrativa <p>ESPECÍFICOS.</p> <ul style="list-style-type: none"> Realización individual del resumen del texto narrativo Practica en equipo del reconocimiento de las características de un texto descriptivo Evaluación de los conocimientos asimilados en cuanto a los textos narrativos y textos descriptivos 	<ul style="list-style-type: none"> Fotocopias para cada equipo del texto EL CAMPESINO Y LOS PASTELES El sol como fuente de luz y calor (DESCRIPCION) Josefina (DESCRIPCION) 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación del reconocimiento de la estructura narrativa Identificación por equipos de ideas principales, subrayado, escritura y producción de resúmenes. Producción individual (con apoyo en los esquemas) de textos narrativos y expositivos <p>Identificación individual de las ideas principales en una descripción, subrayado y escritura de las características físicas y morales enunciadas en el texto.</p>
10a	<p>GENERALES</p> <ul style="list-style-type: none"> Producción de un texto narrativo, evaluación individual. <p>ESPECÍFICOS.</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar las capacidades individuales en cuanto a la producción de los textos narrativos 	<ul style="list-style-type: none"> Hojas blancas Fotocopia del esquema del texto narrativo 	<ul style="list-style-type: none"> Producción individual de una narración. Producción individual de un texto descriptivo Exposición voluntaria de las producciones. Evaluación de los alumnos al programa.
11ª	<p>GENERALES</p> <p>REAFIRMACION DE ESTRUCTURAS TEXTUALES</p> <p>ESPECÍFICOS.</p> <ul style="list-style-type: none"> Reafirmar a través del trabajo lúdico los conceptos relacionadas con las estructuras revisadas 	<ul style="list-style-type: none"> Juegos de maratón elaborados exprofeso Hojas de registro 	<ul style="list-style-type: none"> Recuerdo de estructuras textuales Producción individual de una narración Exposición voluntaria de las producciones

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

SESIONES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN			
SESION	PROPÓSITOS	MEDIACIÓN INSTRUMENTAL	ACTIVIDADES (**)
12ª	GENERALES <ul style="list-style-type: none"> • Reafirmación de los textos descriptivos ESPECÍFICOS <ul style="list-style-type: none"> • Producción de textos narrativos y textos descriptivos como actividad grupal • Evaluación de los conocimientos asimilados en cuanto a los textos narrativos y textos descriptivos 	Modelo el sentido del olfato. Rotafolio <ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias para cada equipo oído, sentido del olfato, sentido de la vista • Josefina 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación por equipo de las características principales (partes principales) subrayado y elaboración en equipo de un escrito Identificación por equipos de ideas principales, subrayado, escritura y producción de resúmenes. • identificación de las características principales (partes principales), subrayado y escritura de las partes de un texto en el esquema proporcionado
13a	GENERALES <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de un texto descriptivo ESPECÍFICOS. Evaluación de los conocimientos asimilados en cuanto a los textos descriptivos	<ul style="list-style-type: none"> • "La Publicidad" • Hojas blancas 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura individual del texto • Realización de un resumen
14a	GENERALES Identificación grupal de las estructuras textuales ESPECÍFICOS. Identificar las capacidades individuales en cuanto a la producción de una descripción	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas Blancas • "Rompecabezas de las estructuras vistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pegado de las estructuras textuales en el esquema correspondiente • Producción individual de una narración. • Producción individual de un texto descriptivo • Exposición voluntaria de las producciones • Evaluación de los alumnos al programa.

ANEXO 3. INTERACCION DE LOS ALUMNOS

PRESENTACIÓN EN LA ESCUELA

Ingresamos (la Mtra Salinas, responsable del proyecto ante USAER, dos compañeras y yo) a la escuela a las 10:00 a.m. Los maestros se reunieron para escuchar la explicación acerca del trabajo de investigación que se iba a realizar. Algunos tenían dudas acerca del método, de la corriente que estábamos trabajando: Especialmente el de 6o Año, quien insistía en la posibilidad de que en los resultados se evidenciaran las críticas al ejercicio de su práctica docente, después de esta presentación transcurrió media hora de recreo.

