



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ENSEÑANZA DE LA ESTRATEGIA DE ELABORACION DE
RESUMENES, MEDIANTE LA OBTENCION DE IDEAS
PRINCIPALES, A NIÑOS DE 6° AÑO DE PRIMARIA.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A N :
SUSANA FABIOLA ALEJANDRE GUTIERREZ
SUSANA VARGAS RAMOS



FACULTAD
DE PSICOLOGÍA

DIRECTORA DE TESIS: LIC. IRMA G. CASTAÑEDA RAMIREZ

MÉXICO, D. F.

2005

m346974

AGRADECIMIENTO.

Como es bien sabido, todo ser humano necesita la ayuda de otros seres humanos para cumplir sus objetivos, y en nuestro caso no ha sido la excepción, es por eso que deseamos agradecer a todas aquellas personas que contribuyeron para que hoy estemos dando este gran paso en nuestras vidas profesionales.

Queremos agradecer a todos nuestros maestros, que a lo largo de nuestra carrera, nos transmitieron sus conocimientos y ese amor a la *Psicología*; pues sabemos y lo comprobamos, que para llevar a cabo la labor de docente se debe tener paciencia, dedicación, pero sobre todo, vocación por transmitir lo que se sabe, ya que no basta con saber mucho, sino saberlo transmitir.

Es por eso que deseamos hacer explícitos nuestros agradecimientos a la Lic. Irma G. Castañeda y a la Mtra. Martha Romay, directora y revisora de tesis, respectivamente, por confiar en nosotras, por su tiempo, sus grandes consejos, pero sobre todo por el apoyo que nos brindaron tanto en el ámbito profesional como personal para que este trabajo saliera adelante.

A nuestros sinodales, quienes con sus observaciones enriquecieron este trabajo.

También queremos agradecer a la Escuela Primaria Samuel Delgado, particularmente a los alumnos de 6° A, 6° B y 6° C, del ciclo escolar 2003-2004, ya que el taller fue creado, pensando en niños como ellos, quienes necesitan adquirir las habilidades y herramientas necesarias que les permitan salir adelante, primero en la escuela y posteriormente en la sociedad.

Susana Fabiola Alejandre Gutiérrez
Y
Susana Vargas Ramos

Mi especial agradecimiento a:

DIOS:

Por darme la vida y amarla y, por dejarme compartir momentos hermosos con mis seres amados.

PAPÁ, MAMÁ, GERA Y LILI:

Por TODO su apoyo incondicional para alcanzar este gran logro y sobretodo por su gran amor, paciencia y tiempo brindado a mi familia.

BENGY, EMI Y SUSY:

Por irradiar a mi corazón fuerza y alegría y por estar juntos en todo momento, LOS AMO.

GERA, IAN Y DENISSE:

Por ser parte de mi familia, por los buenos momentos que hemos compartido, por su apoyo y cariño.

SUSY Y ARGELIA:

Por su grata compañía, SU AYUDA, su entusiasmo y alegría.

SUSANA FABIOLA

Quiero agradecer y dedicar este gran logro a:

MIS PADRES:

Por todo lo que me han brindado, por su confianza y por ser mi ejemplo a seguir, porque me han enseñado que con empeño y dedicación uno siempre logra lo que se propone.

MIS HERMANOS:

Por ser la razón de no dejarme vencer, por darme las fuerzas necesarias para seguir adelante.

MIS AMIGAS:

Por enseñarme a disfrutar la vida, por su cariño, pero sobre todo por estar conmigo en los momentos más difíciles de mi vida.

A MI NOVIO JAVIER:

Por amarme y aceptarme tal como soy, porque este sea uno de tantos momentos que disfrutemos juntos, y por todo lo que nos depare el destino.

SUSANA VARGAS RAMOS

*No basta saber, se debe también aplicar.
No es suficiente querer, se debe también
hacer.*

JOHANN WOLFGANG

ÍNDICE

RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I. LECTURA	15
CAPÍTULO II. COMPRENSIÓN LECTORA	28
2.1 Conocimiento de Contenidos	37
2.2 Conocimiento Estratégico	39
2.3 Estrategia para el Taller:	
2.3.1 Establecimiento de Objetivos	41
2.3.2 Revisión y Activación de Conocimientos Previos	41
2.3.3 Subrayado	42
2.3.4 Búsqueda de Palabras Desconocidas	43
2.3.5 Obtención de Ideas Principales y Secundarias	43
2.3.6 Regular la comprensión:	
A) Conocimiento Metacognitivo	45
B) Inferencias	46
2.3.7 Resumen	47
2.4 Puntos Básicos para la Elaboración de un Programa de Comprensión Lectora	50

CAPÍTULO III. MÉTODO

3.1	Pregunta de Investigación	57
3.2	Objetivo	57
3.3	Variables	
3.3.1	Definición Conceptual	57
3.3.2	Definición Operacional	58
3.4	Sujetos	58
3.5	Diseño	58
3.6	Escenario	58
3.7	Instrumentos y/o Materiales	59
3.8	Procedimiento	
3.8.1	Planeación y Diseño	59
3.8.2	Aplicación del Taller	60
3.8.3	Estrategia	61
	RESULTADOS	63
	DISCUSIÓN	83
	CONCLUSIONES	87
	SUGERENCIAS Y LIMITACIONES	89
	REFERENCIAS	91

ANEXOS

1. Cartas Descriptivas	95
2. Pre-Post-Tests	106
3. Estrategia para el Texto Narrativo	109
4. Estrategia para el Texto Informativo	110
5. Lecturas utilizadas en el Taller	111

RESUMEN

En la presente investigación se reportan los resultados de la aplicación de un taller para la enseñanza de la estrategia de elaboración de resúmenes, mediante la obtención de ideas principales, en niños de 6° año de primaria con el fin de mejorar su comprensión lectora tanto en textos narrativos como informativos. El estudio se llevó a cabo con 72 alumnos de sexto grado de primaria de un nivel socioeconómico medio-bajo, cuya edad promedio era de 12 años y que estuvieron distribuidos en tres grupos: 25 alumnos de 6° A, 28 alumnos de 6° B y 19 alumnos de 6° C.

El estudio se realizó en dos etapas, en la primera se elaboró el taller con base en la información recabada de una búsqueda bibliográfica; se planearon, diseñaron y elaboraron los objetivos a alcanzar, así como la población a la que iba ser dirigido el taller. En la segunda etapa se aplicó el taller, el cual consistió en 10 sesiones de 1 hora para cada grupo. La primera sesión consistió en la aplicación del pretest, en las 8 sesiones posteriores se les enseñó a los alumnos por medio del modelado las estrategias para elaborar resúmenes para dos tipos de textos; primero se trabajó con textos narrativos y una vez que los alumnos dominaron la técnica, se procedió a trabajar con textos informativos, la última sesión fue para la aplicación del postest.

En esta investigación se comprobó que la estrategia de elaboración de resúmenes es efectiva, ya que de acuerdo a los resultados, los alumnos lograron un incremento en la identificación de elementos básicos, nivel que sabemos favorece la comprensión de preguntas y respuestas, esto es un paso importante para que se logre la elaboración de resúmenes, y así poder expresar lo que se ha comprendido de la lectura.

De ahí la importancia de realizar este tipo de investigaciones, donde se debe dar a los alumnos las herramientas necesarias para adquirir o desarrollar aquellas habilidades que les permitan tener un mejor desempeño tanto en la vida académica como en la vida diaria, ya que si se puede comprender un texto, se podrá comprender e integrar a la sociedad de la que forme parte.

INTRODUCCIÓN

La lectura es una actividad valiosa tanto para el aspecto social como para el individual porque contrae ventajas culturales, políticas y económicas, así como, la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas que mejoran las posibilidades profesionales y laborales de los individuos y sociedades.

La lectura es una actividad múltiple porque cuando se lee, el sistema cognitivo identifica letras, las transforma en sonidos, construye una representación fonológica de la palabra, accede a los múltiples significados de ésta, selecciona un significado apropiado al contexto, asigna un valor sintáctico a cada palabra, construye e integra el significado de las frases para elaborar el sentido global del texto y realiza inferencias basadas en el conocimiento del mundo.

En el ámbito educativo, el proceso de comprensión lectora cobra especial importancia, ya que una de las metas de la educación implica que el estudiante desarrolle la habilidad para adquirir nueva información e integrarla al conocimiento con el que ya cuenta y gran parte de la información que obtiene, es a través de los textos escritos.

Teniendo clara la importancia de la comprensión lectora, es alarmante observar el panorama que existe en los diferentes niveles escolares, en donde son fácilmente detectadas deficiencias acentuadas en cuanto a la consulta de libros y su comprensión, esto puede limitar el progreso escolar o aún impedirlo, y llegar a ocasionar la reprobación de una asignatura, de un grado escolar o bien sumarse a otros aspectos y terminar en la deserción escolar.

No obstante la importancia de la comprensión lectora, se ha observado que aproximadamente el 25% de los estudiantes presenta dificultad para alcanzar el nivel de desempeño esperado de acuerdo al grado escolar en el que se encuentran (Mayer, 2002). Este bajo desempeño lector de los estudiantes se puede deber a deficiencias en uno o varios aspectos que forman parte de la lectura; entre éstos se encuentra la comprensión lectora.

En la actualidad y desde tiempo atrás, es reconocido el problema de que los alumnos memoricen al pie de la letra segmentos de contenidos de sus textos y los reproduzcan tal cual, memorizándolos sin hallar un sentido a dichos contenidos; lo anterior va en contra del objetivo principal de la lectura, que es el extraer significado(s) de la misma, es decir, comprender lo que el escritor nos quiere comunicar con el fin de formar nuestras propias interpretaciones.

Estos hechos afectan directamente al estudiante y al grupo social al que pertenece, ya que la reprobación y el bajo rendimiento escolar provocan en él una baja autoestima o una percepción de incapacidad, la cual transferirá a diferentes contextos de su vida en diversas formas, a través de la improductividad y la apatía, entre otros.

Recientemente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), realizó un examen a estudiantes de 15 años donde se evaluaba su desempeño escolar dentro de las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, donde México obtuvo el lugar 34 de 41 países que participaron (Reforma, 2003) lo cual nos muestra la importancia de promover e intervenir dentro de esta área.

Además, México es el séptimo país con mayor rezago entre estos jóvenes en habilidades para la lectura, es decir, que el 74% de la población juvenil apenas logra manejar las tareas básicas de la lectura como identificar y leer palabras, sin que ello implique que conozcan su significado simple o dentro de los enunciados. Estos jóvenes no logran manejar la información que se presenta en los textos para su comprensión, no están familiarizados con algunos temas, y mucho menos reflexionan sobre las lecturas que se les presentan, no establecen una crítica o fijan una postura sobre los textos (El universal, 2003)

Ferreiro (1986) menciona, que una de las causas del alto índice de fracaso escolar en América Latina es la presencia de problemas de comprensión lectora en los estudiantes, ya que si los alumnos no entienden lo que leen, tendrán bajo rendimiento académico, pueden presentar incapacidades para recordar detalles específicos, reconocer secuencias de hechos y para inferir o pensar creativamente; además de un vocabulario insuficiente, falta de fluidez, limitando considerablemente las áreas lingüísticas y cognitivas, así como generar una baja autoestima, entre otros.

Diversos autores han investigado en el área, como Baumann (1990), quien realizó una investigación, cuyo objeto era probar la eficacia de un programa de instrucción directa para enseñar a un grupo de alumnos de sexto grado a captar las ideas principales de un texto y dentro de sus resultados el autor concluyó que la destreza para reconocer la información importante de un texto, puede ser enseñada exitosamente cuando se proporciona a los alumnos instrucción directa y sistemática.

Dado lo anterior, es necesario evaluar a los estudiantes constantemente, con el fin de observar el desarrollo lector de los mismos, y en caso de que se presenten problemas de lectura diseñar programas de intervención, que incluyan estrategias efectivas para mejorar la misma.

Es por esto, que el propósito de este estudio fue probar la eficiencia de la enseñanza de la estrategia de elaboración de resúmenes, mediante la obtención de ideas principales, con niños de 6° año de primaria.

Capítulo I

La lectura

En los comienzos de la Psicología educativa, la pregunta sobre cómo aprendía la gente a leer era un factor fundamental de la investigación. Por desgracia, el entusiasmo de los primeros años por la investigación experimental sobre la lectura no encontró un hueco adecuado en la Psicología de principios del siglo XX. El movimiento conductista que se mantuvo vigente durante la primera mitad del siglo pasado no fue consistente con el estudio fundamental de los procesos cognitivos en la lectura. El renacimiento de la Psicología cognitiva en los años 60, trajo consigo la renovación del interés de los psicólogos sobre la lectura, comenzando así, los estudios alrededor de ella.

Leer es una actividad valiosa que permite a las personas y a las sociedades obtener inducibles ventajas frente aquellas cuyos miembros son, en su mayoría iletrados. Además, aprender a leer es un objetivo básico de la educación, porque el éxito académico y económico a menudo se basa en la habilidad para leer de una forma rápida y sin esfuerzo.

La lectura es una actividad múltiple porque cuando se lee, el sistema cognitivo identifica letras, las transforma en sonidos, construye una representación fonológica de la palabra, accede a los múltiples significados de ésta, selecciona un significado apropiado al contexto, asigna un valor sintáctico a cada palabra, construye e integra el significado de las frases para elaborar el sentido global del texto y realiza inferencias basadas en el conocimiento del mundo. De esta forma, la lectura es un proceso de gran trascendencia en la educación integral y en el desarrollo de toda persona.

Una vez mencionada la importancia de la lectura y antes de iniciar de fondo con el proceso de la misma, se mencionarán algunas definiciones sobre la lectura, con el fin de observar las diferentes formas de cómo es percibida:

De acuerdo con Goodman (1986), la lectura es un proceso en donde el pensamiento y el lenguaje están interrelacionados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso; según Cooper (1990), es un proceso donde el lector elabora significados interactuando con el texto.

El proceso de la lectura es interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer (Solé, 1994). Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular y relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además, deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Es un proceso interno que es imperioso enseñar.

Por otra parte, Solé (1992), adiciona que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto y de control de esta comprensión, "de comprobación de que la comprensión tiene lugar". (p. 24)

Para Godoy (2001), la lectura y la escritura constituyen modalidades privilegiadas de enriquecimiento de las habilidades lingüísticas, cognitivas y afectivas de los niños. Estas destrezas constituyen la puerta de acceso al conocimiento y a la capacidad crítica, ya que por este medio el individuo construye y desarrolla conocimientos, le da sentido y significado a sus experiencias y a las de los demás, puede participar en los procesos sociales, explorar y conocer el mundo.

Los investigadores de la lectura hacen una distinción fundamental entre *aprender a leer* y *leer para aprender* (Mayer, 2002). *Aprender a leer* supone aprender a trasladar las palabras impresas a otra forma, como puede ser la pronunciación y la comprensión de significados de las palabras y, *leer para aprender*, supone el uso de la lectura como una herramienta para adquirir conocimientos específicos sobre alguna área concreta. Esta distinción es aclarada por Ausubel (1983), en donde aprender a leer es, aprender a percibir el significado potencial de mensajes escritos y luego, de relacionar el significado potencial recibido con la lectura cognoscitiva con el fin de comprender.

Se puede resumir de las definiciones anteriores, que la lectura es un proceso, por medio del cual, el lector relaciona el conocimiento que se está adquiriendo con el conocimiento previo, desarrollando nuevos esquemas. Además la lectura es una herramienta fundamental para la vida, pero aprender a leer no es ninguna carrera, cada niño o niña tiene su propio tiempo, no importa tanto, cuándo empiecen a leer los niños, sino que aprendan a disfrutarlo; no obstante, la lectura generalmente es una experiencia cargada de obligatoriedad en los primeros años, y luego de una circunstancialidad casi azarosa en los años posteriores.

Para entender mejor el proceso de la lectura, es necesario considerar algunos aspectos importantes en todo *proceso de enseñanza-aprendizaje*.

La Psicología educativa es una rama de la Psicología que trata sobre cómo el entorno y las características del estudiante tienen relación con el desarrollo cognitivo que se produce en el alumno, investiga la manipulación del entorno por parte del profesor y analiza los cambios resultantes en los procesos cognitivos del alumno y en sus estructuras de conocimiento.

Como disciplina, la Psicología educativa se encuentra entre el aprendizaje y la enseñanza; al hablar de enseñanza nos referimos a la construcción de un determinado entorno para el alumno por parte del profesor que pretende fomentar los cambios en el conocimiento y el aprendizaje del alumno. Al hablar de aprendizaje, nos referimos a los cambios en el conocimiento del alumno que surgen de la experiencia. En conclusión, enseñar y aprender son procesos que están conectados inevitablemente y que conllevan un cambio en el estudiante.

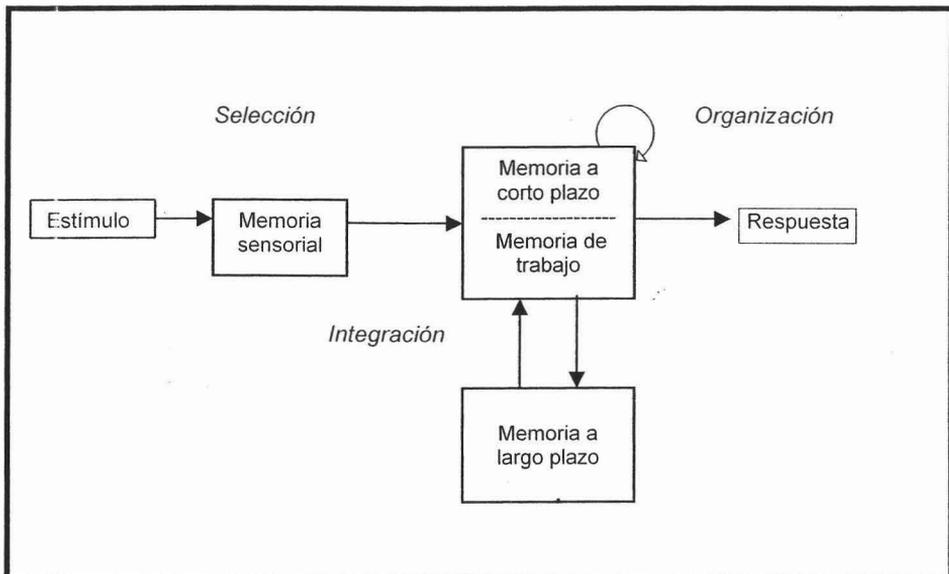
Todo aprendizaje supone conectar nueva información con el conocimiento ya existente, es crucial ayudar a los alumnos a desarrollar estructuras de conocimiento que puedan soportar la adquisición de nueva información útil. Si los alumnos no adquieren conocimiento, no podrán conectar de forma satisfactoria la información nueva. De ahí la importancia de realizar programas de enseñanza hacia el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos.

Existen varios factores que se encuentran implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales son los siguientes:

- Manipulaciones instruccionales: comprende la secuencia de eventos ambientales, incluyendo la organización y contenido de los materiales de instrucción, así como el comportamiento del profesor. Las manipulaciones instruccionales incluyen, qué se enseña y cómo se enseña, dependen de las características del profesor y del currículum.
- Características del alumno: es el conocimiento ya adquirido por el estudiante, incluyendo factores, procedimientos y estrategias que puedan ser requeridas en distintas situaciones de aprendizaje, la naturaleza del sistema de memoria del alumno, incluyendo la capacidad y el modo de representación de su memoria.