Al concluir el recreo nos dirigimos a las aulas.

Al llegar a ella el maestro me presentó ante los alumnos (39) de cuarto año de primaria. Diciéndoles que iba a trabajar con ellos durante una hora a la semana, ante lo cual los niños respondieron con un grupo de júbilo.

La impresión del espacio físico fue la siguiente; el aula tiene unas dimensiones aproximadas de 7 mts por 8 mts. con iluminación suficiente tanto natural como artificial, se encuentra en el primer piso del plantel y cuenta con cortinas de tela. Las ventanas son corredizas con una altura aproximada de 2.50 mts por 90 en series de 2 en dos, lo cual representa que los macizos en el aula están representados por muros de 90 cms. de altura.

Las bancas están en condiciones funcionales de uso. Es decir, se encuentran descarapeladas, tienen aproximadamente 7 años. El salón cuenta con un locker a un lado del escritorio del profesor, el cual no está en la posición tradicional (de frente a los niños) sino lateralmente. Se encuentra en buenas condiciones de aseo.

PRESENTACION

Les dije mi nombre y algunos se sorprendieron por el apellido (Cedillo)

Les pregunte si les gustaba la leer a lo cual contestaron que sí, aunque no con muchas ganas. Les volví a preguntar si en verdad les gustaba la lectura o más o menos a lo cual algunos asintieron. Después les explique que íbamos a trabajar

sobre su lectura pero que el día de hoy solo iba a ver las actividades que realizaban con su maestro para darme cuenta de cómo trabajaban. Les dije que iba a permanecer al fondo del salón y que a las doce me iba a retirar pero que hicieran de cuenta que era un fantasma y que no estaba ahí. Al concluir con esta breve presentación me dirigí al fondo del salón.

Al llegar ahí, el maestro preguntó quienes habían terminado los ejercicios que les había dejado. La mayoría contestó que ya lo había terminado, sólo unos tres o cuatro no habían concluido, pero otros reportaban que además habían terminado los ejercicios de Ciencias Sociales.

El maestro pidió a Ramón que diera las respuestas correctas y que las dictara, puesto que esa información no la iban a poder sacar del libro. El tema al parecer era acerca del tiempo, ya que dijo que iban a anotar la información de atrás para adelante.

Ramón empezó a leer las respuestas que tenía escritas en el cuaderno. En este momento el profesor pidió a otro compañero que ayudara a Ramón, pero la voz de ambos niños no era fácilmente audible, por lo que el profesor decidió seguir sólo con el dictado.

El maestro refirió que hacía aproximadamente una década había ocurrido un terremoto y que probablemente algunos de ellos todavía no nacían. Después mencionó que también cerca de un lustro había ocurrido el campeonato de Barcelona, que hacía un año estaban en tercero, que hacía un mes se había conmemorado la defensa de los Niños Héroe de la Bandera de México ante los invasores norteamericanos, aunque reconoció que no recordaba la fecha exacta.

En esta actividad los niños no alcanzaban a escribir las respuestas completas por lo que constantemente preguntaban ¿qué?, o decían parcialmente las respuestas, el maestro parecía no escucharlos y continuaba con la siguiente. Los niños al intentar copiar (de sus compañeros) la información que no habían captado, veían primero los cuadernos de quienes estaban más cercanos pero si no encontraban en ellos las respuestas, iban a buscarlas inclusive a otras filas.

El maestro fue por unas fotocopias a la dirección y dejó al grupo "solo" por unos minutos.

Algunos niños continuaban sus labores, otros intentaban encontrar los errores que el maestro les había insinuado a fin de que compusieran sus exámenes de matemáticas. Las niñas hablaban de diversos temas e iban y venían en toda el aula. Niños y niñas jugaban a semipeleas o escamadas. Tres niñas se me acercaron enseñándome sus trabajos, regalándome una paleta, enseñándome estampas. Mientras los niños pisaban las bancas o iban y venían jugando

Después de esta actividad, el maestro pidió los cuadernos de los niños para revisarles el trabajo y dio la instrucción de que quien no había acabado los ejercicios lo hiciera en ese momento. Algunos seguían trabajando (los menos) otros hablaban, sacaban punta, intentaban acabar unos mosaicos mientras el maestro revisaba un promedio de 11 hojas en cada cuaderno, la tarea revisada era una numeración de 1 en 1 del 10 000 al doce mil, enunciados en los que tenían que identificar el sujeto, verbo y predicado.

Calificaba y señalaba que el uso de verbos era muy limitado (comer, barrer, comer) a tres alumnos. A otro le indicaba que la b y la d eran diferentes y que continuaba confundiéndolas (un chico eminentemente mayor dos o tres años más que el promedio). a otro lo regañaba diciéndole que siempre olvidaba algún material ya que el chico no pudo encontrar la tarea.

De pronto, llegó un promotor de libros, el maestro preguntó ¿cómo se dice? y el grupo al unísono respondió "buenos días" con la conocida cancioncita. Cuando comenzó a hablar con el visitante los niños comenzaron a platicar subiendo el volumen más de lo que anteriormente lo hacían. El maestro les dijo que bajaran la voz, ya que no podía hablar con el señor. Después de unos escasos minutos el maestro abandono nuevamente el aula.

Nuevo encuentro con el fantasma (Yo) para enseñar las buenas calificaciones y ocultar o pasar muy rápidamente las malas.

Un niño comentó que en ese salón también estaba su hermana, le pregunte que si tenían la misma edad y él respondió que no, que él estaba repitiendo el año por un error del maestro ya que en vez de poner promovido, había puesto no promovido. Las niñas se quejaban de que no defendía a su hermana sino a los otros niños.

Les pregunté como era el maestro y contestaron que era regañón y que en ocasiones les jalaba el cabello.

Llegó el maestro y les dijo que anotaran por ahí, el trabajo para mañana (tareas) "estudiar para el examen de español los temas sujeto, verbo y predicado, sustantivos, adjetivos y pronombres personales con la clasificación de género y número. Investigar la introducción, el índice, abreviaturas, ortografía en el libro de español que tiene los recuadros en azul y verde."

Algunos lo anotaron en pequeñas libretas, otros al final del cuaderno de matemáticas, otro en la contraportada del libro de matemáticas.

Después, llegó el maestro de educación física y les dijo que ya era hora de la clase, la mayoría salió al igual que yo, (aunque no podía salir por la gran cantidad de besos de despedida) cuando llegue al patio en donde se realizaría la clase de educación física unos estaban barriendo el patio, eran los que no llevaban uniforme.

Los niños estaban atentos en el momento de la explicación de la actividad, sin embargo para la realización cada quien la hacía como quería o como podía.

ANEXO 4. RELACION DE TEXTOS UTILIZADOS EN EL PROGRAMA

TEXTOS UTILIZADOS EN LA PRIMERA FASE DE INTERVENCIÓN (DECODIFICACION)

Carballido, E (1996) La Historia de Sputnik y David México Colección a la Orilla del Viento. Fondo de Cultura Económica

Carballido, E. (1996) El Gallo Mecánico México Colección a la Orilla del Viento Fondo de Cultura Económica

Jennings, P. (1996) El embuste de las coles México Colección a la Orilla del Viento. Fondo de Cultura Económica

Machado, A. M. (1996) Historia medio al revés México Colección a la Orilla del Viento. Fondo de Cultura Económica

Molina, A. (1996) El Agujero Negro México Colección a la Orilla del Viento Fondo de Cultura Económica