- La cognición: es el proceso cognitivo interno del alumno durante el aprendizaje, se estudia cómo el estudiante selecciona, organiza e integra la nueva información con el conocimiento ya adquirido anteriormente.
- Resultados del aprendizaje: son los cambios cognitivos en el conocimiento del alumno o en el sistema de memoria, incluyendo los nuevos conocimientos adquiridos, los procedimientos y las estrategias.
- Resultados académicos: es el rendimiento del alumno (es decir, su conducta) en las pruebas que miden la capacidad de retención o la habilidad de transferir el conocimiento adquirido a nuevas tareas de aprendizaje.

Dentro del proceso básico de aprendizaje existen otros procesos que son importantes describir, (ver cuadro 1):



Cuadro 1. PROCESO BÁSICO DEL APRENDIZAJE (Mayer, 2002)

- Selección: incluye centrar la atención en piezas relevantes de la información que se presenta y añadirla a la memoria a corto plazo. Prestando atención a la información que entra por medio de la vista y del oído se seleccionan elementos de información para ser procesados posteriormente en la memoria a corto plazo. Sternberg (cit. en Mayer, 2002), se refiere a este proceso como *codificación selectiva* y lo define como "separar la información relevante de la irrelevante".
- Organización: supone la construcción de conexiones internas entre los ítems de información nueva en la memoria a corto plazo. Construyendo conexiones internas, el alumno está "organizando la información seleccionada...en un todo coherente" (Mayer, 1986). Sternberg (cit. en Mayer, 2002), se refiere a este proceso como *combinación selectiva* y lo define como "la combinación selectiva de información codificada de tal manera que forme un todo integrado y conectado internamente" (p.107)
- Integración: supone la construcción de conexiones internas entre el nuevo conocimiento organizado en la memoria a corto plazo y el conocimiento relevante ya existente que el alumno recupera de la memoria a largo plazo. Este proceso supone "la conexión de información organizada con otras estructuras de conocimientos familiares ya en la memoria" (Mayer, 1986, p 33). Sternberg (cit. en Mayer, 2002), se refiere a la integración como la *comparación selectiva* y la describe como "la relación del nuevo conocimiento adquirido o recuperado con el viejo conocimiento, para formar un todo conectado externamente" (p.107)

Si el alumno utiliza adecuadamente los procesos de selección, organización e integración de información, le será más fácil construir el nuevo conocimiento. Los factores anteriores deben ser tomados en consideración por las personas que tengan la inquietud de enseñar y transmitir información a otras, en cualquier nivel educativo, así como también en la experimentación y aplicación de nuevos métodos de enseñanza.

Dentro del proceso básico del aprendizaje se encuentran inmersos ciertos procesos cognitivos que este proceso conlleva, a continuación se describirán los cuatro procesos que tienen que ver con el aprendizaje de la lectura (Mayer, 2002)

El primer proceso para aprender a leer es *la conciencia fonológica*, cuya habilidad consiste en reconocer que una palabra está compuesta de sonidos, que estos sonidos pueden combinarse para formar palabras diferentes; de esta manera, el alumno al conocer el alfabeto se da cuenta que cada unidad o fonema tiene un sonido diferente, este proceso incluye la habilidad de oír y producir fonemas separados.

El segundo proceso, es la *decodificación*, inicia cuando el alumno transforma los símbolos impresos en sonidos, es decir, cuando pronuncia las palabras escritas.

Este proceso trabaja paralelamente con el tercer proceso cognitivo llamado *acceso al significado*, en el cual, el alumno busca en su memoria a largo plazo el significado de la palabra que está pronunciando.

El cuarto proceso es *la integración de frases*, en donde el alumno integra cada palabra en una estructura de frase coherente.

Estos cuatro procesos son indispensables para que los alumnos aprendan a leer correctamente. Para que el aprendizaje de la lectura se desarrolle sin dificultades es preciso que el niño haya alcanzado un grado de desarrollo mínimo.

Esto se ubica alrededor de los seis años a seis años, seis meses; pero esto no es suficiente, una serie de factores individuales pueden influir a favor o en contra del aprendizaje de la lectura, afectando su rendimiento o calidad de la misma. Entre estos factores encontramos la amplitud de vocabulario, madurez emocional y social, capacidad para expresar los pensamientos propios y ajenos, comprender, retener y organizar las ideas, perfecto estado de salud general, y en particular de ojos y oídos, para poder discriminar visual y auditivamente y coordinar los movimientos de sus ojos y músculos. (Fernández Editores, 2004)

Los problemas de lectura son definidos por Gillet y Temple (1994), como anomalías en una o varias habilidades que forman parte de la lectura. Las principales anomalías que caracterizan a los problemas de lectura oral son:

- Las relacionadas con el análisis de las palabras.
- Pobreza comprensiva.
- Vocabulario insuficiente.
- Falta de fluidez al hablar.
- Deficiente comprensión auditiva.

Estas anomalías deben detectarse tempranamente en los alumnos con la finalidad de ser corregidas para continuar y fomentar una lectura exitosa. A continuación se presentan algunos puntos importantes a considerar para desarrollar una buena lectura.

En una reciente colección de investigaciones sobre la lectura, llamada Construyendo un conocimiento basado en la lectura (Braunger & Lewis, 1997), se explican 13 aspectos acerca del aprendizaje de la lectura. Estas ideas son útiles para los padres de familia, maestros y otras personas a la hora de decidir cómo ayudar a los niños a leer bien.

1. *La lectura es una construcción de significados en un texto escrito.* Involucra el pensamiento y los sentimientos del lector. El leer requiere el uso de diferentes elementos: sonido de las palabras (fónica), palabras a simple vista (sight words), por contexto (context clues), conocimiento de patrones de lenguaje, estrategias de comprensión, entre otros. Los sentimientos del lector sobre lo que está leyendo y la situación en que se encuentra (si la lectura es interesante, si está cómodo, amenazado o con vergüenza) también afectan el aprendizaje de la lectura.
2. *El conocimiento previo y las experiencias son fundamentales en el proceso de lectura.* Cuando leemos, nosotros basamos nuestro entendimiento en lo que ya sabemos. Por ejemplo, dos niños leen un libro sobre animales que viven en el zoológico. Uno de los niños ha visitado recientemente el zoológico y ha leído otros libros que hablan de ese tema. El otro niño no. ¿Cuál de los dos niños va a entender más?
3. *La interacción social es esencial para aprender a leer.* Al igual que otras cosas que aprendemos a hacer, nosotros tenemos la tendencia de aprender de otros que ya dominan el trabajo o la habilidad. Lo mismo sucede con la lectura. Los niños necesitan que les lean cuentos y ver a otros leyendo, necesitan hacer preguntas y hablar sobre lo que se les ha leído en la casa y en la escuela. Al igual que todas las formas de lenguaje, el leer requiere de la interacción entre personas.
4. *La lectura y la escritura se desarrollan juntas.* La lectura y la escritura están vinculadas. Animar a los niños de todas las edades a escribir (aún cuando esto sólo parezca garabatos) puede ayudarlos a leer mejor y a ver las relaciones entre la escritura y la lectura.

5. *Leer requiere un pensamiento complejo.* Leer es una actividad de resolución de problemas. Envuelve el pensamiento a diferentes niveles, desde entender el mensaje hasta ser capaces de relacionar un texto con otro y aplicar lo que se ha leído a nuevas lecturas.
6. *El ambiente o los alrededores del hogar y de la escuela deben estar llenos de oportunidades para la lectura y escritura.* El apoyo de los adultos y el acceso a libros de la biblioteca, revistas, periódicos y otros tipos de materiales de lectura y escritura afectan en forma positiva el aprendizaje de la lectura. Los niños necesitan ver a los adultos leyendo, pues es una manera de mostrarles que leer es una actividad importante.
7. *Los niños deben estar interesados y motivados para aprender a leer.* Es importante que los niños sean capaces de seleccionar materiales de lectura interesantes, sobre temas que a ellos les importe y con los cuales puedan identificarse.
8. *El concepto que los niños tienen sobre lo que está impreso no es el mismo que tienen los adultos.* Los niños ven el mundo a través de sus propios ojos, no a través de los ojos del adulto. Cuando el adulto está ayudando a los niños a aprender habilidades de lectura, es importante que ajuste sus expectativas al nivel de los niños.

Al principio, los niños se dan cuenta que lo que está impreso contiene un mensaje y gradualmente entenderán que ciertos grupos de letras representan o significan ciertos sonidos y que lo que está escrito representa palabras habladas. Lo que los niños entienden está relacionado con su nivel de desarrollo y conocimiento previo.

- 9 *Los niños desarrollan conciencia fonémica y conocimiento de la fónica a través de muchas oportunidades y experiencias.* Conocer lo que es la fonémica (habilidad de escuchar por separado los sonidos del habla dentro de las palabras) y la fónica (relaciones entre letras y sonidos) es muy importante para el aprendizaje de la lectura. Muchos niños aprenden estas habilidades cuando alguien les lee y al practicar la escritura, cantar canciones repetitivas y trabajar con el alfabeto. Otros niños aprenden mejor estas habilidades cuando se les explican claramente estos conceptos.
10. *Los niños necesitan aprender diferentes estrategias de lectura.* Se debe enseñar a los lectores cómo poner atención a ciertas cosas (relaciones entre letras y sonidos, claves en el contexto y patrones de palabras) dependiendo del tipo de texto que estén leyendo. También necesitan aprender cómo autoevaluarse para darse cuenta si están o no entendiendo el texto.
11. *Los niños aprenden mejor cuando los maestros usan variadas estrategias para enseñar a leer.* No hay evidencia que exista una mejor manera de enseñar a leer. Los maestros deben usar diferentes técnicas para satisfacer la necesidad de los niños, tales como: leer en voz alta, lectura compartida e independiente y práctica de lectura dirigida.
12. *Los niños necesitan la oportunidad de leer, leer, leer.* Los niños se convierten en mejores lectores cuanto más lean en la casa y en la escuela. Una de las mejores maneras de practicar es dejar que los niños lean libros y otros materiales que ellos escojan.

13. *El seguimiento y la evaluación de cómo los niños están leyendo son importantes para su éxito como lectores.* Los errores que cometen los niños al leer son indicadores del avance que van teniendo en la lectura. Escuchar leer a un niño, hacerle preguntas, y observar son maneras que los maestros usan para evaluar en forma regular. Los exámenes estándar, también se pueden usar para medir el progreso de los niños.

Es recomendable tomar en consideración algunos de estos puntos para desarrollar y fomentar una adecuada lectura, así como el gusto por ella, tanto por los maestros que apoyan constantemente a los alumnos, como por los padres, para continuar el proceso de lectura en casa, y de esta forma lograr buenos hábitos de lectura, porque se ha observado que aproximadamente el 25% de los estudiantes presenta un desempeño en el área de lectura menor al que le corresponde de acuerdo al grado escolar en el que se encuentran. Por lo anterior, Mayer (2002) sugiere que la instrucción de la lectura debe cumplir tres condiciones internas principales para promover el aprendizaje significativo: debe ayudar al alumno a seleccionar la información relevante, a organizar e integrar la información. Sabemos que no sólo basta simplemente con aprender a leer, sino también, aprender a obtener significado y comprender lo que leemos.

Conjuntamente con los aspectos mencionados, hay que enfatizar que la lectura debe ser un acto placentero en donde el lector no solo lea por "necesidad u obligación" sino por placer, ya que esto favorecerá en gran manera el desarrollo del aprendizaje de la lectura y con ello, de igual forma se facilitará el entendimiento de la misma, teniendo como resultado una mejor comprensión de lo que se lee.

La lectura y la escritura son procesos secuenciales; el niño debe adaptarse continuamente a lo que se le pide que lea o escriba, a la información que le llega, a utilizar sus recursos de procesamiento y memoria. Pero para que el sujeto comprenda un texto además de conocimientos lingüísticos, capacidades perceptivo-cognitivas, edad, sistema de enseñanza, entre otros, son importantísimos los conocimientos previos que el sujeto aporta a la comprensión. El conocimiento del mundo permite al niño resolver la ambigüedad sintáctica de las oraciones, permitiéndole realizar las inferencias necesarias, crear expectativas correctas y resolver los problemas de referencia. El conocimiento previo de un tema determinado le facilitará al niño la formación de la macroestructura de los textos, distinguiendo entre las ideas principales y las accesorias y el conocimiento de los sujetos de cómo están organizados los textos narrativos les facilita la aplicación de estrategias estructurales eficaces para la construcción de representaciones coherentes y acabadas.

Quecando ampliamente explicada la importancia de la lectura, su proceso, los factores que intervienen en ella y puntos para desarrollarla y promoverla, se pasará al complejo tema de la comprensión lectora, ya que la deficiencia de esta, puede formar parte del bajo desempeño lector de los estudiantes.

Capítulo II

La comprensión lectora

En el ámbito educativo el proceso de comprensión lectora cobra especial importancia, ya que una de las metas de la educación implica que el estudiante logre poseer la habilidad para adquirir nueva información e integrarla al conocimiento con el que ya cuenta y gran parte de la información que obtiene, es a través de los textos escritos.

En la actualidad y desde tiempo atrás, es reconocido el problema de que los alumnos memoricen al pie de la letra segmentos de contenidos de sus textos y los reproduzcan tal cual, memorizándolos sin hallar un sentido a dichos contenidos, lo anterior va en contra del objetivo principal de la lectura; que es el sacar significado(s) de la misma, es decir, comprender lo que el escritor nos quiere comunicar con el fin de formar nuestras propias interpretaciones. A continuación se mencionarán algunas definiciones de comprensión lectora para tener más claro este proceso:

La comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. (Anderson y Pearson 1984, cit. en Romero, 2001).

Sánchez (1993) señala que la tarea del lector consiste en identificar las palabras, penetrar el significado del texto y trascenderlo desde su conocimiento previo. Ahora bien, si el lector tiene pocos conceptos y escasa información sobre el tema de que trata, su comprensión puede hacerse muy difícil.

Para Rosenshine (1980), la comprensión lectora, no es un conjunto de habilidades, sino un proceso a través del cual, el lector elabora el significado apelando a las claves discernibles en el texto y relacionándolas con sus conocimientos previos.

De acuerdo con Carpenter y Just (cit. en Gárate, 1994), el resultado de la comprensión supone la construcción de un modelo mental, situacional, que da cuenta del estado de cosas descritas en el texto, y en el que se integran lo expresado en el mismo y lo ya conocido por el sujeto.

Considerando las definiciones anteriores de la comprensión lectora, se puede decir que ésta es el proceso de elaboración del significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen, proceso por el cual, el lector interactúa con el texto, sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma. Mediante la identificación de las relaciones e ideas que el lector presenta, entiende lo que está leyendo, relacionando las nuevas ideas con las ya almacenadas en su memoria.

Han existido diferentes enfoques psicológicos que se han preocupado por la comprensión lectora, como el fisiológico, cognitivo, conductual, constructivista, entre otros. Para efectos de la presente investigación, se ha considerado el enfoque conductivo-conductual, por lo que a continuación se hablará de cómo se fue formando la concepción que tiene éste de la comprensión lectora, a partir de la fusión de los modelos conductual y cognitivo.

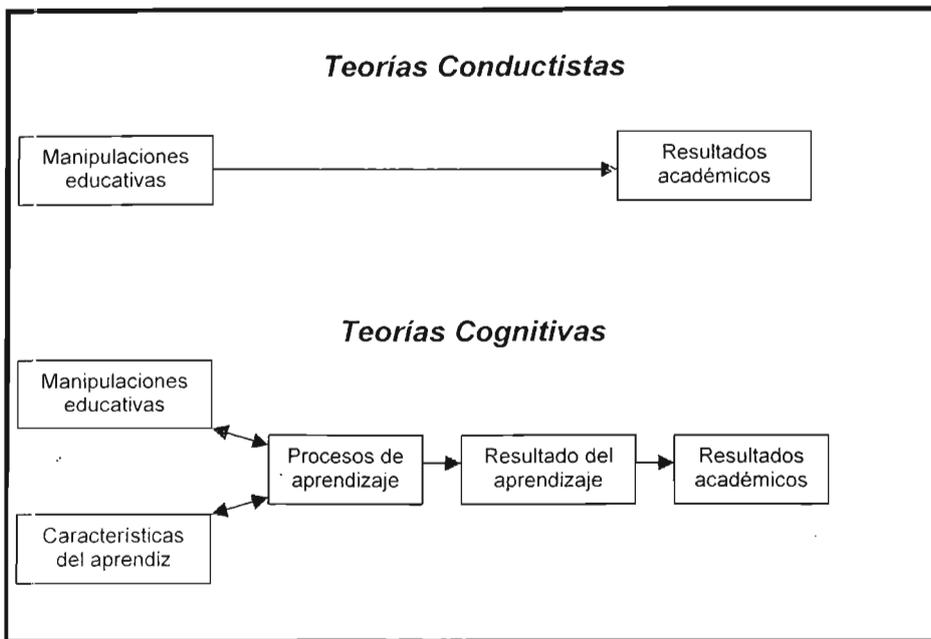
El acercamiento conductista a la Psicología educativa supone la determinación de la relación de dos factores, las manipulaciones educativas y los resultados. Ambos corresponden a eventos observables externamente: las manipulaciones instruccionales hacen referencia a la naturaleza del estímulo que es presentado por el alumno, mientras que los resultados hacen referencia a la naturaleza de la respuesta que el alumno da en la evaluación. De acuerdo a este acercamiento, el objetivo de la Psicología educativa, como se mencionó con anterioridad, es determinar cómo las manipulaciones instruccionales afectan a los cambios de conducta.

El modelo conductual hace énfasis en las relaciones de estímulo-respuesta, así como a las contingencias ambientales, el encadenamiento y el moldeamiento. Para este enfoque, la comprensión lectora es un proceso de conexión entre estímulos (letras, sonidos, etc.) y respuestas (como son identificación de las letras con su sonido y significado) que a través de encadenar o unir letra por letra y, posteriormente palabra por palabra hasta llegar a las oraciones, se va adquiriendo el significado del texto; además, en este proceso, al repetir el lector este tipo de respuestas se vuelven hábito y son mantenidas mediante el reforzamiento otorgado por parte de los maestros, padres o tutores.

Por otro lado, el acercamiento cognitivo a la Psicología educativa supone la determinación de las relaciones entre *factores externos*, como manipulaciones instruccionales y resultados; *factores internos*, por ejemplo, procesos de aprendizaje, resultados de aprendizaje y *características del sujeto*, tales como habilidades y conocimientos existentes. Este acercamiento cognitivo intenta comprender cómo las manipulaciones instruccionales afectan a los procesos cognitivos internos, tales como la atención, codificación y recuperación y de qué manera estos procesos influyen en los resultados académicos o en los exámenes. De acuerdo con el punto de vista cognitivo, el objetivo principal de la Psicología educativa, es explicar la relación entre *estímulos* (manipulaciones educativas) y *respuestas* (resultados académicos), describiendo la intervención de los procesos cognitivos y sus estructuras.