TEXTOS UTILIZADOS EN EL PROGRAMA PROPIAMENTE DICHO

AL FIN QUE NI QUERÍAMOS

Elia G. Alvarado Navarrete en;
Español 4to año SEP (1994) p. 55

ANA

Anónimo
Español 4to año SEP Pág. 92

CHULINA LA BURRA

Eduardo Enríquez en;
Español 4to año, SEP, (1994) p. 73

DON FELIX

José López Portillo y Rojas.
Reloj sin dueño en; Nuevo Aprender es Divertido 5o. Año. Nora Mutzencheer Ed.
Esfinge 1994. p. 11

EL CAMPESINO Y LOS PASTELES

Juan de Timoneda en;
Español 5to Año. Lecturas SEP (1993) Pág 18

EJERCICIO (discriminación entre textos narrativos y descriptivos)

GUIA PRACTICA DE 4o FERNÁNDEZ EDITORES P 70

Editores

EL NUEVO VESTIDO DE LA MUÑECA en; Guadalupe Salinas 1995. Tesis de Maestría UNAM

EL MUNDO DE LAS ABEJAS

E. Libenzi y D. Volpi
en Cuarto año. SEP. p. 13 (extracto)

EL OLFATO

Guía práctica 4to Grado. p. 250 México Fernández Editores

EL SAPO

Constancio c. Vigil. en;
Español 4o año SEP. p. 22

EL SENTIDO DE LA VISTA.

Guía práctica 4to Grado. p. 256 México. Fernández

EL SOL COMO FUENTE DE LUZ Y CALOR

Inédito

EL TENIS PERDIDO DE JULÍAN.

Inédito

EN EL PELIGRO

León Tolstoi
p.-93 Mi libro de Español 3er grado Sáenz, R. García, P. Castillo, C. Fernández
Editores (1994) México D.F.

LA ABEJA

Víctor M. Valecillo en;
Español 4to año SEP. (1996) p.14

LA TAREA DE CARMELA inédito

LAS IDEAS PRINCIPALES DE UN TEXTO INFORMATIVO

Guía Práctica 5to (1996) Grado México Fernández Editores p.-30

LOS SECRETOS DEL MAÍZ

Anónimo

Español 4o año SEP. p. 75

FLORENCIA NIGHTINGALE

APRENDER ES DIVERTIDO Español 5o Esfinge

p.89

PLATERO

Juan Ramón Jiménez. en Nuevo Aprender es divertido 5 de Nora Mutzenmacher De
Esfinge 1994. p 11

ANEXO 5. MATERIAL DIDÁCTICO
(MEDIACIÓN INSTRUMENTAL)

CUESTIONARIO PARA LA PRIMERA SESIÓN

1. ¿DE QUIÉN HABLA?	2. ¿QUÉ PROBLEMA TENÍA CARMELA?
3. ¿QUÉ HIZO?	4. ¿CUANDO LLEGÓ A SU CASA QUÉ HIZO?
5. ¿QUIÉN LLEGÓ?	6. ¿CON QUIÉN LLEGÓ?
7. ¿QUÉ RECORDÓ?	8. ¿QUÉ DECIDIÓ?
9. ¿DÓNDE IBA A HACER LA TAREA?	10. ¿AL LLEGAR AHÍ POR QUÉ SE PUSO VERDE?
11. ¿CÓMO SE QUEDÓ?	12. ¿QUÉ SINTIÓ Y QUÉ HIZO?
13. ¿POR QUÉ SE DESMAYÓ?	14. ¿CÓMO SOLUCIONÓ EL PROBLEMA EL DUENDE?

ESQUEMA DEL TEXTO NARRATIVO

TITULO	
INICIO (INTRODUCCIÓN) PERSONAJES LUGAR	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
NUDO (DESARROLLO) PROBLEMA INTENTO DE SOLUCIÓN AL PROBLEMA	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
DESENLACE SOLUCIÓN	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

CUESTIONARIO PARA EL TEXTO “El tenis perdido de Julián”