El modelo cognitivo estudia cómo las representaciones mentales guían los actos del sujeto con el medio ambiente y cómo se construyen las representaciones mentales en el sujeto que conoce. La comprensión lectora para este modelo consiste en la construcción de un significado del texto en donde el lector relaciona el conocimiento que se está adquiriendo con el conocimiento previo (sobre letras, sonidos, formas, significados), desarrollando nuevos esquemas.

En el cuadro 2 se ejemplifica de una mejor manera las aportaciones de estos dos enfoques:



Cuadro 2. DIFERENCIAS ENTRE TEORÍAS (Mayer, 2002)

Por tanto, el modelo cognitivo-conductual es una fusión de los modelos anteriores que llevan estos nombres y considera a la comprensión lectora *como un proceso de conexión entre estímulos (letras, sonidos, que ya forman parte del bagaje de información del sujeto) y respuestas (como son identificación de las letras con su sonido y significado), que a través de encadenar o unir letra por letra se va adquiriendo el significado del texto (que es la construcción de nueva información que incorpora a sus esquemas previos); y estas respuestas son mantenidas mediante el reforzamiento otorgado por parte de los maestros, padres o tutores que fungen como personas de andamiaje, que van orientando y estimulando al lector a continuar en el mejoramiento y dominio de esta habilidad.*

El interés por estudiar el proceso evolutivo del desarrollo de la comprensión es relativamente reciente. Anteriormente, la mayoría de los educadores se ocupaban de que el niño aprendiera a leer y a escribir palabras y a formar oraciones, sin importar los métodos de enseñanza, sin detenerse a saber si realmente el niño había comprendido el texto

Existen modelos que datan de los años ochenta en adelante y la mayoría se centran en los períodos iniciales del desarrollo. Otros modelos como el de Chall (cit. en Pizaña, 2003), contempla el proceso estableciendo una serie de fases o etapas que pretenden abarcar toda complejidad de esta habilidad hasta su desarrollo óptimo que se alcanzaría con su uso creativo y crítico, una progresión que abarca desde el momento cero en el desarrollo de la lectura, hasta llegar al punto máximo de esta habilidad (ver cuadro 3).

FASE Y EDAD	CARACTERÍSTICAS	COMPRESIÓN
<p>Fase 0: <i>Prelectura o pseudolectura</i></p> <p>(Infantil 6 meses a 6 años)</p>	<p>El niño "pretende" leer, cuenta una historia cuando mira las páginas de un libro que se le leyó previamente; nombra letras del alfabeto; reconoce algunos signos; escribe su propio nombre; juega con libros, lápices y papel.</p>	<p>La mayoría de los niños pueden comprender los libros de dibujos y los cuentos que se les leen. Comprenden miles de palabras que oyen, pero pueden leer muy pocas o ninguna.</p>
<p>Fase 1: <i>Lectura y decodificación inicial</i></p> <p>1er. Curso y principio del 2° (6 y 7 años)</p>	<p>El niño aprende la relación entre las letras y los sonidos; entre las palabras orales y las escritas; es capaz de leer textos simples que contengan palabras de frecuencia alta y fonéticamente regulares; usa la analogía y el <i>insight</i> para pronunciar nuevas palabras de una sílaba.</p>	<p>El nivel de comprensión del lenguaje escrito está muy por debajo del que comprende el niño cuando escucha. Al final de esta fase, la mayoría de los niños pueden comprender unas 4,000 palabras cuando escuchan, aunque sólo pueden leer alrededor a 600.</p>
<p>Fase 2: <i>Consolidación y fluidez</i></p> <p>Cursos 2° y 3° (7 y 8 años)</p>	<p>El niño lee historias simples, familiares y selecciones de lecturas con creciente fluidez. Esto se debe a la consolidación de los elementos de decodificación básicos, al incremento del vocabulario visual y de la capacidad de inferir el significado por el contexto en la lectura de historias familiares y textos seleccionados.</p>	<p>Al final de la fase 2, pueden leer y comprender alrededor de 3,000 palabras y conocen aproximadamente 9,000 cuando escuchan. La escucha es todavía más eficaz que la lectura.</p>

<p>Fase 3: <i>Leer para aprender lo nuevo</i></p> <p>Cursos 7 y 8 (9-14 años)</p> <p>Fase A: Intermedio, curso: 4-6</p> <p>Fase B: Primer ciclo de secundaria 1° y 2°.</p>	<p>La lectura se usa para aprender nuevas ideas, generalmente desde un único punto de vista, para alcanzar nuevos conocimientos, para experimentar nuevos sentimientos, para conformar nuevas actitudes.</p>	<p>Al comienzo de la fase 3 la comprensión de un mismo material es todavía más eficaz en el modo oral que con su lectura.</p> <p>Al final del estadio, la comprensión lectora y la comprensión oral prácticamente se igualan; para los que leen muy bien, la lectura puede ser más eficaz.</p>
<p>Fase 4: <i>Múltiples puntos de vista</i></p> <p>Secundaria, cursos 3° y 4° (15-17 años)</p>	<p>Lectura extensa de una amplia gama de materiales complejos, tanto expositivos como narrativos, que expresan una variedad de puntos de vista.</p>	<p>La comprensión de material de contenido y lecturabilidad difíciles es mejor que la oral. Para los lectores con dificultades, la comprensión oral puede ser igual a la comprensión lectora.</p>
<p>Fase 5: <i>Construcción y Reconstrucción</i></p>	<p>La lectura se usa para satisfacer las necesidades y propósitos propios (profesionales y personales); sirve para integrar el conocimiento propio con los de otros, para sintetizar, elaborar y crear nuevos conocimientos. Se ejecuta rápida y eficientemente.</p>	<p>La lectura es más eficaz que la escucha.</p>

Cuadro 3. FASES DEL DESARROLLO Y CARACTERÍSTICAS DE LA COMPRENSIÓN (Adaptado de Defior, 1996)

En relación con el cuadro anterior, es importante señalar que la mayoría de los maestros de las diferentes escuelas se ocupan por enseñar a leer y a escribir descuidando la comprensión.

Para comprender una lectura es esencial que el lector o el alumno cuente con las habilidades necesarias para su comprensión. En la revisión de cinco de los principales textos de lectura elemental, Rosenshine (1980) encontró que en todas enfatizaban los siguientes aspectos:

- 1 Localización de detalles.
- 2 Identificación de la idea principal.
- 3 Reconocimiento de la secuencia de los eventos.
- 4 Desarrollo de las conclusiones.
- 5 Reconocimiento de las relaciones causa-efecto.
- 6 Comprensión de las palabras en el contexto.
- 7 Realización de interpretaciones.
- 8 Construcción de inferencias desde el texto.

Sin embargo, Rosenshine no encontró evidencia alguna de que los programas elementales enseñaran estas habilidades en el mismo orden y siguiendo la misma secuencia. De igual forma, Pearson y Fielding (cit. en Mayer, 2002) señalaron que la instrucción de la comprensión lectora a menudo enseñaba a los alumnos cómo activar su conocimiento pasivo, a usar estructuras de texto o a resumir un texto. Palincsar y Brown (1984) identificaron cuatro habilidades fundamentales de la comprensión lectora:

1. Generar preguntas que son respondidas por el texto.
2. Identificar palabras que necesiten ser aclaradas.
3. Resumir el texto.
4. Predecir en un texto qué vendrá después.

Defior, Baker y Zimlin (cit. en Pizaña, 2003), intentaron comprobar la eficacia de enseñar a los niños a mejorar su comprensión usando varios procedimientos. Sus objetivos fueron que los niños llegaran a ser conscientes no sólo de la importancia del léxico, sino también de la consistencia interna del texto, de la cohesión de las proposiciones, de la cohesión estructural y si la información era completa o no. Los niños que recibieron este tipo de entrenamiento mejoraron su comprensión y los efectos del entrenamiento se generalizaron a situaciones distintas a las originales. De forma resumida a continuación se describe lo que la comprensión requiere:

- 1 El reconocimiento de las palabras como requisito indispensable.
2. Desentrañar las ideas contenidas en las frases y párrafos del texto y conectar estas ideas entre sí, es decir, buscar el orden o hilo conductor de las ideas (conocido como progresión temática) Estos dos aspectos proporcionan lo que se ha denominado la microestructura de un texto, que se refiere a las relaciones lineales entre las proposiciones.
- 3 Diferenciar el valor de las ideas en el texto, detectando lo esencial, las ideas principales o macroestructura del texto, que se refiere a su significado global.
- 4 Analizar cómo se articula la trama de relaciones entre las ideas o la estructura interna de un texto, equivale a analizar la organización formal de las ideas o superestructuras del texto. Según su clasificación y las más frecuentes: las narrativas y expositivas.

Como se puede observar, algunas de las habilidades necesarias para la comprensión son repetidas en las investigaciones de los autores citados anteriormente, y es de suma importancia que el alumno cuente con ellas, adquiriéndolas de sus profesores.

Para una comprensión lectora efectiva, además de habilidades es necesario contar con tres tipos de conocimientos que son sugeridos por Brown, Campione y Day (cit. en Mayer, 2002):

- *El conocimiento de contenidos*, que incluye la asimilación y el uso del conocimiento anterior.
- *El conocimiento estratégico*, que incluye la realización de inferencias durante la lectura, y,
- *El conocimiento metacognitivo*, que incluye la supervisión de la comprensión del material por parte del lector.

CONOCIMIENTO DE CONTENIDOS.

El conocimiento de contenidos se refiere a la información sobre el dominio que el sujeto tiene del texto, en donde asimila la nueva información con la ya existente.

De acuerdo con Bartlett, (1982) cuando leemos un texto en prosa significativa no ponemos información en nuestras mentes de forma pasiva; en lugar de ello, intentamos entender el pasaje de manera activa. Bartlett se refirió a este proceso de comprensión activa como "esfuerzo por el significado". Al leer un texto el ser humano debe asimilar la nueva información al conocimiento ya existente, lo que Bartlett llamó "esquemas".

El lector cambia la nueva información para que encaje con los conceptos que ya posee, en el proceso se pierden detalles, y el conocimiento llega a ser más coherente para la persona.

Es de particular interés el punto de vista de Bartlett sobre el lector como sujeto activamente implicado en un esfuerzo por el significado, es decir, en un esfuerzo para dar sentido al texto relacionándolo con su conocimiento previo. El principal concepto teórico de Bartlett fue el de esquema, el cual, es la estructura general de conocimiento del lector que sirve para seleccionar y organizar la nueva información en un marco integrado y significativo, sin embargo, autores como Graesser y Gernsbacher (cit. en Mayer, 2002) han apuntado que los lectores jóvenes a menudo carecen de los esquemas apropiados para comprender un texto.

Por ejemplo, Whaley (1981) encontró que los alumnos de tercer grado son mucho menos capaces que los alumnos de sexto para predecir la continuación de una historia, los lectores más jóvenes no son conscientes de la gramática de los cuentos como lo son los lectores adultos. De esta manera, los lectores van asimilando la información nueva acomodándola a los esquemas con los que ya cuentan.

También en este tipo de conocimiento es indispensable el conocimiento previo, ya que uno de los hallazgos más persistentes en la literatura del aprendizaje del texto, es que el conocimiento anterior de la gente sobre el tema del que trata un texto influye en lo que ellos recuerdan del mismo. De esta manera, si al alumno se le cuestiona sobre el título de un texto, se está fomentando que utilice la información que cuenta sobre ese tema, se familiarice de antemano con él y con esto, pueda comprender mejor la lectura, acomodando la información a sus esquemas.

En el conocimiento de contenidos se ha observado que los lectores son sensibles al cambio de tema, Gernsbacher (cit. en Mayer, 2002) demostró cómo la lectura de un texto supone un proceso de construcción de estructuras en el cual “el objetivo de la comprensión es construir una representación mental coherente o una estructura de información comprensible” y que cuando la historia cambia del primer al segundo episodio, el tiempo de lectura se incrementa, indicando con ello que los lectores son sensibles al cambio de tema, como los lectores expertos son conscientes de la estructura del texto. Esto nos habla de lo importante que debe ser contar con este primer conocimiento y de la susceptibilidad del mismo.

CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO.

El segundo tipo de *conocimiento es el estratégico, el cual se refiere, al conjunto de procedimientos utilizados por un lector para hacer el aprendizaje más efectivo.*

La comprensión lectora es un proceso complejo que implica el manejo de micro y macro procesos. De la Vega (1984, cit. en González, 1993), ha denominado a los *microprocesos*, a aquellos niveles de reconocimiento de letras e integración de sílabas, codificación de palabras y procesamiento sintáctico. Mientras que a los procesos de integración de proposiciones en esquemas, inferencias y usos de metas de la lectura, que están asociados propiamente a la comprensión del texto, son los niveles denominados como *macroprocesos*. Debido a la complejidad de la comprensión lectora es necesaria la enseñanza de estrategias de aprendizaje a aquellos alumnos que presentan dificultades en ella.

Una estrategia de aprendizaje es un conjunto de pasos o habilidades que el alumno posee y emplea para aprender y recordar la información. Para que una estrategia de aprendizaje sea efectiva, debe auxiliarse de la retención, comprensión, recuperación y utilización de lo que se aprende, de tal forma, que los contenidos tengan un significado para el lector (Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1986).

Las estrategias cognoscitivas más comunes y eficaces que usan los lectores al procesar información se agrupan en 5 categorías (Morles 1985, cit. en Leyva, 1995):

1. Organización.
2. Focalización.
3. Elaboración.
4. Integración.
5. Verificación.

Solé (1992), plantea que para tener una mejor eficacia de las estrategias, éstas deben de emplearse antes, durante y después de la lectura. Considerando esto, las estrategias que se creen más convenientes para el presente trabajo son:

ANTES	DURANTE	DESPUÉS
1. Establecimiento de objetivos. 2. Revisión y activación del conocimiento previo.	3. Subrayado. 4. Búsqueda de palabras desconocidas. 5. Obtención de ideas principales y secundarias. 6. Regular la comprensión: <ul style="list-style-type: none"> a. Metacognición b. Inferencias. 	7. Resumen.

Cuadro 4. ESTRATEGIAS (Adaptado de Solé, 1992)

ESTRATEGIAS PARA UN TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA

1. Establecimiento de objetivos.

En primer lugar, es necesario establecer con que fin se esta realizando la lectura, si es por diversión, para contestar un cuestionario, estudiar para un examen, entre otros.

2. Revisión y activación del conocimiento previo.

De acuerdo a lo visto en el tema anterior de *conocimiento de contenidos*, la revisión y activación del conocimiento previo tiene que ver con el dominio que el sujeto tiene de la información de un texto, en donde asimila la nueva información con la ya existente.

Al leer un texto el ser humano debe asimilar la nueva información al conocimiento ya existente, lo que Barlett (1981) llamó "esquemas".

3. *Subrayado.*

Esta estrategia ayuda a leer y a estudiar. Es el paso previo para confeccionar buenos resúmenes y esquemas. Es importante que el lector lo haga por sí mismo, ejercitándose en entresacar y organizar las ideas principales.

Entre las ventajas del subrayado se encuentra: el ahorro de tiempo, la fijación de la atención y concentración, la ayuda a sintetizar el contenido de la lectura, esto se refleja en la realización de buenos resúmenes y esquemas.

Decimos que existe un buen subrayado cuando sólo cuenta con lo importante, es decir, los contenidos fundamentales; es por eso que se deben subrayar las palabras técnicas o específicas, al igual que cualquier dato que ayude a la comprensión del texto. Es necesario comprobar que el subrayado sea correcto, para lo que debemos formularnos preguntas sobre lo que se ha leído, las respuestas deberán corresponder a lo subrayado.

Existen diferentes tipos de subrayado, entre los que encontramos:

- ✓ *Subrayado lineal.*
- ✓ *Subrayado estructural.*
- ✓ *Subrayado crítico.*

Subrayado lineal

Puede ser de dos formas:

- Doble raya las ideas principales; raya simple las ideas secundarias; raya discontinua las poco relevantes o los detalles.
- Utilizando diferentes colores: rojo para las importantes, azul para las secundarias y verde para las poco importantes o los detalles.

Subrayado estructural.

Consiste en hacer breves anotaciones en el margen izquierdo del texto justo a la altura de cada párrafo, resumiendo en tres o cuatro palabras el contenido del mismo. Esto ayudará después para redactar los esquemas y resúmenes.

Subrayado crítico.

Consiste en poner signos en el lado derecho del texto para mostrar dudas, ideas con las que no se está de acuerdo, o falta de información.

4. Búsqueda de palabras desconocidas.

Esta estrategia es de gran importancia, ya que permite enriquecer el vocabulario del alumno, porque con ello tiene una mejor comprensión de lo que lee. Para ello el alumno hace uso de las fuentes de información que le sean más accesibles.

5. Obtención de ideas principales y secundarias.

Otro de los hallazgos en la literatura sobre el aprendizaje de textos es que la información importante es recordada mejor que la información menos relevante (Johnson, 1970). Esto sugiere que los lectores expertos conocen la macroestructura del texto, es decir, saben cómo dividir el texto en ideas y cómo pueden establecerse una relación jerárquica entre las ideas, por lo que la detección de la *idea principal* forma parte de las estrategias de comprensión.

La *idea o frase principal* expresa una afirmación amplia en la que quedan incluidas y resumidas las demás ideas; es abstracta, de mayor comprensión, generaliza y es imprescindible en el texto. Sin ellas, el texto perdería su sentido. En cambio, *las ideas secundarias* son la repetición de la(s) frase(s) principal(es) con diferentes palabras. Dan detalles, argumentos, más ideas en relación con la idea principal. Si se suprimen las ideas secundarias, el texto tiene sentido pero perdemos los detalles.

Las ideas principales suelen estar contenidas en uno o varios párrafos. Pueden estar al principio, en medio o al final del párrafo:

- ✓ Principio: el párrafo comienza afirmando algo, después en las ideas secundarias se aportan más datos, razones, etc.
- ✓ Centro: al principio del párrafo encontramos una introducción a la idea principal y al final encontramos la aclaración y/o aplicación de la idea central.
- ✓ Final: las primeras frases y las del medio dan datos, razones, etc., que completan la idea principal que está al final.

Entre las formas o técnicas que existen para abordar la enseñanza de ideas principales y secundarias encontramos:

- Colorear. Consiste en la identificación de las ideas principales y secundarias de la misma forma en que se realiza un subrayado lineal.
- Señalar. Se refiere a la localización manual de las ideas en el texto.
- Autopreguntar. Es el cuestionamiento sobre la certeza de que sí la idea que se detectó es realmente la principal o no y dar razones por las que se piensa o no que es la principal.

El esquema obtenido de un buen subrayado, sitúa y relaciona todas las ideas principales y secundarias dando una estructura visual que permite captar de un vistazo los aspectos esenciales que se están estudiando.

Brown y Smiley (cit. en Mayer, 2002) identificaron que los alumnos de tercer y quinto grado no eran capaces de reconocer qué unidades de ideas eran importantes y cuáles no lo eran, tendían a valorar las unidades de ideas más importantes casi de igual manera que las menos importantes; por ello es indispensable proporcionar a los alumnos buenas estrategias de análisis y de jerarquización para mejorar su comprensión lectora.

6. Regular la comprensión:

A) Conocimiento Metacognitivo

El tercer tipo de conocimiento es el metacognitivo se refiere a la conciencia que tiene el lector de sus propios procesos cognitivos y si funcionan con la tarea que se les propone.

Brown (cit. en Mayer, 2002) había apuntado que aunque las habilidades metacognitivas eran particularmente difíciles de enseñar a los lectores, son cruciales para una lectura efectiva.

La metacognición es "el empleo inteligente de la cognición en el sentido de uso deliberado de una habilidad o estrategia cognitiva con vistas a un fin concreto" (Nisbet y Shucksmith 1987. cit. en Foncerrada, 1996), esto es la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar y reflexionar sobre cómo reaccionaremos o hemos reaccionado ante un problema o tarea.

Para clarificar el término, Brown (cit. en González, 1993), propuso que metacognición comprende dos aspectos importantes: a) la conciencia y conocimiento que posee un individuo acerca de sus propios procesos cognitivos y b) las actividades cognoscitivas que son utilizadas por los individuos para regular sus procesos cognitivos. A estas actividades Brown las denominó "control ejecutivo o autorregulación".

Ahora bien, la autorregulación es el manejo y control que una persona ejerce sobre sus procesos psicológicos y actividades para lograr alguna meta y/o resolver problemas (Brown 1987, cit. en González, 1993). La autorregulación incluye planear actividades antes de enfrentar un problema, monitorear actividades durante el aprendizaje y verificar los resultados de las acciones emprendidas confrontándolas con criterios de eficiencia y efectividad.

B) Inferencias

Otra estrategia es el uso de *inferencias*, donde el lector se autocuestiona o lo cuestionan, discute sobre la lectura y extrae conclusiones; de esta manera estará dando un mayor significado a lo que lee. El cuestionamiento puede estar enfocado a experiencias personales del lector o a la realización de predicciones sobre la lectura.

Yuill y Oakhill (1991) trabajaron durante siete sesiones de 30 minutos de duración con niños de siete y ocho años que habían obtenido puntuaciones muy bajas en un test de comprensión lectora. Durante el entrenamiento, los alumnos leyeron historias cortas, realizaron numerosas tareas de deducción de inferencias, realizaron diversas observaciones y discutieron sus respuestas. Una tarea consistía en generar preguntas basadas en un texto corto, una segunda tarea consistía en identificar palabras de la historia que sugerían cómo era el personaje, dónde y cómo tenía lugar la historia. En una tercera tarea, se ocultaba parte del texto y se le pedía a los alumnos que adivinaran lo que faltaba.

Los resultados fueron notorios y significativos al obtener mejores puntuaciones en el test de comprensión lectora; estos resultados muestran que el entrenamiento inferencial tiene un fuerte efecto en los alumnos, sugiriendo así que la habilidad para realizar inferencias es un componente fundamental para una mejor comprensión.

Otro elemento que se encuentra presente en toda actividad que pretende alcanzar aprendizaje significativo es la motivación intrínseca. Según afirma Alonso (1991), las recompensas y castigos son efectivos en la medida que están presentes, pero una vez que desaparecen, su efecto no es muy duradero. En cambio, cuando un alumno está motivado intrínsecamente, permanece absorto ante la tarea. Las situaciones que hacen posible esta experiencia son aquellas que proporcionan al estudiante un grado de desafío óptimo, por no ser ni muy fáciles ni muy difíciles.

Para que el alumno actúe intrínsecamente motivado han de cumplirse dos condiciones: que la realización de la tarea sea ocasión para percibir o experimentar que se es competente y, que se dé la experiencia de autonomía, esto es, que el adulto permita al estudiante la sensación de que no le está obligando el aprendizaje de determinado contenido. En cuanto a la relación que existe entre motivación y autorregulación, algunos autores (Dweck y Bempechat, 1983, cit. en Alonso, 1991), manifiestan que según sea la meta que se persiga, aprender o quedar bien, se dan diferencias en la forma de pensar y actuar mientras se está intentando resolver una tarea, especialmente ante el fracaso.

Los alumnos que buscan aprender se preguntan cómo pueden resolver la tarea, repasan lo que han hecho, buscando información adicional; en cambio, los que buscan quedar bien, piensan que no van a resolverlo, que es muy difícil, y tienden a abandonar antes la tarea (Alonso, 1991; Gagné, cit. en Foncerrada, 1996). Además, el tipo de meta que se establezca depende de la concepción de inteligencia que se tenga, ya sea como algo estable o bien modificable (Dweck y cols., cit. en Alonso, 1991)

En resumen, los alumnos a menudo no usan de forma apropiada las habilidades metacognitivas, incluso cuando son capaces de hacerlo. La instrucción en el uso del conocimiento metacognitivo puede mejorar su trabajo en la comprensión lectora, claramente se necesita más investigación para ayudar a determinar cómo aplicar estas recomendaciones a las necesidades individuales de los alumnos.

7. Resumen.

Una estrategia más es *el resumen* que se confecciona partiendo de la estructura que nos da el esquema. Resumir consiste en rellenar con nuevos aspectos, detalles, aclaraciones, explicaciones y conclusiones que se han hecho del tema.

Existen algunos pasos a seguir en la elaboración de un resumen, los cuales se mencionan a continuación:

- 1 Tener siempre a la mano el esquema.
- 2 Utilizar las propias palabras para expresar el contenido, no las del autor. Es una manera de asegurar que son entendidos los conceptos.
- 3 Seguir en orden los apartados del esquema.
- 4 Ampliar y completar los resúmenes con aclaraciones o comentarios hechos por el profesor y/o extraídos de otros libros.
- 5 Un buen resumen es conciso, ordenado y claro.
- 6 Cuanto más completo sea el resumen, más ayudará a estudiar y a repasar el tema.

No hay que olvidar que los resúmenes son síntesis de contenidos y que por lo tanto no deben ser nunca más largos que el tema.

De acuerdo con Beltran (1998), el niño, de los nueve a los doce años, puede ser capaz durante la lectura de reconocer en un texto las ideas más importantes, y respecto a la escritura, elaborar textos sencillos en los que se empleen de forma significativa los conocimientos básicos sobre la lengua escrita con oraciones con sentido completo, respetando las normas de escritura, pueden producir textos que logren satisfacer necesidades de comunicación concreta, vinculadas a la actividad cotidiana. Leerán para comprender, usaran el contexto y los conocimientos previos, utilizarán estrategias sencillas que faciliten su comprensión y la producción de textos, también utilizarán estrategias para identificar diferentes tipos de textos y hacer pequeños resúmenes para consolidar las ideas principales.

Es a partir de los once-doce años, si las condiciones psico-socio-económicas y culturales son adecuadas, cuando se van a desarrollar nuevas formas de pensamiento sobre la base de las operaciones ya existentes que se van a consolidar en torno a los quince años, permitiendo a los adolescentes autonomía, rigor y reflexión en sus razonamientos, prever relaciones causales y establecer redes conceptuales, sin olvidar que la madurez en el uso de las estrategias y otras fuentes de información y conocimientos se alcanza después de un periodo de desarrollo, en el que la práctica tiene un papel fundamental.

En un estudio con entrenamiento directo, Taylor y Beach (1984) enseñaron a alumnos de sexto grado a usar un procedimiento de resumen jerárquico para leer textos de ciencias sociales. Para cada texto de entrenamiento, los alumnos realizaron una silueta del esqueleto del texto que consistía en una frase del texto completo al comienzo de la página y otra con la idea principal de cada sesión.

Los alumnos entrenados recibieron siete sesiones de entrenamiento de una hora de duración, mientras que los alumnos del grupo control no recibieron entrenamiento alguno. Como se esperaba, los alumnos que recibieron entrenamiento obtuvieron mejores puntuaciones y realizaron mejor sus resúmenes, lo que sugiere que el resumen es una óptima estrategia para comprender mejor los textos.

Es de suponerse que la capacidad de comprensión varía mucho de un alumno a otro. Los factores que influyen sobre ella (Defior, Baker y Zimlin 1989, cit. en Pizaña, 2003) son:

- 1 Déficit en la decodificación.
- 2 Confusión respecto a las demandas de la tarea.
- 3 Pobreza de vocabulario.
- 4 Escasos conocimientos previos.
- 5 Problemas de memoria.
- 6 Desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión.
7. Escaso control de la comprensión.

8. Baja autoestima.
9. Escaso interés por la tarea.
10. La facilidad natural del lenguaje.
11. La capacidad intelectual.
12. La comprensión de los conceptos verbales, la amplitud de las técnicas de acceso a las palabras
13. El caudal de experiencias con que cuenta cada niño.

Por lo tanto, es necesario detectar si el alumno presenta alguna de las deficiencias mencionadas e intervenir oportunamente dándole el entrenamiento individual adecuado.

PUNTOS BÁSICOS PARA LA ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Otro tema importante a revisar es el que tiene que ver con los puntos básicos con los que debe de contar un programa efectivo de enseñanza de la comprensión lectora, ya que para el presente trabajo es de suma trascendencia tener en cuenta los lineamientos a seguir para obtener excelentes resultados.

Durante los últimos 20 años, las evidencias acumuladas han mostrado que es posible ayudar a que los alumnos aprendan y mejoren sus habilidades de comprensión lectora a través de la enseñanza, Rosenshine, Meister y Chapman (cit. en Mayer, 2002). Por lo que es de suma importancia elaborar programas que ayuden a lograr esta finalidad. Para que un programa de comprensión lectora sea efectivo debe contar con los cuatro procesos cognitivos básicos:

- *Integración:* Es el uso del conocimiento previo para darle sentido al texto.
- *Organización:* Es la identificación de las ideas importantes y de las relaciones entre ellas.
- *Elaboración:* Es la realización de las inferencias necesarias durante la lectura.
- *Análisis:* Es la evaluación de la comprensión y ajuste de cada una de las estrategias.

La tarea para cualquier programa efectivo de comprensión lectora es la incorporación de técnicas exitosas en un sistema de lectura integrado para su uso en el aula.

Cabe enfatizar que el presente trabajo se desarrolló dentro de un escenario real de aprendizaje ya que fue adaptado para enseñarse dentro de las aulas, de esta forma se trata de solucionar problemas prácticos. Además es un estudio que se elaboró para aplicarse en forma grupal, ya que por medio de esta aplicación los alumnos intercambian sus comentarios, ideas, inquietudes, se ayudan entre sí y, se puede abarcar más su enseñanza, (Brown y Smiley 1978, Brown y Day 1983, Bean y Steenwyk 1984, Pressley y Rosenshine 1980), al contrario, de un programa dirigido a un solo individuo o a pocos.

Es importante destacar que los estudios más recientes sobre comprensión lectora abarcan temas tales como: la enseñanza de estrategias de comprensión, su evaluación e implicaciones a poblaciones diversas que van desde primaria a licenciatura, (Morales, 2003. Paulín, 2003; Arguello, 2003; Ayala, 2002; Cebrija, 2002; Estrada, 2002, Reyes, 2001) pero respecto al tema en particular de la enseñanza de la estrategia de elaboración de resúmenes y la obtención de ideas principales, es escasa la bibliografía encontrada, y la que existe se encuentra enfocada a otra población como es a alumnos de nivel medio y con problemas de aprendizaje (Mejía, 2004; Vásquez, 2002)

Además, en su mayoría la información encontrada ha estado enfocada a trabajar de forma individual, es decir, se detectan los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje y se les separa del grupo para darles atención especializada. Sin embargo, se tiene muy poca información de que se haya o se esté trabajando de forma grupal el tema de comprensión lectora; por lo que nos es grato innovar, incursionar y promover esta estrategia en primaria ya que antes no se ha trabajado en este nivel ni con estas dos estrategias.

Han existido una infinidad de programas que integran diversos procesos de comprensión lectora con el contexto de tareas de lecturas más amplias.

A continuación se describirán dos de los programas que llamaron la atención para esta investigación; el primero es un programa tradicional de comprensión lectora que tiene larga trayectoria (SQ3R) y, el segundo es un programa de *enseñanza recíproca de habilidades de comprensión*, basado en estudios recientes.

Robinson (cit. en Mayer, 2002) sugirió que los alumnos deberían ser entrenados para que usaran cinco pasos en la lectura de un nuevo texto: Survey (inspección), Question (pregunta), Read (leer), Recite (narración) y Review (revisión) (SQ3R). Durante el proceso de inspección, el lector lee superficialmente el texto la materia para tener una idea general de lo que trata el texto. Durante el proceso de preguntas, el lector formula una pregunta para cada subapartado o unidad del texto. En el proceso de lectura, el alumno lee el texto con el objetivo de responder a la pregunta de cada subapartado o parte del texto. En el proceso de narración, el alumno responde a cada pregunta con sus propias palabras. En el proceso de revisión, el alumno practica el recuerdo de la máxima información posible para cada sección del texto.

Una versión revisada, PQ4R, añade un proceso de reflexión (R) en el cual los lectores intentan pensar en ejemplos y relacionar la materia con el conocimiento anterior (Thomas y Robinson, cit. en Mayer, 2002)

Para este programa Adams, Carnine y Getsten (cit. en Mayer, 2002) localizaron tan sólo seis estudios que evaluaban la efectividad de SQ3R, pero cinco de ellos tenían fallos serios en su método y el sexto utilizaba sujetos en edad escolar. De igual modo, Shepard (cit. en Mayer, 2002) ha argumentado que algunos alumnos fracasaron en el uso de este sistema porque al parecer requiere de más tiempo para su aplicación.

En un estudio más reciente, Pressley y McCormick (cit. en Mayer, 2002) señalaron que a pesar de ser recomendado en numerosos cursos de técnicas de estudio, (SQ3R) no tiene la total de efectividad excepcional.

Adams *et al.* (cit. en Mayer, 2002) desarrollaron un programa de entrenamiento de cuatro días similar al SQ3R pero con cada paso basado en una investigación reciente sobre comprensión lectora. Se proporcionaba instrucción para cada uno de los pasos descritos anteriormente, usando como muestra textos de estudios sociales. Al contrario de estudios anteriores, los sujetos eran de educación primaria (quinto grado) que poseían buenas habilidades de decodificación, pero habilidades de estudio inadecuadas.

Para evaluar la efectividad del programa se les pidió a los alumnos que leyeran un texto y después volvieran a contarlo y contestaran preguntas explicativas sobre el mismo. Los alumnos que contaron con un entrenamiento previo, obtuvieron una puntuación del 47% de preguntas correctas y el 28% de preguntas correctas los alumnos sin entrenamiento. La diferencia no llegó a alcanzar significación estadística. Por lo tanto, se necesita un estudio más profundo para comprender cómo, a quién, dónde y por qué afecta SQ3R a la comprensión lectora.

Muchos expertos han reconocido que desde que el aprendizaje escolar tiene lugar dentro de un contexto social, la comprensión lectora debería ser enseñada como una actividad de colaboración. Una manera de lograr este propósito es mediante *la enseñanza recíproca*, una técnica instruccional según la cual alumnos y profesores intercambian turnos conduciendo un diálogo sobre las estrategias para estudiar cierta materia. De esta idea surgió el programa de comprensión lectora basado en la enseñanza recíproca de la comprensión (Palincsar y Brown, 1984).

El objetivo de cada episodio instruccional es que el grupo estudie un texto utilizando una gran variedad de estrategias de comprensión lectora, el profesor y los alumnos intercambian turnos como conductores de la discusión, aunque el profesor proporciona comentarios, observaciones y consejos cuando es necesario.

La enseñanza recíproca tiene lugar cuando un profesor y un grupo de alumnos juntos tratan de darle sentido a un párrafo; los participantes se enzarzan en una discusión estructurada en la cual el conductor de la discusión modela las estrategias cognitivas para resolver el cuestionario, la clarificación (cuando el alumno detecta y corrige palabras desconocidas), el resumen y la predicción.

En primer lugar, el profesor encabezaba la discusión generando una pregunta sobre el texto, resumiendo el texto, clarificando cualquier problema de comprensión y haciendo predicciones sobre qué iba a suceder a continuación en el texto. Cuando se producía un desacuerdo, todos los participantes releían el texto y discutían las opciones hasta que llegaban a un consenso.

Para evaluar la efectividad del programa Brown y Palincsar (1984) compararon cuatro grupos de alumnos de enseñanza media que tenían problemas de lectura. Los alumnos en el grupo de enseñanza recíproca intercambiaron turnos con el profesor en la dirección de discusiones sobre la aplicación de cuatro estrategias de comprensión lectora (pregunta, clarificación, resumen y predicción). Los alumnos del grupo de modelado de la aplicación de cada una de las cuatro estrategias de comprensión en párrafos de ejemplo. Los alumnos del grupo de enseñanza explícita escucharon la descripción que el profesor hacía de cada una de las estrategias y completaron ejercicios.

Por último, los alumnos del grupo control no recibieron información sobre las estrategias. Todos los alumnos recibieron 12 sesiones de instrucción en grupo junto con exámenes de comprensión lectora.

Todos los grupos comenzaron con un porcentaje entre el 40 y el 50% de respuestas correctas en el pretest. Los resultados mostraron que el grupo de enseñanza recíproca mostró una ganancia de 78 puntos, el grupo de instrucción explícita 55, el grupo de modelado 53 y el grupo control 42 puntos.

La instrucción de este programa se centró en cómo aprender en lugar de qué aprender, y tuvo efectividad porque el profesor proporcionó el andamiaje experto dentro del grupo que trabajó unido en una tarea. El aspecto más singular de este programa es que el alumno asume el papel del profesor y aprende a enseñar; en otras palabras, el alumno aprende a asumir un papel importante dentro del contexto social.

Sternberg (cit. en Beltran, 1998), sugiere que el entrenamiento debe dirigirse hacia la mejora de las estrategias y conocimientos metacognitivos, la elaboración de planes y el autocontrol de todo el proceso. La metacognición puede ser definida como la *conciencia* del propio nivel de comprensión y expresión durante la lectura y escritura, además de ser la habilidad para *controlar* las acciones cognitivas mientras se lee o se escribe. Las estrategias elegidas deben ser funcionales y significativas, ser susceptibles de entrenamiento y de efectos duraderos.

La instrucción debe ser explícita, directa y prolongada, se deben estructurar cuidadosamente las tareas en etapas fácilmente alcanzables; seleccionar materiales, temas o textos adecuados a cada sujeto según su nivel de desarrollo cognitivo; proporcionar a los alumnos una información detallada sobre la realización de la tarea; hacer muchas preguntas; brindar numerosas oportunidades de práctica activa; proporcionar *feed-back* y corrección inmediata, sobre todo cuando se aprende material nuevo; supervisar de forma activa los progresos realizados; fomentar la autoevaluación; plantearse nuevas estrategias.

En la enseñanza de estrategias de lectura y escritura los docentes deben incluir explicaciones como *en qué consiste* la estrategia, describiendo sus rasgos característicos; *por qué se debe aprender y utilizar* esa estrategia, explicándoles los motivos de su estudio y los beneficios de su utilización; *cómo utilizarla*, mostrando a los alumnos los distintos componentes y sus interrelaciones y utilizando, si es necesario, analogías, esquemas o cualquier otro recurso para facilitar la comprensión; *cuándo y dónde conviene utilizarlas*, diseñando situaciones en las que deba emplearse y advirtiéndoles de aquellas para las que no resulta útil; *cómo evaluar su utilización*, incluyendo fórmulas para mejorar los resultados si éstos no son satisfactorios.