- 1. ¿DE QUÉ HABLA EL TEXTO?**
- 2. ¿QUIÉN ES EL PERSONAJE PRINCIPAL?**
- 3. ¿QUIENES SON LOS PERSONAJES SECUNDARIOS?**
- 4. ¿EN DÓNDE SUCEDE EL PROBLEMA?**
- 5. ¿QUÉ HACE JULIAN PARA TRATAR DE ENCONTRAR SU TENIS?**
- 6. ¿CÓMO SE SOLUCIONA EL PROBLEMA DE JULIÁN?**

EJERCICIO

Lean cuidadosamente los siguientes fragmentos y pongan en los paréntesis de la derecha una "D" si son descripciones o una "N" si son narrativos:

- 1) Aquella mañana salimos al campo, el sol lucía esplendoroso, ()
poco a poco nos fuimos adentrando en el bello y misterioso
bosque en donde los altos pinos nos protegían y nos daban su
fresco aroma. Cuando de pronto sin darnos cuenta nos
hallábamos perdidos.
- 2) Los insectos son animalitos con tres pares de patas y un par ()
de antenas. en ellos se distingue claramente la cabeza, el tórax y
el abdomen.
- 3) El sábado en la mañana voy a ir al mercado con mamá, ()
después voy a barrer la casa y por la tarde iré a jugar fútbol
- 4) Las raíz es la parte del eje principal de la planta, ()
generalmente subterránea, cuya función es fijarla al suelo y
absorber las materias necesarias para la nutrición
- 5) Las grandes ciudades son víctimas de la contaminación ()
atmosférica, por los motores de los automóviles, la industria y la
basura.

ESQUEMA DE TEXTO DESCRIPTIVO

TITULO

INTRODUCCION

**DESARROLLO: CARACTERÍSTICAS ESENCIALES
DE LA PERSONA, ANIMAL O COSA QUE DESCRIBE**

ANEXO 6 EJEMPLOS DE LAS PRODUCCIONES DE LOS ALUMNOS

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

el perro penso que habia
otro perro en el agua y ladro,
se le cayo su hueso al agua
y se quedo triste viendo como
se esfumaba el hueso en el
agua y se fue triste.

"The End!"
"

EL PERRO QUE PERDIÓ SU HUESO

un perro viejo sujetando entre las mandíbulas un hueso de candente
en peso a pasar el atollón y hombre lo que par es: o

Empeso a el al gato puento

no satisfecho casosa tenia asegurada e peno

data que quisa porra tehe los huesos

labrere de fondo de arallo cuando el uso callo conde chopateo se Jude

el peso desaparecio po que solo era un fefego

ante el padre anima se el fudado los risos de 9909 1 luego

lueso po gote rudo de su casa d. o aso casa andr. erio

Las Posteur es all'untida aumor Zedo consu familia

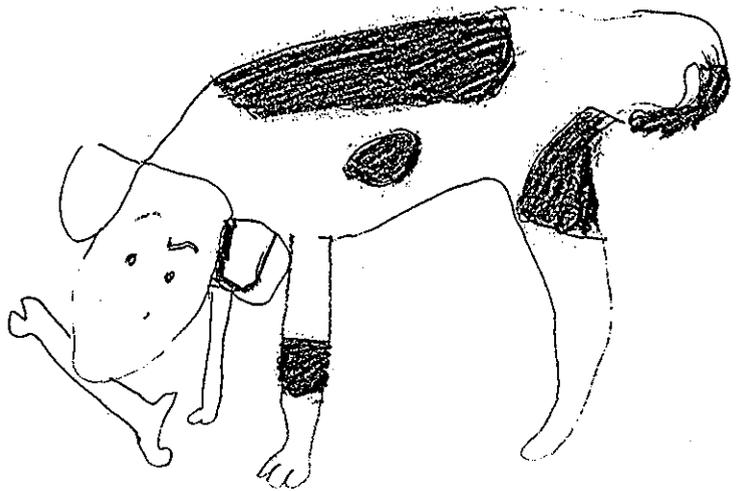
aguno invita Come So adar uvas y
cuando su uespedes Se idan asa dori ar
nadas si ladar lasoda