Las estrategias también necesitan un tiempo para ser asimiladas, su aprendizaje no es instantáneo sino progresivo. Los alumnos reestructuran la información que reciben de acuerdo con sus conocimientos previos y la diferencia de unos sujetos a otros es muy marcada según sea su nivel de desarrollo cognitivo, sus circunstancias psico-socio-culturales y sus propias experiencias. La tardanza en algunos sujetos en demostrar conocimientos metacognitivos se explica por la necesidad de sustituir su propio esquema por otro acorde con la instrucción en estrategias. Esta sustitución de su concepto de lectura y escritura ocurrirá gradualmente.

Con base en el marco teórico presentado, el objetivo de la presente investigación fue el de probar la eficiencia de la enseñanza de la estrategia de elaboración de resúmenes, mediante la obtención de ideas principales, a niños de 6º año de primaria con el fin de mejorar su comprensión lectora, por medio de la obtención de las ideas principales y secundarias, se esperaba que los alumnos formularan su resumen, con lo cual se pretendía mejorar los esquemas con los que contaban los alumnos.

Capítulo III

Método

Pregunta de investigación

¿La comprensión lectora de los niños de 6° de primaria aumentará debido a *la enseñanza de la estrategia de elaboración de resúmenes, usando de la técnica de ideas principales?*

Objetivo

Los alumnos de 6° año de primaria elaborarán resúmenes, por medio de la técnica de ideas principales, para aumentar su comprensión lectora.

Variables

Definición conceptual:

V.I. Estrategia de elaboración de resúmenes:

Es un conjunto de pasos o habilidades que el alumno posee y emplea para aprender a ordenar jerárquicamente las ideas principales de un texto. (Defior, Baker y Zimlin, 1989, cit. en Pizaña, 2003)

V.D. Comprensión lectora:

Proceso de conexión entre estímulos (letras, sonidos, que ya forman parte del bagaje de información del sujeto) y respuestas (como son identificación de las letras con su sonido y significado) que por medio de encadenar o unir letra por letra, se va adquiriendo el significado del texto (que es la construcción de nueva información que incorpora a sus esquemas previos); y estas respuestas son mantenidas mediante el reforzamiento otorgado por parte de los maestros, padres o tutores que fungen como personas de andamiaje, que van orientando y estimulando al lector a continuar en el mejoramiento y dominio de esta habilidad. (Romero, 2001; Gárate, 1994).

Definición Operacional:

V.I. Estrategia para la elaboración de resúmenes:

Serie o secuencia de pasos y procedimientos a seguir para la enseñanza de elaboración de resúmenes, mediante la obtención de las ideas principales a niños de 6° año de primaria (ver anexos 3 y 4).

V.D. Comprensión lectora:

Resúmenes de textos narrativos e informativos que contengan el mayor número de elementos subrayados (sujetos, verbos, ideas principales, ideas secundarias), así como una mayor integración de las ideas, elaborados por los alumnos.

Sujetos

72 alumnos de Sexto grado, de la Escuela Primaria *Samuel Delgado*, distribuidos en tres grupos: 25 alumnos de 6° "A", 28 alumnos de 6° "B" y 19 alumnos de 6° "C", cuyo muestreo fue no probabilístico debido a que los grupos de alumnos fueron asignados por la escuela.

Diseño

El diseño de la presente investigación consta de pretest y posttest con tres grupos intactos, no correlacionados (Hernández, 1998)

Escenario

Salones de clases de la Escuela Primaria Samuel Delgado, ubicada en calle Escuinapa, esquina con Papalot, en la colonia Pedregal de Sto. Domingo, Coyoacán; ubicados en el tercer piso del edificio, con una adecuada iluminación y espacio.

Instrumentos y/o Materiales

Los materiales empleados durante el programa fueron:

- Hojas impresas con las lecturas para los ejercicios (anexo 5)
- Hojas bond con los pasos de la estrategia (anexos 3 y 4)
- Hojas impresas para el pretest y postest (anexo 2)
- Plumones.
- Gises blancos y de colores.
- Mobiliario escolar.

PROCEDIMIENTO

El estudio se realizó en dos etapas:

1.- Planeación y diseño del taller

- El primer paso fue una revisión bibliográfica, en la cual se buscó lo más reciente sobre el tema y lo que permitió la realización del marco teórico de la presente investigación.
- El siguiente paso fue la elaboración del programa para el cual, primero se elaborará el objetivo general a alcanzar en el taller, el cual consistió en que *los alumnos elaboraran resúmenes por medio de la técnica de ideas principales.*
- El tercer paso fue establecer seis objetivos específicos los cuales se trabajaron en las 10 sesiones en que se conformó el taller (ver cartas descriptivas, anexo 1), dichos objetivos específicos fueron:
 - 1) *Determinar el nivel de conocimientos de los alumnos en la obtención de ideas principales e informales sobre el contenido del taller.*
 - 2) *Promover la adquisición de la estrategia de elaboración de resúmenes en textos narrativos.*
 - 3) *Mantener la estrategia de elaboración de resúmenes en textos narrativos sin apoyo del modelado.*
 - 4) *Promover la adquisición de la estrategia de elaboración de resúmenes en textos informativos.*
 - 5) *Generalizar la técnica de obtención de ideas principales en textos informativos.*
 - 6) *Evaluar el aprendizaje de las estrategias en los alumnos.*

- El siguiente paso fue la elección del material que se iba a utilizar en cada sesión, para lo cual se realizó una revisión de los textos narrativos e informativos incluidos en los libros de texto que la SEP proporciona a los alumnos. En dicha revisión se eligieron aquellos textos que se creyeron interesantes para los alumnos, esto con el fin de contribuir a la motivación de los alumnos, además, se consideró que los textos deberían ir aumentando en su grado de complejidad, para lo cual se consideró el contenido y el número de párrafos de la lectura (ver anexo 5)
- Otro punto que se trabajó en esta etapa fue cómo y en qué tiempo se iban a dar las actividades, así mismo, se determinaron los materiales que se utilizarían en cada sesión, todo esto para que el taller fuera dinámico e interesante y los alumnos no perdieran el interés en las actividades.
- Posteriormente se presentó la propuesta del taller en la Primaria y una vez que fue aceptada se proporcionaron los 3 grupos de sexto grado con los que contaba la escuela.

2.- Aplicación del taller

- En la segunda etapa del estudio se llevó a cabo la *aplicación del taller*. La cual consistió en pedir la colaboración de los profesores de 6° grado, presentándoles el programa del taller *“enseñanza de la estrategia de elaboración de resúmenes, mediante la obtención de ideas principales”*.
- Una vez que se contó con la aprobación de los profesores, se organizaron los horarios en que se iba a impartir el taller en cada grupo, para no interrumpir las actividades ya planeadas.
- Posteriormente, se procedió a la aplicación del taller, el cual estuvo dividido en 10 sesiones, de 1 hora cada una, para cada grupo. (ver anexo 1). En la primera sesión se realizó un *pretest* para conocer el grado de comprensión que los grupos tenían antes del taller (ver anexo 2). Al concluir la evaluación, se les explicó a los alumnos cual era el objetivo del taller y que tuvieran en cuenta la importancia del mismo. Además, dentro de esta primera sesión se abordó el tema de la identificación de textos.

- A partir de la segunda sesión se empezó con la enseñanza de la técnica de elaboración de resúmenes por medio de la técnica de subrayado, comenzando con los textos narrativos (ver anexo 3), y una vez que los estudiantes habían dominado la técnica para estos textos, se les presentaron textos informativos (ver anexo 4).
- En la última sesión se llevo a cabo el *postest* (ver anexo 2) con el fin de conocer los avances que tuvieron los alumnos después del taller.

3.- Estrategia

La estrategia se fue enseñada por medio del modelado, es decir, se fue guiando a los alumnos paso a paso, mientras ellos aprendían la estrategia con una lectura en clase, hasta llegar el momento en que los alumnos, por sí solos la aplicaron sin la ayuda de las instructoras. La estrategia de elaboración de resúmenes que se utilizó en la presente investigación comprende una secuencia o serie de pasos a seguir:

- 1 Establecimiento del propósito de la lectura.
- 2 Búsqueda de significado de palabras, por medio de:
 - Lluvia de ideas.
 - Búsqueda en el diccionario.
- 3 Subrayado de elementos importantes en cada texto (sujetos, verbos, lugares, entre otros)
- 4 Formulación de preguntas para la obtención de ideas principales.
- 5 Explicación y elaboración de ideas principales y secundarias por párrafos.
- 6 Jerarquización de las ideas principales.
- 7 Elaboración del resumen.

Como podemos ver en la lista anterior, el presente trabajo retoma aspectos importantes de los dos programas mencionados en el capítulo anterior; del SQ3R toma el leer y preguntar sobre el texto y, de la enseñanza recíproca, espacios para la discusión. Así como, también cuenta con los cuatro procesos cognitivos básicos.

Otro punto importante de esta estrategia es, que los alumnos aprendan a autorregularse (metacognición), es decir, que tengan conciencia de las estrategias que están usando, así como de su utilidad. Desde un principio a los estudiantes se les pidió identificar el propósito de la actividad que iban a realizar, también se les fue indicando donde debían poner mayor atención para la obtención de ideas, y así, conforme avanzó el taller, se esperaba que los alumnos se dieran cuenta de sus errores y ellos mismos los corrigieran. Además, por medio de esta enseñanza se pretendía motivar a los alumnos hacia la lectura, haciéndoles ver que lo que se les estaba enseñando no solo es aplicable en la escuela, sino que también es posible aplicarlo en casa, leyendo cualquier libro que les interese, alguna noticia que les parezca interesante, u hojearo una revista, ya sea de su agrado o simplemente que se encuentre en casa. Todo esto se realizó durante este estudio, con la finalidad de establecer una generalización de la estrategia.

Uno de los factores para promover la generalización es usar en el entrenamiento una gran diversidad de ejemplos. Otro factor importante para promover la generalización es ofrecer retroalimentación, ya que su importancia es doble: en primer lugar proporciona al estudiante información acerca de que el uso de una estrategia tiene un efecto sobre la actuación y, en segundo, promueve atribuir a la estrategia el éxito de su uso.

Para tal propósito se tenía planeada una sesión de sensibilización y motivación hacia la lectura, en la cual se planteaba a los alumnos el objetivo del taller, así como la importancia que tiene la lectura y el comprender lo que se lee.

Resultados

Una vez que se obtuvieron los resultados, se realizó el análisis de los mismos por medio del programa estadístico SPSS. Los datos de los elementos a calificar se encuentran en una escala nominal, por lo que en primer instancia, se procedió a obtener una tabla de frecuencias por cada elemento a calificar en cada tipo de texto que se manejó. Como se recordará se trabajó con dos tipos de texto, el *narrativo*, y el *informativo*; en el primero se consideraron 6 elementos: *personajes*, *lugares*, *acciones*, *conflictos*, *soluciones* y *resumen*. En el texto informativo, los elementos que se consideraron fueron: *sujetos*, *verbos*, *ideas principales*, *ideas secundarias* y *resumen*.

Teniendo esto en cuenta, a continuación se muestran los resultados obtenidos en el texto narrativo:

En la tabla 1 se presenta la frecuencia de alumnos que fueron capaces de identificar personajes en el pretest y el postest, se puede observar que en el pretest, solo 2 alumnos identificaron algunos de los personajes, y los 70 alumnos restantes no identificaron personaje alguno. En cambio, en la columna del postest, se puede observar claramente, cómo los puntajes varían de acuerdo a la cantidad de personajes identificados, 17 alumnos subrayaron 8 de los 9 personajes que se encontraban en toda la lectura, y solamente 4 alumnos no identificaron personaje alguno.

No. Personajes	Frecuencias	
	<i>Pretest</i>	<i>Posttest</i>
0	70	4
1	1	3
2	1	3
3	0	6
4	0	6
5	0	9
6	0	11
7	0	12
8	0	17
9	0	1
Total de alumnos	72	72

Tabla 1. Número de alumnos que identificaron los personajes en el pretest y en el posttest.

En la tabla 2 se puede ver que en el pretest sólo dos alumnos identificaron 3 de los lugares que se encontraban en la lectura y 70 alumnos no. Sin embargo, en el posttest, 44 alumnos identificaron 2 de los 6 lugares en total, 4 lograron identificar la totalidad de lugares y sólo 9 de los alumnos no identificaron lugar alguno.

No. Lugares	Frecuencias	
	<i>Pretest</i>	<i>Posttest</i>
0	70	9
1	0	3
2	0	44
3	2	0
4	0	4
5	0	8
6	0	4
Total de alumnos	72	72

Tabla 2. Número de alumnos que identificaron lugares.

La tabla 3 muestra las frecuencias de alumnos que identificaron las acciones en el texto narrativo; como se puede observar, en el pretest solamente dos alumnos identificaron alguna acción y 70 de los alumnos no identificaron acción alguna. En cambio, en el posttest, hubo mayor número de acciones identificadas, disminuyó el número de alumnos que no identificaron alguna acción a 31 alumnos, 6 lograron identificar una acción, 4 identificaron 21 acciones y 1 alumno identificó el total de acciones que se encontraban en la lectura.

No. Acciones	Frecuencias	
	Pretest	Posttest
0	70	31
1	1	6
2	0	4
3	1	5
4	0	1
5	0	1
6	0	3
7	0	5
9	0	1
10	0	1
14	0	1
16	0	1
17	0	1
18	0	1
20	0	1
21	0	4
24	0	1
25	0	1
26	0	1
27	0	1
32	0	1
Total de alumnos	72	72

Tabla 3. Frecuencias de alumnos que identificaron las acciones en el Texto Narrativo.

En la tabla 4 se presenta la frecuencia de alumnos que lograron identificar los conflictos en el texto narrativo, se puede observar que en el pretest, sólo un alumno logró la identificación de un conflicto, en cambio los 71 alumnos restantes no identificaron algún conflicto presentado en la lectura. Sin embargo, en el postest, el número de alumnos que no identificaron conflictos disminuyó a 59; 6 alumnos lograron identificar un conflicto y 4 alumnos identificaron los 4 conflictos que se encontraban en toda la lectura.

No. Conflictos	Frecuencias	
	Pretest	Postest
0	71	59
1	1	6
2	0	3
3	0	0
4	0	4
Total de alumnos	72	72

Tabla 4. Frecuencias de alumnos que identificaron los conflictos de un texto narrativo.

En la tabla 5 se puede ver el número de alumnos que identificaron las soluciones en el texto narrativo, en el pretest, los 72 alumnos no identificaron solución alguna. En cambio, en el posttest, el número de alumnos que no identificaron alguna solución disminuyó a 62; 7 alumnos lograron identificar 1 solución y 3 lograron la identificación de las soluciones que se encontraban en la lectura.

No. Soluciones	Frecuencias	
	Pretest	Posttest
0	72	62
1	0	7
2	0	3
Total de alumnos	72	72

Tabla 5. Número de Frecuencias de alumnos que identificaron soluciones en un Texto Narrativo.

En la tabla 6 se puede observar que tanto en el pretest como en el postest, hay fluctuaciones con respecto a las frecuencias de los criterios utilizados para la elaboración del resumen en el texto narrativo.

Estos criterios fueron que utilizaran las ideas principales identificadas y que estuvieran unidas con cierta coherencia; si cubrían estos dos criterios, los alumnos obtenían una calificación de 2; si los resúmenes solo contaban con cierta coherencia tenían una calificación de 1, y si no cubrían los criterios obtenían 0 de calificación.

En el pretest, se observa que 29 alumnos, no lograron identificar las ideas principales del texto, y sus resúmenes carecían de coherencia; 38 lograron tener cierta coherencia y solamente 5 alumnos lograron ambos criterios. En el postest, los resúmenes de 34 alumnos no lograron tener coherencia, ni las ideas principales del texto; 31 alumnos, logran tener cierta coherencia y solamente 7 alumnos lograron obtener ambos criterios: *coherencia e ideas principales*

Calificación de Resumen	Frecuencias	
	Pretest	Postest
0	29	34
1	38	31
2	5	7
Total de alumnos	72	72

Tabla 6. Frecuencia de alumnos que utilizaron los criterios para elaborar un resumen en el Texto Narrativo.

Una vez descritos los resultados del texto narrativo, a continuación se presentarán los concernientes al texto informativo, que como se recordará los elementos que se deben identificar para obtener las ideas principales son diferentes de aquellos que son importantes en un texto narrativo.

En la tabla 7 se puede observar la frecuencia de los alumnos que identificaron los sujetos del texto. En el pretest, 70 alumnos no lograron la identificación de sujetos, a excepción de 2 alumnos. En cambio, en el posttest se puede observar una gran fluctuación en la identificación de los sujetos; el número de alumnos que no identificaron algún sujeto disminuyó a 19; 5 alumnos lograron identificar 28 sujetos y 1 alumno logro la identificación de los 44 sujetos que se encontraban en toda la lectura.

No. Sujetos	Frecuencias	
	Antes	Después
0	70	19
1	0	2
2	0	1
3	0	1
4	0	2
6	0	2
8	0	1
10	0	1
11	0	2
12	0	1
13	0	2
14	0	2
15	0	1
16	0	3
17	1	3
18	0	3
19	0	3
20	0	2
21	0	3
23	0	2
24	0	2
25	1	0
26	0	1
27	0	1
28	0	5
29	0	2
30	0	1
34	0	1
37	0	1
42	0	1
44	0	1
Total de alumnos	72	72

Tabla 7. Frecuencia de alumnos que identificaron los sujetos del texto informativo.

La tabla 8 muestra los resultados obtenidos con respecto a la frecuencia de los alumnos que identificaron los verbos que se encontraban en el texto informativo. Como se puede observar en el postest, 70 alumnos no identificaron algún verbo, a excepción de 2 alumnos. En cambio, en el postest, se puede ver una mayor fluctuación de verbos identificados; el número de alumnos que no identificaron algún verbo disminuyó a 36 alumnos; 4 logran identificar 9 y 14 verbos, y solamente 1 alumno logró identificar los 34 verbos que se encontraban en todo el texto.

No. Verbos	Frecuencias	
	Antes	Después
0	70	36
1	0	2
3	0	2
4	0	2
5	0	3
6	0	1
7	0	3
8	1	1
9	0	4
11	0	1
12	0	1
13	0	2
14	0	4
15	0	1
16	1	3
19	0	1
20	0	1
23	0	1
29	0	1
30	0	1
34	0	1
Total de alumnos	72	72

Tabla 8. Frecuencia de alumnos que lograron la identificación de Verbos en un texto informativo.

En la tabla 9 se presentan los resultados de las frecuencias de los alumnos que identificaron las deas principales del texto. Se puede observar que en el pretest, 70 alumnos no lograron identificar alguna idea principal, a excepción de dos alumnos. En el postest, se puede observar que existió una mayor fluctuación de ideas identificadas; el número de alumnos que no lograron identificar las ideas disminuyó a 33; 9 lograron identificar 4 ideas principales y 2 lograron identificar las 6 ideas principales que se encontraban en el texto.

No Idea Principal	Frecuencias	
	Antes	Después
0	70	33
1	1	7
2	0	7
3	0	8
4	1	9
5	0	6
6	0	2
Total de alumnos	72	72

Tabla 9. Frecuencia de alumnos que identificaron las Ideas Principales en el Texto Informativo.

En la tabla 10 se puede observar la frecuencia de alumnos con respecto a la identificación de ideas secundarias. En el pretest, 70 alumnos no identificaron ideas secundarias, a excepción de dos alumnos. En cambio, en el posttest, se observa que el número de alumnos que no identificaron alguna idea secundaria disminuyó a 43; 11 alumnos lograron identificar 4 ideas secundarias y 5 identificó las 6 ideas secundarias que se encontraban en todo el texto.

No. Ideas Secundarias	Frecuencias	
	Antes	Después
0	70	43
1	0	3
2	1	3
3	0	4
4	0	11
5	1	3
6	0	5
Total de alumnos	72	72

Tabla 10. Número de Frecuencias de los alumnos que lograron la identificación de Ideas Secundarias en el Texto Informativo.

La tabla 11 muestra la frecuencia de las calificaciones obtenidas en el resumen. Como se puede observar, en el pretest, 35 alumnos identificaron las ideas principales del texto y sus resúmenes carecían de coherencia; 34 alumnos lograron tener cierta coherencia y solamente 3 alumnos lograron identificar las ideas principales del texto, a la vez que sus resúmenes eran coherentes. En cambio, en el posttest, 46 alumnos, no lograron identificar las ideas principales del texto y sus resúmenes no tenían coherencia, 22 lograron tener coherencia y solamente 4 lograron ambos criterios: *coherencia e idea principal*.

Calificación de Resumen	Frecuencias	
	Antes	Después
0	35	46
1	34	22
2	3	4
Total de alumnos	72	72

Tabla 11. Frecuencias de los alumnos que utilizaron los criterios para elaborar un resumen en el Texto Informativo.

Para comprobar si las diferencias observadas con respecto a las frecuencias eran significativas, se aplicó la prueba de **Wilcoxon**, para dos pruebas relacionadas, tanto al texto narrativo, como al informativo. A continuación se presentarán los resultados obtenidos por cada grupo al cual se le aplicó el taller.

En la tabla 12 se puede observar los resultados obtenidos en el *texto narrativo* del grupo 6° A, los elementos en los que se obtuvieron diferencias significativas, fueron: *personajes, lugares, acciones, y resumen*. Cabe recordar, que la diferencia es significativa cuando el resultado de significancia es menor o igual a .05, en caso de que sea mayor, el resultado no es significativo, es decir, que la diferencia obtenida del pretest y posttest es poca y pudiera haberse debido al azar. En el grupo 6° A, los elementos que no fueron significativos fueron *conflictos y soluciones*.

	PERSONAJES	LUGARES	ACCIONES	CONFLICTOS	SOLUCIONES	RESUMEN
Z	-4.387	-4.529	-2.969	-1.342	-1.414	-2.294
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000	.003	.180	.157	.022

Tabla 12. Prueba de Wilcoxon del grupo 6° A, con el texto narrativo.

Como se puede observar en la tabla 13, todos los elementos del *texto informativo* tuvieron diferencias significativas, con respecto al pretest y postest, en el grupo de 6° A.

	SUJETOS	VERBOS	IDEAS PRINCIPALES	IDEAS SECUNDARIAS	RESUMEN
Z	-3.102	-2.170	-2.363	-1.929	-2.236
Asymp. Sig. (2-tailed)	.002	.030	.018	.054	.025

Tabla 13. Prueba de Wilcoxon del grupo 6° A, con el texto informativo.

En la tabla 14 se pueden observar los resultados obtenidos para el grupo 6° B, con respecto al pretest y postest del *texto narrativo*, como se puede ver, todos los elementos tienen significancias menores a .05, por lo tanto, podemos decir que el taller ayudó a la identificación de estos elementos.

	PERSONAJES	LUGARES	ACCIONES	CONFLICTOS	SOLUCIONES	RESUMEN
Z	-4.390	-4.413	-2.812	-2.836	-2.428	-2.111
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000	.005	.005	.015	.035

Tabla 14. Prueba de Wilcoxon del grupo 6° B, con el texto narrativo.

En la tabla 15, se puede observar que en el grupo 6° B, los elementos del *texto informativo*, en los que se obtuvieron diferencias significativas fueron: *sujetos*, *verbos*, *ideas principales* e *ideas secundarias*. En el único elemento que no se lograron diferencias significativas fue en los criterios para la elaboración del *resumen*.

	SUJETOS	VERBOS	IDEAS PRINCIPALES	IDEAS SECUNDARIAS	RESUMEN
Z	-4.200	-3.185	-3.644	-2.842	-.577
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.001	.000	.004	.564

Tabla 15. Prueba de Wilcoxon del grupo 6° B, con el texto informativo.

La tabla 16 muestra los resultados del grupo 6° C, con respecto al pretest y postest del *texto narrativo*, como se puede observar, los elementos que tuvieron una significancia menor a .05 fueron: *personajes*, *lugares* y *acciones*. Sin embargo, no se obtuvo una diferencia significativa con respecto a los *conflictos*, *soluciones* y *resumen*.

	PERSONAJES	LUGARES	ACCIONES	CONFLICTOS	SOLUCIONES	RESUMEN
Z	-3.738	-3.864	-3.627	-1.000	-1.000	-.185
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.317	.317	.854

Tabla 16. Prueba de Wilcoxon del grupo 6° C, con el texto narrativo.

La tabla 17 muestra los resultados obtenidos por el grupo 6° C, con el *texto informativo* y como se puede observar, los elementos que tuvieron una significancia menor a .05, fueron: *sujetos*, *verbos*, *ideas principales* e *ideas secundarias*; siendo *resumen*, el único elemento sin una diferencia significativa.

	SUJETOS	VERBOS	IDEAS PRINCIPALES	IDEAS SECUNDARIAS	RESUMEN
Z	-3.185	-2.936	-3.081	-2.701	-.443
Asymp. Sig. (2-tailed)	.001	.003	.002	.007	.658

Tabla 17. Prueba de Wilcoxon del grupo 6° C, con el texto informativo.

Posteriormente se aplicó, la prueba estadística de Kruskal Wallis, para ver si existían diferencias significativas, entre los 3 grupos a los cuales se les impartió el taller, a continuación se presentarán los resultados obtenidos para cada tipo de texto, como se recordará son dos: *narrativo e informativo*:

En la tabla 18 se pueden observar los resultados obtenidos de la prueba *Kruskal Wallis* para el *texto narrativo* con los tres *grupos* a los cuales se aplicó el taller; se puede observar que los elementos en los cuales se obtuvieron una significancia menor a .05 fueron: *lugares, acciones, conflictos y el resumen*, siendo *soluciones y personajes*, los únicos elementos que no obtuvieron una diferencia significativa en ninguno de los tres grupos.

	PERSONAJES	LUGARES	ACCIONES	CONFLICTOS	SOLUCIONES	RESUMEN
Chi-Square	1.346	38.977	29.658	9.762	5.084	13.656
Asymp. Sig.	.510	.000	.000	.008	.079	.001

Tabla 18. Prueba de Kruskal Wallis, para el texto narrativo, entre los tres grupos a los que se aplicó el taller.

En la tabla 19 se puede observar las medias que se obtuvieron para el *texto narrativo* de los 3 grupos, como se recordará, el grupo que obtenga la media mayor, es el que obtuvo mejores resultados para cada elemento; así se puede ver que el grupo de 6° C, obtiene las medias de rango mayores para los elementos de *lugares* (58.53) y *acciones* (57.63); para el elemento de *conflictos*, el grupo que tiene mejores resultados es el grupo 6° B, con una media de 42.95 y por último, el grupo de 6° B, tiene la media de 43.43, para el elemento de *resumen*.

En esta tabla también se puede observar que en los elementos de *personajes* y *soluciones* ninguno de los grupos obtuvo resultados significativos, ya que sus medias no presentan gran diferencia, tal como se puede observar en las medias de los elementos descritos en el párrafo anterior.

	Grupo	Media
PERSONAJES	6°A	40.18
	6°B	35.45
	6°C	33.21
LUGARES	6°A	32.14
	6°B	25.45
	6°C	58.53
ACCIONES	6°A	31.86
	6°B	26.30
	6°C	57.63
CONFLICTOS	6°A	32.92
	6°B	42.95
	6°C	31.71
SOLUCIONES	6°A	34.26
	6°B	40.66
	6°C	33.32
RESUMEN	6°A	25.30
	6°B	43.43
	6°C	41.03

Tabla 19. Tabla de medias para el texto narrativo de la prueba Kruskal Wallis.

En la tabla 20 se muestran los resultados obtenidos de la prueba de *Kruskal Wallis* para el *texto informativo* con los tres *grupos* a los cuales se aplicó el taller; como se puede observar claramente, ningún elemento alcanzó una significancia menor o igual a .05, es decir, que los tres grupos avanzaron de igual manera al trabajar con el *texto informativo*.

	SUJETOS	VERBOS	IDEAS PRINCIPALES	IDEAS SECUNDARIAS	RESUMEN
Chi-Square	.697	.680	1.743	2.811	1.408
Asymp. Sig.	.706	.712	.418	.245	.495

Tabla 20. Prueba de Kruskal Wallis, para el texto informativo, entre los tres grupos a los que se aplicó el taller.

DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados que se acaban de describir en el capítulo anterior, se puede decir que la estrategia fue efectiva, aún cuando en esta investigación no se logró mejoría en algunos aspectos que fueron trabajados. Diferentes factores pudieron influir para que no todos los alumnos alcanzaran los criterios óptimos. A pesar de ello, los alumnos lograron grandes avances en la identificación de los elementos básicos, lo cual sabemos favorece la comprensión de preguntas y respuestas, esto es un paso importante para que se logre la elaboración de resúmenes, y así poder expresar lo que se ha comprendido de la lectura.

Uno de los factores que se presentaron en la investigación y que se cree influyó de cierta manera para que los alumnos no utilizaran todos los criterios para la elaboración de resúmenes pudo ser que los alumnos no contaban con el conocimiento previo que se esperaba, ya que de acuerdo al sistema básico educativo, en 6° grado, los alumnos ya deben tener pleno conocimiento de los elementos con los que se trabajó en el presente taller, tales como: sujetos, personajes, verbos, adjetivos, lugares, entre otros, sin embargo, en el momento de aplicar el pretest, se pudo observar y constatar, que los alumnos, especialmente los de 6° A y 6° C, se confundían al identificar un sujeto de un adjetivo, o un verbo de una preposición; lo que pudo ocasionar que la identificación y entendimiento de *conflictos y soluciones* en el *texto narrativo*, y de las *ideas principales y secundarias*, en el *texto informativo*, se vieran afectadas, debido a que estos procesos eran los que necesitaban mayor atención y razonamiento, ya que además de ser más complejos, eran procesos nuevos para los alumnos. Por esa razón, a estos grupos se les tuvo que enseñar el concepto de tales elementos (sujetos, personajes, verbos)

Esta situación concuerda con lo que dicen Graesser y Gernsbacher (cit. en Mayer, 2002) cuando apuntan que los lectores jóvenes a menudo carecen de los esquemas apropiados para comprender un texto. Por lo tanto es comprensible que durante la enseñanza de la estrategia, la identificación de los elementos ocupará más tiempo de lo previsto, porque de acuerdo a Bartlett 1932 (cit. en Mayer, 2002), el lector debe seleccionar y organizar la nueva información para que encaje con los esquemas que ya posee; de esta forma se modifican los esquemas y el conocimiento llega a ser más coherente y significativo para la persona.

Los lectores que no dominan la decodificación se dedican tan intensamente a la identificación de las letras y de las palabras que todos sus recursos atencionales se concentran en esta tarea, produciéndose una sobrecarga en la memoria operativa. Como los recursos cognitivos son limitados la consecuencia es que los malos decodificadores olvidan el significado de las palabras que aparecieron al principio, pierden el hilo conductor y no pueden captar el significado global de las frases del texto.

Si recordamos los 13 aspectos descritos por Braunger y Lewis (1997) en las primeras páginas, el conocimiento previo es de gran importancia en el proceso de lectura, de igual forma es de gran importancia en la comprensión lectora, ya que por medio de la lectura, los alumnos están tratando de entender lo que un autor quiere decir, y si tienen dudas sobre quién está involucrado, o no se entiende el significado de una palabra, lo que pueden entender de la lectura se ve afectada y esto se ve reflejado al momento de realizar su resumen.

Se ha demostrado que aunque el vocabulario que posee el lector es un factor influyente, ya que si no posee un conocimiento del significado de las palabras de un texto difícilmente llegará a comprenderlo, tampoco este conocimientos léxico es una condición suficiente para asegurar la comprensión lectora ya que lectores con un mismo nivel de vocabulario alcanzan niveles de comprensión muy diferentes

Sin embargo, en esta investigación se pudo comprobar lo dicho por Baumann (1985) con respecto a que la destreza de reconocer la información importante de un texto puede ser enseñada exitosamente cuando se proporciona a los alumnos instrucción directa y sistemática, ya que en el transcurso del taller, y por medio del modelado, los alumnos fueron adquiriendo la habilidad de identificar los elementos importantes que componen una idea principal, posteriormente, fueron formando las ideas principales y finalmente, hicieron el intento de jerarquizar e integrar estas ideas para formar su resumen. Esto se vio en los resultados obtenidos en la comparación de los tres grupos, donde se observa un avance similar en el aprendizaje del procedimiento enseñado en los textos informativos.

La mayoría de los alumnos tendían a valorar de igual forma, las ideas principales que las ideas secundarias, y no lograban una adecuada jerarquización; sin embargo, se pudo observar una mejoría en el transcurso del taller, lo que permite afirmar que tal vez no se dio el tiempo necesario para que los alumnos adquirieran la habilidad de jerarquizar las ideas principales en una lectura.

Otro factor que pudo influir para que se llegara a los resultados obtenidos, puede ser la diferencia en la motivación que presentaban. Tal como se pudo observar, en el grupo 6° "B", los alumnos participaron con mayor frecuencia, leían con mayor interés las lecturas y realizaban más rápido las actividades; fue el grupo que ocupó menos tiempo en la identificación de los elementos básicos, y al final del taller logró la identificación, y por lo tanto sus resúmenes tuvieron mayor coherencia.

De esto nos hablan Braunger y Lewis (1997) cuando dicen que los niños deben estar interesados y motivados para aprender a leer, lo que favorecerá indudablemente a que comprendan mucho mejor lo que quiere decir el autor de un texto.

Cabe mencionar que la motivación pudo estar reflejada en la asistencia al taller, ya que se pudo observar que el grupo 6° "B" tuvo mayor asistencia durante todo el taller, en cambio, los grupos 6° "A" y 6° "C" tuvieron ausentismo, en especial este último grupo, registrándose que solo 19 alumnos cubrieron el taller en su totalidad.

Este factor pudo haber causado una descompensación del aprendizaje de la estrategia, lo que provocó que los alumnos no logran una adecuada asimilación de los pasos de dicha estrategia y por ende, sus resúmenes se vieran afectados con respecto a la coherencia y al contenido de las ideas principales.

Otro factor que pudo haber afectado el desempeño de los alumnos, fue que las primeras sesiones del taller coincidieron con las inscripciones de los alumnos a la secundaria, lo que provocó que en las siguientes sesiones se retomara el tema visto en la sesión pasada y se diera el tema programado para esa sesión, ocasionando cansancio y desinterés por parte de los alumnos.

Además, hay que recordar que los alumnos se encuentran en la fase donde la comprensión oral se está igualando a la comprensión escrita, esto probablemente fue otro de los factores que influyeron para que los alumnos ocuparan más tiempo al seleccionar y organizar la nueva información que estaban adquiriendo, ya que se pudo observar que en ocasiones, los alumnos necesitaban leer en voz alta la lectura para poder llevar a cabo la identificación de *conflictos y soluciones*, en el texto narrativo; o en el texto informativo, la parte que tenía que ver con la identificación de *ideas principales y secundarias*.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se puede observar que los alumnos tuvieron mayores avances en el texto narrativo que en el texto informativo. Ello pudo deberse a que el número total de elementos a identificar eran distintos en cada texto; por ejemplo, en el texto narrativo los alumnos debían identificar 9 personajes, mientras que en el texto informativo debían identificar 44, y lo mismo sucedió con los demás elementos.

Esta situación se ve reflejada en la prueba de *Kruskall Wallis*, donde se puede observar que no existen diferencias significativas para los elementos del texto informativo, en cambio, para el texto narrativo, el grupo de 6° "C" logra un mayor avance con respecto a los elementos de lugares y acciones, y el grupo de 6° "B" tiene mejor aprovechamiento al identificar los conflictos y en la elaboración de resúmenes. La diferencia a favor de los textos narrativos ocurrió aún cuando se le dio prioridad al aprendizaje de la técnica de los textos informativos, por ser los textos de los cuales, los alumnos obtienen la mayoría de los conocimientos durante su vida académica.

Es posible que por tal razón a los alumnos se les hicieran más interesantes los textos narrativos, y al momento de trabajar con los textos informativos, la motivación disminuyera, ya que se pudo observar que cuando se trabajó con los textos narrativos, los alumnos tenían mayor interés y participaban más, lo cual no siempre sucedió cuando se trabajó con los textos informativos, ya que los alumnos se tardaban más tiempo en realizar las actividades, se les tenía que recordar en que paso de la estrategia estaban trabajando, y se distraían con mayor facilidad, entre otras actitudes negativas.

Cabe mencionar que no en todas las sesiones sucedió esto, ya que hubo temas que llamaron la atención de los alumnos, por ejemplo, aquellos que hablaban de plantas carnívoras o de rocas voladoras, en cambio, los temas que hablaban de las clases sociales o las monarquías, parecían apáticos o desinteresantes para los alumnos.

Una de las aportaciones de la investigación general en el campo de las estrategias, es que no es suficiente enseñarlas y aplicarlas en un dominio o materia sino que es necesario practicarlas en una variedad de contextos para poder generalizarlas a nuevos escenarios y situaciones. Es decir, la generalización de las estrategias también debe enseñarse de manera directa, mostrando a los alumnos cómo aplicarlas flexiblemente en función de las características de la situación. Se debe controlar que los niños las utilicen tanto en la escuela como en su trabajo autónomo fuera del aula, ya que la meta a conseguir es que el alumno se convierta en una persona autorregulada.

Como conclusión general en cuanto a la mejora de la comprensión lectora, se puede señalar que la presente investigación muestra que las estrategias de comprensión no se adquieren de manera espontánea, sólo leyendo, sino que requieren una enseñanza explícita, existiendo diversos programas para ello.

Esta investigación abre la puerta al optimismo, al señalar que las estrategias deben ser enseñadas y al mostrar que los programas de entrenamiento bien diseñados mejoran la comprensión lectora de los niños. El reto ahora, consiste en seguir buscando los procedimientos más adecuados para que los lectores poco hábiles puedan llegar a ser lectores estratégicos, consiguiendo una lectura autorregulada, adaptada a las características de los textos, que les permita construir plenamente su significado.

SUGERENCIAS Y LIMITACIONES

Con base en estas conclusiones, podemos hacer algunas sugerencias para futuros estudios, tales como contemplar textos en los que el número de elementos a identificar sea similar tanto en textos narrativos como en textos informativos, para que se puedan hacer mejores comparaciones.

Es importante también realizar una revisión de los temas que a los alumnos les interesaría trabajar antes de llevar a cabo el taller, con el fin de que la motivación no decaiga, así como proporcionar retroalimentación de forma individual, ya que se observó la inquietud de ciertos alumnos por conocer su desempeño al final del taller, aún cuando se dio un informe grupal al profesor y este a su vez transmitió a los alumnos dicho informe.

Otro aspecto a sugerir es involucrar a los profesores en la enseñanza de la estrategia para favorecer la generalización y la automatización de la misma, ya que las estrategias necesitan un tiempo para ser asimiladas, hay que recordar que su aprendizaje no es instantáneo sino progresivo. Para lograr la generalización y automatización de la estrategia, sería importante que además de los textos educativos se consideraran textos no escolares como revistas, periódicos, entre otros, ya que la comprensión lectora no es exclusiva del ámbito escolar.

De igual forma, para aplicaciones futuras es importante tener en cuenta tal vez, la detección del nivel de conocimientos previos con los que cuentan los alumnos, y con base a esta detección, programar el tiempo de duración del taller necesario para poder alcanzar los objetivos.

Así mismo, es necesario continuar realizando investigaciones sobre los factores que afectan el aprendizaje de los alumnos y desarrollando estrategias de intervención para que adquieran o mejoren aquellas habilidades que les permitan tener un mejor desempeño tanto en la vida académica como en la vida diaria. Por lo que se espera que esta investigación sea útil para concientizar en la comprensión lectora al sistema educativo en todos sus niveles, y con ello crear espacios donde se puedan adquirir y desarrollar estas habilidades, ya que si se puede comprender un texto, se podrá comprender e integrar a la sociedad de la que forme parte.

REFERENCIAS

- Acosta, J. (2003, julio) **Ve OCDE raquíico resultado educativo**. Reforma. Página principal.
- Adams, A., Carnine, D. y Gersten, R. (1982) **Instructional strategies for studying content area texts in the intermediate grades**. Reading Research Quarterly, 18, 27-55.
- Alonso, J. (1991) **Motivación y aprendizaje en el aula**. Madrid: Santillana.
- Arguello, L. (2003) **Estrategias de trabajo para la comprensión lectora en sexto año**. Tesis de licenciatura, México: UNAM.
- Ausubel, D. (1983) **Psicología educativa: un punto de vista cognitivo**. México: Trillas.
- Ayala, C. (2002) **Enseñanza de estrategias para la comprensión lectora en secundaria con niños con problemas de aprendizaje**. Tesis de licenciatura, México: UNAM.
- Bartlett, E. J. (1982) **Learning to revise. Some component processes**. En M. Nystrand (Ed.) What writers know. New York: Academic Press.
- Baumann, J. (1990) **La comprensión lectora: como trabajar la idea principal en el aula**. Madrid: Visor.
- Bean, T. W. y Steenwyk, F. L. (1984) **The effect of three forms of summarization instruction of sixth graders' summary writing and comprehension**. Journal of Reading Behavior, 16, 297-306.
- Beltran, J. (1988) **Desarrollo cognitivo**. España: Ed. Síntesis.
- Brown, A. L. y Day, J. D. (1983) **Macrorules for summarizing texts: The development of expertise**. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 22, 1-14.
- Brown, A. L. y Smiley, S. S. (1978) **The development of strategies for studying texts**. Child Development, 49, 1076-1088.
- Cebrija, A. (2002) **Programa de enseñanza de estrategias de comprensión lectora y manual para su aplicación**. Tesis de licenciatura, México: UNAM.
- Cooper, J. (1990) **Cómo mejorar la comprensión lectora**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Defior, S. (1996) **Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas**. México: Ediciones Aljibe.

Díaz Barriga, F; Castañeda, M y Lule, M. (1986) **Estrategias para un aprendizaje efectivo. Destrezas académicas básicas.** Departamento de Psicología Educativa. Facultad de Psicología. México: UNAM.

Estrada, M. (2002) **Estrategias didácticas para la comprensión con niños con problemas de aprendizaje en la escuela primaria.** Tesis de licenciatura, México: UNAM.

Ferreiro, E; Gómez P. comp. (1986) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** México: Siglo XXI Editores.

Fernandez Editores. (2004) **Requerimientos para el aprendizaje de la lectura** recuperado de: http://www.tareasya.com/noticia.php?noticia_id=2073

Foncerrada, M. (1996) **Un Programa De Comprensión Lectora Para Niños De Segundo Año De Primaria Un Enfoque Integral.** Tesis de Licenciatura, México: UNAM.

Fundación Hineni. (2001) Godoy, L. **Factores influyentes en el desarrollo de la comprensión lectora.** Santiago de Chile recuperado de: <http://www.inclusioneducativa.cl/documentos/barreras.PDF>

Gárate, L. M. (1994) **La comprensión de cuentos en los niños.** México: Siglo XXI

Gillet, W.J; Temple, C (1994) **understanding reading: assessment and instruction 4th edition.** New York: Harper Collins College Publisher.

Goodman, Y. (1986) **Las raíces de la alfabetización. Infancia y aprendizaje.** México: McGraw Hill.

González, M; Romero F. (1993) **prácticas de comprensión lectora, estrategias para el aprendizaje.** Madrid: Editorial Alianza.

Hernández, S. R.; Fernández, C. C.; Baptista, L. P. (1998) **Metodología de la investigación.** 2ª Edición. México: McGraw Hill.

Ideas principales y secundarias recuperado de:

<http://WWW.rend.e12.ve/segundaetapa/literatura/gramatica/ideaspys.asp>

Johnson, R. E. (1970) **Recall of prose as a function of the structural importance of linguistic units.** Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 9, 12-20.

Leyva, E. (1995) **Proyecto integrador profesor-orientador para elevar el aprovechamiento. Estrategias para la comprensión lectora.** Tesis de Licenciatura. México. UNAM.

Martínez, N. (2003, julio) **No entiende textos el 74 % de los jóvenes mexicanos.** El Universal. Nación, pág. 25.

- Mayer, R. (1986) *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Paidós.
- Mayer, R. (2002) *Psicología de la educación. El aprendizaje en las áreas de conocimiento*. Madrid: Prentice Hall.
- Mejía, D. (2004) *Efectos de un programa de entrenamiento de estrategias para elaborar resúmenes de material instruccional en segundo año de secundaria*. Tesis de licenciatura, México: UNAM.
- Morales, B. (2003) *Las inferencias en la comprensión lectora de textos narrativos: alumnos de primaria*. Tesis de licenciatura, México: UNAM.
- Norwest Regional Educational Laboratory. (1997) Braunger, D; Lewis, P. *Constuyendo un conocimiento basado en la lectura. 13 aspectos de la enseñanza de la lectura* recuperado de: <http://www.nwrac.org/pub/tipsforpadres.pdf>
- Padilla, G; Blanca, L. (Eds.) (2002) *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. 2ª Edición en español. México: Manual Moderno.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984) *Reciprocal teaching of comprehension-monitoring activities*. Cognition and Instruction, 1, 117-175.
- Paulín, H. (2003) *Creación de instrumentos de medición psicológica sobre aspectos metacognitivos en la comprensión lectora*. Tesis de licenciatura, México: UNAM.
- Pizaña, C. (2003) *El papel del lenguaje en el desarrollo de la comprensión*. Cuernavaca.
- Pressley, M. (1990) *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge. MA: Brookline Books.
- Pressley, M. y McCormick. C. B. (1995) *Cognition, teaching, and assessment*. New York: HarperCollins.
- Reyes, C. (2001) *Implementación de nuevas estrategias para la comprensión lectora*. Tesis de licenciatura, México: UNAM.
- Reyes, C.; Hanako, T. (2003, julio) *Ocupa México lugar 35 en evaluación educativa*. Reforma. Nacional.
- Romero F.; González, M. (2001) *prácticas de comprensión lectora, estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Editorial Alianza.
- Rosenshine, B. V. (1980) *Skill hierarchies in reading comprehension*. En R. J. Spiro, B. C. Bruce y W. F. Brener (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Sánchez, E. (1993) *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Solé, I. (1992) *Estrategias de Lectura*. Barcelona Editorial Grao.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Editorial Grao.
- Taylor, B. M. y Beach. R. W. (1984) *The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text*. Reading Research Quarterly, 19, 134-146.
- Técnicas de subrayado. Técnicas de estudio.** Escuela para padres de Médica Tarragona recuperado de:
[http://medicadetarragona.es/padres/consejos/t%e9cnicas de estudio](http://medicadetarragona.es/padres/consejos/t%e9cnicas%20de%20estudio)
- Vásquez, B. (2002) *Enseñanza de estrategias para resúmenes con niños de secundaria con problemas de aprendizaje*. Tesis de licenciatura, México: UNAM.
- Whaley, J. F. (1981) *Reader's expectations for story structures*. Reading Research Quarterly, 17, 90-114.
- Yuill, N. & Oakhill, J. (1991) *Children's problems in text comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXO 1 CARTAS DESCRIPTIVAS

SESIÓN 1

Objetivo: Conocer a los alumnos, así como el nivel de conocimientos en la obtención de ideas principales e informarles sobre el contenido del taller.

TIEMPO	ACTIVIDAD	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL
9:00	Presentación.	Establecer rapport, así como que el grupo conozca a las instructoras y viceversa.	Cada instructora se presentará ante el grupo, señalando que desean compartir sus estrategias de comprensión lectora con el grupo	
9:05	Gafetes.	Crear un ambiente de cercanía, y de igual forma poder identificar a los alumnos por sus nombres, y viceversa.	Cada alumno, así como las instructoras realizarán su gafete, señalando la forma en que desean que se les llame.	Cartulinas y plumones
9:15	Pre-Test.	Conocer el grado de comprensión lectora que tienen los alumnos para establecer con ello las siguientes sesiones.	Se les darán las hojas del pre-test a los alumnos, señalándoles que esta evaluación no tiene calificación alguna y que solo es para conocer el grado de comprensión que tiene el grupo.	Hojas de Pre-Test y lápices.

9:45	Objetivo del taller	Dar a conocer el objetivo del taller, así como la importancia del mismo.	A través de una lluvia de ideas se platicara de la importancia que tiene la lectura y sobre todo el entender lo que leemos, al final se tendrá claro el objetivo y la forma de proceder en el taller	Pizarrón y gises
10:00	Agradecimiento e invitación para la asistencia a la próxima sesión.	Recordar la participación y asistencia para la sesión siguiente.	Decirles el día y la hora en que se llevará a cabo la próxima sesión.	

SESIÓN 2

Objetivo: Enseñar a los alumnos la estrategia de elaboración de resúmenes en textos narrativos.

TIEMPO	ACTIVIDAD	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL
9:00	Presentación.	Establecer rapport, e identificar a los alumnos por sus nombres.	Cada instructora entregarán los gafetes, llamando a cada alumno por su nombre.	Gafetes
9:03	Lectura “Perseo y la Medusa”	Enseñar al grupo la estrategia de elaboración de resúmenes en textos narrativos	Se les entregará a los alumnos la hoja con la lectura correspondiente, y por medio del modelamiento, se comenzará a subrayar los personajes, los lugares, las acciones y los conflictos, posteriormente, con las ideas más relevantes se obtendrá el resumen.	Hojas de lecturas “Perseo y la Medusa” Colores: rojo, naranja, azul y verde Hoja bond con los pasos de la estrategia.
9:45	Revisión y solución de dudas	Retroalimentar a los alumnos para que les queden claros los pasos de la estrategia.	Las instructoras darán el resumen al que debieron obtener los alumnos y resolverán las dudas que éstos tengan con respecto a la estrategia	
10:00	Agradecimiento e invitación para la asistencia a la próxima sesión.	Recordar la participación y asistencia para la sesión siguiente.	Decirles el día y la hora en que se llevará a cabo la próxima sesión.	

SESIÓN 3

Objetivo: Enseñar a los alumnos la estrategia de elaboración de resúmenes en textos narrativos.

TIEMPO	ACTIVIDAD	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL
9:00	Presentación.	Establecer rapport, e identificar a los alumnos por sus nombres.	Cada instructora entregarán los gafetes, llamando a cada alumno por su nombre.	Gafetes
9:03	Lectura “El Narrador”	Enseñar al grupo la estrategia de elaboración de resúmenes en textos narrativos	Se les entregará a los alumnos la hoja con la lectura correspondiente, y por medio del modelamiento, se comenzará a subrayar los personajes, los lugares, las acciones y los conflictos, posteriormente, con las ideas más relevantes se obtendrá el resumen.	Hojas de lecturas “El Narrador” Colores: rojo, naranja, azul y verde Hoja bond con los pasos de la estrategia.
9:45	Revisión y solución de dudas	Retroalimentar a los alumnos para que les queden claros los pasos de la estrategia.	Las instructoras darán el resumen al que debieron obtener los alumnos y resolverán las dudas que éstos tengan con respecto a la estrategia	
10:00	Agradecimiento e invitación para la asistencia a la próxima sesión.	Recordar la participación y asistencia para la sesión siguiente.	Decirles el día y la hora en que se llevará a cabo la próxima sesión.	

SESIÓN 4

Objetivo: Evaluar la estrategia de elaboración de resúmenes en textos narrativos

TIEMPO	ACTIVIDAD	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL
9:00	Presentación.	Establecer rapport, e identificar a los alumnos por sus nombres.	Cada instructora entregarán los gafetes, llamando a cada alumno por su nombre.	Gafetes
9:03	Evaluación de la estrategia”	Que los alumnos apliquen la estrategia de elaboración de resúmenes en textos narrativos por si mismos	Se les dará una hoja con la lectura “El Boyero” y tendrán los alumnos que repetir los mismos pasos que se les enseñaron las sesiones pasadas	Hojas de lectura “El Boyero” Colores: rojo, naranja, azul y verde
9:45	Revisión y solución de dudas	Retroalimentar a los alumnos para que les queden claros los pasos de la estrategia.	Las instructoras darán el resumen al que debieron obtener los alumnos y resolverán las dudas que éstos tengas con respecto a la estrategia	
10:00	Agradecimiento e invitación para la asistencia a la próxima sesión.	Recordar la participación y asistencia para la sesión siguiente.	Decirles el día y la hora en que se llevará a cabo la próxima sesión.	

SESIÓN 5

Objetivo: Enseñar la estrategia de elaboración de resúmenes en textos informativos

TIEMPO	ACTIVIDAD	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL
9:00	Presentación.	Establecer rapport, e identificar a los alumnos por sus nombres.	Cada instructora entregarán los gafetes, llamando a cada alumno por su nombre.	Gafetes
9:03	Lectura "Caminado de cabeza"	Enseñar al grupo la estrategia de elaboración de resúmenes en textos informativos	Se les dará la hoja con la lectura, y a través del modelamiento se enseñará la nueva estrategia. Primero se leerá párrafo por párrafo el texto y se comenzará a subrayar los sujetos, los verbos, las ideas principales y secundarias, posteriormente, con las ideas más relevantes se obtendrá el resumen.	Hojas de lecturas "Caminado de cabeza" Colores: rojo, naranja, amarillo, azul y verde Hoja bond con los pasos de la estrategia.
9:45	Revisión y solución de dudas	Retroalimentar a los alumnos para que les queden claros los pasos de la estrategia.	Las instructoras darán el resumen al que debieron obtener los alumnos y resolverán las dudas que éstos tengas con respecto a la estrategia	
10:00	Agradecimiento e invitación para la asistencia a la próxima sesión.	Recordar la participación y asistencia para la sesión siguiente.	Decirles el día y la hora en que se llevará a cabo la próxima sesión.	

SESIÓN 6

Objetivo: Recordar y practicar la técnica de obtención de ideas principales.

TIEMPO	ACTIVIDAD	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL
9:00	Presentación.	Establecer rapport, e identificar a los alumnos por sus nombres.	Cada instructora entregarán los gafetes, llamando a cada alumno por su nombre.	Gafetes
9:03	Lectura “Cómo se leen los siglos”	Recordar y practicar la estrategia de elaboración de resúmenes en textos informativos	Se les dará la hoja con la lectura, y a través del modelamiento se enseñará la nueva estrategia. Primero se leerá párrafo por párrafo el texto y se comenzará a subrayar los sujetos, los verbos, las ideas principales y secundarias, posteriormente, con las ideas más relevantes se obtendrá el resumen.	Hojas de lecturas “Cómo se leen los siglos” Colores: rojo, naranja, amarillo, azul y verde Hoja bond con los pasos de la estrategia.
9:45	Revisión y solución de dudas	Retroalimentar a los alumnos para que les queden claros los pasos de la estrategia.	Las instructoras darán el resumen al que debieron obtener los alumnos y resolverán las dudas que éstos tengan con respecto a la estrategia	
10:00	Agradecimiento e invitación para la asistencia a la próxima sesión.	Recordar la participación y asistencia para la sesión siguiente.	Decirles el día y la hora en que se llevará a cabo la próxima sesión.	

SESIÓN 7

Objetivo: Recordar y practicar la técnica de obtención de ideas principales.

TIEMPO	ACTIVIDAD	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL
9:00	Presentación.	Establecer rapport, e identificar a los alumnos por sus nombres.	Cada instructora entregarán los gafetes, llamando a cada alumno por su nombre.	Gafetes
9:03	Lectura "Las plantas carnívoras"	Recordar y practicar la estrategia de elaboración de resúmenes en textos informativos	Se les dará la hoja con la lectura, y a través del modelamiento se enseñará la nueva estrategia. Primero se leerá párrafo por párrafo el texto y se comenzará a subrayar los sujetos, los verbos, las ideas principales y secundarias, posteriormente, con las ideas más relevantes se obtendrá el resumen.	Hojas de lecturas "Las plantas carnívoras" Colores: rojo, naranja, amarillo, azul y verde Hoja bond con los pasos de la estrategia.
9:45	Revisión y solución de dudas	Retroalimentar a los alumnos para que les queden claros los pasos de la estrategia.	Las instructoras darán el resumen al que debieron obtener los alumnos y resolverán las dudas que éstos tengan con respecto a la estrategia	
10:00	Agradecimiento e invitación para la asistencia a la próxima sesión.	Recordar la participación y asistencia para la sesión siguiente.	Decirles el día y la hora en que se llevará a cabo la próxima sesión.	

SESIÓN 8

Objetivo: Recordar y practicar la técnica de obtención de ideas principales.

TIEMPO	ACTIVIDAD	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL
9:00	Presentación.	Establecer rapport, e identificar a los alumnos por sus nombres.	Cada instructora entregarán los gafetes, llamando a cada alumno por su nombre.	Gafetes
9:03	Lectura “Monarquías y Repúblicas”	Recordar y practicar la estrategia de elaboración de resúmenes en textos informativos	Se les dará la hoja con la lectura, y a través del modelamiento se enseñará la nueva estrategia. Primero se leerá párrafo por párrafo el texto y se comenzará a subrayar los sujetos, los verbos, las ideas principales y secundarias, posteriormente, con las ideas más relevantes se obtendrá el resumen.	Hojas de lecturas “Monarquías y Repúblicas” Colores: rojo, naranja, amarillo, azul y verde Hoja bond con los pasos de la estrategia.
9:45	Revisión y solución de dudas	Retroalimentar a los alumnos para que les queden claros los pasos de la estrategia.	Las instructoras darán el resumen al que debieron obtener los alumnos y resolverán las dudas que éstos tengan con respecto a la estrategia	
10:00	Agradecimiento e invitación para la asistencia a la próxima sesión.	Recordar la participación y asistencia para la sesión siguiente.	Decirles el día y la hora en que se llevará a cabo la próxima sesión.	

SESIÓN 9

Objetivo: Recordar y practicar la técnica de obtención de ideas principales.

TIEMPO	ACTIVIDAD	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL
9:00	Presentación.	Establecer rapport, e identificar a los alumnos por sus nombres.	Cada instructora entregarán los gafetes, llamando a cada alumno por su nombre.	Gafetes
9:03	Lectura “La enseñanza de las artes”	Recordar y practicar la estrategia de elaboración de resúmenes en textos informativos	Se les dará la hoja con la lectura, y a través del modelamiento se enseñará la nueva estrategia. Primero se leerá párrafo por párrafo el texto y se comenzará a subrayar los sujetos, los verbos, las ideas principales y secundarias, posteriormente, con las ideas más relevantes se obtendrá el resumen.	Hojas de lecturas “La enseñanza de las artes” Colores: rojo, naranja, amarillo, azul y verde Hoja bond con los pasos de la estrategia.
9:45	Revisión y solución de dudas	Retroalimentar a los alumnos para que les queden claros los pasos de la estrategia.	Las instructoras darán el resumen al que debieron obtener los alumnos y resolverán las dudas que éstos tengan con respecto a la estrategia	
10:00	Agradecimiento e invitación para la asistencia a la próxima sesión.	Recordar la participación y asistencia para la sesión siguiente.	Decirles el día y la hora en que se llevará a cabo la próxima sesión.	

SESIÓN 10

Objetivo: Conocer los alcances que se obtuvieron con el taller.

TIEMPO	ACTIVIDAD	OBJETIVO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL
9:00	Presentación.	Establecer rapport, e identificar a los alumnos por sus nombres.	Cada instructora entregarán los gafetes, llamando a cada alumno por su nombre.	Gafetes
9:03	Pos-Test	Conocer el grado de comprensión lectora al que se llegó con la aplicación del taller.	Se les darán las hojas del pre-test a los alumnos, señalándoles que esta evaluación no tiene calificación alguna y que solo es para conocer el grado de comprensión que tiene el grupo.	Hojas de Pre-Test y lápices.
9:33	Cierre del taller	Saber las impresiones de los alumnos acerca del taller.	Se les pedirá de forma voluntaria a los alumnos que den sus impresiones del taller, qué les gusto, qué no les gusto, qué le hubieran cambiado, y brevemente dirán que es lo que aprendieron en el taller.	
9:50	Agradecimiento por parte de las instructoras	Agradecer tanto a los profesores como a los alumnos su participación en el taller.	Cada una de las instructoras dará las gracias y brevemente dirá que es lo que aprendieron en el taller.	

ANEXO 2
PRE - POST TEST

Nombre: _____

Fecha: _____ Grado: _____

Instrucciones: *Lee cuidadosamente los textos.*

GOLPE AL PROGRESO DE LOS PLATILLOS VOLADORES.

Había una gran agitación en Venus la semana pasada: los hombres de ciencia habían conseguido hacer aterrizar en la Tierra un satélite que estaba enviando señales y fotografías. El vehículo se posó en un lugar llamado Maniatan (nombrado así en honor del astrónomo venusino que descubrió hace 200,000 años luz). Gracias a las buenas condiciones climáticas, los científicos pudieron obtener valiosas informaciones sobre la posibilidad de hacer llegar a la Tierra platillos voladores tripulados. En el Instituto Tecnológico Venusino se celebró una asamblea.

- Hemos llegado -anunció el profesor Zog- a la conclusión de que en la Tierra no hay vida.
- ¿Cómo lo sabe usted? -preguntó un reportero de "La Estrella Vespertina".
- Por una parte, la superficie de la Tierra, en la región de Maniatan, es de cemento sólido; nada se podría cultivar allí. Por otra parte, la atmósfera está llena de monóxido de carbono y otros gases mortíferos; quien respire ese aire no podrá sobrevivir.
- ¿Qué significa eso en relación con nuestro programa de platillos voladores?
- Tendremos que llevar nuestro propio oxígeno, lo cual significa que el platillo volador tendrá que ser más grande de cómo lo habíamos proyectado.
- ¿Hay algún otro peligro?
- En esa foto se ve algo como un río, pero las observaciones que envía el satélite indican que el agua no es potable. Tendremos que llevar también nuestra propia agua potable.
- Profesor, ¿qué son todos esos puntitos negros que se ven en la foto?
- No estamos seguros. Parecen ser partículas de metal que se mueven por determinados caminos. Sueltan gases y hacen ruidos, y casi siempre están

ATENDER A LOS INDÍGENAS.

La población de la Nueva España se compone de tres clases de hombres: blancos o españoles, indios, y castas o mestizos. Los españoles componen la décima parte del total. Casi todas las propiedades y la riqueza están en sus manos. Los indios y las castas cultivan la tierra, sirven a la gente acomodada, y sólo viven del trabajo de sus brazos. De ello resulta entre los que poseen todo y los que nada tienen. No hay estado intermedio: allí se es rico o miserable, noble o infame.

Los naturales no tienen propiedad individual, y están obligados a cultivar los bienes de la comunidad. Este género de cultivo llega a ser para ellos una carga insoportable, pues de algunos años a esta parte casi deben haber perdido la esperanza de sacar para sí ningún provecho de su trabajo.

La ley prohíbe la mezcla de castas; prohíbe también a los blancos establecerse en los pueblos indios; y a éstos domiciliarse entre los españoles. Esta distancia puesta entre unos y otros se opone a la civilización.

Entre las castas hay muchas familias que por su color, su fisonomía y modales, podrían confundirse con los españoles; pero la ley las mantiene envilecidas. Todos estos hombres de color, de carácter enérgico y ardiente, viven en constante irritación contra los blancos, siendo maravilla que su resentimiento no los arrastre con más frecuencia a la venganza.

Que no se diga a Su Majestad que basta el temor del castigo para conservar la tranquilidad en estos países, porque se necesitan otros medios. Hace falta atender a la suerte de los indios y de las gentes de color.

Ahora escribe un resumen de lo que acabas de leer.

ANEXO 3
PASOS A SEGUIR PARA LA REALIZACIÓN DE UN RESUMEN EN TEXTOS
NARRATIVOS.

1. Leer el texto párrafo por párrafo.
2. Subrayar con color rojo todos los personajes.
3. Encerrar con color rojo el o los personajes principales.
4. Subrayar con color naranja todos los lugares.
5. Encerrar con color naranja el o los lugares principales.
6. Subrayar con color azul todas las acciones (verbos).
7. Encerrar con color azul las acciones (verbos) principales.
8. Encerrar con color verde el o los conflictos, si existe(n).
9. Encerrar con color amarillo la(s) solución(es).
10. Forma con todos los elementos encerrados tu propio RESUMEN.

ANEXO 4
PASOS A SEGUIR PARA LA REALIZACIÓN DE UN RESUMEN EN TEXTOS
INFORMATIVOS.

1. Leer el texto párrafo por párrafo.
2. Subrayar con color verde las palabras desconocidas.
3. Buscar el significado de las palabras desconocidas.
4. Subrayar de color naranja todos los sujetos.
5. Subrayar de color amarillo todos los verbos (acciones) simples y compuestos.
6. Preguntar al verbo quién, cómo, cuándo, dónde; ligándolo con el o los sujetos.
7. Encerrar con un círculo rojo las ideas principales para formar la(s) idea(s) principal(es).
8. Encerrar con un círculo azul la(s) idea(s) secundaria(s).
9. Jerarquizar la(s) idea(s) principal(es), es decir, las encerradas de color rojo.
10. Forma con las ideas jerarquizadas tu propio RESUMEN.

ANEXO 5
LECTURAS UTILIZADAS EN EL TALLER.

Nombre: _____

Fecha: _____ Grado: _____

PERSEO Y LA MEDUSA

Había una vez un monstruo con figura de mujer, llamado Medusa, que vivía en lo alto de una roca, junto al mar. Sus cabellos eran serpientes vivas, y todos aquellos que la miraban quedaban convertidos en piedra.

Muchos habían intentado matarla, y muchos habían perecido en el intento. ¡Había tantas estatuas de piedra alrededor del peñasco donde vivía la Medusa. . !

Un joven llamado Perseo decidió acabar con ella. Sus amigos querían disuadirlo.

- Ya sabes lo que ha pasado con todos ellos lo que quisieron luchar contra ella -le decían.

Pero él contestaba:

- yo tengo mis planes.

Perseo subió hasta la roca y, cuando apareció el horrible monstruo, en vez de mirarlo y empuñar la espada sacó un espejo. La medusa, al verse en él, quedó convertida inmediatamente en estatua de piedra.

Desde entonces, los marineros contaban la hazaña de Perseo cada vez que sus naves pasaban junto a la roca de la Medusa.

Mito griego.

Nombre: _____

Fecha: _____ Grado: _____

EL BOYERO.

Todas las mañanas, al amanecer, me despertaba el canto de aquel desconocido pájaro madrugador, que anticipándose a las demás aves del monte cercano saludaban al día recién nacido.

- ¿Qué pájaro es ése? -le pregunte a Fausto Ruiz, el viejo peón amigo que siempre me acompañaba en mis andanzas por el monte.

- Es el boyero -me respondió-. Yo sé dónde tiene su nido. Te llevaré luego a verlo si me prometes estarte quieto y no hablar, porque es un pájaro muy arisco.

Y fiel a su palabra, me llevó esa tarde por los sinuosos caminitos del monte, que sólo él conocía, hasta la orilla del arroyo. Bordeando luego el cauce, llegamos a un lugar donde una alta barranca, cortada casi a pico, desaparecía bajo la rojiza maraña de los sarandíes.

Nos sentamos sobre una rama horizontal, y permanecimos inmóviles durante largo rato. De cuando en cuando, viendo mi impaciencia, Fausto me tranquilizaba con su amistosa sonrisa y un gesto que quería decir: "No te inquietes, que pronto va a venir".

Y así fue. Su brazo me señaló de pronto un pájaro llegado no sé cómo ni de dónde, que revoloteaba entre la fronda espesa, muy próximo a nosotros. Era más o menos del tamaño de un tordo, y negro como éste, pero tenía los bordes del pico y los extremos de las alas amarillos.

Dando ágiles saltitos, iba de una rama a otra con visible inquietud, mientras sus vivaces ojillos escudriñaban sin cesar el contorno. Finalmente se detuvo y comenzó a silbar de un modo tenue, que apenas alcanzábamos a oír.

- Llama a su compañera -me susurró Fausto al oído.

Confirmando sus palabras, un trino parecido surgió de entre las ramas de abajo.

- Ahora verás lo mejor -agregó mi amigo.

Y fue entonces cuando descubrí, entre lo más espeso del ramaje, un curiosísimo nido, primorosamente trenzado con cerdas, que colgaba de una rama flexible a un metro escaso del agua. Era, por su forma y longitud, muy semejante a una media cerrada, pero sin pie. El borde superior dejaba ver apenas la cabeza del ave que a él se había asomado.

El primer boyero fue descendiendo a saltos cautelosos, y cuando estuvo allí, su compañera se internó en el nido para darle paso. Él penetró, a su vez, y la abertura del nido se cerró como si tuviera puerta. Yo estaba maravillado por todo lo que había visto

Nombre: _____

Fecha: _____ Grado: _____

CÓMO SE LEEN LOS SIGLOS

Todos los días hablamos de siglos. Dividir la historia en siglos hace mas fácil ordenarla. Un siglo son cien años.

En nuestra cultura, los siglos se cuentan antes y después del nacimiento de Cristo. Los últimos cien años anteriores al nacimiento son el siglo I antes de Cristo, o a.C.

Los primeros cien años posteriores son el siglo I después de Cristo (d.C.), o de la era cristiana, o de nuestra era, como también se dice.

Así, del año 1 al 100 forman el siglo I d.C; del 101 al 200, el siglo II (cuando se trata de nuestra era normalmente no se añade la abreviatura d.C.); del 201 al 300, el siglo III, y así sucesivamente.

Cuando se habla de un siglo nos referimos a los años que empiezan con el numero anterior. Por ejemplo, cuando hablamos del siglo XX (veinte), nos referimos a los años que empiezan con 19, como 1994, por ejemplo. Los años del siglo XIX (diecinueve) son los que empiezan con 18, como 1810 o 1821, o 1867.

Ahora estamos comenzando un nuevo siglo. El ultimo año del siglo XX fue el 2000; el primer año del nuevo siglo fue el 2001.

Nombre: _____

Fecha: _____ Grado: _____

MONARQUÍAS Y REPÚBLICAS

En una *monarquía absoluta*, como la francesa o la española del siglo XVIII, los reyes no tenían que obedecer ninguna ley. Hacían siempre su voluntad.

En una *monarquía constitucional*, como la inglesa del siglo XVIII, o las que existen actualmente en Europa, los reyes se comprometen a obedecer leyes que son preparadas y aprobadas por los representantes que el pueblo elige.

En las monarquías, lo mismo si son absolutas que si son constitucionales, los soberanos reinan durante toda su vida y al morir dejan el trono al mayor de sus hijos.

En una *república* los ciudadanos eligen representantes, para que ellos tomen las decisiones del gobierno y establezcan leyes que todos deben obedecer; aun los gobernantes. En una república existe un poder ejecutivo, encargado de la administración; un poder legislativo, que establece las leyes, y un poder judicial, que imparte la justicia. Estos poderes no están nunca en manos de una misma persona. Tampoco se heredan de padres a hijos.

La Constitución de Apatzingán en 1814 adoptó el régimen republicano. Desde 1823, cuando el Plan de Casa Mata proclamó este sistema de gobierno, en México ha prevalecido la república. El poder ejecutivo reside en el presidente de la república; el legislativo en el Congreso de la Unión, formado por la Cámara de Diputados y la Cámara de Senadores, y el judicial esta encabezado por la Suprema Corte de Justicia.

Nombre: _____

Fecha: _____ Grado: _____

LAS PLANTAS CARNIVORAS

Entre los numerosos colores de la vegetación tropical destacan algunos que corresponden a plantas o flores notablemente atractivas. Estas plantas atraen como imán a los insectos. Algunos se acercan a las hojas y otros se posan en la flor buscando su néctar o su polen, sin saber que allí acabará su existencia.

Tan pronto algún insecto rastrero toca con una pata o una antena la superficie de la hoja húmeda, como cubierta de miel, descubre que se trata de un adhesivo del que no puede liberarse. En su desesperada lucha, habrá de tocar con las otras patas la pegajosa trampa y entonces habrá llegado a su fin.

Cuando un mosco o una abeja llega volando a una hermosa flor de brillantes colores y entra al cono donde está el polen, tan pronto toca el fondo, los pétalos de la flor se cierran para atrapar al insecto. Cuantos esfuerzos haga el animal por liberarse, serán todos en vano. La flor dispone de mecanismos eficaces para aniquilar al insecto, luego desintegrarlo y finalmente digerirlo.

Estas plantas encuentran en la tierra todos los nutrientes que requieren y complementan su alimentación con los insectos.

Estas son las plantas carnívoras, un desconcertante género botánico que ha fascinado a muchos hombres de ciencia desde el siglo pasado.

Nombre: _____

Fecha: _____ Grado: _____

ROCAS QUE VUELAN

Tú seguramente has visto una "estrella fugaz" en una noche de verano. En realidad eso no es una estrella sino una roca gigantesca que vuela a través del espacio. El calor que proviene de la fricción de dicha roca con nuestra atmósfera le hace brillar de tal manera que es fácil verla.

Los meteoros son trozos de roca y hierro que alguna vez pertenecieron a la cola de un cometa o a la masa encendida del sol. Pueden estar dando vueltas en el cielo por billones de años; pero si se acercan suficientemente a la órbita de la tierra, la fuerza de gravedad de ésta los atraerá irremisiblemente.

La mayoría de estas rocas se incendian antes de llegar a la tierra, aunque algunas de ellas logran tocar la superficie terrestre rompiéndose a pedazos. A éstas se les llama meteoritos; algunos de ellos quedan tan pequeños que podemos recogerlos y llevarlos de un lado a otro fácilmente. Son mucho más duros que las rocas de la tierra, pues por lo general contienen hierro, níquel y cobalto. Su color es café o negro y su corteza está llena de agujeros.

Si tú crees haber encontrado uno de estos viajeros del espacio, llévalo con un experto para estar seguro. Un meteorito es una pieza rara y sería una valiosa adquisición para cualquier coleccionista.

Nombre: _____

Fecha: _____ Grado: _____

La enseñanza de las artes.

Ninguna ciudad del nuevo continente, sin exceptuar las de los Estados Unidos, presenta establecimientos científicos tan grandes y sólidos como la capital de México. Citaré sólo la Escuela de Minas, el Jardín Botánico y la Academia de pintura y escultura conocida con el nombre de Academia de las Nobles Artes.

El gobierno le ha cedido a esta Academia una casa espaciosa, en la cual se halla una colección de esculturas de yeso más bella y completa que ninguna de las de Alemania.

En el edificio de la Academia, o más bien en uno de sus patios, deberían reunirse los restos de la escultura mexicana, y algunas estatuas colosales que hay de piedra, cargadas de jeroglíficos aztecas. No se puede negar el influjo que ha tenido este establecimiento en formar el gusto de la nación.

Son muchos los edificios que hay en México, y en ciudades de provincia, como Guanajuato y Querétaro. Son monumentos que podrían figurar en las mejores calles de París, Berlín y Petersburgo.

La enseñanza que se da en la Academia es gratuita. Todas las noches se reúnen en grandes salas, bien iluminadas, centenares de jóvenes, de los cuales unos dibujan al yeso o al natural, mientras otros copian diseños de muebles, candelabros u otros adornos de bronce. En esta reunión (cosa notable en un país en que tan grandes son los prejuicios de la nobleza contra las castas) se hallan confundidas las clases, los colores y razas; allí se ve el indio o mestizo al lado del blanco, el hijo del pobre artesano en compañía de los principales señores del país.

Nombre: _____

Fecha: _____ Grado: _____

Símbolo del agrarismo.

Emiliano Zapata (1879-1919) nació en Anenecuilco, Morelos. Casi desde niño comenzó a participar en reuniones que buscaban defender la tierra de su pueblo. En 1909 resultó electo presidente de la Junta de Defensa de las tierras en Anenecuilco. Sus gestiones lo pusieron en contacto con Ricardo Flores Magón y con otros revolucionarios.

Zapata quería recuperar la tierra; que sus dueños fueran los campesinos que la trabajaban. En 1911, se lanzó a la lucha, a la cabeza de su Ejército Libertador del Sur, en apoyo a Madero. En noviembre de ese mismo año, sin embargo, se levanto con el Plan de Ayala contra Madero, que había llegado a la presidencia y no había resuelto el problema agrario con la rapidez con que Zapata lo esperaba.

Zapata continuó luchando contra Huerta, al igual que Villa, con quien hizo causa común contra Carranza después de la Convención de Aguascalientes. En noviembre de 1914, los dos caudillos entraron juntos a la Ciudad de México.

En 1916, Zapata perdió la ciudad de Cuernavaca, derrotado por Pablo González, quien de inmediato comenzó a fraguar un plan para matarlo. Traicionado por Jesús Guajardo, Zapata fue acribillado en la hacienda de Chinameca, en Morelos, el 10 de abril de 1919.

La intensidad de su lucha por entregar la tierra a los campesinos convirtió a Zapata en símbolo de una de las promesas más importantes de la Revolución.