Pa fador e Je Po come So alad's uvas, o deudas
agua de on daso

efetidamente añadio las uvas son si en Po un poco
un poco um edas Pohatural de ma hera que le quitara el Palo
Que orientaban las en ferm edades i es alla Su Petido

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El perro porque fue al río y bio aver un
perro idiJO siel trae un hueso muy grande iJO
tavién si tavez es unqero viejo Baro del gua Fin



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

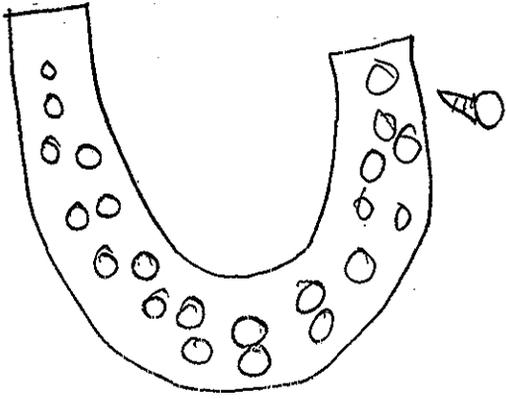
Luis Pasteur se hallaba comiendo y terminaron y les dio uvas y les dijo que las lavaran. Asi que fue a la cocina y lavo las uvas y salieron las particulas y se tomo el agua. (3 veces lo lei)

vez

LA FALTA DE UN CLAVO

Un caballo salió muy temprano con un jinete, llevaban un mensaje para el rey, un señor gritó le falta un clavo, dijo no tengo tiempo para esas tonterías.

una vez



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Un cadáver saltó muy temprano con un mensajero para ver
por la viveza de sus muchachos se echó a ver que tenía mucho
piso la suerte del teniente de pendencia, el grado de conde el cadáver

Corría
En el momento de partir oír que entró uno de los
señores teniente de una de las señoras se le cayó de
EJ la etc. etc.

tenía mucha pena no tenía tiempo de ocuparse en esto
al mediodía todo quedó escanso para tomar su almuerzo
cuando había a comer un capes, he aquí que se le cayó el
señor cadáver a un as de las papas de la cocina le cayó encima.

He se va enseguida a que era
temucna pi se nota que en pa para ocupar me de estoter. o

adado así el cadáver, se galopó a su caballo
inseguro como se trotar y luego como se acojer
pero hizo mucho ruido en el fogón por su griterío
redaloxcall ox se vio a levantarse se volvió a caer
y ha no pudo levantarse

el cadáver no le gustó donde es fada el ter. et. re no poder.
por falta de vida de callo una era de y por un estado se pedía
por estar de un pato se pedía un ped. o. g. nete

Resumen

Un día el rey se enteró que había un comerciante que vivía mejor que el rey así que lo mando llamar.

El comerciante dijo que el ganaba todo, y el rey dijo que el comerciante había cometido un delito y que le cortaría la cabeza sino respondía 3 preguntas: ¿Donde esta el centro de la tierra? ¿Cuanto tiempo se tarda en dar una vuelta al sededor del mundo? ¿y en que estoy pensando ahora?

el comerciante recorrió el mundo y encontro a un pastor que se vistio de el comerciante y respondió las preguntas e l rey le perdono la vida y le dio un saco de dinero al pastor.

El campesino y los Pasteles.



Que un campesino
Fue ala ciudad y solo tenia
\$20 pesos y le dolia una
muela pero tambien tenia
Mucho hambre y no sabia que hacer
Si comer o sacarsela muela
que le dolia. Pero luego se
Fue a pararce enfrente de una
Pasteleria y se encontro a 2
muchachos y le preguntaron que
Cuantos pasteles se comeria
y contesto que 500 y qpostaron
que sino se los comia

Sede jaba sacarla muela y sino
no se la sacaba perdio y le sacaron
la muela y los muchachos dijeron
que era un tanto por que de jo
que el dentista se la sacara.

Fin

Fila 3

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN