



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

División de Estudios Profesionales.

Coordinación del Campo de Psicología de la Educación

**EL USO DE ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN ESCOLARES DE SEXTO AÑO DE
PRIMARIA**

INFORME DE PRÁCTICA

Que para obtener el título de Licenciada en Psicología presentan:

ALEJANDRA ITZE ZERTUCHE UGALDE

MONTSERRAT RAMÍREZ CÁZARES

Director:

MTRO. FERNANDO FIERRO LUNA

Revisora

MTRA. SANDRA GARCÍA SAENZ

Ciudad Universitaria, Ciudad de México

Noviembre 2018





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A mis padres: Porque gracias a su cariño, guía y apoyo, mis sueños se han hecho realidad, fruto del inmenso apoyo, amor y confianza que depositaron en mí y con los cuales he logrado terminar mis estudios profesionales. Gracias por inculcarme los principios que fundamentan mi vida, para ser una mujer responsable y triunfadora. Son los mejores papás del mundo.

Sayde Ugalde: Por siempre estar a mi lado en todos los momentos de mi vida, por darme tanto amor, comprensión y los mejores consejos para salir adelante, por apoyarme económicamente, y sobre todo por confiar en mí.

Sergio Zertuche (†): Por ser el ejemplo del mejor papá. Que desde el cielo siempre me cuidas, me guías e iluminas mi camino. Gracias. Los amo.

A mis hermanas: Por su apoyo incondicional, la confianza que depositaron en mí, porque son increíbles y me han impulsado a seguir adelante día a día.

Ariadna Zertuche: Gracias por siempre apoyarme, por tenerme tanta paciencia, y ser ejemplo de una mujer triunfadora.

Andrea Zertuche: Gracias por tanto amor que me das, por siempre darme ánimos para culminar mi carrera, y siempre estar conmigo. Los amo.

A **Bryan Hickman**, que pese a la distancia no fue impedimento para sentir tu amor, brindarme paciencia, tolerancia y confianza, por apoyarme e incentivarme a salir siempre adelante.

Al **Universo:** Por haber concluido una etapa tan importante de mi vida, por darme la oportunidad de realizar mis sueños pese a las adversidades que se me han presentado.

A **Montserrat Ramírez**, porque a pesar de las dificultades que se nos presentaron, supimos salir a delante.

Alejandra Itze Zertuche Ugalde

AGRADECIMIENTOS

El transcurso de la licenciatura ha sido un camino lleno de grandes logros, este trabajo representa la conclusión de una etapa muy significativa de mi formación académica y profesional. Me llena de satisfacción saber que durante este proceso estuve acompañada de personas maravillosas; motivo por el cual le doy gracias a Dios por ello.

A mis padres, por ser los principales promotores de mis sueños, gracias por cada día confiar y creer en mí, por su amor y apoyo incondicional, así como también siempre desear lo mejor para mi vida. Sus esfuerzos me han enseñado a valorar lo que hoy en día tengo. Nunca olviden lo mucho que los amo y que siempre serán un ejemplo de vida, gracias, por tanto.

A mis hermanos que me apoyaron siempre a pesar de que cada uno tenemos ideales diferentes, pero siempre juntos de la mano apoyándonos en cada decisión que hemos tomado.

A ti Pablo por ser mi mayor fuente de motivación e inspiración para poder superarme día con día, posiblemente en este momento no entiendas mis palabras, pero cuando llegue el momento de ello quiero que sepas que este logro también es tuyo, que eres mi mayor fortaleza y que te amo y te amare por siempre.

A José Cruz por estar presente no sólo en esta etapa tan importante en mi vida sino en todo momento ofreciéndonos lo mejor y buscando lo mejor para nuestra familia, gracias por apoyarme e incentivarme a salir siempre adelante, por tus acertados consejos y tu confianza.

A la familia Martínez Gutiérrez que desde que puse un pie en esta facultad me brindaron todo su apoyo, confianza y amor incondicional, sin imaginarse que después de algunos años íbamos a terminar siendo la familia que ahora somos.

A ti **Alejandra Zertuche** por compartir conmigo las mismas ganas de concluir esta etapa, que a pesar de todos los obstáculos que tuvimos para lograr este nuestro objetivo nunca nos rendimos y supimos seguir adelante hasta lograrlo.

Montserrat Ramírez Cázares

AGRADECIMIENTOS

A la máxima casa de estudios, la **Universidad Nacional Autónoma de México** por todo lo que hemos podido conocer, aprender y vivir, nos sentimos muy orgullosas de ser universitarias.

A la **Facultad de Psicología** por ofrecernos la oportunidad de desarrollarnos personal y profesionalmente, el poder descubrir lo que en verdad nos llena y el querer ejercer esta hermosa profesión durante toda nuestra vida.

Al **Centro Educativo Tenochtitlan** por recibirnos en sus aulas, a los educandos de sexto grado, por el crecimiento académico y personal que vivenciamos a su lado. A las profesoras Ángeles, Claudia, Elizabeth y Elisa por sus consejos y su gran experiencia compartida.

A nuestro director:

Mtro. Fernando Fierro Luna por el apoyo incondicional, orientación y comprensión, gracias por creer en nosotras.

A nuestra revisora y comité sinodal:

Mtra. Sandra García Saenz, Lic. Salvador José Luis Ávila Calderón, Mtra. Patricia Guillermina Moreno Wonchee, Lic. Obdulia Gabriela Lugo García por compartirnos sus conocimientos y brindarnos su tiempo, asesoría y orientación en la realización de este proyecto.

Alejandra Itze Zertuche Ugalde

Montserrat Ramírez Cázares

ÍNDICE

Introducción	1
Antecedentes contextuales	
Características del contexto de la Institución.....	5
Antecedentes teóricos	
Adolescencia	
La etapa de la adolescencia sus características.....	7
Desarrollo cognitivo en la adolescencia	8
Etapas del desarrollo cognitivo.....	9
Diferencias entre el pensamiento concreto y el pensamiento operacional formal	11
Teorías del aprendizaje	13
Aprendizaje activo	21
Principios constructivistas	22
Estrategias de aprendizaje	25
Estrategias utilizadas en el programa	29
Autorregulación, reflexión y participación guiada	37
Metacognición	38
Concepción de lectura y comprensión lectora	38
El lector	41
El texto	42
La importancia de leer y escribir	44
Experiencias similares	45

Programa de Intervención

Objetivos	48
Población	48
Espacio de trabajo	49
Fases de la Intervención	49
Actividades	52
Instrumentos para la evaluación	53
Estrategias de evaluación	53

Resultados

Resultados cualitativos	56
Resultados cuantitativos	58
Evaluación formativa	63
Resultados cualitativos	71
Discusión y conclusiones	85
Reflexión personal	90
Referencias	92
Anexos	96

H. Jurado

Mtro. Fernando Fierro Luna

Lic. Salvador José Luis Ávila Calderón

Mtra. Patricia Guillermina Moreno Wonchee

Lic. Obdulia Gabriela Lugo García

Mtra. Sandra García Saenz

Introducción

La concepción sobre la comprensión lectora ha evolucionado a través del tiempo, existen características fundamentales que diferencian los modelos tradicionales de los que se han propuesto más recientemente. Los modelos tradicionales se han centrado en la jerarquización de habilidades, en listas secuenciales de actividades y en la recepción pasiva del lector (Luceño, 2000). Por otro lado, los modelos más recientes, con enfoque cognitivo sobre la comprensión, tienden hacia una explicación global orientada hacia la integración de habilidades y reconoce la relevancia de la interacción texto-lector (Luceño, 2000). Cabe mencionar que los modelos educativos basados en competencias tienen su origen en el enfoque socioconstructivista, el cual concibe como meta de la educación la facilitación del crecimiento personal del adolescente en el marco de la cultura y el ambiente que le rodea (Luceño, 2000).

La definición de competencia, según la Organización para la Educación, la Ciencia y Culturas de las Naciones Unidas (1999), implica un conjunto de conocimientos socio-afectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten el desempeño de una actividad o tarea.

La comprensión lectora es un ejercicio de razonamiento verbal que mide la capacidad de entendimiento y crítica sobre el contenido de una lectura a través de preguntas diversas de acuerdo con el texto. Díaz y Hernández (1999, citado en Machicado, 2005) describieron la comprensión lectora como "una actividad constructiva, compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto dentro de un contexto determinado". (p.23)

En la definición del Programa Internacional de Evaluación de Alumnos (PISA, 2015), además de la comprensión y el uso de los materiales escritos, se pone especial énfasis en la actividad reflexiva del lector para construir el significado de un texto. Se considera a la lectura, como dice Lafontaine (1999), "un proceso interactivo entre el texto, el lector y el contexto: el lector, para alcanzar sus objetivos de lectura, pone en práctica estrategias y utiliza su conocimiento previo para construir el significado del texto" (p. 45). La lectura es considerada como una actividad determinante para el aprendizaje escolar, ya que es el medio instruccional

más utilizado para acceder a las diversas áreas de conocimiento, en este sentido se hace necesario incorporar actividades que promuevan el aprendizaje de la lectura ya que ello repercutirá en la construcción de contenidos académicos que los aprendices realicen. (PISA, 2015).

En las últimas décadas los resultados educativos en México no han sido satisfactorios. Estudios de la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) muestran que la educación en México se encuentra en el último lugar de los países de la OCDE y ésta retrocedió 1 punto en el PISA (2015) en el área de comprensión lectora. Esto deja entrever que la educación en México no cubre las demandas de un mundo globalizado, basado en modelos de competencia.

Como se había mencionado, los modelos basados en competencias tienen un sustento teórico constructivista. Una de las etapas relevantes en el desarrollo de la inteligencia para el constructivismo de Piaget es la adolescencia, ya que el sujeto se encuentra en un periodo de transición en el que deja de ser un niño y comienza a adquirir responsabilidades y autonomía respecto de su aprendizaje (Piaget, 1954). Una de las explicaciones que actualmente se sostiene señala que la adquisición de las estrategias, en primera instancia, ocurre a partir de internalización. Es decir, en principio se aprende en un plano interpsicológico social (el adulto dirige la actividad del niño) y posteriormente pasa a un plano intrapsicológico individual (el niño adquiere cada vez más responsabilidad y control); este proceso conlleva el cambio de la heterorregulación a la autorregulación (De la Mata, 1993). Sin embargo, esta zona de desarrollo próximo (ZDP; Vygotsky, 1988) se dará con mayor facilidad si los educandos se sienten acompañados y apoyados por el guía y/o por sus iguales.

El uso de estrategias ayuda a que los escolares aprendan a hacer uso autorregulado de ciertas estrategias de comprensión, reconociendo tanto su valor funcional y contextual metacognitivo y que al mismo tiempo logren conseguir, con la ayuda del guía, la construcción conjunta del sentido del texto. Por lo tanto, el uso de herramientas de comprensión lectora es un proceso fundamental para el desarrollo del individuo, ya que, si no cuenta con la competencia de ser un buen lector, la vida se tornará a condiciones con mayores dificultades; en cambio, si los escolares desarrollan esta habilidad tendrán la capacidad de reflexión y el análisis crítico para enfrentar en mejores condiciones cualquier problema que se les presenten.

Acorde a lo anterior, se reporta la experiencia derivada de un programa de intervención. El propósito general fue fomentar el empleo de estrategias de comprensión lectora, tomando en cuenta el conocimiento, las herramientas y habilidades necesarias. Se trabajó con escolares de sexto año de primaria, buscando que alcanzaran aprendizajes significativos, así como la reflexión de sus habilidades y capacidades.

- La estructura del informe consta de cuatro apartados:

En el primer apartado encontramos los antecedentes contextuales y teóricos. Los antecedentes contextuales describen brevemente las características generales de la Institución en la que se llevó a cabo el programa de intervención, así como las condiciones, el contexto y sus características, seguido a ello, se explica la modalidad de titulación a través de Opción de Titulación por Informe de Prácticas (OTIP) y posteriormente se presentan los antecedentes teóricos, como lo mencionamos anteriormente, es imprescindible saber que está pasando con ellos y es relevante coincidir con lo esperado en cuanto a su desarrollo cognitivo, se mencionan características de la adolescencia, etapa en la que se encuentra nuestra población. Además, se exponen aspectos importantes sobre las teorías de aprendizaje y los conceptos básicos de los principios constructivistas y el aprendizaje activo, esto con la finalidad de tener un entendimiento apreciable de la Institución donde se llevó a cabo el programa; finalmente, se abordan algunas definiciones sobre las estrategias de aprendizaje y sus diversas clasificaciones, así como una breve introducción sobre la importancia de la lectura.

El segundo apartado muestra el diseño del programa de intervención, mismo que se aprecia detalladamente a través de las fases de las que consta. Se describen las características específicas de los participantes, los escenarios en los que se trabajó, las actividades principales que se emplearon para la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora, los materiales e instrumentos que se utilizaron para evaluar el uso de dichas estrategias, así como las categorías e indicadores en las que se clasifican cada una de ellas; por último, se describe el seguimiento con los escolares.

En el tercer apartado se recopila las tablas y gráficas con los resultados obtenidos, tanto en la evaluación inicial, así como en la evaluación final del programa de intervención; el análisis de los resultados de cada uno de los elementos evaluados en el programa, así como los resultados cualitativos que expresan de manera tangible la experiencia en el programa.

En el cuarto apartado se avocan las conclusiones a las que se llegaron, respecto del diseño como de la implementación del proyecto de intervención. Así mismo, se rescatan las sugerencias para futuras réplicas. Al final se encuentran los anexos, se podrán apreciar cartas descriptivas, evidencias de aprendizaje y las referencias empleadas.

- **Antecedentes contextuales**

El presente proyecto se deriva de la organización curricular del Área de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). A través de la asignatura teórico-práctica, que se imparte en escenario, que da inicio en quinto semestre (Evaluación en Psicología de la Educación), continúa en sexto (Investigación en Educación) y finaliza en séptimo semestre (Inducción a la Intervención en Educación); siendo éstas uno de los requisitos necesarios para la Modalidad de Titulación a través de la Opción de Titulación de Informe de Prácticas (OTIP).

Así, el presente Proyecto de Intervención se desprende tanto de la Formación Práctica en un Escenario Educativo, como de la OTIP, que la División de Estudios Profesionales de la Facultad de Psicología, ofrece; permitiendo con ello la integración de fundamentos y reflexiones mediante una intervención pre-profesional con propuestas estructuradas y creativas que pretenden beneficiar a la población a la cual se presta el servicio, así como a la Facultad de Psicología, UNAM.

- **Características del contexto de la institución**

Las Prácticas en Escenario del presente programa se desarrollaron en una Asociación Civil No Gubernamental con enfoque constructivista, de nombre “Centro Educativo Tenochtitlan” (CET), ubicado en la calle cerrada Tlotzin No. 3, Col. San Pablo Tepetlapa, Del. Coyoacán, incorporada a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La institución educativa atiende los servicios educativos de nivel preescolar y primaria, así como un programa de inclusión para escolares con necesidades educativas especiales; esto dentro de un horario de 8:00 a 14:30 hrs. para nivel primaria. La población total de primaria es de 140 niños ubicados en los 6 grados correspondientes, 11 profesoras distribuidas en los diferentes grados, en el currículo se cuenta con profesores que imparten materias especiales como computación, música, arte, educación física e inglés.

Como se ha mencionado, el CET está basado en un modelo de educación con enfoque constructivista tomando en cuenta la práctica del aprendizaje activo, el modelo de competencias de la SEP, la teoría de las inteligencias múltiples de H. Gardner, el desarrollo de habilidades cognoscitivas, el apoyo socio-emocional y el fomento a la iniciativa y la autonomía. Integra materias especiales como inglés, educación física, computación, arte y música, así como periodos de planeación-trabajo-reflexión (PTR) en el que los escolares, con apoyo de un adulto, expresan sus intenciones, las llevan a cabo y reflexionan sobre lo realizado. Se destaca el abordaje de situaciones y experiencias que realiza el individuo en su contexto para resolver una problemática o situación que se le presente en distintos ámbitos, con esto, la enseñanza por competencias representa una oportunidad para garantizar la pertinencia y utilidad de los aprendizajes escolares, en términos de la trascendencia personal, académica y social. Por lo anterior, es posible utilizar entrevistas, debates, observación del desempeño, proyectos, casos, problemas, portafolios, entre otros.

- **Antecedentes teóricos**

Adolescencia

- **La etapa de la adolescencia y sus características**

‘La Organización Mundial de la Salud (OMS) 2018 define la adolescencia como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. Se trata de una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano, que se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento y de cambios.

El inicio de la pubertad y la transición a la adolescencia coinciden con el ingreso de los y las jóvenes a la tercera etapa de la educación básica, donde el contenido de las diferentes materias comienza a alejarse de lo concreto para introducirse en aspectos progresivamente más abstractos, hecho que corresponde con un cambio cualitativo de las estructuras cognitivas del ser humano, que nos pone en presencia de un pensamiento hipotético-deductivo, el cual permite al adolescente apropiarse de los conocimientos de este nivel educativo.

Desde tiempos remotos la etapa de la adolescencia se ha caracterizado por ser un periodo de la vida donde se abandona la niñez, pero aún no se es adulto. El carácter comienza a definirse, se medita acerca del cómo ser, qué valores servirán para la independencia y el desarrollo; y existen inquietudes y sensaciones no explicadas claramente por el adolescente. Desde el punto de vista biológico, se inicia cuando aparecen los caracteres sexuales secundarios, la capacidad de reproducción, el cierre de los cartílagos epifisarios y el crecimiento. Socialmente es el período de transición, que media entre la niñez, dependiente, y la edad adulta, de autonomía económica y social. Psicológicamente, según Bühler (en Montenegro y Guajardo, 1994), es el período que empieza con la adquisición de la madurez psicológica y termina con la adquisición de la madurez social, cuando se asume los derechos y deberes sexuales, económicos, legales y sociales de un adulto.

De acuerdo al Instituto Nacional de la Juventud INJUVE, (2006), adolescencia es el período evolutivo comprendido entre el final de la infancia, que

suele iniciarse en la pubertad, alrededor de los 10 años y hasta el inicio de una edad adulta, más o menos a los 20 años; se considera que es un período de transición en el que se deja de ser niño sin todavía ser adulto, en que se experimentan cambios definitivos con dudas e incertidumbre, suele situarse en la pubertad (en torno a los 12 años) y el comienzo de la edad adulta (en torno a los 20 años).

Para Cabrera y Ángeles (2000) la adolescencia es una etapa interesante que viene del verbo latino *adolescere*, que significa crecer, ir en aumento, desarrollarse, donde existen cambios físicos y fisiológicos por demás visibles, donde también es la edad de un estirón considerable, que decide su estatura y corpulencia definitiva cuando se llega a la edad adulta.

Por los conceptos anteriores es claro que la adolescencia es una parte muy importante en la vida de cualquier ser humano y es fundamental que se vea fortalecida con situaciones positivas que logren que los escolares desarrollen competencias sociales, morales y académicas para enfrentar su futuro en las mejores condiciones.

- **Desarrollo cognitivo en la adolescencia**

Mckinney, Fitzgerald y Strommer (1984) definen el “conocimiento” como la psicología de pensar y de saber; plantean diversas perspectivas para abordar el cómo los adolescentes llegan a conocer el mundo que lo rodea, cómo aprenden a percibir y a estructurar su ambiente y cómo interaccionan con su ambiente. En este sentido, Piaget (en Mckinney et. al., 1984) estudió la filosofía del conocimiento y describió el desarrollo de diversos procesos del pensamiento.

La educación base de Piaget fue la biología y ésta se ve reflejada en su manera de concebir y explicar el razonamiento humano. Piaget (1954) habla del funcionamiento intelectual como una adaptación, es decir, el funcionamiento intelectual fue resultado de una demanda del ambiente que permitió a los organismos adaptarse eficientemente a su ambiente. Empleó el término *schema* (esquema) como una estructura en el ámbito conductual análoga en el biológico que permite a un organismo adaptarse y la propone como elemento fundamental de la

psicología del pensamiento. Plantea *schema*, en un sentido primitivo, como un simple reflejo que se presenta como reacción hacia alguna situación donde se acomoda el propio comportamiento de una persona a la situación ambiental; por ejemplo, cuando un niño aprende una nueva palabra, asimila la palabra en su vocabulario y la utiliza de diferentes maneras.

- **Etapas del desarrollo cognitivo**

Las etapas o fases de desarrollo cognitivas, según Piaget, comprenden una asimilación de la acción cada vez mayor y el esquema es empleado para designar la representación mental de estas acciones o conductas. Las etapas principales son cuatro: la primera es la etapa sensoriomotora, que va desde el nacimiento hasta aproximadamente los 2 años, éste es el periodo de la infancia durante el cual un bebé está adquiriendo aptitudes y se adaptando al ambiente de una forma conductual directa; la segunda es la etapa preoperacional, donde las representaciones no van acompañadas de la representación del ambiente, a diferencia de la etapa sensoriomotora, se da de los 2 a los 7 años y en ésta el niño desarrolla un lenguaje, aunque todavía no es capaz de llevar a cabo operaciones concretas, las cuales se representan en la tercera etapa, etapa que compete a este proyecto.

Operaciones concretas

La etapa operativa concreta es la tercera en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. Esta etapa dura alrededor de siete a once años de edad, se caracteriza por el desarrollo del pensamiento organizado y racional.

Piaget (1954) consideró la etapa concreta como un importante punto de inflexión en el desarrollo cognitivo del niño, porque marca el comienzo del pensamiento lógico u operativo. El niño está ahora lo suficientemente maduro como para utilizar el pensamiento lógico o las operaciones (es decir, las reglas), pero sólo puede aplicar la lógica a los objetos físicos (por lo tanto, concreta operacional).

Los escolares adquieren las habilidades de conservación (número, área, volumen, orientación) y reversibilidad. Sin embargo, aunque los escolares pueden resolver los problemas de una manera lógica, normalmente no son capaces de pensar de forma abstracta o hipotética.

Marti (1998), considera que es el periodo que más ha sido estudiado y el que más crítica ha originado; esto puede deberse a que el ingreso de los escolares a la educación formal, corresponde al comienzo de las operaciones concretas, además es la fase de organización y consolidación de la evolución de la inteligencia representativa. En esta etapa el niño interioriza las acciones físicas, en acciones mentales (operaciones), tales operaciones se convierten en acciones interiorizadas, reversibles e integradas en estructuras de conjunto; por lo que ahora puede resolver situaciones de manera lógica, pero solo con objetos concretos.

Delval (2000), menciona que en esta etapa el niño va a confiar menos en los datos de los sentidos, en las apariencias perceptivas, y va a tener más en cuenta las transformaciones que se realizan sobre el mundo real. Será capaz de llevar a cabo operaciones reversibles, es decir, de comprender que una operación puede darse en un sentido o en sentido inverso y que en ambos casos se trata de la misma operación. Construye una lógica de clases y de relaciones independientes también de los datos perceptivos. Sin embargo esas operaciones con clases y relaciones están todavía restringidas a la manipulación de los objetos, es decir, que pueden realizarse sólo sobre objetos presentes o sobre situaciones concretas que se conocen de antemano. Durante el periodo de operaciones concretas el sujeto es capaz de realizar acciones más complejas pero todavía sin poder anticipar completamente las consecuencias de las acciones no realizadas anteriormente. Esto hace que dependa considerablemente de las apariencias perceptivas y que tenga que valerse de experiencias concretas. En esta etapa las personas se vuelven capaces de hacer inferencias lógicas, reflexionar en las transformaciones físicas, realizar operaciones mentales reversibles y en general, formular hipótesis sobre el mundo material. También pueden especular acerca de las personas, objetos o sucesos de su experiencia inmediata. Es por eso que los escolares pueden aprender estrategias que les ayuden a recordar las cosas, organizarlas y categorizarlas.

Después de la etapa de operaciones concretas continúa la cuarta etapa, llamada operaciones formales, esta etapa es en la que el individuo aprende a formular hipótesis, cuando llega a ser capaz de un razonamiento causal y dar explicaciones científicas a los sucesos, factores que son esenciales en la competencia de la comprensión lectora (Piaget, 1954).

Para Piaget, la internalización es el proceso que está en la base del crecimiento cognitivo, éste se ve en el aprendizaje de lenguaje para representar objetos. Por ejemplo, en las operaciones concretas, es necesario que un niño pueda representar una dimensión de ambiente y que mantenga constante esa dimensión, al mismo tiempo que varía mentalmente alguna otra dimensión del mismo ambiente. Además, en cada una de las etapas del desarrollo cognitivo se observan principios que son invariables, uno de ellos es la descentración, que se refiere a la habilidad del niño para abstraer las características objetivas concretas de una situación y tratar de manejar esas características como representaciones mentales. Esto se vio, por ejemplo, durante la niñez media, en el desarrollo de las operaciones concretas. El niño logra dominar la conservación de volumen o peso, por ejemplo, descentrando; esto quiere decir que el niño llega a ser capaz de retener mentalmente una dimensión constante mientras varía otra dimensión, al mismo tiempo que logra comprender que esas operaciones mentales son reversibles.

- **Diferencias entre el pensamiento concreto y el pensamiento operacional formal**

La principal diferencia entre la etapa de operaciones formales, en la que se encuentra el adolescente, y la etapa de pensamiento concreto es que se presta atención tanto a la forma como al contenido de un argumento, un experimento, un silogismo o una proposición. El razonamiento de un pre-adolescente todavía está determinado por el contenido específico de un argumento o problema concreto, mientras que el adolescente ya puede manejar los aspectos estructurales. Esto quiere decir que el adolescente puede razonar acerca de su propio proceder, lo que nos habla de la capacidad para separar al sujeto y al objeto.

La descentración, que está de por medio en este procedimiento, se desarrolla gradualmente desde la infancia. Mientras que un bebé apenas da muestras de diferenciación entre sujeto y objeto, el niño preoperacional puede simbolizar la botella con una etiqueta verbal y puede imaginarla aun cuando físicamente esté ausente. Sin embargo, el niño no puede entender más de una dimensión del objeto al mismo tiempo, viendo, por ejemplo, que una variaba mientras la otra permanece constante; este tipo de descentración es normal en los niños que se encuentran en la etapa de operaciones concretas. Por otro lado, los niños que están en la etapa de operaciones formales pueden reconocer que las operaciones son reversibles y que al cambiar la figura de una forma no cambiaría necesariamente su masa, es decir, pueden dominar, por ejemplo, problemas que implican conservación de la materia. Finalmente, en la etapa de operaciones formales, los adolescentes pueden descentrar todavía más y pueden deducir leyes partiendo de operaciones, las cuales no tienen que ser necesariamente concretas; es decir, pueden imaginar mentalmente otras aplicaciones de los datos que se le presentan.

Inhelder y Piaget (1956; citado en Mckinney, 1984) dan un ejemplo de este desarrollo al citar que un adolescente, capaz de operaciones formales, resuelve un problema apelando a todas las posibilidades y no solamente a los ejemplos concretos que tiene adelante, a esto se le puede agregar que pueden manipular lógicamente las dimensiones que se requieren. Esta relación de relaciones es el nuevo descubrimiento de adolescente de operaciones formales, que le otorga el poder de formular hipótesis y de someterlas a prueba. El adolescente también suele seguir adelante y comprobar espontáneamente sus hipótesis con otros objetos distintos, mientras que el niño de operaciones concretas no tiene la necesidad de dicha "prueba".

Una segunda cualidad pensamiento lógico que poseen los adolescentes es tomar como objeto de consideración tanto lo real como lo irreal. La lógica operacional formal les permite analizar lo que funcionará y lo que no funcionará, es decir, les permiten concebir hipótesis tales como: "Qué sucedería si...". Esto puede explicar porque ahora la posibilidad no solamente es una extensión de la realidad, sino que "la realidad es ahora secundaria a la posibilidad" (Conger, (en Mckinney et al., 1973).

- **Teorías de aprendizaje**

Las teorías de aprendizaje son constructos postulados por diversos autores que intentan describir como el ser humano aprende, entonces, el objeto de estudio se centra en la adquisición de habilidades para la construcción del aprendizaje. A saber, se puede considerar la inexistencia de una teoría que por sí sola pueda dar explicación certera al cómo se aprende, este hecho lleva al abordaje del aprendizaje de manera complementaria e integral de las perspectivas teóricas. Como se describirá a continuación, es preponderante la relación que existe entre la construcción del sujeto en interacción con el objeto de conocimiento (Piaget), la interacción con otros (Vygotsky) y la significancia del aprendizaje (Ausubel).

A continuación, se describirán las tres perspectivas teóricas del aprendizaje:

- Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Jean Piaget
- Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky
- Teoría de la Asimilación y del Aprendizaje Significativo de Ausubel

- ***Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget***

“Partiendo de sus necesidades e intereses, en interacción con el medio externo, el niño se autoconstruye y se convierte en el eje del proceso educativo”.

Jean Piaget

La teoría del desarrollo cognitiva de Jean Piaget argumenta que el aprendizaje del niño está determinado por su nivel de desarrollo cognitivo y que la construcción del conocimiento se da al interactuar con el objeto. Esta teoría plantea que construimos significados a través de la integración o asimilación del material de aprendizaje novedoso a los esquemas de comprensión de la realidad física que ya se poseen. Al relacionar lo que ya se sabe con lo que se está aprendiendo, los esquemas de acción y de conocimiento se modifican y, al modificarse, logran nuevas potencialidades como fuente futura de atribución de significados (Coll, 2010).

Piaget formula que el aprendizaje es un proceso de modificación interna, con cambios no sólo cuantitativos sino, también, cualitativos. Este se produce como resultado de un proceso de interacción entre la información que procede del medio y un sujeto activo que aprende. Lo anterior supone que el niño es cognitivamente activo e inventivo, es decir, que continuamente está tratando de forjar una comprensión coherente de los acontecimientos del mundo que le rodea. Así, el niño descubre por sí mismo, día a día, nuevas metas intelectuales (Calero, 2010).

Algunos planteamientos teóricos de Piaget (Carretero, 2009) son:

- El desarrollo cognitivo puede contribuir en la adquisición sucesiva de estructuras lógicas, cada vez más complejas (estadios) que subyacen a las distintas áreas y situaciones que el sujeto es capaz de resolver a medida que crece.
- Es posible mostrar que tareas aparentemente diferentes, tanto en forma como contenido, poseen una estructura lógica similar que permiten obtener una perspectiva homogénea del contenido intelectual.
- Las adquisiciones de cada estadio, formalizadas a través de determinada estructura lógica, se incorporan al siguiente, esto debido a su característica jerárquica.

- La capacidad de comprensión y de aprendizaje de la información nueva está determinada por el nivel de desarrollo cognitivo del sujeto. Por tanto, existen límites para el aprendizaje, mismo que se encuentra determinado por las capacidades del escolar, a medida que avanza su desarrollo cognitivo.

- El avance cognitivo únicamente se logra si la información nueva es moderadamente discrepante de la adquirida. Sólo en este caso se originará una diferenciación o generalización de esquemas los cuales pueden aplicarse a la nueva situación.

- La variación a lo largo del desarrollo son las estructuras, pero no el mecanismo básico de adquisición de conocimiento. Este mecanismo básico consiste en el proceso de equilibrio de dos componentes interrelacionados, la asimilación (el individuo incorpora información novedosa haciéndola parte de su conocimiento, aunque esto no significa que la integre con la información que ya posee) y la acomodación (proceso en que el individuo transforma la información que ya tenía en función de la nueva).

Esta teoría se centra en que el conocimiento no es una copia de la realidad y tampoco se encuentra totalmente determinado por las restricciones que impone la mente del individuo, más bien se refiere al producto de la interacción de estos dos elementos. Así, el sujeto construye su conocimiento a medida que interactúa con la realidad. Esta construcción se lleva a cabo mediante los procesos de asimilación y acomodación; que a su vez generan una adaptación o equilibrio en la estructura cognitiva correspondiente según el estadio del desarrollo preponderante, que se verán sumergidos en un proceso constante de modificaciones derivadas de los conflictos cognitivos del encuentro entre el sujeto y el objeto.

Así, Piaget (2002) postuló que existen cuatro diferentes estadios en el desarrollo humano, con relación a la adquisición del conocimiento: etapa sensoriomotor (0-2 años), etapa preoperacional (2 a 6-7 años), etapa de operaciones concretas (6-7 a 11-12 años) y, por último, etapa de operaciones formales (11-12 a 14-15 años y vida adulta).

Así mismo, como lo hemos mencionado anteriormente, nuestra población se sitúa en la etapa de operaciones concretas, dicha etapa se caracteriza por el

desarrollo de un pensamiento organizado y racional. Piaget considero esta etapa como un punto importante de inflexión en el desarrollo cognitivo del niño, porque marca el comienzo de un pensamiento lógico, adquieren habilidades de conservación (permanencia en cantidad o medida de sustancia u objetos), descentramiento (capacidad de considerar varios aspectos de una situación), transitividad (poder establece deductivamente la relación existentes entre dos elementos), seriación (en una operación lógica que a partir de un sistema de referencias, permite establece relaciones comparativas entre los elementos de un conjunto, y ordenarlos según sus diferencias), clasificación (en una serie de relaciones mentales a través de las cuales los objetos se reúnen por semejanzas, o se separan por diferencias), reversibilidad (la posibilidad de concebir simultáneamente dos relaciones inversas).

- **Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky**

“El hombre no se forma nunca de modo abstracto, si no bajo la influencia de un grupo y de su peculiar cultura”.

Lev Vygotsky

La teoría sociocultural asegura que el conocimiento es producto de la interacción social y de la cultura, lo que un individuo aprende no sólo depende de su actividad individual, además, el individuo está determinado por el aprendizaje como actividad social (Carretero, 2009); por lo tanto, el planteamiento vygotskiano considera que el desarrollo integral de la personalidad de los escolares es producto de la actividad y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Vygotsky 1979) concibe al sujeto como un ser eminentemente social, siguiendo una línea de pensamiento dialéctica, donde el conocimiento es un producto social. De esta manera, para Vygotsky el conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje no puede hacerse sólo teniendo en cuenta el interior del sujeto, sino también se debe considerar la interacción sociocultural, basado esto en procesos, principalmente, de socialización.

La teoría afirma que la actividad psicológica del sujeto se organiza y revoluciona por medio de un proceso de internalización, ya sea cultural, valorativo, científico, entre otros. La internalización se manifiesta por medio de un control, regulación y dominio progresivo de sí mismo, esto a su vez se expresa conductualmente del sujeto al ámbito sociocultural. La teoría resalta la importancia en la preservación, evolución y desarrollo de la sociedad a través de su Ley de la doble formación o Ley genética del desarrollo cultural, la cual declara que toda función del desarrollo cultural del niño aparece dos veces, primero a nivel social (interpsicológica) y más tarde a nivel individual (intrapsicológica) (Vygotsky, 1979).

Por internalización se entiende el proceso que implica la transformación de fenómenos sociales en fenómenos psicológicos mediante el uso de herramientas y signos. Esta serie de transformaciones psíquicas son (Vygotsky, 1979):

- Una operación que inicialmente representa una actividad externa se construye y comienza a suceder interiormente.
- Un proceso interpersonal queda transformado en otro de carácter intrapersonal.
- La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos.

Así mismo, se arguye que los procesos psicológicos superiores (i.e. comunicación, lenguaje, razonamiento) se adquieren primero en un contexto social y después se internalizan (Carretero, 2009). De esta manera, toma importancia la interacción social en el aprendizaje, donde las posibilidades cognitivas no se limiten a los recursos propios del individuo, sino que se favorezcan con la ayuda de una persona con funciones superiores más desarrolladas. El potencial de aprendizaje del escolar se puede valorar a través de la zona próxima de desarrollo, concepto acuñado por Vygotsky para situar el papel del experto y la naturaleza de la interacción social que favorezca el proceso de aprendizaje.

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) posee un límite inferior dado por el nivel de ejecución del escolar para dar solución a una tarea o problemática sin ayuda, llamado también, nivel real de desarrollo; y un límite superior, en el cual el escolar puede acceder con ayuda de un experto capacitado, también llamado, nivel de desarrollo potencial (Carretero, 1993; Díaz-Barriga y Hernández, 2010). En otros términos, la ZDP es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de un problema con ayuda de otro.

Vygotsky (1979) mencionaba que la propuesta de metas comunes, el intercambio de opiniones y la discusión abierta y respetuosa son actividades que desarrollan los procesos de interacción social que se da en los grupos en favor del aprendizaje de los escolares. Por ello, es necesario estimular las potencialidades de los grupos a los que pertenecen los individuos que están en el proceso de aprendizaje, potenciando la individualidad de los miembros.

Se han desarrollado investigaciones que demuestran la importancia de la interacción social para el aprendizaje (Carretero, 2009). Se ha comprobado que el

estudiante aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros. Así mismo, se han precisado mecanismos de carácter social que estimulan y favorecen el aprendizaje (i.e. las discusiones en grupo).

- ***Teoría de la Asimilación y del Aprendizaje Significativo de Ausubel***

“El afecto que más influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñele a partir de él”.

David Ausubel

La teoría de la asimilación y del aprendizaje significativo sostiene que el aprendizaje es una actividad que el estudiante realiza significativamente, articulada con las relaciones adecuadas entre la información nueva a aprender, los conocimientos previos y la capacidad de comprensión. La visión constructivista de esta teoría está sustentada en los procesos internos del escolar. Ausubel postula que el aprendizaje debe conceptualizarse como una actividad significativa para la persona que aprende, donde aprender es sinónimo de comprender, en esta lógica, sólo lo que se comprenda será aquello que se aprenda y recuerde mejor, puesto que quedará integrado en la estructura de conocimientos (Carretero, 2009).

Ausubel tiene el mérito de mostrar que la transmisión de conocimiento será efectiva siempre y cuando el profesor tome en cuenta los conocimientos previos del estudiante, así como su capacidad de comprensión. Un concepto Ausubeliano, quizá el más conocido, es el de “organizadores previos”; Éstos hacen referencia a materiales que el profesor emplea con el fin de ayudar al estudiante a establecer relaciones adecuadas entre el conocimiento nuevo y el alcanzado. Se trata de “puentes cognitivos” para trasladar el conocimiento simple o erróneo a uno más elaborado. Los organizadores previos tienen como finalidad el facilitar la enseñanza receptivo-significativa, postulada por Ausubel.

La significatividad es un elemento esencial en el aprendizaje escolar, ya que sólo los aprendizajes significativos logran promover el desarrollo personal de los escolares. Las propuestas didácticas y las actividades de aprendizaje se valoran en

función de la potencialidad para promover aprendizajes relevantes, planteando procedimientos y técnicas de evaluación susceptibles de detectar el grado de significatividad (Coll, citado en Dávila, 2000).

Dávila menciona que el aprendizaje significativo tiene ventajas sobre el aprendizaje memorístico, por ejemplo:

- Producción de retención de información duradera, lograda a través de la modificación de estructuras cognitivas.
- Facilitación de la adquisición de conocimientos nuevos relacionados con los previamente aprendidos de manera significativa.
- Es activo, ya que depende de la constante asimilación de las actividades de aprendizaje.
- El carácter significativo de la información nueva depende de los intereses particulares del individuo, ello implica la disposición del estudiante para hacerse de la información y retenerla.
- El desarrollo de la autonomía y el sentido crítico del estudiante, a través de un proceso reflexivo continuo.
- El desarrollo de la creatividad en caso de que la información novedosa se encuentre en conflicto con la estructura cognitiva (disonancia) y exista la intención de aprender, lo que llevará a formar un aprendizaje por descubrimiento significativo.

Con lo anterior, es evidente que el aprendizaje significativo es más relevante y deseable que el memorístico, en lo que refiere a situaciones académicas y, aunque en ciertos temas o materias sí se requiere de memorizar fórmulas, datos o procedimientos, el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos de conocimiento integrales, coherentes y estables que tienen sentido para los escolares, conduciendo esto a la creación de estructuras de conocimiento a través de la relación sustantiva entre la información novedosa y las ideas previas (Ausubel, citado en Díaz-Barriga, 2010).

Sin embargo, a pesar de las ventajas evidentes, Dávila (2000) señala que gran parte de los escolares aprenden de manera memorística, convencidos por la experiencia de que se cumplan las siguientes condiciones:

- Significatividad lógica del material, donde el material presentado debe tener una estructura interna organizada con claridad y orden.
- Significatividad psicológica del material, que posibilita que el estudiante conecte, de forma no arbitraria, el conocimiento presentado y el previo en la estructura cognoscitiva.
- Actitud favorable del escolar, permitiendo la relación consciente del individuo sobre el material nuevo y el aprendizaje ya construido.

Así, Ausubel constata que el aprendizaje significativo implica un cambio de perspectiva para la resolución del problema pedagógico de la preparación o disponibilidad para el aprendizaje escolar.

- **Aprendizaje activo**

Para que los escolares puedan lograr desplazarse e interactuar en un ambiente adecuado que los lleve a un aprendizaje significativo, se sostiene en tres elementos (Hohmann y Weikart, 2004):

1. *Acciones directas sobre los objetos.* El aprendizaje activo se centra en el empleo de objetos que los escolares puedan manipular, usando su cuerpo y sentidos para obtener información acerca de éste. Como mencionan Hohmann y Weikart (2004), actuar sobre ellos proporciona algo “real” con base en lo que se puede pensar y conversar con los demás.

2. *Reflexión sobre las acciones.* Para lograr el entendimiento del mundo, los escolares deben de actuar de manera reflexiva debido a que el proceso de comprensión evoluciona, esto genera la necesidad de probar diferentes ideas o generar otras respuestas a las mismas preguntas (Hohmann y Weikart, 2004). De esta manera muestra la importancia de la actividad física para interactuar con los objetos, así como la actividad mental para interpretar sus efectos y ajustar un entendimiento más completo del mundo (Silberman, 1998).

3. *Motivación, intervención y generatividad intrínseca.* El interés por aprender definitivamente surge desde el interior de la niña y del niño, esto los conduce a la exploración, experimentación y construcción de un conocimiento y entendimiento nuevos (Schwartz y Pollishuke, 1998). Así pues, se tiene que

reconocer que los errores cometidos por escolares son igualmente trascendentes que sus éxitos, ya que estos proporcionan información esencial para la resolución a sus indagaciones.

Con lo anterior, se entiende que, si bien el aprendizaje activo es un proceso continuo e inventivo, en el cual se da la combinación de materiales, experiencias e ideas que producen efectos novedosos, también desarrolla y fomenta la aplicación de estrategias cognitivas diversas, las cuales de acuerdo a Rigney (1992, citado en Puente, Poggiolli y Navarro, 1995), se pueden concebir como el conjunto de operaciones y procedimientos que el estudiante puede utilizar para adquirir, retener y evocar diferentes tipos de conocimiento y de ejecución.

- **Principios constructivistas**

Las teorías que se trataron en los apartados anteriores concuerdan, en principio, en la importancia de la actividad mental constructiva del estudiante, misma que lleva a la adquisición del conocimiento y la generación de aprendizajes significativos que se enriquecen, modifican y amplían con los conocimientos preexistentes, esto con la ayuda o guía del profesor. El constructivismo pretende abordar la problemática educativa y brinda respuestas, destacando el proceso de aprendizaje en el proceso educativo. El concepto fue abordado por psicólogos, filósofos y educadores y hace referencia a la idea donde tanto individuos como grupos construyen ideas acerca del cómo funciona el mundo (Novak, citado en Porlán, García y Cañal, 1998).

El constructivismo es una postura epistemológica en la que el individuo participa activamente en la construcción de su conocimiento. Dicha construcción se ve influenciada por la interacción entre lo novedoso y lo preexistente, lo que permite la reorganización o reestructuración (Hernández, 2011).

El constructivismo maneja una serie de principios (Glatthorn, 1997), entre ellos destacan los siguientes:

- El aprendizaje es un proceso activo de elaboración de significados.

- El aprendizaje es mejor cuando implica cambios conceptuales, modificando así la concepción previa de conceptos, haciéndolos complicados y válidos.

- El aprendizaje siempre es subjetivo y personal.
- El aprendizaje se encuentra contextualizado
- El aprendizaje es social.
- EL aprendizaje es afectivo
- La naturaleza del aprendizaje es el trabajo.
- El desarrollo del estudiante influye en el aprendizaje.
- El aprendizaje óptimo comprende conocimientos transformados.

El adulto juega un papel muy importante en el aprendizaje activo ya que puede propiciar las condiciones para generar un entorno adecuado y así generar la interacción entre los escolares y los objetos que deben despertar curiosidad de los escolares y estimularlos todo el tiempo para que las experiencias sean significativas, además de la participación del futuro importante para la generación de aprendizaje, es fundamental permitir que el sujeto descubra las cosas por sí mismo y que decida qué quiere hacer.

Collins, Brown y Newman (Glatthorn, 1997) exponen una serie de funciones que se deben de llevar a cabo por parte del profesor dentro del desarrollo de trabajo en el aula:

- Modelo: El profesor es observado por los escolares y ellos construyen conceptos a partir de él.
- Guía: El profesor observa a los escolares mientras ellos realizan el trabajo y les ofrece retroalimentación, sugerencias o modelos.
- Apuntalamiento y derrumbe: El estudiante funciona mejor con una estructura, utilizando indicaciones, explicaciones y estrategias específicas para dar sentido a un problema y dar cabida a la solución.
- Articulación: El profesor ayuda a organizar el conocimiento del proceso de reflexión para demostrar el avance del proceso cognoscitivo.
- Reflejo: Esto lleva a que el estudiante compare su proceso con el del experto o el de otros escolares.

- Exploración: Sirve de presión para que el estudiante pueda elaborar soluciones a los problemas por sus propios medios.

Una vez que el profesor trabaja en la acción de aprender, el estudiante extrae conocimientos, los cuales se identifican de la siguiente manera (Glatthorn, 1997):

- Conocimiento declarativo: Es el conocimiento de conceptos, principios, hechos e información que se sabe.
- Conocimiento procedimental: Este conocimiento engloba habilidades, procedimientos y procesos; dicho de otra manera, “el saber cómo” se lleva a cabo determinada acción o actividad.
- Conocimiento contextual: Pone en práctica la habilidad para evaluar el contexto y determinar cuándo emplear cierto conocimiento.
- Conocimiento estratégico: Se refiere al conocimiento de estrategias que se utilizan tanto en el monitoreo del propio conocimiento, así como el de la exploración de nuevos campos.

En suma, la postura del constructivismo es que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. Construcción que se genera con los esquemas que se poseen (Carretero, 2009). Los esquemas han sido abordados desde la óptica genético-constructivista, donde éstos son esquemas de acción, lo que permite considerar construcciones y no meros movimientos o acciones (Piaget, 1936; 1937; citado en Coll, 1995). Por su parte, Carretero (2009) sostiene que la enseñanza debería plantearse como un conjunto de acciones dirigidas a favorecer el proceso constructivo. Sin embargo, esto llevaría necesariamente a la promoción de la capacitación del profesorado para el manejo de recursos asociados a este enfoque (Ortega y cols., 1995). De este modo, es importante destacar que la dificultad no reside en elaborar una interpretación coherente de la enseñanza y el aprendizaje, sino en el cómo traducirla en prácticas efectivas, que además incidan en la acción cotidiana del profesorado (Quesada, 1988).

- **Estrategias de aprendizaje**

Uno de los objetivos fundamentales de la escuela es lograr que los escolares se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender. Sin embargo, es frecuente observar que los planes de estudio promueven la formación de actitudes dependientes a la situación instruccional. De la misma manera, éstos se centran en la adquisición de información, soslayando la importancia de habilidades para la resolución de problemáticas que se susciten en la vida cotidiana (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). Salazar y Cossio (2007) señalan que, en términos generales, al profesorado le interesa propiciar que los escolares aprendan. Sin embargo, se encuentran deficiencias en la calidad y cantidad de aprendizajes de los escolares. Paniagua (2005) comenta que es común que los escolares estudien dando una lectura a la lección, produciendo un proceso memorístico; como se ha revisado, esto lleva a la obtención de información, más no al aprendizaje. Si bien las diferencias en el proceso de aprendizaje son variadas, tales como la inteligencia, personalidad, conocimientos previos o motivación, se ha demostrado que la cantidad y calidad de estrategias que los escolares ponen en práctica están relacionadas en el proceso de aprendizaje (Salazar y Cossio, 2007).

Paniagua (2005) reporta que la solución es sencilla, basta con que el estudiante identifique una estrategia de aprendizaje que se acople a sí mismo. En la misma línea, Díaz-Barriga y Hernández (2011) consideran que los escolares además de emplear estrategias de aprendizaje, para la obtención de calificaciones satisfactorias, también son capaces de:

- Tener un control sobre sus procesos de aprendizaje.
- Tener conciencia de lo que hacen.
- Emplear las mejores estrategias de estudio para cada situación.
- Reflexionar en la forma en que aprenden y actuar en consecuencia.
- Regular su propio proceso de aprendizaje empleando estrategias flexibles y adecuadas que se transfieren y adaptan a las nuevas situaciones que se van presentando.

Sin embargo, para que un estudiante implemente el uso de las estrategias de aprendizaje existentes hace falta que las pueda vivenciar pues, metafóricamente

hablando, así es como un niño aprende a andar en bicicleta hasta que se sube a ella, en su homólogo, sólo se podrá enseñar a un estudiante a aprender, hasta que se ponga en práctica la teoría aprendida y la estrategia enseñada (Paniagua, 2005).

En este punto es importante mencionar la diferencia entre estrategias de aprendizaje y de enseñanza, donde las segundas son procedimientos que los docentes utilizan de modo inteligente y adaptativo para poder lograr los objetivos de aprendizaje propuestos. Variadas son las definiciones propuestas para conceptualizar las estrategias de aprendizaje, a continuación, se presentan algunas de ellas:

- Toda estrategia de aprendizaje tiene como objetivo seleccionar, adquirir, organizar o integrar conocimientos nuevos para que se aprendan con mayor eficacia los contenidos curriculares o extracurriculares (Danserau, 1985; Weinstein y Mayer, 1986).

- Las estrategias de aprendizaje son un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta (Coll, 1987).

- Las estrategias de aprendizaje son un conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional, como instrumento flexible para aprender significativamente al solucionar problemas y demandas académicas (Díaz-Barriga, Castañeda y Lule, 1986).

- Las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales en los que el estudiante elige y recupera de manera coordinada los conocimientos que necesita para completar una demanda y objetivo; éstas son como una guía de acciones que se deben de seguir. (Monereo, 1998; 1999; citado en Navarro, 2003).

- Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento y al mismo tiempo un instrumento psicológico que el estudiante adquiere y emplea consciente, controlada e intencionalmente como recurso flexible para aprender significativamente para solucionar problemas y demandas académicas. Su empleo repercute en la continua actividad de toma de decisiones, un control metacognitivo que se encuentra sujeto al influjo de factores motivacionales, afectivos y de contexto educativo-social (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Mencionado anteriormente, se puede comprender que las estrategias de aprendizaje son, por lo tanto, acciones planificadas que seleccionan y organizan los mecanismos cognitivos, afectivos y motores necesarios para dar solución a tareas de índole diversa, en los cuales intervienen una serie de procesos: la entrada de información, el almacenamiento y recuperación de la información previa, la elaboración de la información nueva y la salida de la información resultante. Las estrategias de aprendizaje están consideradas como secuencias integradas de procedimientos o actividades elegidas con la finalidad de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información (Cervantes, 2000). Además, para que un aprendiz logre alcanzar un aprendizaje ideal, se requiere que, al menos, tenga algo de voluntad para lograrlo, un poco de interés en alcanzar la meta y un mínimo de motivación que le permita adquirir el conocimiento (Paniagua, 2005).

Podemos encontrar tres rasgos característicos en la aplicación de estrategias de aprendizaje (Pozo y Postigo, 1993; Puente, Poggioli y Navarro, 1995):

- Es controlada y no automática, se requiere de toma de decisiones, una actividad de planificación y control de su ejecución.
- Requiere de una reflexión sobre el modo de empleo.
- Implica que el aprendiz sepa seleccionar recursos y capacidades que tenga a su disposición.

La ejecución de las estrategias está asociada a recursos y procesos cognitivos. Se tiene común consenso de distinguir entre los diferentes tipos que poseemos y utilizamos en el aprendizaje (Flavell, 1981):

- Procesos cognitivos básicos: Son todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, percepción, codificación, almacenaje y recuperación, etc.
- Conocimientos conceptuales específicos: Se refiere a hechos, conceptos y principios sobre distintos temas de conocimientos, que se encuentran organizados de manera jerárquica constituidos por esquemas. También denominados saberes o conocimientos previos.

- Conocimiento estratégico: Este tipo de conocimiento tiene que ver directamente con lo que hemos llamado estrategias de aprendizaje. También denominado saber conocer.
- Conocimiento metacognitivo: Se refiere al conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos. Conocido como conocimiento del conocimiento.

Del conocimiento estratégico, se puede decir que algunas estrategias son aplicables a varios dominios de aprendizaje, mientras que otras tienden a restringirse a tópicos particulares. Esto ha llevado a algunos autores a clasificar las estrategias en “generales” y “específicas”, aunque en muchas ocasiones se ha incurrido en vincular a las estrategias generales con las llamadas metacognitivas (Kirby 1984, citado en Puente, Poggioli y Navarro, 1995). Parece que la distinción fundamental entre cada uno debe ir en relación con el grado de flexibilidad e intencionalidad con que son utilizadas cuando se requieren o demandan (Murid 1994, citado en Puente, Poggioli y Navarro, 1995).

En suma, la función principal de las estrategias de aprendizaje es mejorar el aprovechamiento del estudiante, ya que no sólo facilitan, sino que también refuerzan todas y cada una de las experiencias de aprendizaje.

- **Estrategias utilizadas en el programa de comprensión lectora**

Díaz-Barriga y Hernández (2010) mencionan que una estrategia debe de tener tres tipos de conocimiento: declarativo, procedimental y condicional. El primero nos permite definirla y explicarla; el segundo consiste en saber los pasos o acciones que la componen para ser llevada a cabo; y la tercera se refiere al cuándo, dónde y para qué contextos puede aplicarse. Estos tipos de conocimientos nos permiten diferenciar y clasificar las estrategias que poseemos según los criterios de utilidad, complejidad y valor funcional.

A continuación, se presenta la clasificación hecha por Pozo (1990, citada en Díaz-Barriga y Hernández, 2010) en la tabla 1:

Proceso	Tipo de estrategia	Finalidad u objetivo	Técnica o habilidad
Aprendizaje Memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	Repetición simple y acumulativa
		Apoyo al repaso (seleccionar)	Subrayar Destacar Copiar
Aprendizaje Significativo	Elaboración	Procesamiento simple	Palabras clave Rimas Imágenes mentales Parafraseo
		Procesamiento complejo	Elaboración de inferencias Resumen Analogía Elaboración Conceptual
	Organización	Clasificación de la información	Uso de categorías
		Jerarquización y organización de la información	Redes semánticas Mapas conceptuales Uso de estructuras textuales.

Tabla 1. Clasificación de estrategias de aprendizaje.

Cabe mencionar que sólo se describirán las estrategias utilizadas en el programa de intervención. Las estrategias de elaboración tienen como función integrar y relacionar los conocimientos previos con la información nueva que se va a aprender.

- ***Subrayado***

Mediante trazos o signos, a través del remarcado, se selecciona la información más relevante de un texto impreso, resaltando conceptos, enunciados o párrafos que se consideran importantes con el fin de percibir y comprender con más facilidad las ideas importantes de un escrito. Balluerka (1995) y Gall, Jacobsen y Bullock (1994) proponen esta estrategia para apoyar el aprendizaje y el estudio con el empleo de textos.

- **Elaboración**

- Sólo se comenzará a subrayar tras una primera lectura de comprensión del texto, para evitar el error típico de comenzar a subrayar durante la primera lectura y dejar de lado las lecturas posteriores.
- Se recomienda subrayar párrafo a párrafo, es decir, primero se lee el párrafo y a continuación se subraya la idea principal de éste.
- Se subrayan únicamente palabras clave y no frases enteras.
- Se pueden utilizar distintos colores para destacar lo más relevante, sin utilizar demasiados colores, ya que posteriormente puede resultar difícil identificar las ideas centrales del texto.
- Al subrayar se pueden emplear algunos otros tipos de señales como flechas relacionando ideas, diagramas, esquemas, signos de interrogación, llamadas de atención, etc.

- **Función**

Amaya y Prado (2003) señalan las siguientes funciones del subrayado como estrategia de aprendizaje:

- Evita distracciones al momento de hacer la lectura de un texto.
- Aumenta la actividad mental durante el proceso de la lectura.

- Ayuda a realizar una lectura crítica.
- Facilita el repaso de los conceptos principales, ya que centra la atención de estudiante.
- Facilita la realización de resúmenes y esquemas.
- Promueve la comprensión de lo leído y conduce al estudiante a la lectura y al estudio del material.
- Permite una lectura activa y selectiva.
- Posibilita que la información ya procesada permanezca en nuestra memoria a largo plazo.
- Destaca las ideas esenciales de un texto.

- ***Parfraseo***

Se ha planteado a la paráfrasis como factor promotor de la comprensión lectora. La paráfrasis conlleva una operación cognitiva en donde, a partir de un referente, la idea original se sintetizará, ampliará o reestructurará, poniendo en función los conocimientos previos, apoyándose en un vocabulario y organizadores gramaticales aprendidas en experiencias pasadas, de los cuales se tomaran referencias para conformar la paráfrasis, siendo el sinónimo la expresión mínima de la paráfrasis. (Cepeda, López y Santoyo, 2012)

La paráfrasis es una estrategia de manejo de información escrita que te permite expresar con tus palabras las ideas de otro autor. Entre las habilidades que empleas con esta estrategia, se cuentan: identificar la idea principal, elaborar un esquema de contenido, asignar la redacción propia considerando las ideas del texto original, etcétera.

- Elaboración

Para realizar una paráfrasis, es posible una serie de pasos que permiten un ejercicio coherente:

- 1) Identificación de los conceptos centrales de la lectura: Es necesario que se reconozcan durante o después de la lectura, dado que son la materia prima del ejercicio. Una forma de reconocimiento es identificar el uso de cursivas en la

fuente; la otra parte de estrategias como el subrayado que el lector realiza del texto.

- 2) Establecer la conexión entre estos a partir de un primer ejercicio de escritura: Para este paso se pueden utilizar diversos recursos: mapas mentales, mapas conceptuales, etc. Lo importante es el establecimiento de conexiones lógicas y que no vayan en contradicción con las propuestas del autor.
- 3) Buscar términos familiares que sean sinónimos de los conceptos sin generar cambios de sentido: Es necesario realizar el ejercicio de “traducción personal” para interiorizar su significado, relación y diferencia con respecto a los otros, se recomienda no utilizar sinónimos para reemplazar conceptos del autor, dado que se podría incurrir en algún equívoco semántico, pérdida de significación.
- 4) Elaboración y contraste con el texto fuente.

- Función

- Explicación comprensiva de los textos.
- Manejo de información adecuada para la elaboración de fichas en diversas modalidades.
- Ayuda al uso y buen manejo de vocabulario.
- Plasmar la información original utilizando tus propias palabras.

- **Resumen**

El resumen es una versión breve del material o contenido que se está aprendiendo, seleccionando la información más importante de un texto. Es una de las estrategias más comúnmente utilizadas por su facilidad de empleo, no sólo en el contexto escolar sino también en el profesional. Esta estrategia ubica al aprendiz dentro de la estructura del material que va a aprender de modo que pueda ser capaz de organizar, integrar y consolidar la información adquirida, facilitando el aprendizaje por repetición (Díaz-Barriga y Hernández, 2011). El empleo de esta estrategia implica, entre otros procesos, la identificación de ideas importantes, la síntesis y conexión de estas, la elaboración de esquemas la relectura y la composición escrita.

De acuerdo con Van Dijk, (1983) debido a la gran complejidad de la estructura proposicional de un texto es necesario ordenarla y aplicar determinados principios para reducirla y así saber qué es lo más importante o relevante de un texto, es decir elaborar un resumen, para lo cual el lector selecciona de su memoria aquellas proposiciones que poseen un mayor valor estructural (macroproposiciones), por ello en cierta medida el resumen representa o expresa la macroestructura de un texto.

Como ya se mencionó anteriormente el resumen y la comprensión son procesos muy parecidos o más bien uno es consecuencia directa del otro. Aunque Hare y Borchardt (citado en Burón, 1988) proponen lo contrario, al decir, que el resumen ayuda a identificar las ideas principales y la estructura del texto, sin embargo, la idea de resumir bien lo que se ha comprendido mal, nos lleva a quedarnos con la primera postura, (las ideas principales y la comprensión anteceden al resumen), aunque también queda claro que al resumir se obliga a profundizar en estos procesos previos (Burón, 1996; Solé, 1992; Díaz Barriga y Hernández, 2002 y Álvarez, 1998; Van Dijk,1983).

- Elaboración

La construcción del resumen enfrenta al sujeto con la resolución de un problema muy complejo, ya que supone un proceso de atribución de significados en el que es necesario que actúen simultáneamente los siguientes tres factores:

- a) El conocimiento letrado que le permita acceder al léxico
- b) Un saber conceptual de los conocimientos que trata el texto
- c) Un saber hacer, que tiene que ver con las actividades puestas en juego al resumir un texto.

La elaboración de un resumen exige la comprensión del texto base y la consiguiente condensación y transformación de este en un nuevo texto, para elaborar un resumen los lectores deben utilizar algunos procedimientos mentales que requieren la supresión de la información irrelevante, la producción de generalizaciones y la construcción de proposiciones globales. (Kamhi-Stein,1997).

De acuerdo con Van Dijk, (1983) debido a la gran complejidad de la estructura proposicional de un texto es necesario ordenarla y aplicar determinados principios para reducirla y así saber qué es lo más importante o relevante de un texto, es decir elaborar un resumen, para lo cual el lector selecciona de su memoria aquellas proposiciones que poseen un mayor valor estructural (macroproposiciones), por ello en cierta medida el resumen representa o expresa la macroestructura de un texto.

Como ya se mencionó anteriormente, el resumen y la comprensión lectora son procesos muy parecidos o más bien uno es consecuencia directa del otro. Aunque Hare y Borchardt (citado en Burón,1996) proponen lo contrario, al decir, que el resumen ayuda a identificar las ideas principales y la estructura del texto, sin embargo, la idea de resumir bien lo que se ha comprendido mal, nos lleva a quedarnos con la primera postura, (las ideas principales y la comprensión anteceden al resumen), aunque también queda claro que al resumir se obliga a profundizar en estos procesos previos (Burón, 1996;Solé,1992;Diaz Barriga y Hernández, 2002 y Álvarez, 1998; Van Dijk, 1983).

○ Función

De acuerdo con Álvarez (1998) los principales valores del resumen tienen las siguientes funciones:

- Permite la selección adecuada de la información relevante del texto y elimina la información redundante del texto principal.
- Puede ser aplicado a todo tipo de textos como: narrativo, comparativo, causa-efecto y expositivo.
- Comunica, de una manera rápida y ágil, las ideas que contiene el texto que se está revisando.
- Es un buen test de habilidad de la expresión escrita, ejercita el sentido crítico y enseña a estudiar.

Por todo lo anterior queda claro que elaborar el resumen de un texto es un proceso muy complejo que implica el dominio de diversas habilidades de alto nivel además pone en juego competencias lingüístico-textuales como: distinguir las ideas importantes, jerarquizarlas, identificar la estructura textual (comprensión), así como la reformulación del mismo en un nuevo texto que deberá cumplir las exigencias de

cualquier otro texto que son las de cohesión y coherencia (producción), dando como resultado una versión condensada que preserva las ideas principales del texto a resumir y las expone de forma integrada. (Solé, 1992 y Álvarez, 1998).

- ***Mapa conceptual***

La estructura del mapa conceptual se constituye mediante representaciones gráficas, se jerarquizan los elementos que lo integran con conceptos (palabras clave que es necesario recordar), palabras enlace (se constituyen por las relaciones que se establecen entre los distintos conceptos y proposiciones). Según Novak (1998), el mapa conceptual representa relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones. Las proposiciones más simples (dos conceptos) representan los elementos básicos de un mapa conceptual.

Por tanto, los mapas conceptuales ponen de manifiesto las estructuras proposicionales del individuo y permite concentrar los conocimientos y conceptos adquiridos por medio de asociaciones y relaciones entre ellos mismos con la finalidad de obtener una visión global del tema, además de incluir palabras clave que ayudan a recordar. El mapa conceptual tiene dos estructuras básicas: vertical y horizontal, pero los conceptos más generales se sitúan en la parte superior del mapa, mientras que los conceptos específicos en la parte inferior del mismo.

Lo importante en esta estrategia es el proceso realizado, más que su producto final. Los procesos que se desarrollan son: la comprensión, el pensamiento reflexivo y el relacional, el establecimiento de significados, las relaciones espaciales y la integración perceptiva del campo, la distinción entre lo esencial y accidental, el razonamiento deductivo y el inductivo, y la comprensión verbal.

- Elaboración

Orientaciones básicas para la construcción de mapas conceptuales (Ontoria, 2003):
Existen dos formas predominantes para la elaboración del mapa conceptual:

- 1) Diferenciación progresiva: se parte del concepto más inclusivo, más general y más envolvente, hasta llegar a lo específico, en donde se van diferenciando progresivamente. Este procedimiento también puede ser llamado “arriba-abajo” y sigue un proceso deductivo: de lo general a lo particular o de lo abstracto a lo concreto. El mapa conceptual tanto el alumno como al profesor, que ha tenido lugar una auténtica reorganización cognitiva (Novak, en Ontoria, 2003), porque indican con relativa precisión el grado de diferenciación de los conceptos que posee una persona. Cuando se establecen relaciones cruzadas entre mapas de diferentes temas se fomentará la diferenciación progresiva.
- 2) Reconciliación integradora: es el procedimiento inverso, se parte de varios conceptos y se agrupan en uno solo, es decir, se parte de los conceptos “incluidos” para llegar a uno que los aglutina; se produce una “reconciliación” (analógica) con la integración de los conceptos más específicos en uno más general.
Este procedimiento también es llamado de “abajo-arriba” y sigue un proceso inductivo: de lo particular a lo general o de lo concreto a lo abstracto.

- Función:

Ontoria (2003) consideran que esta estrategia tiene las siguientes utilidades:

- Promueven con facilidad el aprendizaje significativo.
- El esquema del M.C. obliga a una organización jerárquica de los conceptos.
- Apoya la organización y la comprensión de la lectura.
- Concibe el estudio más activo y evita distracciones.
- Facilita la identificación de ideas importantes y secundarias.

- ***Autorregulación, reflexión y participación guiada***

Además de las estrategias de aprendizaje, el proyecto busca facilitar momentos de autorregulación y participación guiada, a continuación, se detallarán dichos aspectos.

De acuerdo con Pintrich (2004) y Schunk y Zimmerman (2008) (citado en Valle, Rodríguez, Cabanach, González-Pineda y Rosario,2010) la autorregulación se define como un proceso activo y constructivo donde el sujeto establece una serie de metas e intenta planificar, supervisar, controlar y regular su cognición, motivación y conducta, considerando siempre las características contextuales de sus entornos.

También en este proceso se adquiere la capacidad de seleccionar aquel conocimiento que más se adecue a la situación a la que se enfrenta, creando conexiones con el aprendizaje ya adquirido y así construir conocimiento. El componente motivacional de la autorregulación se refleja en la elección personal de implicarse y de empeñarse en las tareas y actividades escolares, contemplando y valorando los instrumentos o material que podrían utilizar, orientándose al cumplimiento de sus metas. El autoconocimiento y la autoobservación, que también forman parte de la autorregulación, permiten al estudiantado identificar sus emociones, así como modificarlas para responder a las situaciones, escolares o no, a las que se enfrenta.

Por último, las responsables del proyecto no sólo darán explicación de las estrategias, sino también constará de un trabajo de modelamiento y moldeamiento; es decir, dar lugar a un fenómeno denominado participación guiada. En este sentido, el desarrollo cognitivo es el resultado de un aprendizaje que ocurre mediante la participación guiada en actividades sociales con el acompañamiento de pares y adultos que apoyan y retan el dominio de destrezas y conocimientos (Rogoff, 2003); este desarrollo implica la apropiación de las herramientas mediadoras de la comunidad cultural a la que se pertenece.

- **Metacognición**

La capacidad para aprender se favorece a partir de la reflexión y el análisis que hace el individuo sobre su propio aprendizaje (Burón, 1991). A esta capacidad se le ha llamado Metacognición. El término de “Metacognición” se deriva del latín “meta”: más allá y “cognoscere” que significa conocimiento, entonces, metacognición significa: “más allá del conocimiento”. La metacognición se define como el conocimiento autoreflexivo, porque se refiere al conocimiento adquirido a través de la auto-observación (Burón, 1991). La metacognición puede concebirse como uno de los procesos cognoscitivos, sin embargo, tiene una jerarquía más alta en comparación, p. ej. Con la atención, la memoria, el lenguaje y el pensamiento (Burón, 1991). Esto se debe a que la metacognición se apoya en todos estos procesos cognoscitivos para poder desarrollarse.

Brown (1978), definió la metacognición como el conocimiento de nuestras cogniciones, como la percepción, la atención, la memoria, la lectura, el pensamiento y el lenguaje, Por lo tanto, la metacognición es el conocimiento que tenemos sobre nuestros propios procesos cognoscitivos en términos de que el individuo es capaz de darse cuenta qué es lo que está haciendo, cómo lo está haciendo y cuáles son las estrategias que va seleccionando para conseguir las metas particulares de la tarea a desarrollar, por lo que es capaz de detectar que factores le ayudarán e interfieren (Burón, 1991).

- **Concepción de lectura y comprensión lectora**

El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios del siglo XIX, maestros y psicólogos han considerado su importancia para el aprendizaje, lo cual nos ha llevado a estudiar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. Dicho interés ha aumentado y ha cambiado la percepción de cómo se da el proceso de la comprensión lectora.

La comprensión de textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos y se le considera una actividad determinante para el aprendizaje escolar, ya que la mayor parte de la información que los alumnos adquieren,

discuten, analizan y procesan dentro y fuera de las aulas surge a partir de los textos escritos. Por tal motivo la comprensión de textos es un tema al que se le dedica especial atención, ya que, sin una comprensión adecuada, difícilmente los alumnos van a estar bien preparados para adquirir los contenidos curriculares (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

García y Cols (1995) señalan que la lectura es un medio de comunicación que requiere de un emisor, un receptor, un instrumento y un contexto. Cooper (1990) complementa argumentando que el lector reestructura sus conocimientos, pero también, el texto es modificado por las interpretaciones y representaciones que de él hace el lector, por lo que se considera que la comunicación implica la comprensión entre lector y texto, es decir, interactúan y se modifican mutuamente. La lectura puede entenderse como un proceso de interacción continua entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el lector intenta obtener una información acorde a los objetivos que guían su lectura (Solé, 1999).

Para Palincsar y Brown (1984; citado en Luceño, 2000) uno de los cuatro factores principales para la comprensión de un texto es el hecho de que el lector disponga del conocimiento previo relevante que le permita atribuir significado al contenido del texto. Los conocimientos que el lector aporta a la comprensión se suelen clasificar en tres grupos:

- El conocimiento general del mundo, de las relaciones sociales y de las características de ciertas situaciones. A partir de este conocimiento se suelen explicar y predecir los distintos comportamientos humanos.
- El conocimiento sobre la organización de los textos es muy útil en la comprensión de los textos narrativos y expositivos.
- El conocimiento específico del tema o asunto acerca de lo que trata el texto relativo a un tema concreto (geográfico, histórico, científico, etc.). El papel de estos conocimientos es incuestionable, ya que se ha demostrado que los lectores con más conocimientos previos sobre un tema retienen más información significativa.

De acuerdo con Gómez, Villarreal, López y Adame (1996), las primeras diferencias entre lectura y comprensión lectora fueron establecidas por los

educadores en los años veinte, cuando distinguieron entre pronunciar y comprender. Tradicionalmente el alumno solamente realizaba la lectura que indicaba el texto, lo que dejaba para el lector una posición receptiva, sin que intervinieran sus expectativas al leer y sin la posibilidad de llegar a más de un significado. Para Gómez et al. (1996) la lectura se define como un proceso constructivo donde el significado no es una propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexibles donde el lector le da sentido al texto. En este proceso el lector utiliza estrategias (anticipación, predicción, inferencias, muestreo, confirmación, autocorrección, entre otras) que le serán útiles para formar un esquema complejo para obtener, evaluar y utilizar el significado y, así, comprender el texto. Con esto, el lector sólo se centra en el significado y únicamente se detendrá cuando encuentre dificultad en palabras, oraciones o letras en la construcción de éste.

Otra definición según SEP (2015):

“Comprensión lectora es la habilidad del alumno para entender el lenguaje escrito; implica obtener la esencia del contenido, relacionado e integrando la información leída en un conjunto menor de ideas más abstractas, pero más abarcadoras, para lo cual los lectores derivan inferencias, hacen comparaciones, se apoyan en la organización del texto, etcétera.”

Si se habla sobre competencia lectora según el PISA (2015) se define como:

“La capacidad de un individuo para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr metas individuales, desarrollar sus conocimientos y potencial personal para participar en la sociedad”.

En el ámbito de la lectura, en el estudio de Goodman (citado en Gómez et al., 1996) en relación con el proceso de construcción del significado en la lectura, se identifican cuatro ciclos: óptico, perceptual, gramatical o sintáctico, y de significado. Estos ciclos se presentan en los actos que realiza el lector con la lectura en el ciclo ocular, los movimientos de los ojos le permiten localizar la información gráfica más útil en una pequeña parte del texto; en el ciclo perceptual, el lector guía su trabajo

de acuerdo con sus expectativas. Esto quiere decir que conforme el lector cubra sus predicciones lingüísticas se hace más fácil el procesamiento de información, por lo que se reduce la necesidad de recurrir a índices textuales.

- **El lector**

Desde un enfoque constructivista se considera que el lector tiene un papel activo para la construcción del significado. Hablar en relación al papel activo del lector implica referirse a los procesos psicológicos, lingüísticos, sociales y culturales que se presentan en todo acto de conocimiento (en este caso de la lectura) (Gómez et al., 1996). Conforme el actor avanza en su papel activo, amplía sus conocimientos y adquiere un panorama a partir de esquemas de asimilación que previamente ha elaborado, los cuales se acomodan a lo nuevo, adquiriendo una mayor comprensión de su realidad.

En lo que se refiere la lectura, cuya función social básica es la comunicación, se establece una relación entre el autor del texto, y el lector y el texto mismo, presentándose cambios en el lector al hacer uso del texto con lo que aportó el autor. Una característica de lector es el conocimiento previo que posee, definiendo dicho conocimiento como el conjunto de aprendizajes que durante su desarrollo anterior el lector ha construido. Estos aprendizajes constituyen los esquemas de conocimiento desde los cuales el actor orientará la construcción del significado. Dichos esquemas que posee el lector están en relación con: a) el sistema de lenguaje, b) el sistema de escritura, y c) el mundo en general, lo que constituye conceptos, ideas y relaciones que utiliza el autor cuando es necesario.

Con todo lo anterior, durante la lectura el lector amplía, modifica y aumenta sus esquemas o tiene la creación de uno nuevo y así amplía sus conocimientos previos, por lo que hace que el lector pueda ser competente en el ámbito de la comunicación, utilizando estrategias para construir el significado del texto.

- **El texto**

Otro elemento importante para que se dé una adecuada comprensión lectora se refiere al tipo de texto y sus características. Se considera al texto como una unidad lingüística-pragmática que tiene como fin la comunicación. Es cualquier estructura sintáctica o unidad construida por un conjunto de oraciones que, al agruparse, conforman párrafos, capítulos u obras, que constituyan una idea completa (Gómez Palacio y Ferreiro, 1990).

Sánchez (1998) explica que ciertas características del texto pueden facilitar u obstaculizar la comprensión por lo que es importante conocer las características del texto para poder reconocer lo que el lector comprende en su relación con éste. Tales características se indican a continuación:

- **Forma gráfica:** características de direccionalidad y extensión que posee el texto.
- **Relación con el sistema de la lengua.** el texto posee un sistema ortográfico, un conjunto de letras (grafías), un sistema de reglas de combinación, un sistema de puntuación entre otros.
- **Estructura:** el texto se tipifica de acuerdo con diferentes estilos, se diferencian entre sí por sus formas de construcción (superestructura) y por su función comunicativa.
- **Contenidos;** el texto debe presentar una relación lógica entre las proposiciones. Pueden clasificarse según el tema. El grado de complejidad con que es tratado, la extensión y el orden de las ideas, la cantidad de información implícita y explícita, la cantidad y tipo de inferencias que exige del lector, las palabras clave que activan esquemas para la distinción de las ideas principales.

Al seleccionar los aspectos más importantes de la información proporcionada por el texto, el lector dedica más recursos de su procesamiento a la comprensión de una forma controlada y esto le facilita la codificación de la información, además de que permite identificar las ideas principales del texto organizándolas jerárquica y coherentemente.

Existen diferentes tipos de texto fundamentales para la comprensión de ellos, tales como el texto narrativo, expositivo, descriptivo, argumentativo, etc.

A continuación, se mencionarán algunas de sus características:

- **Texto narrativo:** presenta una serie de acontecimientos o hechos (ficticios o reales) que acontecen dentro de una dimensión cronológica; es decir, la descripción (o interpretación) de la transición temporal de un estado de cosas a otro. Cuando se trata de situaciones ficticias o imaginarias podemos hablar de cuentos, leyendas, mitos o novelas. Mientras que si se evoca a personajes y situaciones reales puede referirse a noticias, reportes o crónicas de diverso tipo. En lo general, la estructura básica de un texto narrativo se organiza por medio de tres elementos principales: un escenario o marco, el desarrollo y un desenlace o situación final (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

- **Texto expositivo:** son un tipo de discurso complejo por su grado de abstracción y arreglo lógico. Su función principal es presentar al lector información de distinto tipo (teorías, predicciones, limitaciones, generalizaciones, conclusiones, personajes, fechas, etc.). Proveen una cantidad considerable de explicaciones y elaboraciones de la información provista. Son “directivos” ya que proporcionan al lector una guía basada en claves explícitas. Están presentes en los discursos científicos (artículos, monografías, exposiciones), didácticos (libros de texto o textos académicos, manuales) y divulgativos (artículos de revistas, enciclopedias) (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

- **Texto descriptivo:** está organizado de manera asociativa alrededor de un tema específico, que articula en forma subordinada una serie de características, atributos o propiedades particulares. El propósito principal de este tipo de textos es describir o definir (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

- **Texto argumentativo:** tiene como finalidad tratar de convencer, persuadir al lector o incidir en su opinión, mediante una serie de recursos lógicos y lingüísticos. Son muy propios de los ensayos, artículos de opinión, etc., aunque también están presentes como consecuencias en los textos científicos y académicos (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Actualmente se considera que todos los elementos mencionados anteriormente tienen un peso importante dentro del proceso de lectura y, por lo tanto, deben tomarse en cuenta cuando se trata de enseñar a leer y comprender (Solé,1999).

- **La importancia de leer y escribir**

Leer y escribir... Palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial -quizá la función esencial- de la escolaridad obligatoria. Lerner (2003).

Enseñar a leer y escribir es realizar una tarea trascendente que va a definir, en la mayoría de las ocasiones el tipo de vida que tendrán los sujetos de una sociedad. Entre los propósitos sociales de la lectura se pueden mencionar: leer para resolver un problema práctico (seguir una receta de cocina); leer para obtener información sobre temas de interés (cultura, política, economía, ciencias), leer para obtener algún dato necesario (una dirección o un teléfono), leer una carta de amor que hace a alguien feliz. Todo lo anterior hace de la lectura una parte fundamental en la vida de los seres humanos, motivo por lo cual se ha considerado a la "lectura" como parte vertebral de esta investigación.

Los seres humanos, a través de la vida han requerido comunicarse con sus iguales como una necesidad imperiosa para transmitir sus ideas, pensamientos, alegrías, tristezas y vivencias, y todo esto dio origen a la escritura y a la lectura como un medio para comunicarse. Al ser la lectura una competencia que se enseña y se aprende y que constituye una de las capacidades mínimas indispensables para el aprendizaje de otros saberes, su inclusión en el campo de la educación es natural. Al considerar lo anterior la educación está obligada a proveer a los individuos de herramientas o condiciones que permitan que éstos puedan desenvolverse en cualquier ámbito de su vida en las mejores condiciones del bienestar, entre estas condiciones es fundamental el acceso a la lectura.

- **Experiencias similares**

Se han realizado numerosas investigaciones con programas de Estrategias de Comprensión Lectora.

Algunas perspectivas teóricas defienden que la iniciación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura no debe ser exclusivamente supeditada a la madurez del sujeto, y se aboga más por una intervención temprana para conseguir esa madurez que, evidentemente, es necesaria.

- Barboza y Ventura, (2017) en la Universidad Privada del Norte (Perú) desarrollaron una investigación empírica en la que adoptaron la estrategia manipulativa de tipo experimentan longitudinal pretest-postest, en un único grupo se aplicó un material de evaluación para obtener una medida inicial y final en relación a la velocidad y comprensión de lectura, lo cual permitió conocer el efecto del programa aplicado.

La muestra del estudio estuvo constituida por 1181 estudiantes distribuidos en 29 grupos. El muestreo fue no probabilístico de tipo intencional, considerando como criterios de inclusión que los estudiantes seleccionados estén inscritos en el primer ciclo del semestre en cualquiera de las asignaturas.

La variable independiente fue el programa de lectura y como variable dependiente el nivel de velocidad y comprensión de lectura.

Los resultados obtenidos indican que el aumento de la velocidad no necesariamente implica un mayor nivel de comprensión de lo leído. La comprensión lectora es una destreza que no se desarrolla automáticamente con la decodificación, y que obedece al dominio de estrategias de comprensión.

Estos resultados demuestran que al incrementar la velocidad no significa que haya mayor comprensión.

- Rodríguez (2010) realizó un estudio con el objetivo de observar si el parafraseo favorecía la comprensión lectora de 37 jóvenes universitarios de primer ingreso, 28 mujeres y 9 hombres con un promedio de edad de 21 años. Se estableció un pre-test donde se constató el nivel de análisis que podían ejecutar los participantes antes de la intervención. La intervención consistió en la modificación de 4 artículos científicos mediante el esclarecimiento del significado de diferentes palabras de difícil comprensión y teniendo un entrenamiento en la construcción de paráfrasis, adiestrando a los participantes en estrategias como identificar ideas principales, parafrasear lo que dice el autor, subrayar, hacer notas al margen, para parafrasear lo que se lee. Se evaluó el nivel de análisis y el parafraseo obtenido, encontrando una correlación significativa entre ambos lectores, teniendo como resultado que al haber una construcción de paráfrasis también se obtiene una correcta realización de análisis de textos, además de que los conocimientos previos y las estrategias de lectura adecuadas, son elementos necesarios para que se comprenda el texto y así poder hacer un análisis adecuado del texto.
- Monroy y Gómez (2009) elaboraron una propuesta teórica, recolectando información de las pruebas aplicadas en México, además de sintetizar los modelos teóricos que hablan sobre la comprensión. Diciéndonos qué se podría lograr mediante el entrenamiento de los alumnos sobre el control del aprendizaje de la comprensión lectora; basada en el uso de una metacognición así como de procedimientos como la explicación, el modelamiento y la socialización de sus procesos cognitivos, regulación y autocontrol. Buscando con ello producir niveles más altos de comprensión inferencial, además de propiciar el pensamiento creativo y el pensamiento creativo.

Con base en las investigaciones expuestas anteriormente, podemos ver que la enseñanza de estrategias de lectura es de suma importancia para que el lector incremente su comprensión lectora, por tal motivo el presente trabajo se centró proporcionar algunas estrategias (Subrayado, Parafraseo, Resumen, Mapa conceptual).

- Llanes (2005), en su tesis de Licenciatura llamada “La comprensión lectora en alumnos de tercer grado de la escuela primaria Lic. Adolfo López Mateos” su objetivo principal fue practicar las estrategias de enseñanza de la lectura para que los estudiantes desarrollaran la comprensión de textos en cualquiera de sus asignaturas, de acuerdo a su plan de estudios, para elevar el nivel de aprovechamiento escolar, la investigación se realizó en un grupo de tercer grado, integrado por 18 alumnos. Los datos fueron recolectados a través del método cualitativo utilizando la entrevista y la observación, el cuestionario, y la autoevaluación docente. Además trabajaron en el desarrollo de competencias comunicativas, con la finalidad de facilitar el aprendizaje de los escolares. Una de las justificaciones que nos menciona al haber aplicado las estrategias de enseñanza de lectura es para la construcción del significado en el texto, e identificar las ideas centrales, para que los estudiantes puedan desarrollar diferentes habilidades y destrezas para comprender lo que leen, asimismo lograr mayores conocimientos, mediante la innovación y aplicación de estrategias en el proceso de lectura de tal forma que pueda apreciarse el significado real de la estrategia didáctica y así establecer generalizaciones que permitan transmitir lo aprendido a otros contextos distintos.

- **Programa de Intervención**

El objetivo primordial al realizar el programa de intervención fue fomentar estrategias de comprensión lectora (Subrayado, Parafraseo, Resumen y Mapa Conceptual) a los escolares, de acuerdo con sus necesidades, que les permitan favorecer la consolidación y adquisición de nuevos conocimientos.

Por medio de un análisis, una revisión bibliográfica y por las características particulares de la población determinada a partir de la evaluación inicial (Frasas incompletas), se podrán elegir aquellas estrategias que les puedan beneficiar a los escolares tanto en el ámbito académico como en el personal.

- **Objetivos**

- Objetivos Generales*

- Fomentar el uso de las estrategias de comprensión lectora relacionadas con la supresión y organización de la información para recuperar la idea principal de los textos y favorecer el desempeño en los escolares de educación básica.

- Objetivos Específicos*

- Al finalizar la sesión los alumnos comprenderán la importancia del uso de las estrategias de comprensión lectora.
 - Al finalizar el programa los estudiantes aplicarán las estrategias de comprensión lectora en textos de diferentes asignaturas para favorecer su aprendizaje.
 - Al finalizar las sesiones los alumnos seleccionarán las estrategias de comprensión lectora acorde a sus recursos y al tipo de texto.

- **Población**

- El Programa de Intervención se trabajó con un grupo de 18 escolares de sexto año de primaria en una Institución incorporada a la Secretaría de Educación Pública llamada "Centro Educativo Tenochtitlan", con edades entre 11 y 12 años, conformado por 9 niñas y 9 niños.

- **Espacio de trabajo**

El escenario de trabajo fue principalmente el salón de clases (de 3.5 por 4.5 metros) ubicado en el segundo piso, la estructura cuenta con 9 mesas en forma trapezoidal, 2 ventanales dando suficiente iluminación natural y ventilación. El espacio se encuentra organizado por áreas de trabajo con distintos tipos de materiales educativos según el área que corresponda (pintarrón, libros, tijeras, pegamento, colores, plumones, hojas de colores, objetos de hogar, mapas, monografías, portafolios, etcétera). Otros espacios utilizados fueron: el patio secundario y la biblioteca que se encuentra en la planta baja; esto con el fin de poderles brindar un clima dinámico y que permitió a los escolares aislarse de la rutina diaria de su salón de clases, facilitando la realización de trabajos en equipo.

- **Fases de intervención**

El presente trabajo se llevó a cabo a través de ocho fases (Tabla 2). Las actividades que se realizaron durante cada una de las fases se describen a continuación:

Actividades	Sesiones																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Evaluación inicial	✓																									
Inicio del programa de intervención.		✓																								
Sesión de introducción.			✓																							
Inicio de estrategia.				✓	✓	✓				✓	✓	✓		✓	✓				✓	✓	✓					
Reflexión de las estrategias vistas.							✓						✓			✓						✓				
Evaluación formativa y Autoevaluación.								✓									✓						✓			
Cierre de la estrategia.									✓									✓						✓		
Cierre del programa																										✓

Tabla 2. Organización de las sesiones de intervención.

Fase I: Evaluación inicial

Se dio inicio al programa de intervención con la aplicación de un instrumento “Frasas Incompletas Escolar”¹ (véase Anexo II) con 12 reactivos, aplicado de manera oral e individual; con la finalidad de comprender las opiniones de las y los escolares de 6to año de primaria con respecto a la actitud hacia el estudio y estrategias de comprensión lectora. Esta evaluación nos ayudó a realizar la planificación de las sesiones a partir de los resultados obtenidos.

Fase II: Inicio del Programa de Intervención

El programa de intervención estuvo dirigido a 18 escolares de 6to año de primaria, se llevó a cabo en 25 sesiones, donde la primera, constó de una breve introducción de lo que se trabajaría a lo largo de las sesiones. En las sesiones siguientes antes de ser presentadas y modeladas las estrategias, para que posteriormente los escolares las pudieran aplicar en los diferentes textos (narrativos y expositivos) que se les proporcionaban, se les hacía una pequeña evaluación, para observar el grado de dominio de éstas y la aplicación del cuadro C-Q-A (véase Anexo III).

Para que el aprendizaje pudiera ser significativo se cambiaban las dinámicas de las actividades en cada sesión, siendo éstas en equipo, grupales e individuales, acompañadas con la vinculación de una estrategia de comprensión lectora para la reactivación de conocimientos. Se trabajó mediante una carpeta individual, que les fue proporcionada, para que ellos pudieran observar sus avances y permitieran evidenciar los aprendizajes con los productos permanentes.

Fase III: Sesión de introducción

Se llevó a cabo dinámicas de distinción, presentación y conocimiento con el objetivo de crear un ambiente de confianza y respeto entre los integrantes del nuevo grupo. Se dió a conocer el contenido del programa y la dinámica de trabajo y cuáles serían las estrategias que se trabajarían en este taller.

¹ El instrumento fue proporcionado por el Director de la Institución, Fernando Mata, quien lo elaboró con Bermúdez (2000, no publicado).

Fase IV: Inicio de estrategia

Al inicio de cada sesión se llevó a cabo una evaluación inicial y final que permitirá corroborar los aprendizajes de cada una de las estrategias vistas.

Fase V: Reflexión de las estrategias vistas

Al término de cada sesión se hacía el uso de la reflexión con el objetivo de que los escolares observaran cual iba siendo el aprendizaje adquirido.

Fase VI: Evaluación formativa

Se revisó cada trabajo, actividad o producto de los escolares realizados durante las diversas sesiones, con el fin de proporcionar retroalimentación a los y las participantes, para que los escolares, a su vez, pudieran corregir errores, modificar acciones, fortalecer sus habilidades, capacidades y ser conscientes de cómo está cambiando su desempeño en una determinada actividad o tarea, siempre con el fin de mejorarlo, para fomentar un aprendizaje significativo. Además, se evaluó con rúbricas específicas cada estrategia, trabajo, actividad o tarea realizada por los participantes.

Fase VII: Cierre de la estrategia

Al término de cada estrategia, se realizaba una pequeña evaluación y una actividad con la estrategia vista, ya sea algo de su interés para presentarlo a los demás, o en algunas ocasiones se manejaban equipos para presentar dicha estrategia y al último se hacía una breve reflexión grupal.

Fase VIII: Cierre del Programa de Intervención

Tras el desarrollo de las 25 sesiones de trabajo, se reaplicó el instrumento de "Frasas Incompletas Escolar" a los adolescentes, esto con el fin de identificar tanto el progreso de las estrategias como el desinterés de estas.

- **Actividades principales**

Las actividades principales de enseñanza-aprendizaje estuvieron basadas en los siguientes puntos:

- Expositivo: Presentación oral estructurada sobre un tema, apoyado con materiales visuales.
- Demostrativo: presentación de las expositoras, en las cuales se modeló ante los escolares cómo se utiliza la estrategia para que posteriormente la aplicaran; se retroalimentó con la reflexión si es necesaria.
- Método individualizado: permite indagar sobre las características específicas, logros y aprendizajes de cada uno de los escolares.
- Aprendizaje cooperativo: da lugar a la interacción entre pequeños grupos de escolares con el propósito de desarrollar hábitos de trabajo en equipo para apoyarse en el proceso de aprendizaje.
- Experienciales: que los escolares realicen actividades fuera del aula (patio de la escuela u otros salones), así como en trabajos manuales, dinámicas grupales, trabajo colaborativo y vivencial.

- **Materiales**

Los materiales utilizados para la conducción de las sesiones del programa fueron: hojas de papel, carpetas (individuales), computadora, reflector, presentaciones (PowerPoint), cámara fotográfica, pintarrón, papel craft, colores, lápices, plumones, cartulinas, así como los que estén disponibles en el salón para realizar dichas actividades, y productos elaborados por escolares.

- Instrumentos para la evaluación

- 1) Instrumento de “Frasas incompletas”²: El instrumento fue modificado para las características del programa y de la población, se aplicó de forma individual y oral, está dividido en dos dimensiones (véase Anexo II):
 - Actitud hacia el estudio: Se refiere a los intereses, actitudes, percepciones, juicios de valor y dificultades que los escolares presentan.
 - Estrategias de comprensión lectora: Se refiere a la relación que existe con el uso y la disposición para el empleo de las estrategias de comprensión lectora.
- 2) Estrategia C-Q-A (Díaz-Barriga y Hernández, 2010): Con el cual se pretende evaluar lo que se conoce (C), lo que se quiere conocer (Q), y lo que se ha aprendido (A) de cada una de las estrategias que se evalúan (subrayado, parafraseo, resumen y mapa conceptual), lo que permite organizar los aprendizajes de los escolares, clasificándolos por el tipo de actividad reflexiva que ellos emplearán para resolverlo. (ver anexo III).
- 3) Una vez que los escolares hayan realizado alguna estrategia, el producto recabado será evaluado mediante una rúbrica. (ver anexo V).
- 4) Actitudes en el taller, autorregulación y trabajo en equipo.

- Estrategias de evaluación

Se tomaron en cuenta tanto resultados cualitativos como cuantitativos puesto que consideramos que para tener una mejor valoración integradora se necesitan de ambos abordajes, por lo que emplearemos las siguientes estrategias:

- La aplicación del instrumento “Frasas incompletas” (véase Anexo II) en el que los escolares completaron las frases relacionadas con su actitud al estudio y la utilización de estrategias de comprensión lectora, esto con la finalidad de explorar el nivel de conocimiento de estrategias de los participantes en el programa, así como sus actitudes hacia el estudio y ahondar en las necesidades, inquietudes e intereses.

² Mata y Bermúdez (2000) No publicado

- Crear aprendizaje, tanto individual como en equipo, donde los escolares resuelvan problemas mediante la ejecución de diferentes procedimientos, escogiendo el modelo de ejecución que más les acomode, dichos casos respondiendo a situaciones conocidas por los escolares, relacionados con la práctica que se llevó a cabo en la intervención.
- Se revisó cada trabajo, actividad o producto realizado por los escolares durante la intervención, con el fin de proporcionarles retroalimentación, para que a su vez pudieran corregir los errores, modificar las ejecuciones, fortalecer sus habilidades y capacidades y ser conscientes de cómo fue su desempeño en las diferentes actividades o tareas, con el fin de mejorarlo, y así favorecer el aprendizaje significativo. Además de asignar una calificación cuantitativa con las rúbricas, en cada producto, también se evaluó cualitativamente el desempeño para determinar si se cumplieron los propósitos de cada sesión y si se participaba activamente.
- En la última sesión de la intervención, los escolares reflexionaron acerca de lo que lograron en el curso; además, de manera personal compartieron cuál fue su avance desde el momento en que empezó el curso y después de éste, qué es lo que se llevan del programa para tener un mejor rendimiento escolar y mejores resultados en sus estudios, teniendo una retroalimentación con todas las opiniones que emanen de cada integrante.
- Finalmente, se elaboró una escala tipo Likert (véase Anexo IV) en la que se les pedía a los escolares que evaluaran el Programa de Intervención, así como el desempeño de las practicantes.

- **Resultados**

A continuación, se presentan los resultados (obtenidos a partir de la intervención realizada con los escolares de sexto año de primaria). Primero se muestran los resultados cualitativos de cada una de las dimensiones del instrumento de "Frasas incompletas", de la evaluación inicial y final. Posteriormente, se mostrarán los resultados cuantitativos de la evaluación formativa a través de los productos obtenidos durante las sesiones de trabajo de cada uno de los escolares.

-Descripción de dimensiones

El instrumento "Frasas incompletas", aplicado tanto en el pre-test, como en el post-test, se divide en dos dimensiones, a partir de las respuestas dadas por los escolares.

1. Actitud hacia el estudio.
2. Estrategias de comprensión lectora.

Se efectuó una categorización que permitiera clasificar dichas respuestas de acuerdo con los diferentes aspectos descritos a continuación:

- **Resultados cualitativos.**

1. Actitud hacia el estudio

Esta dimensión incluye todas las respuestas que abarcan actitudes, juicios de valor, percepciones, intereses que se les presentan a los escolares en ciertas materias y aspectos de la vida escolar.

DIMENSIÓN: ACTITUD HACIA EL ESTUDIO	
(A) POSITIVA	<ul style="list-style-type: none"> - “Lo que me gusta de estudiar es que aprendo cada día cosas buenas para mi educación”. - “Cuando se acercan las evaluaciones me gusta repasar mis apuntes para obtener buenos resultados”. - “Me gusta que nos enseñen de una forma activa pues así se aprende todo más fácilmente y de manera divertida”. - “Me gusta aprender jugando con la información realizando mapas conceptuales”.
(B) NEUTRA	<ul style="list-style-type: none"> - “Me gusta estudiar solo” - “Cuando estudio solo me resulta mucho mejor”. - “Me gusta repasar mis apuntes escuchando música”. - “Cuando estudio para ciencias naturales o geografía me gusta ver videos en internet para aprender más”.
(C) NEGATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - “No me gusta estudiar”. - “Siempre que estudio me da mucha flojera y me duermo”. - “Cuando se me complica alguna materia o tema se me hace aburrido aprender eso”. - “No me gustan que las clases sean aburridas o inactivas”.
(D) NO ANALIZABLE	<ul style="list-style-type: none"> - “Me gusta repasar para mis exámenes estudiando en internet”. - “El algunas veces sólo he estudiado para obtener buena calificación”.

Tabla 3. Ejemplos de algunas respuestas que expresan actitud hacia el estudio.

Categoría A: En esta categoría se incluyen las respuestas que expresan una *actitud positiva* hacia el estudio. Dichas respuestas son enfocadas a un gusto, interés facilidad y fluidez por llevar a cabo una tarea. (véase Tabla 3).

Categoría B: En esta categoría se incluyen las respuestas que expresan una *actitud neutra* hacia el estudio ya que no emiten ningún interés positivo ni negativo hacia el estudio. (véase Tabla 3).

Categoría C: En esta categoría se incluyen las respuestas que expresan una *actitud negativa* hacia el estudio. Dado a que sus respuestas muestran un desinterés, dificultad y disgusto hacia el estudio (véase Tabla 3).

Categoría D: En esta categoría se encuentran respuestas *no analizables* debido a que en las respuestas dadas no se expresa ninguna actitud. (véase Tabla 3).

2. Estrategias de comprensión lectora

Esta dimensión incluye todas las respuestas que se relacionan con el uso de las estrategias de comprensión lectora por parte de los escolares, así como su percepción y disposición para utilizar las estrategias.

DIMENSIÓN: ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA	
(A) UTILIZA E.C.L	<ul style="list-style-type: none">- “Para hacer un resumen tengo que subrayar y parafrasear con mis propias palabras lo que entendí de un texto”.- “Siempre he creído que la mejor manera para estudiar es repasar el tema haciendo un mapa conceptual”.- “Identificar las ideas principales me ayudan a entender mejor el tema”.- “Para entender mejor un tema debo de subrayar lo más importante y vaciar mi información en algún mapa conceptual o haciendo un resumen”.
(B) AUSENCIA DE E.C.L	<ul style="list-style-type: none">- “Se me dificulta hacer un resumen con mis propias palabras”- “No se ordenar información ni en mapa ni en un resumen ni en nada, por eso solo leo y ya”.
(C) NO ANALIZABLE	<ul style="list-style-type: none">- “Para estudiar mejor necesito concentrarme”- “Considero que para entender mejor un tema debo de poner atención”.

Tabla 4. Ejemplos de algunas respuestas que expresan algunas estrategias de comprensión lectora.

Categoría A: En esta categoría se incluyen las respuestas que indican la preferencia de los escolares por la utilización de alguna estrategia de comprensión lectora. Dadas las respuestas obtenidas de los educandos en esta categoría se muestra un interés y aplicación de dichas estrategias, los cuales a través de ellas los educandos se ven beneficiados para su estudio. (véase Tabla 4).

Categoría B: Esta categoría incluye las respuestas que expresan la falta o ausencia del uso de las estrategias de comprensión lectora, por parte de los escolares, ya que muestran cierta dificultad para aplicarlas. (véase Tabla 4).

Categoría C: Esta categoría incluye las respuestas que expresan otros rubros para estudiar o realizar alguna tarea (véase Tabla 4).

- Resultados cuantitativos

Gráficas y análisis de la *evaluación Inicial-Final "Frases incompletas"*

1. Actitud hacia el estudio

En la Tabla 5 de resultados se puede observar que, con base en la pregunta 1, en la categoría "A" (Actitud Positiva), aumenta considerablemente para el post-test un 22%, al igual que en la categoría "B" (Actitud Neutra), aumenta para el post-test un 5%, sin embargo, tanto en la categoría "C" y "D" (Actitud Negativa y No Analizable) disminuyó considerablemente para el post-test a un 0%

En la pregunta 3, en la categoría "A", aumenta moderadamente para el post-test un 11%, en la categoría "B" y "C", disminuyó para el post-test un 6%, y en la categoría "D" se observa que se mantuvo igual.

En la pregunta 7, en la categoría "A", aumenta moderadamente para el post-test un 17%, en la categoría "B" se observa que se mantuvo igual, mientras que en la categoría "C" y "D", disminuyó para el post-test a un 11%, y un 6% respectivamente.

En la pregunta 9, en la categoría "A", aumenta moderadamente para el post-test un 17%, en la categoría B" y "C", disminuyó para el post-test un 5%, y en la categoría "D" también disminuyó un 6% para el post-test.

En la pregunta 11, en la categoría "A", aumenta moderadamente para el post-test un 17%, en la categoría "B" se observa que se mantuvo igual, mientras que en la categoría "C" y "D", disminuyó para el post-test a un 5%, y un 11% respectivamente.

Pregunta	Categoría (%)							
	A ₁	A ₂	B ₁	B ₂	C ₁	C ₂	D ₁	D ₂
1. Lo que me gusta de estudiar es...	67%	89%	6%	11%	6%	0%	22%	0%
3. No me gusta que las clases sean...	17%	28%	28%	22%	28%	22%	28%	28%
7. Cuando estudio solo me resulta...	39%	56%	6%	6%	28%	17%	28%	22%
9. Pienso que cuando estudió geografía yo...	61%	78%	11%	6%	11%	6%	17%	11%
11. Cuando estudio ciencias naturales...	61%	78%	6%	6%	11%	6%	22%	11%
Promedio	49%	66%	11%	10%	17%	10%	23%	14%

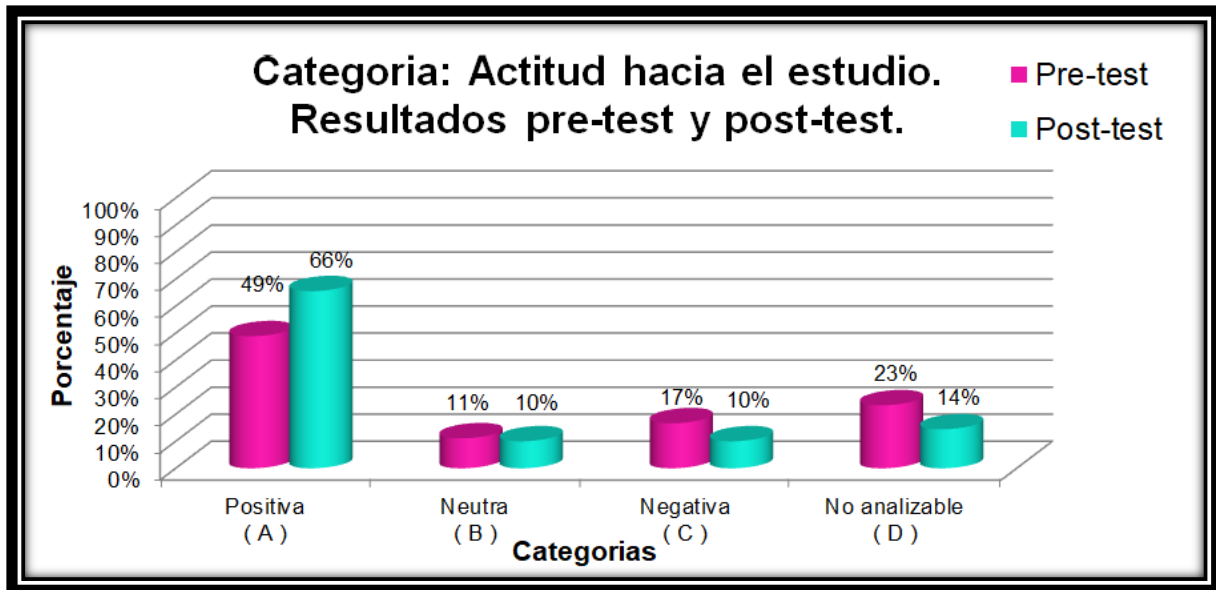
Tabla 5. Comparación del Pre-test (A1, B1, C1, D1) y Post-test (A2, B2, C2, D2). A=Positiva; B=Neutra; C=Negativa; D= No Analizable.

En la Gráfica 1 de resultados se puede observar, que al final del programa de intervención existe un incremento de en la categoría A (Actitud Positiva), de un 17%, es decir, incrementa el número de escolares que consideran tener una actitud positiva hacia el estudio, de tener un 49% en el pre-test a un 66% en el post-test.

En la categoría B (Actitud Neutra), disminuyo un 1%, lo cual nos indica que bajo el número de escolares que consideran tener una actitud neutra hacia el estudio, de tener un 11% a un 10%.

En la categoría C (Actitud Negativa), se observa un decremento de un 6%, es decir, también bajo el número de escolares que consideran tener una actitud negativa hacia el estudio, de tener un 17% en el pre-test a un a un 10% en el post-test.

En la categoría D (No Analizable), observamos un decremento de un 9%, lo que quiere decir, es que bajo el número de escolares que consideran tener dificultades hacia el estudio, de tener un 23% en el pre-test a un a un 14% en el post-test.



Gráfica 1. Comparación de los resultados Pre-test (A1, B1, C1, D1) y Post-test (A2, B2, C2, D2).

2. Estrategias de comprensión lectora

En la Tabla 6 de resultados se puede observar, en base a la pregunta 2, en la categoría “A” (Utiliza Estrategia), que aumentó considerablemente para el post-test un 41%, en la categoría “B” (Ausencia de estrategia), decremento para el post-test un 30%, en la categoría “C” (No analizable) decremento para el post-test un 11%.

En la pregunta 4, se puede observar en la categoría “A”, incremento considerablemente para el post-test un 44%, en la categoría “B” decremento notablemente para el post-test un 22%, y en la categoría “C” se observa una disminución para el post-test de un 22%.

En la pregunta 5, en la categoría “A”, se observa que incremento formidablemente para el post-test un 33%, en la categoría “B” disminuyo notablemente para el post-test un 21%, y en la categoría “C” se observa una disminución para el post-test de un 12%, quedando en 0%.

En la pregunta 6, en la categoría “A” se observa un aumento para el post-test de un 19%, en la categoría “B” se observa una disminución para el post-test de un 6%, en la categoría “C” se observa una disminución para el post-test de un 13%.

En la pregunta 8, se observa en la categoría “A” un aumento para el post-test de un 5%, en la categoría “B” se observa una disminución para el post-test de un 4%, en la categoría “C” se observa una disminución para el post-test de un 1%

En la pregunta 10, en la categoría “A” se observa un incremento para el post-test de un 21%, en la categoría “B” se observa una disminución para el post-test de un 7%, en la categoría “C” se observa una disminución para el post-test de un 14%.

En la pregunta 12, en la categoría “A” se observa un incremento para el post-test de un 13%, en la categoría “B” se observa una disminución para el post-test de un 8%, en la categoría “C” igualmente se observa una disminución para el post-test de un 5%.

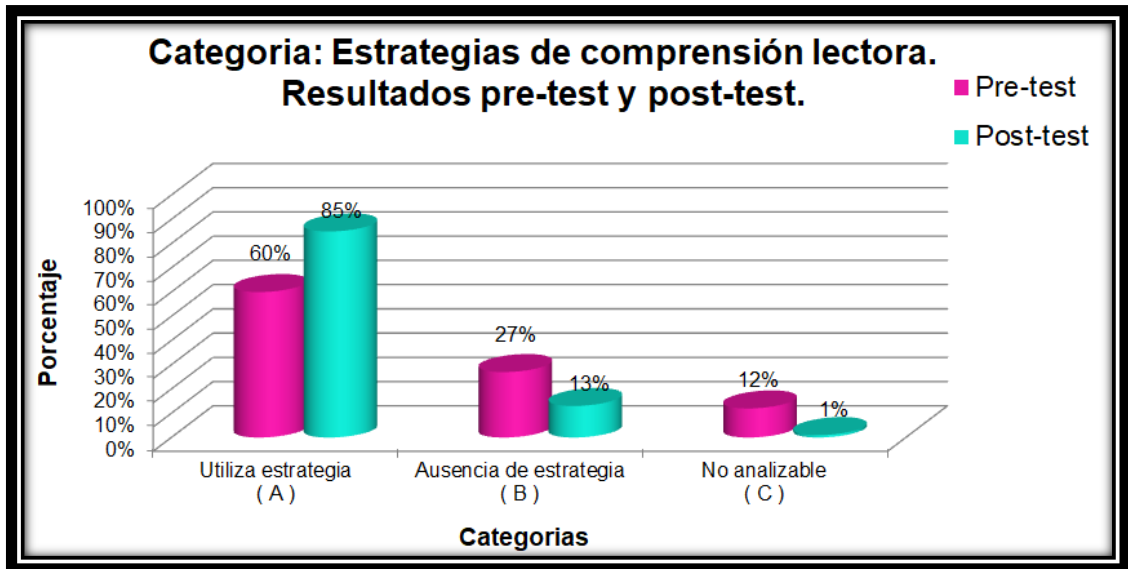
Pregunta	Categoría (%)					
	A ₁	A ₂	B ₁	B ₂	C ₁	C ₂
2. Para hacer un resumen tengo que...	42%	83%	46%	16%	12%	1%
4. Los mapas conceptuales me ayudan a...	21%	65%	55%	33%	24%	2%
5. Yo pienso que para estudiar español...	49%	82%	39%	18%	12%	0%
6. Siempre he creído que la mejor manera para estudiar es...	72%	91%	14%	8%	14%	1%
8. Identificar las ideas principales me ayudan a...	89%	94%	10%	6%	1%	0%
10. Considero que para entender mejor un tema debo de...	73%	94%	12%	5%	15%	1%
12. Para estudiar mejor necesito...	79%	92%	15%	7%	6%	1%
Promedio	60%	85%	27%	13%	12%	1%

Tabla 6. Comparación del Pre-test (A₁, B₁, C₁) y Post-test (A₂, B₂, C₂).
A=Utiliza Estrategia; B=Ausencia de estrategia; C=No analizable.

En la Gráfica 2 de resultados se puede observar, que al final del programa de intervención existe un incremento considerable en la categoría A (Utiliza estrategia), de un 25%, es decir, aumento el número de escolares que expresan utilizar estrategias de comprensión lectora, de tener un 60% en el pre-test a un 85% en el post-test.

En la categoría B (Ausencia de estrategia), disminuyó un 14%, lo cual nos indica que bajo el número de escolares que opinan no usan estrategias de comprensión lectora, de tener un 27% en el pre-test a un 13% en el post-test.

En la categoría C (No analizable), observamos un decremento de un 11%, lo que quiere decir, que disminuyó el número de escolares que consideran tener otras formas de estudiar, de tener un 12% en el pre-test a un a un 1% en el post-test.



Gráfica 2. Comparación de resultados Pre-test (A1, B1, C1) y Post-test (A2, B2, C2).

- **Evaluación formativa**

La evaluación formativa se evaluó eligiendo los 6 trabajos más representativos de cada estrategia de comprensión lectora (2 trabajos para evaluación inicial, 2 de evaluación intermedia y por último 2 para evaluación final) los cuales se evaluaron mediante rúbricas (véase Anexo V) y los resultados fueron los siguientes:

• **Subrayado**

Para poder evaluar dicha estrategia los trabajos a evaluar fueron los siguientes:

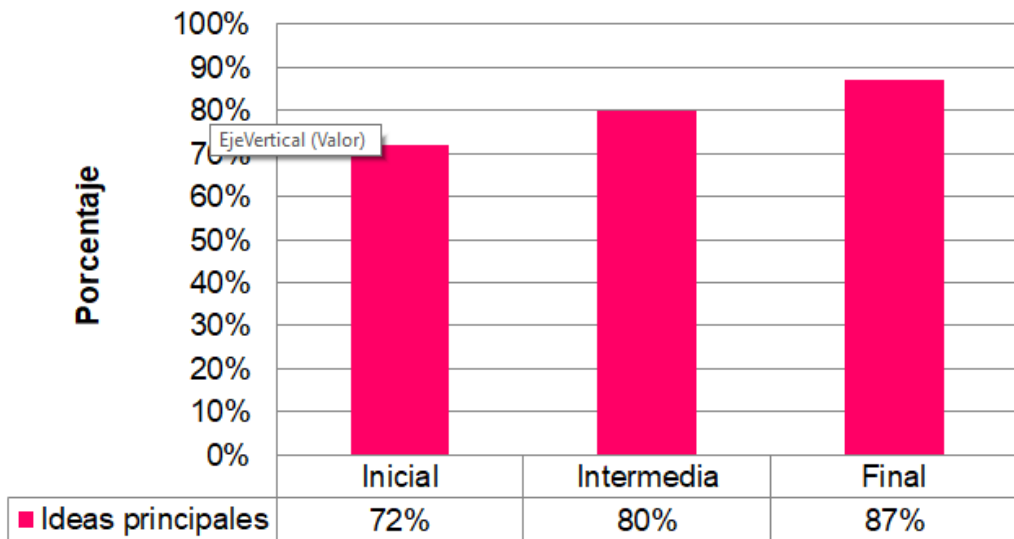
- Evaluación inicial: texto de mamíferos y reggaetón.
- Evaluación intermedia: texto de alergias y dieta correcta.
- Evaluación final: texto del libro de geografía (SEP) y texto de amistad.³

La rúbrica para calificar subrayado tuvo solo un criterio “ideas principales” teniendo en cuenta 3 niveles: alto (3), medio (2) y bajo (1). (Ver los criterios a evaluar anexo VI).

El programa de intervención se dio inicio con la estrategia de *subrayado*; en el cual los escolares como evaluación inicial mostraron un 72%, evaluación intermedia un 80% y evaluación final un 87%. Debido a los trabajos y los resultados obtenidos de los escolares, se puede observar que en un inicio los escolares si identificaban las ideas principales pero con cierta dificultad, en algunas ocasiones las ideas que los escolares detectaban no eran coherentes con la idea principal del texto; es por eso que se continuó trabajando con textos informativos para lograr que los escolares identificaran más fácilmente las ideas principales de un texto, a lo que se vió reflejado en los resultados tanto cualitativos como cuantitativos logrando un 15% de avance entre la evaluación inicial y final de dicha estrategia.(véase Gráfica 3).

³ Ver anexo VI los textos utilizados para la evaluación formativa.

Subrayado



Gráfica 3. Evaluación de subrayado.

A continuación se muestran algunas imágenes donde se muestra el avance del escolar en las distintas tres evaluaciones:

Lee el siguiente texto dos veces, para tratar de comprenderlo. A continuación subraya lo que consideres más importante de cada párrafo.

¿Por qué los mamíferos han poblado la faz de la tierra?

En el género animal, los mamíferos han tenido gran éxito adaptativo. Además de ser los más simpáticos (son los únicos animales que juegan), son los más extendidos por todo el planeta. Igualmente, son los que mejor han resistido los más variados ambientes y, con los insectos, los más numerosos de cuantos habitan la Tierra.

Hay varias causas que explican este éxito: la primera de ellas reside en que los mamíferos tienen un gran cuidado de sus crías. Las protegen de los depredadores, se ocupan de su alimentación e incluso las instruyen. Las crías están bajo su cuidado hasta que pueden valerse por sí mismas.

Otro factor explicativo reside en el extraordinario desarrollo de su cerebro, que les permite aprender de la experiencia y, por lo tanto, adaptarse mejor que el resto de los animales a los cambios del medio ambiente. El hombre es un buen ejemplo de esta capacidad de adaptación.

Sin importar las variantes del clima, la temperatura del cuerpo de los mamíferos es constante, entre 35 y 39 grados Celsius. Es por esta razón que encontramos mamíferos en todas las regiones del planeta, sea por tierra o por mar: por ejemplo, el camello en los desiertos, el yak en las montañas del Tíbet, el lobo por debajo de la tierra y la orca en los mares fríos del Atlántico. Otras clases de animales, como son los reptiles o anfibios, sólo pueden vivir en determinadas condiciones ambientales. Por eso, puede decirse que otra de las razones del éxito de los mamíferos es su capacidad para mantener constante la temperatura interna de su cuerpo.

Tomado de: E. Sánchez, Los textos expositivos, Santillana, México, 1993.

Lee el siguiente texto dos veces, para tratar de comprenderlo. A continuación subraya lo que consideres más importante de cada párrafo.

¿Por qué los mamíferos han poblado la faz de la tierra?

En el género animal, los mamíferos han tenido gran éxito adaptativo. Además de ser los más simpáticos (son los únicos animales que juegan), son los más extendidos por todo el planeta. Igualmente, son los que mejor han resistido los más variados ambientes y, con los insectos, los más numerosos de cuantos habitan la Tierra.

Hay varias causas que explican este éxito: la primera de ellas reside en que los mamíferos tienen un gran cuidado de sus crías. Las protegen de los depredadores, se ocupan de su alimentación e incluso las instruyen. Las crías están bajo su cuidado hasta que pueden valerse por sí mismas.

Otro factor explicativo reside en el extraordinario desarrollo de su cerebro, que les permite aprender de la experiencia y, por lo tanto, adaptarse mejor que el resto de los animales a los cambios del medio ambiente. El hombre es un buen ejemplo de esta capacidad de adaptación.

Sin importar las variantes del clima, la temperatura del cuerpo de los mamíferos es constante, entre 35 y 39 grados Celsius. Es por esta razón que encontramos mamíferos en todas las regiones del planeta, sea por tierra o por mar: por ejemplo, el camello en los desiertos, el yak en las montañas del Tíbet, el lobo por debajo de la tierra y la orca en los mares fríos del Atlántico. Otras clases de animales, como son los reptiles o anfibios, sólo pueden vivir en determinadas condiciones ambientales. Por eso, puede decirse que otra de las razones del éxito de los mamíferos es su capacidad para mantener constante la temperatura interna de su cuerpo.

Tomado de: E. Sánchez, Los textos expositivos, Santillana, México, 1993.

Lee el siguiente texto dos veces, para tratar de comprenderlo. A continuación subraya lo que consideres más importante de cada párrafo.

¿Por qué los mamíferos han poblado la faz de la tierra?

En el género animal, los mamíferos han tenido gran éxito adaptativo. Además de ser los más simpáticos (son los únicos animales que juegan), son los más extendidos por todo el planeta. Igualmente, son los que mejor han resistido los más variados ambientes y, con los insectos, los más numerosos de cuantos habitan la Tierra.

Hay varias causas que explican este éxito: la primera de ellas reside en que los mamíferos tienen un gran cuidado de sus crías. Las protegen de los depredadores, se ocupan de su alimentación e incluso las instruyen. Las crías están bajo su cuidado hasta que pueden valerse por sí mismas.

Otro factor explicativo reside en el extraordinario desarrollo de su cerebro, que les permite aprender de la experiencia y, por lo tanto, adaptarse mejor que el resto de los animales a los cambios del medio ambiente. El hombre es un buen ejemplo de esta capacidad de adaptación.

Sin importar las variantes del clima, la temperatura del cuerpo de los mamíferos es constante, entre 35 y 39 grados Celsius. Es por esta razón que encontramos mamíferos en todas las regiones del planeta, sea por tierra o por mar: por ejemplo, el camello en los desiertos, el yak en las montañas del Tíbet, el lobo por debajo de la tierra y la orca en los mares fríos del Atlántico. Otras clases de animales, como son los reptiles o anfibios, sólo pueden vivir en determinadas condiciones ambientales. Por eso, puede decirse que otra de las razones del éxito de los mamíferos es su capacidad para mantener constante la temperatura interna de su cuerpo.

Tomado de: E. Sánchez, Los textos expositivos, Santillana, México, 1993.

Evaluación inicial

Evaluación intermedia

Evaluación final

Imagen 1: Ejemplo de actividad del texto: mamíferos.

- **Parfraseo**

Para poder evaluar dicha estrategia los trabajos a evaluar fueron los siguientes:

-Evaluación inicial: texto de mamíferos y reggaetón.

-Evaluación intermedia: texto de visita al museo y video de científicos.

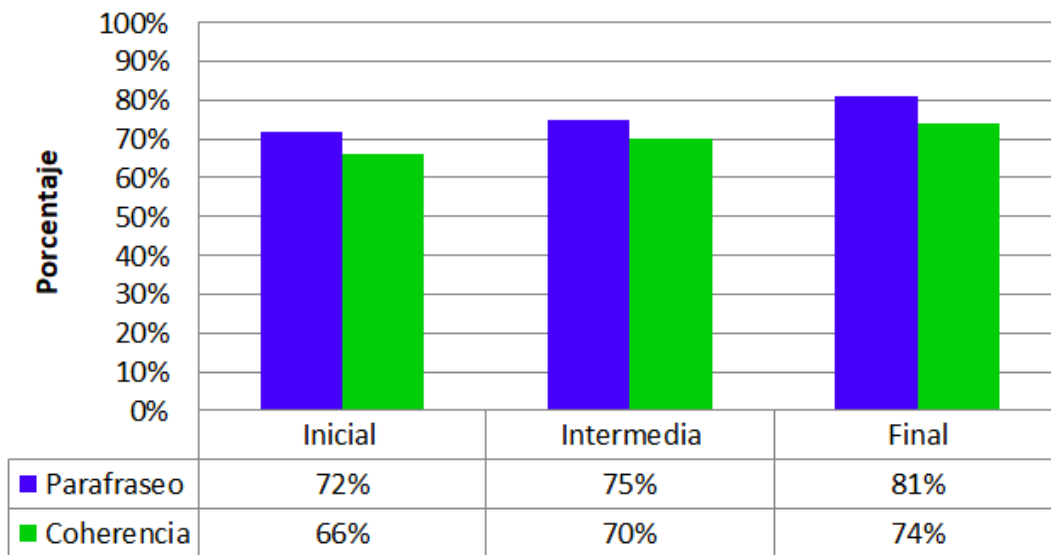
-Evaluación final: texto del libro de geografía (SEP) y texto de enamoramiento..⁴

La rúbrica para calificar parafraseo tuvo dos criterios que fueron “parafraseo y coherencia” teniendo en cuenta 3 niveles: alto (3), medio (2) y bajo (1). (Ver los criterios a evaluar anexo V).

El programa de intervención continuó con la estrategia de *parafraseo*; en el cual los escolares como evaluación inicial en el primer criterio a evaluar (parafraseo) mostraron un 72% en la evaluación inicial, un 75% en la evaluación intermedia y en la evaluación final un 81%; en este criterio al inicio se mostró que los escolares copiaban los fragmentos de un texto informativo tal cual sin expresarlos con sus propias palabras, cabe mencionar que eran muy pocos los escolares que retomaban solo la idea principal y la idea secundaria para expresarlo con palabras propias; al seguir trabajando esta dificultad al final se obtuvieron resultados positivos logrando un aumento en esta categoría. En el segundo criterio (coherencia) en evaluación inicial mostraron un 66%, en la evaluación intermedia un 70% y en evaluación final un 74%; aquí también se mostró un aumento considerable no sólo cuantitativamente sino cualitativamente puesto a la hora de debatir y hacer la reflexión de cada asesoría los escolares mostraban ideas más claras sobre el conocimiento adquirido. (véase Gráfica 4).

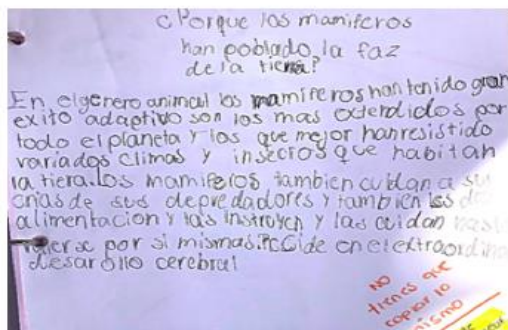
⁴ Ver anexo VI los textos utilizados para la evaluación formativa.

Parafraseo

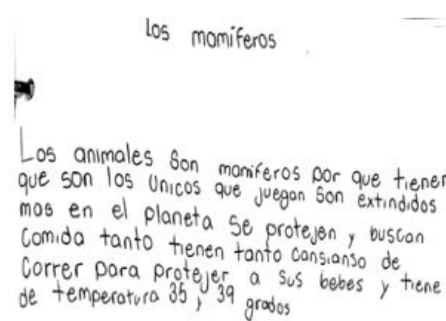


Gráfica 4. Evaluación de parafraseo.

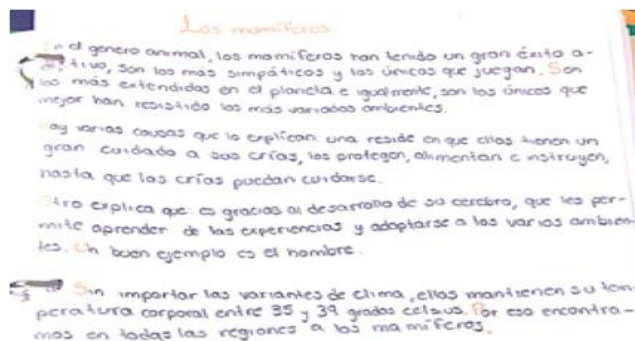
A continuación se muestran algunas imágenes donde se muestra el avance del escolar en las distintas tres evaluaciones:



Evaluación inicial



Evaluación intermedia



Evaluación final

Imagen 2: Ejemplo de evaluación inicial, intermedia y final.

- **Resumen**

Para poder evaluar dicha estrategia los trabajos a evaluar fueron los siguientes:

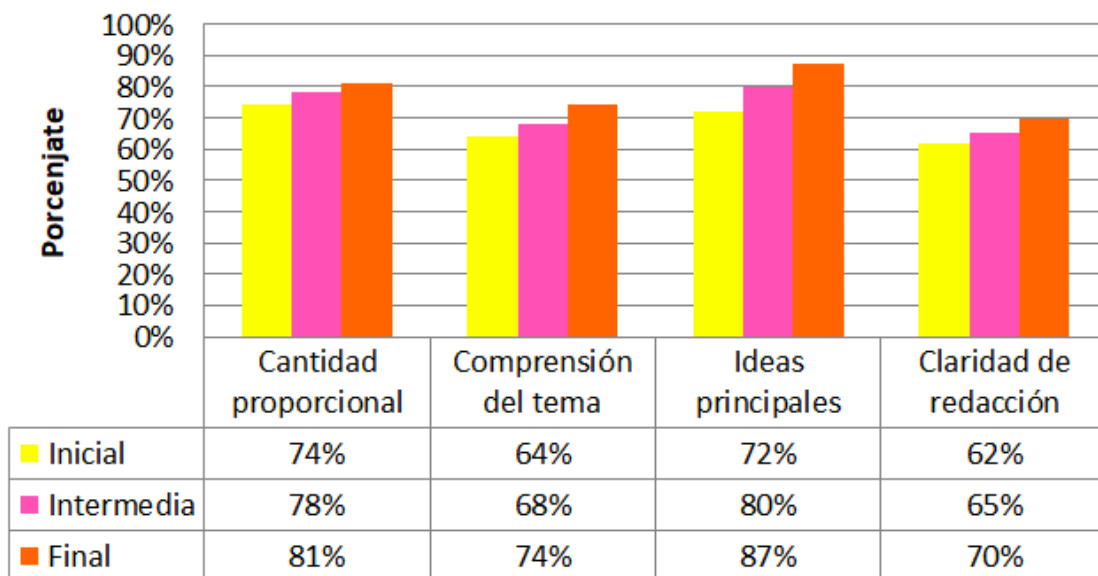
- Evaluación inicial: texto de mamíferos y reggaetón.
- Evaluación intermedia: texto de visita al museo y video de científicos.
- Evaluación final: texto del libro de geografía (SEP) y texto de amistad/enamoramiento.⁵

La rúbrica para calificar resumen tuvo cuatro criterios que fueron “cantidad proporcional, comprensión del tema, ideas principales y claridad de la redacción” teniendo en cuenta 3 niveles: alto (3), medio (2) y bajo (1). (Ver los criterios a evaluar anexo V).

El programa de intervención continuo con la estrategia de *resumen*; en el cual los escolares como evaluación inicial en el primer criterio (cantidad proporcional) mostraron en evaluación inicial un 74%, en la evaluación intermedia un 78% y en la evaluación final un 81%, en el segundo criterio (comprensión del tema) en evaluación inicial mostraron un 64%, en la evaluación intermedia un 68% y en evaluación final un 74%, en el tercer criterio (ideas principales) en evaluación inicial mostraron un 72%, en evaluación intermedia un 80%, y en evaluación final un 87%, por último en el cuarto criterio (claridad de la redacción) mostraron como evaluación inicial un 62%, como evaluación intermedia un 65% y en evaluación final un 70%; En esta estrategia se llegó a la conclusión que la problemática que presentaban los escolares al inicio de las evaluaciones en cada cada uno de los criterios fueron las siguientes: detección de ideas principales o palabras claves, confunden sus propias ideas con las del texto, y al momento de hacer un resumen y parafrasear la redacción es incoherente y no muestra una estructura adecuada, motivo por el cuál se continuó trabajando en ello para lograr un avance en los escolares. Al hacer la evaluación final se logró un avance significativo en los escolares en cada uno de los criterios ya mencionados (véase Gráfica 5).

⁵ Ver anexo VI los textos utilizados para la evaluación formativa.

Resumen



Gráfica 5. Evaluación de resumen.

A continuación se muestran algunas imágenes donde se muestra el avance del escolar en las distintas tres evaluaciones:

3. A partir de lo anterior elabora un resumen del texto. No olvides que el resumen debe decir casi lo mismo que el contenido del texto, pero con menor extensión. También procura darle coherencia al resumen.

El reggaeton es un ritmo latinoamericano que nació en Estados Unidos, también tiene otros estilos como la bomba, salsa, la champeta, etc.

Existe un debate en el origen entre Panamá y Puerto Rico

Evaluación inicial

3. A partir de lo anterior elabora un resumen del texto. No olvides que el resumen debe decir casi lo mismo que el contenido del texto, pero con menor extensión. También procura darle coherencia al resumen.

El reggaeton es un ritmo latinoamericano influenciado por el hip-hop de diversas zonas donde habitan los latinoamericanos. En EUA también tiene gran influencia entre otros estilos de la región como la bomba, la salsa, la champeta y sobre todo el merengue. Hoy el reggaeton es un estilo popular entre jóvenes de otros países en especial los caribeños siendo fácil de bailar y provocando movimientos más sensuales. Los letras del reggaeton se caracterizan por la rima, logran lo que la canción sea pegajosa.

Evaluación intermedia

3. A partir de lo anterior elabora un resumen del texto. No olvides que el resumen debe decir casi lo mismo que el contenido del texto, pero con menor extensión. También procura darle coherencia al resumen.

El reggaeton

Proviene de hip-hop, en estos tiempos es una moda común en los jóvenes, el reggaeton bueno o más importante o una de las más importantes es el vocabulario, que se identifique con el público y tiene que ser pegajosa y la persona más importante es el que pone la música.

Evaluación final

Imagen 3: Ejemplo de evaluación inicial, intermedia y final.

- **Mapa conceptual**

Para poder evaluar dicha estrategia los trabajos a evaluar fueron los siguientes:

Evaluación inicial: alergias y dieta correcta.

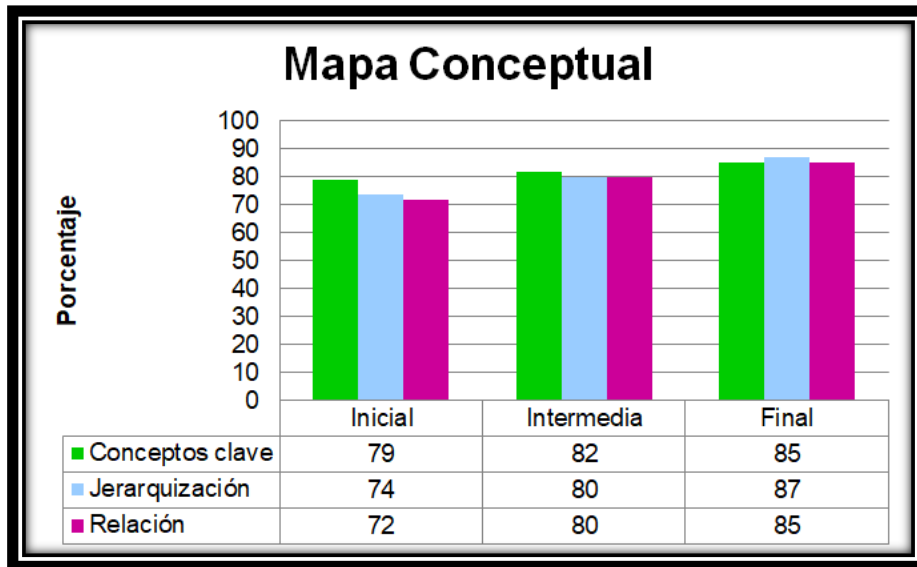
Evaluación intermedia: tema libre y texto la combustión.

Evaluación final: texto del libro de geografía (SEP) y texto de lagos.⁶

La rúbrica para calificar mapa conceptual tuvo tres criterios que fueron “conceptos clave, jerarquización y relación” teniendo en cuenta 3 niveles: alto (3), medio (2) y bajo (1). (Ver los criterios a evaluar anexo V).

El programa de intervención finalizó con la estrategia de *mapa conceptual*; en el cual los escolares como evaluación inicial en el primer criterio (conceptos clave) mostraron un 79%, en la evaluación intermedia un 82% y en la evaluación final un 85%; en el segundo criterio (jerarquización) en evaluación inicial mostraron un 74%, en la evaluación intermedia un 80% y en evaluación final un 87%.y por último en el criterio de (relación) en la evaluación inicial mostraron un 72%, en la evaluación intermedia mostraron un 80%, y en la evaluación final un 85%. Con esta estrategia como se puede observar, los escolares en un inicio presentaban dificultades en las categorías de relación y jerarquización, esto debido a que si tenían claro cual era la idea principal del texto pero al momento de hacer una organización jerarquica de los conceptos se les dificultaba como organizar dicha información junto con los conectores; por lo tanto se continuó trabajando en distintas actividades tanto de manera individual como grupal para lograr que los escolares pudieran identificar ese proceso inductivo que va de lo particular a lo general o de lo concreto a lo abstracto. Como se puede observar en la gráfica de evaluaciones tanto inicial, intermedia y final si se logró un avance significativo entre cada una de ellas (véase Gráfica 6).

⁶ Ver anexo VI los textos utilizados para la evaluación formativa.

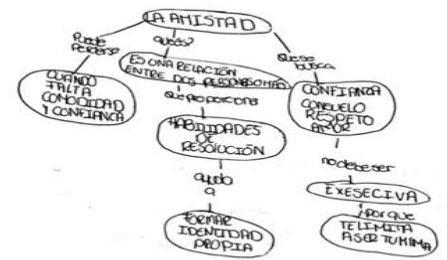


Gráfica 6. Evaluación de mapa conceptual.

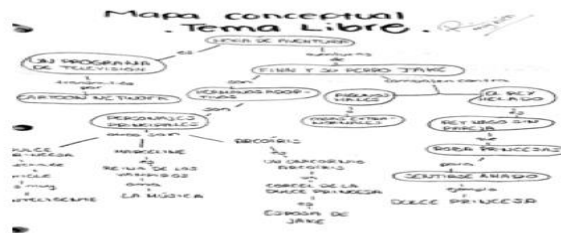
A continuación se muestran algunas imágenes donde se muestra el avance del escolar en las distintas tres evaluaciones:



Evaluación inicial



Evaluación intermedia



Evaluación final

Imagen 4 Ejemplo de evaluación inicial, intermedia y final.

- **Resultados cualitativos**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a lo largo de las sesiones. Es importante mencionar que la primera sesión consistió en actividades de interacción social, por lo que a partir de la segunda sesión se empezó a trabajar el contenido de actividades para mejorar la comprensión lectora en el uso con las estrategias, buscando que desarrollaran durante las primeras sesiones los procesos necesarios para esto, como identificación de ideas principales, representación, etc.

El programa contó con 18 alumnos, 9 mujeres y 9 varones. Sin embargo, la asistencia por parte de los escolares fue irregular, no obstante, siempre procurábamos que se adecuara a sus compañeros, por lo que frecuentemente terminaron las actividades que debían realizar.

Los resultados están organizados de acuerdo con el orden de cómo se abordaron las estrategias. De esta manera, se muestra con la utilización de rúbricas los avances de los escolares a la hora de realizar las estrategias.

Para evaluar dichas estrategias se hizo una recopilación de todos los trabajos que habían realizado los escolares a lo largo de las sesiones para cada estrategia y, posteriormente, identificaremos si hubo una mejoría en el antes y el después de cada estrategia revisada.

- **Subrayado (pre-programa)**

En la primera estrategia revisada podemos observar que el grupo presentó un poco de dificultad al detectar las ideas principales del texto, por lo que hicimos un ejercicio grupal donde cada alumno leía un párrafo y de ese mismo párrafo se hacía un análisis para observar cómo es que los escolares detectaban las ideas principales (véase Tabla 7).

Crterios a evaluar	3	2	1
Ideas principales	Isabel Alejandro Daniel Regina Alejandra	Brayan Omel Azul Rodrigo Emmanuel Gael Renata Natalia Arely Montsserrat Norma	Aarón Santiago

Tabla 7. Resultados para la estrategia de subrayado en pre-programa.

Algunos comentarios fueron:

- Aarón: “Lo que pasa es que para mí todo el texto es importante”.
- Emmanuel: “Es que a mí se me dificulta localizar la palabra clave dentro de un párrafo, por lo que prefiero subrayarlo todo”.
- Isabel: “Es que por ejemplo, yo prefiero leer todo el texto y ya que terminó de leerlo me pregunto de qué se trató el texto. Y ya solo subrayó lo que creo que es más importante”.

Una vez terminados los comentarios les presentamos las bases principales para detectar dichas ideas, así como también algunas sugerencias para evitar la complicación de la estrategia.

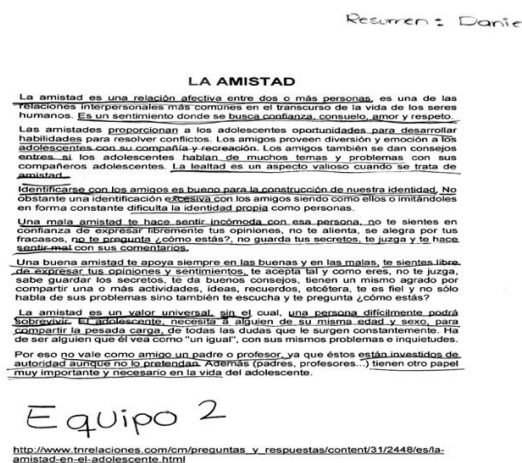


Imagen 5. Muestra de la estrategia de subrayado en pre-programa.

- **Subrayado (post-programa)**

Una vez finalizando las sesiones de dicha estrategia se pudo observar que hubo una mejoría en los escolares, ya que comprendieron que el subrayar, no es sólo subrayar todo el texto, sino que primero deben identificar las ideas principales y las palabras claves y no frases enteras; a lo que la conclusión grupal fue: *“Primero se lee el texto, después se analiza lo que nos está diciendo el texto y después ya subrayamos sólo lo que es relevante”*.

Al concluir la estrategia hubo una mejoría (véase Tabla 8), al ver el antes y el después como, por ejemplo, la detección de palabras claves, puesto que de un inicio prácticamente subrayaban todo el texto y posteriormente únicamente eran las ideas que ellos consideraban pertinentes.

Criterios a evaluar	3	2	1
Ideas principales	Isabel Montserrat Alejandro Daniel Regina Natalia Arely Alejandra Brayan Emmanuel Gael	Omel Azul Rodrigo Renata Aarón Santiago Norma	

Tabla 8. Resultados para la estrategia de subrayado en post-programa.

Los escolares reconocen la importancia que tiene al realizar un buen subrayado algunos comentarios al término de la estrategia fueron:

- Arely: “Al principio yo subrayaba casi todo el texto pues según para mí todo era importante, pero en si me di cuenta de que no valía la pena pues no subrayaba las ideas principales por lo que tampoco identificaba de que me hablaba el texto y entonces al hacer un buen subrayado nos permite identificar mejor de que nos está hablando el texto”.

- Brayan: “Yo creía que no era importante subrayar, porque al principio no lo hacía se me hacía muy aburrido, sólo lo leía y de ahí lo que recordaba que fuera lo más importante hacia lo que me pidieran, resumen o mapa, pero después comprendí la importancia de subrayar he identificar las ideas principales “.

Las Alergias

Las alergias son respuestas inmunitarias en las que el sistema inmunológico reacciona contra un antígeno que normalmente no es nocivo para las demás personas. Hay tipos de alergias que están muy localizadas y afectan una determinada parte del cuerpo, como la urticaria (irritación de la piel) o algunos tipos de conjuntivitis. Otra clase de alergias atacan todo el cuerpo, produciendo reacciones anafilácticas que pueden ser muy graves, incluso mortales. Hay alergias estacionales como la llamada “fiebre de heno”, que se relacionan con los periodos de polinización o con la producción de las esporas de mohos. Otras alergias, en cambio no dependen de la estación y se llaman perennes, como las producidas por los ácaros del polvo.

Imagen 6. Muestra de la estrategia de subrayado en post-programa.

- **Parfraseo (pre-programa)**

Para trabajar con dicha estrategia inicialmente se dio una breve definición y ejemplificación de lo que es “parfraseo” posteriormente se les brindaron unos textos en los que se esperaba que los escolares dieran una explicación breve con sus propias palabras del contenido del texto, pero al observar que desde el inicio se les complicaba un poco, se tuvieron que hacer actividades en los cuales se trabajara tanto individualmente como grupalmente para que entre todos se apoyaran y comentaran como es que cada uno identifica las ideas principales, sobre el texto y poco a poco cada quien sacara sus ideas de dicho texto.

Debido a que la maestra y el programa de sexto año de la SEP ameritaba ir a distintos museos y obras para poder comprender mejor los textos vistos en las materias impartidas (Geografía, Historia, Ciencias Naturales y Español), se aprovecharon dichas dinámicas para poder lograr que los escolares tuvieran un mejor desarrollo en habilidades lingüísticas.

Criterios a evaluar	3	2	1
Paráfraseo	Isabel Daniel Regina Montsserrat Natalia Renata Gael	Brayan Alejandra Omel Azul Emmanuel Alejandro Arelyc	Aarón Santiago Norma Rodrigo
Coherente	Isabel Daniel Regina Montsserrat Renata Natalia	Brayan Omel Azul Gael Alejandro Arely	Aarón Santiago Rodrigo Alejandra Norma Emmanuel

Tabla 9. Resultados para estrategia parafraseo en pre-programa.

Las actividades eran las siguientes: cada alumno tenía que narrar sobre la experiencia que se tuvo y lo aprendido en dicho museo u obra, algunos comentarios fueron:

- Isabel: “Es que cuando yo quiero platicar mi experiencia quiero contar cada uno de los detalles que me pasaron, quiero que sepan cómo me sentí, que vi, y para mí todo es importante”.

En este momento podemos intervenir y explicarle que cuando trata de contar algo, ya sea una película, un libro, tiene que ser concreta en lo que va a decir, un muy buen ejemplo que le dio una compañera fue...

- Regina: “A mí me sirve parafrasear cuando leo la sinopsis de las películas o el resumen que viene al reverso de un libro, he aprendido que, aunque para mí todo se me haga importante debo ser concisa en lo que tengo que decir”. Nos pareció importante hacer mención de este comentario, debido a que Regina solía tener buenas ideas para compartirlas a sus demás compañeros y así mismo esto permitía tener más discusión sobre las estrategias que cada uno de los escolares ocupaba.



Imagen 7

Muestra de sus trabajos

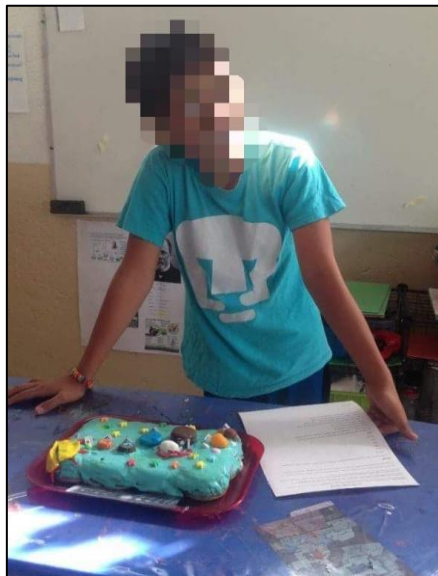


Imagen 8

- Parafraseo (post-programa)

Una vez terminada la estrategia como se pudo observar se logró un buen avance en los escolares, esto gracias a la continua tarea de estarlos orientando antes y después de una exposición, representación de personajes, etcétera, aunque no fuera parte del programa siempre existió un apoyo para que se lograra un mejor desempeño y así lograr que sus habilidades fueran en aumento.

El avance que tuvieron los escolares (Santiago, Aaron y Rodrigo) (véase Tabla 10) se pudo observar notoriamente debido a que en un inicio coincidían en decir que no expresaban sus ideas de lo que leían u observaban (texto, películas, museos, etcétera), por miedo a estar mal o no entender exactamente lo que quiere transmitir el autor. Por lo que se tuvo que trabajar un poquito más con ellos en el ámbito de darles un poco más de seguridad y apoyo a la hora de opinar sobre el tema que se estuviera trabajando, o si desconocían el tema visto en clase, se les facilitaba más información para así lograr que sacaran ideas propias y poder formar que tuvieran un mejor criterio de lo aprendido.

Criterios a evaluar	3	2	1
Paráfraseo	Isabel Daniel Regina Alejandra Brayan Renata Omel Montsse Gael Azul Natalia	Norma Emmanuel Alejandro Arely	Aarón Santiago Rodrigo
Coherente	Isabel Daniel Gael Regina Renata Omel Alejandra. Montsse Azul Natalia	Norma Brayan Emmanuel Arely Alejandro	Rodrigo Aarón Santiago

Tabla 10. Resultados para estrategia parafraseo post-programa.

En la última actividad que se realizó para dicha estrategia, Rodrigo tuvo la iniciativa de ser el primero en pasar a explicar su visita guiada al Museo de la Luz, al término de la explicación sus compañeros le dieron un fuerte aplauso por la mejoría que pudieron observar en la exposición de su trabajo.



Imagen 9



Muestra de sus trabajos

Imagen 10

Resumen (pre-programa)

Debido a que la maestra en curso les dejaba ir a muchos Museos para el mejor entendimiento de algunos temas especialmente de historia y geografía, se aprovechó para pedir a los escolares que hicieran un resumen de cada museo visitado con el motivo de poder observar cómo hacían dichos resúmenes; al ver que no se dio un resultado tan exitoso se tuvo que dar una presentación bien detallada de lo que era un resumen, así como también se ejemplificaron varios temas del interés de los escolares para así lograr una mayor motivación e interés en aprender la estrategia. Al inicio cada alumno presentó un resumen de un tema de interés propio, al término de éste, grupalmente se hacían las observaciones correspondientes para así lograr un mejor aprendizaje.

Criterios a evaluar	3	2	1
Cantidad proporcional de información relevante contenida en el resumen	Isabel Daniel Regina Natalia Montsserrat Alejandro Arely	Brayan Alejandra Omel Azul Emmanuel Norma Renata Gael	Aarón Santiago Rodrigo
Comprensión del tema	Isabel Daniel Regina Montsserrat	Brayan Alejandra Omel Azul. Gael Emmanuel Arely Alejandro Natalia	Aarón Santiago Norma Renata Rodrigo
Ideas principales	Isabel Alejandro Daniel Regina Alejandra	Omel Azul Rodrigo Brayan Renata. Norma Emmanuel Gael Natalia Arely Montsserrat	Aarón Santiago
Claridad de la redacción	Isabel Daniel Regina	Omel Azul Gael Alejandra Brayan Montsserrat Arely Alejandro Natalia Emmanuel	Aarón Santiago Rodrigo Renata Norma

Tabla 11. Resultados para estrategia resumen pre-programa.

Algunas de las observaciones que comúnmente se hacían entre ellos eran las siguientes:

- Regina: "Es que tú no estás sacando las ideas principales, ni tampoco estas parafraseando, todo lo estas copiando como tal estaba en el texto y así que chiste tiene que todo sea igual a lo que está en el texto".

Emmanuel: "Es que como que no tiene buena relación tu resumen porque no unes tus ideas principales y acabas mejor copiando todo tal cual al texto y acuérdate que se debe parafrasear".

- Azul: "Yo opino que para que se realice un buen resumen no es solo copiar lo que dice el texto, con que uno identifique lo que te quiere dar a entender el texto de ahí si tú no sabes bien del tema puedes investigar sobre el tema y eso te va a permitir tener más conocimiento y de ahí podrás tener más ideas propias para elaborar un mejor resumen". Los escolares muestran interés y sobre todo respeto ante las aportaciones y comentarios que sus compañeros realizan.

La Amistad

La amistad es una relación activa entre 2 o más pers.
Es un sentimiento donde se busca confianza, consuelo, amor y respeto. Da oportunidades para mejorar habilidades para resolver problemas, los amigos dan diversión, emoción, compañía y reparación también se dan consejos entre sí hablan de muchos temas y problemas, la lealtad es valiosa cuando hay amistad.

Identificarse es bueno para construir una identidad.
EXESIVA es complicar la identidad de uno.

Una mala amistad hace sentir mal e incomoda.
Una buena amistad te ayuda en las buenas y en las malas. Es un valor universal sin él una persona no sobreviviría.

Un padre o profesor tienen autoridad aunque tienen un papel importante y necesario en la vida.

Imagen 11. Muestra de la estrategia de resumen en pre-programa.

- **Resumen (post-programa)**

Al término de la intervención con resumen los escolares se mostraron muy cooperativos y participativos activamente y ayudaban a sus compañeros si alguno presentaba alguna dificultad que no pudieran solucionar por si solos.

Criterios a evaluar	3	2	1
Cantidad proporcional de información relevante contenida en el resumen.	Isabel Daniel Regina Natalia Arely Renata Gael Montsserrat Brayan Alejandra	Omel Azul Rodrigo Emanuel Alejandro Norma	Aarón Santiago
Comprensión del tema	Isabel Daniel Regina Natalia Arely Gael Montsserrat	Brayan Alejandra Omel Azul Emmanuel Renata Alejandro Rodrigo	Aarón Santiago Norma
Ideas principales	Isabel Montsserrat Alejandro Daniel Regina Natalia Arely Emmanuel Gael Alejandra Brayan	Omel Azul Rodrigo Renata Aarón. Santiago Norma	
Claridad de la redacción	Isabel Daniel Regina. Natalia Gael Montsserrat	Omel Azul Alejandra Brayan Arely Emmanuel Renata Alejandro	Rodrigo Aarón Santiago Norma

Tabla 12. Resultados para estrategia resumenpost-programa.

- Arely siempre se portó muy cooperativa y participaba activamente, ella mencionaba que su actitud era tal puesto que sabía que el programa le serviría mucho para subir sus calificaciones.
- Santiago tenía dificultades para comprender textos narrativos y expositivos, no era capaz de identificar ningún elemento esencial para poder elaborar resúmenes, sin embargo, al término de la intervención, él logro identificar todos los elementos necesarios para su elaboración.

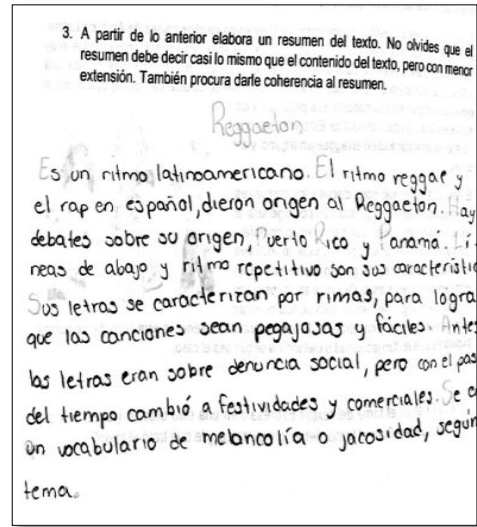
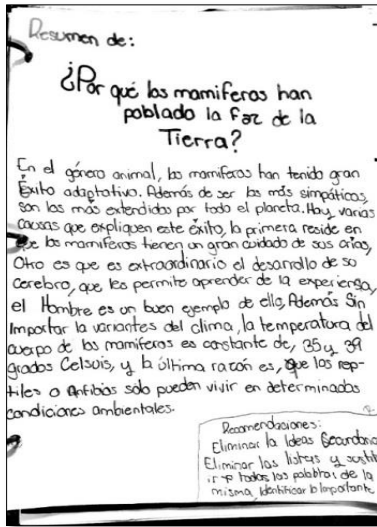


Imagen 12. Muestra de la estrategia de resumen en post-programa. Imagen 13

- **Mapa Conceptual (pre-programa)**

Debido a que esta fue la última estrategia vista en el programa de intervención, los escolares ya más motivados con el entendimiento de las estrategias, se les facilitó comprender la estructura que implica realizar un mapa conceptual., debido a que ya contaban con las bases suficientes para poderlo llevar a cabo esto es; hacer la identificación del tema principal, subrayar palabras claves y darle una buena organización.

Criterios a evaluar	3	2	1
Conceptos clave	Isabel Alejandro Daniel Regina Arelly Gael Azul Natalia Emmanuel	Rodrigo Renata Norma Alejandra Brayan Omel Montsserrat	Aarón Santiago
Jerarquización	Isabel Alejandro Daniel Regina Arelly Azul	Rodrigo Renata Norma Alejandra Brayan Omel Montsserrat Emmanuel Gael Natalia	Aarón Santiago
Relación	Isabel Alejandro Daniel Regina Arelly Azul	Rodrigo Renata Norma Alejandra Brayan Montsserrat Emmanuel Gael Natalia	Aarón Santiago Omel

Tabla 13. Resultados para estrategia mapa conceptual pre-programa.

Al empezar a trabajar con las actividades se pudo observar que algunos escolares mostraban cierta dificultad al momento de conectar la información, por lo que con ellos se tuvo que reforzar más esta parte.

- Omel expresa de manera general la información a la hora de realizar su mapa, presenta algunas limitaciones para identificar elementos del texto y su relación. Como consecuencia expone el texto de su mapa de forma incoherente a sus compañeros.

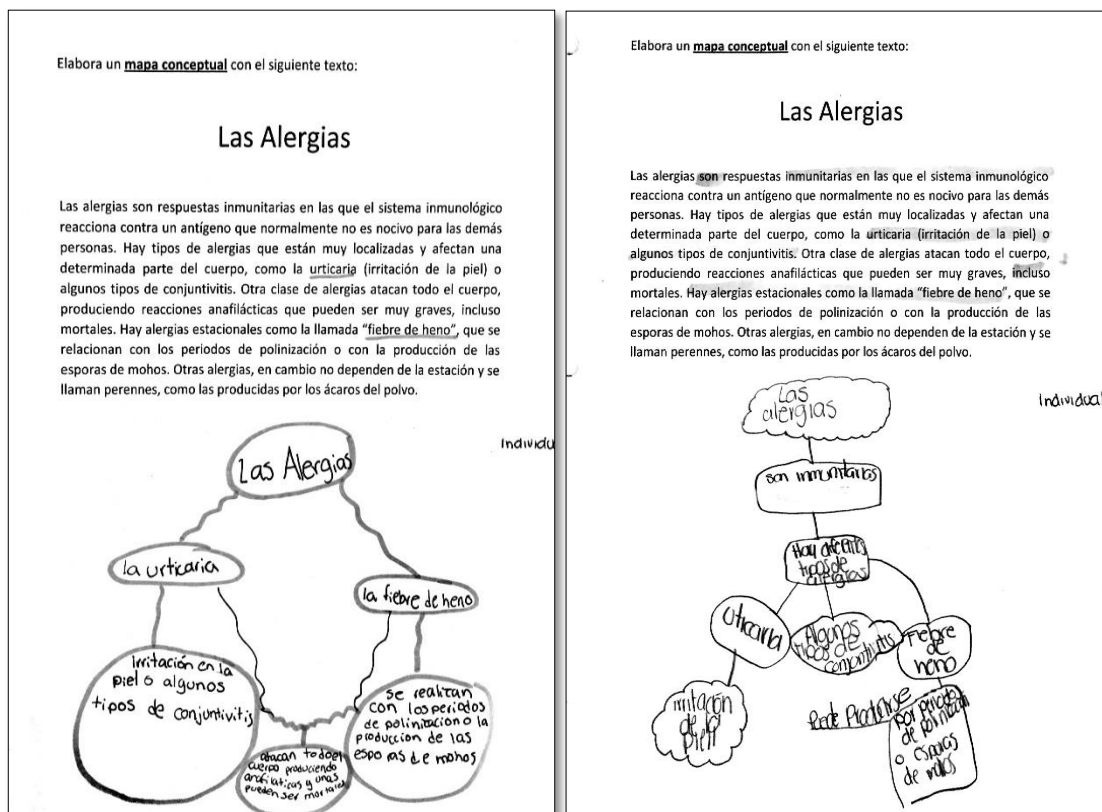


Imagen 14. Muestra de la estrategia de mapa conceptual en pre-programa. Imagen 15

- Mapa Conceptual (post-programa)

En la actividad del texto de “Lagos” los escolares fueron divididos en dos grupos (A y B), a dichos grupos se les dio el mismo texto donde primero tenían que hacer un buen subrayado para darle continuidad a realizar un resumen y por último

hacer un mapa conceptual del mismo texto, una vez terminadas las 3 estrategias se iban a presentar entre ellos los resultados obtenidos de su trabajo.

Criterios a evaluar	3	2	1
Conceptos clave	Isabel Alejandro Daniel Regina Azul Alejandra Montsserrat Arely Gael Natalia	Rodrigo Aarón Santiago Renata Norma Brayan Omel Emmanuel	
Jerarquización	Isabel Alejandro Daniel Regina Alejandra Montsserrat Arely Gael Azul Natalia Emmanuel	Rodrigo Aarón Santiago Renata Norma Brayan Omel	
Relación	Isabel Alejandro Daniel Regina Alejandra Montsserrat Arely Gael Azul Natalia	Rodrigo Aarón Santiago Renata Norma Brayan Omel Emmanuel	

Tabla 14. Resultados para estrategia mapa conceptual post-programa.

Para realizar todo el procedimiento se logró obtener de los escolares dichas observaciones: Todos se mostraron muy cooperativos y se mostraron con una buena actitud peculiar para realizar las actividades, pues les pareció buena idea que la actividad se desarrollara como si estuviese siendo un juego donde ambos equipos competirán para hacer el mejor resumen y mapa conceptual.

- Regina y Daniel del equipo (A) se organizaron de tal modo que ese mismo equipo se iba a dividir en 3, unos iban a realizar el resumen, otros el mapa conceptual y por último otros iban a explicar que fue de lo que se trató el tema.
- Natalia y Emmanuel del equipo (B) se organizaron de distinta forma pues decidieron todos trabajar juntos estrategia por estrategia porque se les podía facilitar al ir teniendo más ideas entre todos.

El grupo en general fue cooperativo y activo durante cada una de las sesiones del programa de intervención. Los escolares se mostraron muy contentos con la forma de trabajo ya que les permitía ayudarse mutuamente y con esto resolvían mejor sus dudas. Además de que ellos estaban conscientes de las estrategias que se les facilitaban y de las que aún les costaban trabajo.

Finalmente, los resultados obtenidos por los escolares fueron positivos, hubo cambios no sólo en su comprensión lectora sino también en las áreas de escritura y redacción, esto fue reportado por la maestra del grupo, quien mencionó que los escolares que habían participado en el programa de intervención habían mejorado considerablemente en su aprovechamiento escolar.

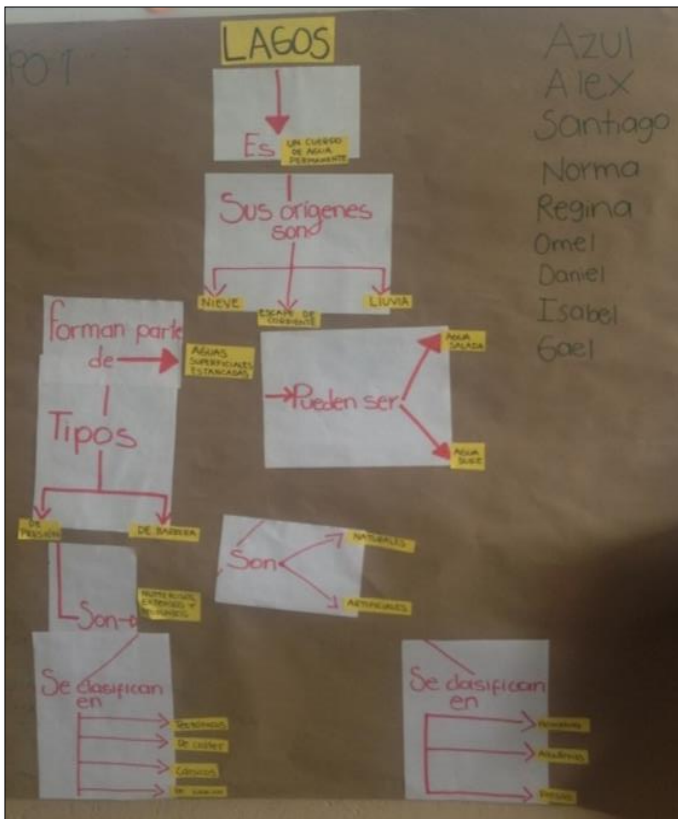


Imagen 16. Muestra de la estrategia de mapa conceptual en post-programa. Imagen 17

- **Discusión y conclusiones**

De acuerdo a la ORGANIZACIÓN DE COOPERACIÓN PARA EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE), así como el programa internacional de evaluación en los alumnos (PISA), uno de los principales problemas que enfrenta la educación en México en todos los niveles educativos es la comprensión lectora, mostrando que los estudiantes mexicanos no han logrado alcanzar puntajes adecuados que los distinga como buenos lectores, sino que las estadísticas hablan de una situación deficiente.

Teniendo en cuenta la realidad que impera cotidianamente en las aulas mexicanas y reconociendo la importancia de dar respuesta a esta situación, creemos que el rol del psicólogo en el campo escolar resulta significativo para compaginar las ideas

Es por ello que se sugiere la participación conjunta entre docentes y psicólogos en actividades, investigaciones y proyectos encaminados a alcanzar el éxito académico de los alumnos debido a que ambos poseen puntos de vista, experiencias, habilidades y conocimientos diferentes que podrían complementar para darle solución a esta problemática.

Por lo cual el objetivo de este programa de intervención fue hacer una propuesta basada en desarrollar competencias lectoras a través de diversas estrategias para favorecer la comprensión de textos, por lo que nos dimos la tarea de aplicar un instrumento inicial, el cual nos permitió identificar los conocimientos previos y las carencias que los educandos presentaban hacia la comprensión lectora con el fin de poder planear las primeras sesiones y aplicar las estrategias que fueran necesarias para el grupo.

Dichos resultados de la primera evaluación fueron que dentro de un 100% solo el 60% de los escolares utilizaban las estrategias de comprensión lectora, el 40% restante no las conocían como tal ni tampoco sabían cuándo ni cómo utilizar las diferentes estrategias mencionadas, al pedir un ejemplo de lo ya mencionado

nos respondieron que ellos la mayoría de las veces al realizar un resumen sólo copiaban la información sin antes sacar ideas principales o también comentaban que a veces las lecturas no eran de su interés y se les hacía aburrido realizar un resumen o mapa conceptual. Motivo por el cual se dio inicio a las distintas sesiones empezando con la estrategia de subrayado, la siguiente estrategia fue parafraseo, resumen, por último, mapa conceptual considerando un nivel de complejidad de menor a mayor. Aunque cada sesión fue distinta a pesar de que la estrategia no variaba mucho se buscaba que fueran textos que llamaran la atención de los escolares para lograr un buen entendimiento de éstas ya que retomando a (Sachwartz y Pollishuke, 1998) el interés por aprender surge desde el interior de los escolares y esto los va a ir conduciendo a la exploración, experimentación y construcción de un conocimiento nuevo. Al principio de las sesiones se trabajaron con textos que los escolares proponían de intereses propios, por lo cual se propició ese rol activo de los educandos los que durante el programa de intervención se mostraron con buena actitud y disposición al trabajar tanto en grupo como individualmente. Peña (2000) apoya este tipo de actividades educativas, al recomendar a los docentes realizar ejercicios variados con los estudiantes para que se familiaricen con las estrategias de lectura. Así también, Solé (2005) sugiere que las prácticas pedagógicas deben vincularse con la enseñanza de las estrategias, incluyendo actividades que capten la atención y el interés de los alumnos dejando a lado ejercicios monótonos que incrementan el rechazo hacia la lectura; sin dejar a un lado la autorregulación, la reflexión y la participación guiada.

Se han desarrollado investigaciones que demuestran la importancia de la interacción social para el aprendizaje (Carretero, 2000). Se ha comprobado que el estudiante aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros por lo que coincidimos con Vygotsky (1998) de que el conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje no puede hacerse sólo teniendo en cuenta el interior del sujeto, sino también se debe considerar la interacción sociocultural, basado en procesos principalmente de socialización. Como también es cierto que se comprueba que el aprendizaje significativo es más relevante y hasta se podría decir que tiene más ventajas que el aprendizaje memorístico, y lo pudimos comprobar con los educandos, pudiendo notar que es más activo ya que depende de la constante asimilación de las

actividades de aprendizaje, y que por ello si existe un proceso de reflexión continuo por el cual el educando se vuelve más crítico y autónomo.

Para concluir el programa de intervención se realizó el instrumento final donde se aplicó un texto donde tenían que hacer uso de las estrategias vistas durante el programa; el 85 % de los educandos tuvieron un buen uso de las estrategias de comprensión lectora mientras que el 15% si tuvo un aprendizaje de dichas estrategias, pero en ocasiones se les complicaba al momento de hacer una organización jerárquica de los conceptos o no podían organizar dicha información.

Pero a pesar de esto creemos que a partir del programa de intervención los escolares mejoraron su comprensión lectora debido a que en este proceso fueron aprendiendo a identificar las ideas principales, parafrasear lo que un texto les quiere comunicar, elaborar resúmenes y mapas conceptuales incluyendo los elementos necesarios para su construcción. Como también consideramos que los logros del programa no sólo se deben al tipo de estrategias revisadas, sino también a la forma en que éstas se enseñaron, el contexto del aprendizaje guiado y cooperativo, basado en los diálogos entre los escolares y con las mediadoras, el andamiaje, la participación guiada y la posibilidad de hacer visible a los escolares los procesos de pensamiento involucrados en la utilización de las estrategias para comprender y auto supervisar la lectura. En este sentido el contexto guiado y cooperativo que promueve la enseñanza recíproca fue un escenario efectivo para lograr una construcción conjunta de las habilidades para comprender un texto.

-Sugerencias y limitaciones:

La educación básica en la actualidad se encuentra ante un nuevo reto, pues es necesario dar solución a los problemas que presenta la comprensión lectora sobre todo en los primeros años de nivel primaria. La utilidad de la comprensión lectora como estrategia en la educación depende del interés, ingeniosidad y creatividad con que sea utilizada por los docentes, padres de familia o todo aquel que se asume a la tarea de rescatar el interés y gusto por la lectura en los educandos; es por ello por lo que sería ambicioso pedir a los escolares que

elaboren e identifiquen las ideas principales de un texto y que comprendan lo que leen si nunca se les ha enseñado cómo hacerlo. Por ello, es fundamental que los procesos de enseñanza y aprendizaje enfocados a la lectura de comprensión se inicien en la educación primaria, desde que se aprende a leer.

Para lograrlo, se necesita, en primer lugar, que se actualice y capacite a los maestros con el fin de que conozca y comprendan todos los aspectos relacionados con el proceso de la lectura de comprensión, así como el enfoque y las teorías que la sustentan. En segundo lugar, que lo lleve a la práctica, es decir, que modele, muestre y explique cómo lleva a cabo el proceso de comprensión a los escolares con el fin de que éstos aprendan las estrategias necesarias, comprendan lo que leen y con ello se conviertan en lectores activos, reflexivos, críticos, autónomos, que construyen su aprendizaje.

En lo que se refiere al maestro, debe ser consciente de la necesidad de un cambio de actitud, en el que se dé cuenta de que su papel en los procesos de enseñanza y de aprendizaje no puede ser el de un simple transmisor de conocimientos, sino el de un guía para los escolares. Por ello, resulta necesario que sepa reconocer que los escolares tienen un cierto nivel de desarrollo cognitivo, de conocimientos previos (que puede concentrarse en los nuevos), que son capaces de hacer predicciones e interpretaciones sobre lo que leen; que al dejarlos que expresen sus ideas ante el grupo están aprendiendo de los demás; que pueden construir su propio conocimiento.

En lo que concierne a los textos creemos que debido a nuestras experiencias dentro del programa es necesario que los textos que se impartan tengan un sentido para los educandos y que sean adecuados a su edad, a sus gustos, a sus intereses, y que reflejen situaciones cercanas a su vida. Para facilitarles a los escolares la comprensión de los textos también se recomienda que éstos sean breves, auténticos, completos y sin complejidad sintáctica, semántica y léxica. Así mismo, que conozcan los diferentes tipos de texto, cómo están estructurados y, sobre todo, que conozcan los diversos objetivos con que el lector se acerca a un texto para que, en determinado momento, sepan qué tipo de texto pueden consultar de acuerdo con el objetivo que guíe su lectura.

Dado que estábamos en un contexto escolar, conforme progresaba el programa se tuvo que atender a necesidades que no necesariamente se relacionaban con éste, por ejemplo el manejo de conflictos, el control del grupo cuando los educandos estaban distraídos o muy inquietos, el que algunos educandos se mostraran indispuestos a participar en situaciones personales o porque estaban enfermos, por este y otros motivos sugerimos establecer una adecuada comunicación con los educando y con los docentes para así trabajar en conjunto en favor de su educación y aprendizaje. Que los programas estructurados sean flexibles, esto es que se ajuste a las necesidades e intereses de los educandos, claro que, sin perder el objetivo de las actividades y lo que se pretende, así como tener en cuenta que se ajusten al avance de los mismos.

Las observaciones realizadas a lo largo del programa, confirman la idea de que en el trabajo cotidiano escolar, se pueden preparar actividades que inviten a los educandos a que se involucren y participen activamente, al mismo tiempo que se les permita compartir sus descubrimientos, discutirlos con sus compañeros y aprender de ellos (Santrock, 2006).

En este programa se tomaron en cuenta los eventos propios de la institución y la dinámica cotidiana escolar, pues muchas veces la planeación de las sesiones se vio influida por estos factores; por ejemplo, cuando se trabajaba después de una clase en la que los educandos se encontraban muy activados, la regulación del grupo se dificultaba un poco, por lo cual fue necesario planear actividades de transición, por lo tanto sugerimos que al planear las actividades se tomen en cuenta aquellos eventos que puedan influir en el desarrollo de las mismas, para realizar las consideraciones pertinentes Y dar pie a la actividad planeada.

- **Reflexión personal**

A lo largo de este programa los aprendizajes y experiencias fueron múltiples, no solo en el ámbito académico, sino también en lo personal, puesto que logramos crecer y acumular una serie de anécdotas, las cuales estarán presentes a lo largo de este nuevo camino como profesionistas,

Favoreció de manera significativa nuestro desarrollo como psicólogas, brindándonos experiencia al enfrentar el salir de las aulas, dejando de lado el análisis con libro y lápiz en mano, para así enfrentarnos a una realidad ni tan blanca ni tan negra, pero sí muy difícil de liderar.

Solucionar problemas, conocer personas, hacer amigos e interactuar con los educandos, que el trabajo sea de calidad porque más allá de pensar en un proyecto, de aprender o de darle gusto a nuestro docente de formación en la práctica; ahora tenemos que rendir cuentas a “ellos” esas personitas que requieren de nuestro apoyo y los cuáles serán los afectados si el trabajo es malo, pero muy beneficiados si por lo contrario el esfuerzo es el adecuado.

Organizar material para cada una de las sesiones para que las actividades sean novedosas y muy lúdicas: Cargar, recortar, pegar, escribir para que “ellos” disfruten las actividades y uno pueda lograr cumplir con su objetivo, porque en un principio es lo que nos interesa, sin embargo conforme avanza el programa vas aprendiendo de “ellos” y nos damos cuenta que nuestro objetivo no es el único que se persigue, y se va disfrutando cada vez más este trabajo.

Además, el trabajar en equipo, fue un punto crucial, ya que cada una de nosotras tuvimos un año complicado y el poder compaginar nuestros tiempos, fue algo difícil, sin embargo creo que aprendimos a salir adelante y poder concluir nuestro proyecto.

Por otra instancia pudimos darnos cuenta sobre la importancia que tiene el trabajo del psicólogo en el ámbito de la educación, no sólo para atender

problemáticas o tratar de cubrir necesidades, sino también para interesarnos por el uso y diseño de estrategias que fomenten y potencialicen el desarrollo de habilidades. Nos convertimos en parte de algo, que fuimos importantes para alguien, que todos nuestros esfuerzos rindieron frutos para los educandos; esos niños de la Escuela Primaria Centro Educativo Tenochtitlan, alumnos de sexto grado de primaria, los que compartieron sus habilidades cuando por fin pudieron realizar las actividades por ellos mismos.

Así como la interacción con otros profesionales, nos aportó muchos aprendizajes de todo tipo, como estrategias de regulación conductual de grupos, manejo de conflictos, tipos de apoyo que se les puede brindar a los educandos para favorecer su aprendizaje, estrategias de comunicación, diseño de actividades atractivas y elaboración de materiales, pero sobre todo nos aportó herramientas de convivencia que pusimos en práctica con las personas que laboran en el Centro Educativo y en un futuro podremos ponerlas en práctica con cualquier compañero de trabajo

Al término de este programa podemos decir que no sólo aprendimos a diseñar, planear, aplicar, conducir y evaluar un programa de intervención, logramos mucho más, aprendimos a comunicarnos, expresarnos, enfrentarnos a problemas reales y darles una solución oportuna, aprendimos a aceptar errores y críticas para así ser mejores cada día, aprendimos a ceder, pero también a defender nuestro punto de vista, aprendimos que el trabajo en equipo y la responsabilidad son algo fundamental para que las cosas salgan bien, entendimos que el trabajo colaborativo nutre y fortalece los proyectos, pero sobre todo aprendimos que cada día podemos ser mejores si nos lo proponemos.

- **Referencias**

- Aguilar, M. (2006). El mapa conceptual una herramienta para aprender y enseñar. *Plasticidad y restauración neurológica*, 5(1), 7-17.
- Ausubel, P; Novak, D; Hanesian, H (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Balluerka, N. (1995). *Cómo mejorar el estudio y aprendizaje de textos de carácter científico*. Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- Barboza, M. y Ventura, J. (2017). *Aplicación de un programa para mejorar la velocidad y comprensión de lectura en estudiantes universitarios*. Recuperado de <https://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaSL/article/view/216/87>
- Beristáin, H. (2013). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
- Buron J. (1988). *Recursos e instrumentos psico-educativos. Enseñar a aprender Inducción a la metacognición*. España: Ediciones
- Cabrera G. & Ángeles F. (Eds.). (1999). *Orientación Educativa*. México: Ángeles Ed.
- Calero, M. (2010). *Constructivismo pedagógico: teorías y aplicaciones básicas*. México: Alfaomega.
- Cantón, V. (2009). *Historia de la lectura en México, hacia la formación de Lectores autónomos*. Recuperado de
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (2003). *La cocina de la escritura*. México: Anagrama.
- Cepeda, M. L., López, M. R. y Santoyo, C. (2013). Relación entre la paráfrasis y el análisis de textos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 99-106. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no1/contenido-cepedalopez.html>
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona: Laia (Reeditado por Ediciones Paidós, 1991).
- Coll, C. (1995). *Psicología genética y aprendizajes escolares*, México: Siglo XXI.

- Coll, C. (2010). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós.
- Craig, G. y Baucum, D. (2001). *Desarrollo Psicológico*. México: Pearson Educación.
- Dávila, S. (2000). *El aprendizaje significativo. Esa extraña expresión. Utilizada por todos y comprendida por pocos*. Recuperado el 23 de Noviembre del 2016 en http://depa.fquim.unam.mx/amyd/archivero/AUSUBELAPRENDIZAJESIGNIFICATIVO_1677.pdf.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F; Hernández, G. y Ramírez, M. (2010). *Aprender a Aprender*. México: Ángeles Editores.
- Diccionario de la Real Academia Española (1992)
- Gómez-Palacio, M., Villareal, B., López L., González, L. & Adame, G. (1996), *La lectura en la escuela*. México: SEP.
- Hohmann, A, Weikart, D. (2004). *La educación de los niños pequeños en acción*. México: Trillas.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela*. México: Fondo de cultura Económica.
- Llanes, R. (2005). *La comprensión lectora en alumnos de tercer grado de la escuela primaria Lic. Adolfo López Mateos*. Tesis para optar el grado de Maestro en Educación.
- Luceño, J. (200). *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas*. Madrid: Universitarios.
- Machicado, C. (2005). *Estrategias de metacompreensión lectora y rendimiento académico en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Juliaca*. Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación con mención en Docencia e Investigación en Educación Superior.
- MaKinney, J., Fitzgerald, H. & Strommer, E. (1984) *Psicología del Desarrollo, Edad Adolescente*. México: El Manual Moderno.
- Marti, E. (1998). “Operaciones concretas”, en *Desarrollo psicológico y Educación*. Tomo II. Comp. Coll C, et al. Madrid. Edit. Alianza Psicología.

- Monereo, C; Castelló, M; Clariana, M; Palma, M; y Pérez, M. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. España: Graó.
- Monroy, J. (2009). *Comprensión lectora*. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a08.pdf>
- Montenegro, I. (2003), *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mussen, P., Conger, J. & Kagan, J. (1973) *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.
- Navarro, E. (2003). Los mapas conceptuales como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la educación básica. México: Facultad de psicología.
- Negrete, J. (2005) *Estrategias para el aprendizaje*. México: Editorial Blanca y comercio.
- Novak, J. y Shucksmith, J. (1988). *Aprendiendo a aprender*. España: Ediciones Martínez Roca.
- Ontoria, A. Gómez, P. y Rubio, A. (2003). *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. México: Alfaomega
- Ontoria, A. (2004). *Cómo ordenar el conocimiento usando mapas conceptuales*. México: Alfaomega
- Ortega, R; Luque, A. y Cubero, R. (1995). *Constructivismo y práctica educativa escolar. La construcción del conocimiento escolar*. Ecos de un debate, Barcelona: Piados.
- Papalia, Diane R., Wendks Olds, Sally, Duskin Feldman, Ruth (2012) *Psicología del Desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México: Editorial Mac Graw Hill/Interamericana 11ª Ed.
- Piaget, J. (2002). *Psicología del niño* (16va. ed.). España: Morata.
- Piaget, J. (1954a). *The construction of reality in the child*. (M. Cook, Trans.).
- PISA 2015 <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- PLANEA 2015 INEE. Resultados. Recuperado el 29 de Noviembre, 2016, http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/difusion_resultados/1_Resultados_nacionales_Planea_2015.pdf.
- Porlán, R. (1998). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada Editores.
- Pozo, J. (1990). Estrategias de aprendizaje. En Coll, C; Palacios, J. y Marchesi, A. (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.

- Puente, A. Poggioli, L. Vavarro, A. (1995). *Psicología Cognoscitiva: desarrollo y perspectivas*. Venezuela: Mc Graw Hill.
- Quesada, C. R. (1988). *¿Por qué formar profesores en estrategias de aprendizaje?* Perfiles Educativos. Cise-UNAM.
- Rodriguez, M. (2010). *Entrenamiento en parafraseo en jóvenes universitarios de primer ingreso*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. México, D.F.
- Rogoff, B. (2003). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. México: Paidós.
- Salazar, A. y Cossio, A. (2007). *Estrategias de aprendizaje*. Recuperado el 20 de Octubre del 2016 de: <http://www.monografias.com/trabajos19/estrategias-aprendizaje/estrategias-aprendizaje.shtml?monosearch>.
- Santaemilia, J. (s.f.). Releyendo a Jakobson o todo es traducción: *Tres estampas del discurso público contemporáneo*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Sastrias, M. (1997). *Caminos a la lectura. Diversas propuestas para despertar y mantener la afición por la lectura en los niños*. México: Pax.
- Secretaria de Educación Pública (2015) Página web institucional. Recuperado el 15 de Noviembre del 2016 de http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/difusion_resultados/1_Resultados_nacionales_Planea_2015.pdf.
- Silva, I. (2005). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. http://www.injuve.es/sites/default/files/LA%20ADOLESCENCIA%20y%20%20entorno_completo.pdf
- Silberman, M. (1998). *Aprendizaje activo: 101 estrategias para enseñar cualquier materia*. México: Pax.
- Solé, I. (1999) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación: Grao de Serveis Pedagógicas.
- Valle, A; Rodríguez, S; Núñez, J; Cabanach, R; González-Pineda, J. y Rosario, P. (2010). *Motivación y Aprendizaje Autorregulado*. Interamerican Journal of Psychology, vol. 44, núm. 1.
- Vygotski, L. S., (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Anexos

Anexo I: Cartas descriptivas

Anexo II: Instrumento de evaluación: frases incompletas

Anexo III: Instrumento de evaluación: cuadro C-Q-A

Anexo IV: Instrumento de evaluación del programa de E.C.L

Anexo V: Rubricas que se utilizaron para evaluar los trabajos

Anexo VI: Textos utilizados en el programa de E.C.L

Anexo VII: Fotos recopiladas del programa E.C.L

Anexo I. Cartas descriptivas

Sesión 1: Presentación del programa de intervención			
Planeado por: Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.			
Propósito: Proporcionarles a los escolares una breve descripción introductoria a lo que será el proyecto de “estrategias de comprensión lectora”, así como determinar los acuerdos que vamos a tener a lo largo del curso.			
Espacio: Salón de clases y en el patio de arriba.			
Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Actividad de atención y conocer nuestros nombres	Canción: Bum Snap Clap Bum Bum Snap Clap Snap Bum Snap Clap Bum Bum Snap Shhh *Al decir Bum te pegas en hombro *Al decir Snap truenas los dedos *Al decir Clap das una palmada	Ninguno	10 minutos
Presentación en PowerPoint	Mencionar que expectativas tenemos del grupo. Introducir el tema, que es lo que vamos a ver.	Computadora Bocinas Proyector	30 minutos
Acuerdos	Algunos que podemos mencionar es: Momentos para ir al baño Respeto entre compañeros y compañeras Participación Que ellos las escriban y pegarlas en el salón de clases.	2 cartulinas Plumones Diurex	15 minutos

Sesión 2: Introducción a la lectura**Planeado por:** Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.**Propósito:** Que los escolares identifiquen la importancia que tiene la lectura al momento de utilizar las estrategias de comprensión lectora.**Espacio:** Biblioteca

Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Presentar que vamos a trabajar con portafolios.	Explicar a los escolares los beneficios que conlleva trabajar con carpetas. Hacer su retrato para personalizar su portafolio	El portafolio	15 minutos.
Contestar la evaluación diagnóstica de la estrategia.	Se les entregara una hoja donde los escolares contestarán su autoevaluación sobre la lectura.	Hojas.	10 minutos.
Describiremos palabras fundamentales para la lectura.	Se les dará una breve explicación sobre la importancia de la comprensión lectora. (Para que a través de la información dada puedan desarrollar la actividad siguiente).	Ninguno	15 minutos
Actividad: Completaran las palabras.	Se organizaron tres equipos en donde se les asignara una hoja con la información explicada anteriormente, de tal manera que los escolares puedan acomodarla como la entendieron, para posteriormente explicarla a sus compañeros.	Diurex Hojas Cartulinas	30 minutos

Sesión 3: Reflexión de la importancia de la lectura**Planeado por:** Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.**Propósito:** Que los escolares reflexionen sobre la importancia que tiene la lectura para utilizar las estrategias de comprensión lectora.**Espacio:** Patio Olimpo

Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Saber la Importancia que tiene la lectura para su vida diaria	Preguntarles a los escolares qué importancia tiene la lectura en su vida diría para cada uno de ellos y cómo es que la llevan a cabo.	Ninguno	25 minutos
Saber las estrategias que emplean al estudiar	Preguntarles a los escolares las estrategias que ocupan después de leer para poder estudiar o comprender mejor un texto.	Ninguno	15 minutos.
Las ventajas del uso de estrategias que se enseñaran.	Se les explicarán las ventajas que se obtienen al utilizar estrategias de aprendizaje, así como las que trabajaremos dentro de nuestro programa.	Ninguno	20 minutos.
Reflexión	Reflexión sobre la importancia y uso que tendrán las estrategias que trabajaremos con los escolares dentro de sus actividades escolares.	Pizarrón Hojas Plumas	10 minutos

Sesión 4: Ideas principales y resumen**Planeado por:** Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.**Propósito:** Que los escolares identifiquen los puntos más relevantes para la elaboración de ideas principales y resumen.**Espacio:** Salón de clases

Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Cuadro C-Q-A	Se le proporcionará a cada estudiante una hoja con el cuadro C-Q-A EN EL QUE escribirán lo que conocen acerca de cómo identificar las ideas principales y cómo realizan el resumen (C), lo que quieren conocer o aprender de estas estrategias (Q), y al finalizar el bloque terminarán de llenar el cuadro, reflexionando que fue lo que aprendieron (A).	18 hojas	10 minutos.
Resumen	Se les explicará cómo se pueden identificar las ideas principales dentro de un texto y los puntos más relevantes para la construcción de un resumen, acompañado de algunas recomendaciones para su realización.	Cartel	30 minutos.
Explicar dudas	De la información dada se resolverán dudas que llegaran a surgir por parte de los escolares.	Pizarrón	5 minutos.
Ideas principales	Se le dará un texto a cada estudiante en el cual con un color azul subrayarán sus ideas principales, al término de este de color rojo subrayaremos las ideas principales que se obtuvieron de forma grupal para compartir las distintas observaciones.	18 hojas Color azul y rojo	20 minutos
Resumen	Una vez que los escolares suprimieron la información no relevante, llevaran a cabo la construcción de un resumen de manera individual.	Lápiz o pluma	15 minutos
Reflexión	Se hará una reflexión de lo que aprendieron en la sesión.	Ninguno	10 minutos.

Sesión 5: Resumen**Planeado por:** Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.**Propósito:** Que los escolares comprendan la estructura para la elaboración de un resumen.**Espacio:** Salón de clases.

Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Recapitulación	Se buscará resaltar las ideas principales que se obtuvieron de la clase pasada para poder dar continuidad a lo que falta por ver del tema de resumen.	Ninguno	10 minutos
Reflexión del cuadro	Haremos una reflexión grupal del cuadro C-Q-A conforme a cuáles son sus metas esperadas para esta estrategia.	Pizarrón	15 minutos
Explicar a través de un mapa como realizar un resumen	Se les explicará a través de un mapa conceptual los puntos claves para realizar un resumen, se comentará grupalmente y se les pedirá que lo copien en una hoja en blanco para agregarlo a su portafolio.	1 Cartulina y 18 hojas blancas	40 minutos
Resumen	Se les dará individualmente un texto basado en la música de reggaetón, donde deberán identificar cual es el tema, sacar ideas principales y realizar un resumen.	18 hojas	20 minutos
Dudas y reflexión	Se les preguntará si tuvieron dudas para realizar la actividad y se hará una reflexión de lo aprendido.	Ninguno	10 minutos
Tarea	Se les dejará leer de su libro de Historia (SEP) la lectura de "La Edad Media en Europa y las culturas que se desarrollan en Oriente" (pag.80), para la elaboración de un resumen.	Libro de historia	5 minutos

Sesión 6: Resumen**Planeado por:** Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.**Propósito:** Que los escolares identifiquen sus debilidades y fortalezas.**Espacio:** Salón de clases.

Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Recoger la tarea	Platicaremos que tal estuvo su fin de semana y después comenzaremos a recoger la tarea que se dejó del texto de historia.	18 hojas	10 minutos
Intercambio de resumen	Se les repartirán a los escolares los resúmenes de sus compañeros para que individualmente lo lean en silencio.	El resumen de su compañero	10 minutos.
Retroalimentación	Una vez leído el resumen, se les pedirá que cada estudiante pase al frente y haga las observaciones buenas y malas que pudo observar en la tarea de su compañero.	Ninguno	40 minutos.
Debate entre compañeros	Se sentarán en grupos de 4 y 5 personas y comentarán que se les dificultó y que no se les dificultó al hacer el resumen y sacaran en equipo sus propias conclusiones.	4 hojas en blanco	15 minutos.
Tarea	A través de la retroalimentación se les pedirá que vuelvan hacer el mismo resumen, pero ya dadas las correcciones y dudas aclaradas.	Ninguno	10 minutos

Sesión 7: Resumen y Paráfrasis**Planeado por:** Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.**Propósito:** Que los escolares identifiquen ideas principales y refuercen habilidades para la ejecución de un resumen a través de sus propias palabras (parafrasear).**Espacio:** Biblioteca y salón de clases.

Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Video	Se les presento un video: mentes brillantes: los secretos del cosmos https://www.youtube.com/watch?v=l4w7saxlv5A&feature=youtu.be	Computadora Proyector Bocinas Pizarrón	35 minutos
Ideas principales.	Grupalmente se sacarán las ideas principales del video visto, se harán comentarios y reflexiones.	Pizarrón	30 minutos.
Tarea para reforzar la paráfrasis.	Una vez obtenidas las ideas principales del video se les pedirá que hagan un resumen parafraseando.	18 hojas	5 minutos.

Sesión 8: Autoevaluación y reflexión de las estrategias.**Planeado por:** Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.**Propósito:** Que los escolares puedan autoevaluar su desempeño en estas primeras estrategias (ideas principales y paráfrasis).**Espacio:** Salón de clases

Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Exploro conocimientos y experiencias	Se le dará a cada estudiante unas preguntas basadas en la organización de la lectura a través del uso de la estrategia.	18 hojas	25 minutos
Reflexión de las carpetas	Se le dará a cada escolar un formato donde les permita reflexionar sobre lo que han aprendido en esta estrategia y así mismo valoraran los logros que han obtenido.	18 hojas	25 minutos.
Reflexión de la estrategia	Se harán reflexiones sobre el uso de las estrategias trabajadas como (si creen que les fue útil aprenderla, que creen que hayan mejorado al emplear esta estrategia, que se les dificultó, etcétera).	Pizarrón Plumón	20 minutos.

Sesión 9: Cierre de las estrategias.**Planeado por:** Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.**Propósito:** Identificar las habilidades enriquecidas, así como; las dificultades que hayan tenido dentro de dicha estrategia.**Espacio:** Salón de clases

Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Cuadro C-Q-A	Terminar el cuadro sobre lo que el estudiante aprendió de la estrategia del resumen e ideas principales y compartir de forma grupal en que mejoraron.	Cuadro C-Q-A	25 minutos
Reflexión	Comentaremos si el uso de estas estrategias les ha sido útil para emplearlas en las distintas materias y si las han utilizado como apoyo para obtener un mejor aprendizaje.	Ninguno	20 minutos.
Dudas y Retroalimentación	Se responderán dudas individualmente que se hayan generado sobre las estrategias, así mismo se les dará una retroalimentación de todos los trabajos realizados.	Textos aplicados	30 minutos.

Sesión 10: Introducción al mapa conceptual**Planeado por:** Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.**Propósito:** Reconocer las habilidades que los escolares aplican sobre la ejecución de la estrategia (mapa conceptual).**Espacio:** Salón de clases.

Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Inicio de estrategia	Colocarán en su portafolio la portada de la nueva estrategia que será trabajada.	18 hojas	5 minutos
Cuadro C-Q-A	Se les proporcionará a cada estudiante una hoja donde escribirán lo que conocen del resumen (C), lo que quieren conocer o aprender de esta estrategia (Q), y al finalizar el bloque terminaran de llenar el cuadro reflexionando que fue lo que aprendieron (A).	18 hojas	20 minutos.
Mapa conceptual	Se les dará una hoja con un texto referente a las alergias, se les pedirá que realicen un mapa conceptual, sin explicación de cómo se realiza.	18 hojas	25 minutos.
Conclusiones.	Se harán preguntas sobre las dificultades que se tuvieron al realizarlo.	Ninguno	15 minutos

Sesión 11: Mapa conceptual**Planeado por:** Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.**Propósito:** Mostrar a los escolares dicha estrategia como un recurso útil para representar el conocimiento de una forma gráfica a través de diversos textos.**Espacio:** Salón Ollicalli

Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Introducción al mapa conceptual	Se les presentará unas diapositivas donde se les explicara las ventajas que se tienen al utilizar un mapa conceptual, como se hace, sus características y algunos ejemplos.	Pizarrón Computadora Cañón	30 minutos
Texto de las alergias	Se les dejara el texto de la sesión pasada sobre las alergias y se les pedirá que vuelvan a realizar el mapa conceptual, ya con los elementos explicados.	18 hojas	25 minutos.
Comparación de mapas conceptuales	Una vez terminado su mapa conceptual se les pedirá que comparen el mapa sin conocimiento previo para ver los cambios que se pudiesen observar entre estos, y hacer una reflexión de lo observado.	Mapas conceptuales	15 minutos.
Tarea.	Se les dejará una lectura basada en la “dieta correcta” donde tendrán que realizar un mapa conceptual basándose en la información proporcionada.	18 hojas	5 minutos

Sesión 12: Mapa conceptual

Planeado por: Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.

Propósito: Que los escolares trabajen de forma grupal para que puedan compartir entre ellos el conocimiento adquirido sobre la ejecución de un mapa conceptual.

Espacio: Salón Ollicalli

Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Revisión de tarea	Revisar la tarea (dieta correcta) donde se les preguntará cómo es que lo hicieron, que pusieron y cuáles fueron sus ideas principales y dudas para realizar el mapa conceptual.	Tarea de los escolares	20 minutos
Mapa Conceptual	Conforme a todas las ideas principales que se obtuvieron de manera grupal se formará un mapa conceptual final de la lectura.	Pizarrón Plumones	25 minutos.
Actividad en grupo	Se formarán dos grupos, a los cuáles se les dará la actividad de realizar un mapa conceptual a partir de los libros de la SEP. El primer grupo hará la lectura del libro de geografía “planos” y el segundo equipo realizara la lectura del libro de ciencias naturales “combustión”	1 Hoja lápiz y goma libros de la SEP	20 minutos.
Tarea.	Pasar el mapa conceptual ya terminado en una cartulina para que lo presente la siguiente sesión ante sus demás compañeros.	2 Cartulinas	5 minutos

Sesión 13: Mapa conceptual**Planeado por:** Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.**Propósito:** Promover la organización de los escolares dentro de un equipo de trabajo.**Espacio:** Salón de clases

Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Equipo 1. Mapa conceptual	De la lectura que se dejó hacer del libro de Ciencias Naturales basado en la “combustión” pasarán dos representantes del equipo a explicar cómo fue que realizaron su mapa conceptual y de manera grupal les haremos observaciones.	Mapa conceptual en equipo	20 minutos
Equipo 2. Mapa conceptual	De la lectura que se dejó hacer del libro de Geografía basado en los “planos” pasarán dos representantes del equipo a explicar cómo fue que realizaron su mapa conceptual y de manera grupal les haremos observaciones.	Mapa conceptual en equipo	20 minutos.
Reflexión	Se les preguntara a los escolares si se les dificultó o se les facilitó la construcción del mapa conceptual trabajando en equipo.	1 Hoja lápiz y goma libros de la SEP	10 minutos.

Sesión 14: Mapa conceptual**Planeado por:** Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.**Propósito:** Que los escolares puedan utilizar conectores entre conceptos tanto en el medio académico como dentro de su vida cotidiana.**Espacio:** Salón de clases

Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Exposición de mapa conceptual	De acuerdo a la tarea que se les dejó la sesión pasada, pasará cada estudiante a explicar que tema fue el que eligió, porque le gustó ese tema, de dónde sacó la información para realizar dicho mapa, y si tuvo dificultades para realizarlo. Al finalizar su explicación se le dará una retroalimentación tanto de sus compañeros como de las chicas UNAM conforme a su trabajo realizado.	18 Mapas conceptuales	40 minutos
Reflexión	Al término de las exposiciones comentaremos si se les facilitó hacer el mapa a través de un tema de su interés, esto con la finalidad de conocer su opinión al usar la estrategia en el ámbito no escolar.	Ninguno	20 minutos.

Sesión 15: Mapa Conceptual

Planeado por: Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.

Propósito: Que los escolares reúnan de manera grupal las ideas correspondientes para la elaboración del mapa conceptual, permitiéndoles tener un mejor desempeño en la ejecución de la actividad.

Espacio: Patio del señor de Narnia

Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Actividad del texto de los lagos	Se les dará una hoja individual con un texto relacionado con el tema de los "LAGOS", se les pedirá que la lean en voz baja y que subrayen las ideas principales.	18 hojas	10 minutos
Material para la construcción del mapa	Se les explicará que a través de la lectura se realizó el mapa conceptual, el cual se pasó a hojas de colores (naranja y amarillo) para que cada equipo lo realice conforme organicen su información de dicha lectura.	Hojas de colores Plumones Tijeras	5 minutos
Construcción del mapa conceptual	Se formarán dos equipos de 9 integrantes cada uno, se les dará el material ya mencionado para que comiencen a elaborar su mapa conceptual.	Papel kraft	35 minutos
Reflexión	Se preguntarán las dificultades que tuvieron al realizarlo y cuáles fueron sus pasos para la construcción del mapa.	Ninguno	20 minutos

Sesión 16: Mapa Conceptual**Planeado por:** Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.**Propósito:** Que los escolares identifiquen sus fortalezas y debilidades al utilizar la estrategia.**Espacio:** Salón de clases

Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Equipo 1	El equipo está conformado por cuatro mujeres y cinco hombres. Dos integrantes del equipo pasaran a explicar su mapa conceptual del texto de “LAGOS” (como lo hicieron, que se les dificultó, que detectaron que les hizo falta, etcétera). De forma grupal se harán las observaciones correspondientes.	Hojas de colores Papel craf Resistol	15 minutos
Equipo 2	El equipo está conformado por cinco mujeres y cuatro hombres. Dos integrantes del equipo pasarán a explicar su mapa conceptual del texto de “LAGOS” (como lo hicieron, que se les dificultó, que detectaron que les hizo falta, etcétera). De forma grupal se harán las observaciones correspondientes.	Hojas de colores Papel craf Resistol	15 minutos
Conclusiones del texto	Se volverá a leer el texto relacionado con los “LAGOS” y se les proporcionará una hoja donde se ejemplifica un mapa conceptual de una forma organizada y jerárquica de dicho texto, esto es con el propósito de que el estudiante tenga como ejemplo una manera de cómo organizar la información y cómo se pueden emplear los conectores.	18 hojas impresas	15 minutos

Sesión 17: Evaluación de mapa conceptual**Planeado por:** Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.**Propósito:** Que los escolares puedan autoevaluar su desempeño en esta segunda estrategia (mapa conceptual)**Espacio:** Salón de clases

Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Cuadro C-Q-A	Terminar el cuadro sobre lo que el estudiante aprendió de la estrategia de mapa conceptual y compartir de forma grupal en que mejoraron.	Cuadro C-Q-A	15 minutos
Exploro conocimientos y experiencias	Se le dará a cada estudiante un cuestionario basado en la organización de la lectura a través del uso de la estrategia.	18 hojas	20 minutos
Reflexión del portafolio	Se le dará a cada estudiante un formato donde les permita reflexionar sobre lo que han aprendido en esta estrategia y así mismo valoraran los logros que han obtenido.	18 hojas	20 minutos
Reflexión de la estrategia	Se harán reflexiones sobre el uso de la estrategia trabajada como (si creen que les fue útil aprenderla, que creen que hayan mejorado al emplear esta estrategia, que se les dificultó, etcétera).	Ninguno	20 minutos

Sesión 18: Evaluación de resumen y mapa conceptual**Planeado por:** Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.**Propósito:** Identificar el desempeño sobre la elaboración de las estrategias trabajadas en el curso, así como también conocer la opinión que los escolares tienen del proyecto.**Espacio:** Salón de clases

Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Evaluación	Se les dará una hoja con un texto breve relacionado con el tema de “estructura corporal” donde se les pedirá que terminando de leer dicha información realicen un resumen y a continuación un mapa conceptual.	18 hojas impresas 18 hojas blancas	35 minutos
Asamblea	A partir de esta asamblea queremos conocer la opinión que tienen los escolares respecto a nuestro trabajo, como se han sentido, si consideran que les ha ayudado para mejorar en su nivel académico o si tienen algunas propuestas o comentarios para mejorar nuestro programa.	Ninguno	35 minutos

Sesión 19: Ideas principales, resumen y mapa conceptual**Planeado por:** Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.**Propósito:** Que los escolares puedan explicar la elaboración de dichas estrategias vistas, así como compartirlo con los demás compañeros.**Espacio:** Salón de clases

Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
-Lectura de la amistad -Lectura del amor -Dudas	-Se les dará individualmente una lectura relacionada con el tema de la amistad, en el cual se formarán dos equipos: el primero va a realizar un resumen y está conformado por cuatro escolares; el segundo equipo tendrá que realizar un mapa conceptual y está conformado de igual forma por cuatro escolares. -Se les dará individualmente una lectura relacionada con el tema del amor, en el cual se formarán dos equipos: el primero va a realizar un resumen y está conformado por cuatro escolares; el segundo equipo tendrá que realizar un mapa conceptual y está conformado de igual forma por cuatro escolares -En el transcurso de la actividad pasaremos con cada equipo a resolver sus dudas.	8 hojas con la lectura 2 hojas en blanco Lápiz y goma 8 hojas con la lectura 2 hojas en blanco Lápiz y goma	50 minutos
Tarea	Pasar su trabajo en una cartulina para presentarlo ante sus compañeros la siguiente sesión.	4 cartulinas Plumones	5 minutos

Sesión 20: Resumen y mapa conceptual

Planeado por: Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.

Propósito: Que los escolares reconozcan sus habilidades obtenidas mediante la práctica de estas estrategias y emitir una opinión crítica sobre su trabajo.

Espacio: Salón de clases

Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
<p>-Exposición de la lectura de la amistad (Resumen y mapa conceptual)</p> <p>-Exposición de la lectura del amor (Resumen y mapa conceptual)</p>	<p>Pasaran dos integrantes de cada equipo a leernos y explicarnos como quedó su resumen y su mapa conceptual.</p> <p>Una vez terminada su explicación nos harán mención de cuáles fueron sus ideas principales, como fue que el equipo se organizó, como fueron construyendo su resumen o mapas a través de sus propias ideas y si tuvieron algunas complicaciones y si las tuvieron que nos digan cuales fueron y como las resolvieron.</p>	<p>4 cartulinas</p>	<p>60 minutos</p>
<p>Tarea</p>	<p>Traer un resumen y un mapa conceptual del científico elegido por ellos mismos que protagonizaran el día 15 de junio con la maestra Ángeles.</p>	<p>Ninguno</p>	<p>5 minutos</p>

Sesión 21: Mapa conceptual y resumen del Universo

Planeado por: Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.

Propósito: Que los escolares logren describir un tema a través de las estrategias vistas.

Espacio: Salón de clases

Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Mapa y resumen Tema: conocimiento de las características del universo. Pág. (146-163).	Debido a que la maestra Ángeles les dejó realizar un resumen y un mapa conceptual individual del tema que más les interesa, para poder presentar su "maqueta comestible", los escolares nos pidieron apoyo para hacerles retroalimentación de sus trabajos. Por lo tanto, se dedicó esta sesión a la elaboración de los trabajos ya mencionados.	Libros de la SEP de ciencias naturales 18 hojas blancas	40 minutos
Equipos para la elaboración de su maqueta	Ya elegido el tema a presentar y terminado el resumen y el mapa conceptual individual, se les dará la opción de que se organicen por grupos de la misma elección del tema (estrellas, universo, galaxia, planetas, satélites y cometas) para que puedan realizar su maqueta y poder presentarla la siguiente sesión.	Pizarrón Plumones	15 minutos

Sesión 22: Presentación de maquetas “Universo”

Planeado por: Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.

Propósito: A través de los conocimientos, las herramientas adquiridas y a partir de la asesoría brindada a los escolares logren presentar su trabajo final, utilizando en su exposición las estrategias vistas en nuestro programa.

Espacio: Salón de clases

Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Exposición	Retomando la organización de la sesión pasada los escolares pasarán a presentar su maqueta comestible acompañada de su mapa y su resumen, en el cuál explicarán todo lo relacionado al tema de su elección y después como fue la elaboración de su maqueta.	Cartulinas Diurex Maquetas	90 minutos (Tiempo dentro de su clase).
Evaluación final	Los escolares nos entregarán su mapa conceptual y resumen, respecto al tema que les haya tocado.	Hojas	5 minutos
Reflexión	Terminando sus exposiciones y después de haber entregado la tarea, platicamos en función de cómo se sintieron, si se les facilitó la tarea, si el programa les está ayudando, y como se sienten.	Nada	15 minutos

Sesión 23: Evaluación formativa de las estrategias vistas.**Planeado por:** Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.**Propósito:** Conocer las herramientas que han desarrollado los escolares en la aplicación de las estrategias de comprensión lectora, así como también saber cómo se han sentido los escolares con nuestro desempeño.**Espacio:** Salón de clases

Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Evaluación.	Se les dará un texto y hojas blancas, se les pedirá que terminando de leer dicha información realicen el subrayado adecuado para identificar las ideas principales posteriormente realicen un resumen (parafraseando) así como un mapa conceptual.	Texto Hojas blancas.	40 minutos
Evaluación del trabajo con nosotras.	A partir de un cuestionario queremos conocer la opinión que tienen los escolares respecto a nuestro trabajo, como se han sentido, si consideran que les ha ayudado para mejorar en su nivel académico o si tienen algunas propuestas o comentarios para mejorar nuestro programa.	Cuestionario	20 minutos

Sesión 24: Evaluación Final.**Planeado por:** Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.**Propósito:** Observar a los escolares mediante una actividad las habilidades desarrolladas para la elaboración y aplicación de las estrategias trabajadas en el proyecto.**Espacio:** Salón de clases

Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Evaluación final.	Se les dará un texto y hojas blancas, se les pedirá que, terminando de leer dicha información, escojan una de las estrategias trabajadas en el proyecto. Y con esa estrategia realicen el subrayado adecuado para identificar las ideas principales o realicen un resumen (parafraseando) o un mapa conceptual.	Texto Hojas blancas.	40 minutos
Reflexión	Se les comunicará que es nuestra última sesión que trabajaremos con ellos, agradeciéndoles el tiempo que nos brindaron, el entusiasmo y las ganas que le pusieron, y desearles buena suerte en la siguiente etapa de su vida (secundaria), esperando que lo que trabajamos les ayude tanto en su vida cotidiana como escolar.	Nada	20 minutos.

Sesión 25: Evaluación “Frasas incompletas” Post-Test.

Planeado por: Alejandra Zertuche Ugalde y Montserrat Cázares Ramírez.

Propósito: Re-aplicar el instrumento “Frasas incompletas”

Espacio: Biblioteca

Actividades	Desarrollo	Materiales	Tiempo
Re-aplicar el instrumento “Frasas incompletas”	Se les re-aplicó el instrumento “Frasas incompletas” con 12 reactivos, aplicado de manera oral e individual; con la finalidad de comprender las opiniones de los escolares de 6to año de primaria con respecto a la actitud hacia el estudio y el uso de las estrategias de comprensión lectora.	Instrumento Computadora	El necesario para aplicarlo de forma individual a nuestra población

Anexo II: Instrumento de evaluación: Frases incompletas

Nombre: _____ **Edad:** _____ **Fecha:** _____

A continuación, se te presentan 12 frases incompletas relacionadas con tus clases, exámenes y trabajos, completa cada una de ellas de acuerdo como lo realices, no hay respuestas buenas ni malas, sólo trata de decirme lo primero que se te venga a la mente.

- 1) Lo que me gusta de estudiar es...
- 2) Para hacer un resumen tengo que...
- 3) No me gusta que las clases sean...
- 4) Los mapas conceptuales me ayudan a...
- 5) Yo pienso que para estudiar español...
- 6) Siempre he creído que la mejor manera para estudiar es...
- 7) Cuando estudio solo me resulta...
- 8) Identificar las ideas principales me ayudan a...
- 9) Pienso que cuando estudió geografía yo...
- 10) Considero que para entender mejor un tema debo de...
- 11) Cuando estudio ciencias naturales...
- 12) Para estudiar mejor necesito...

Anexo III: Instrumento de evaluación: Cuadro C-Q-A

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2011), los cuadros C-Q-A se consideran una estrategia tipo organizador gráfico, en el que la información se presenta con una relación lógica de los contenidos plasmados. Estos cuadros se conforman a partir de tres columnas que se dividen en: 1) C (lo que ya se conoce); 2) Q (lo que se quiere conocer/aprender); y 3) A (lo que se ha aprendido) (véase tabla 2). En esta estrategia se busca que el estudiante tome conciencia sobre el contenido que posee y el que aprendió.

C (Lo que conozco del tema)	Q (Lo que quiero saber/aprender del tema)	A (Lo que aprendí del tema)

Anexo IV: Instrumento de evaluación del programa de Estrategias de comprensión lectora

A continuación, se te presentan 10 enunciados incompletos sobre las sesiones de trabajo con Alejandra y Montse, cada enunciado presenta 5 opciones de respuesta. Subraya aquella que consideres complete correctamente el enunciado y se acerque más a lo que tú piensas o sientes. Sé lo más sincero(a) que puedas. Es anónimo, por lo que no tienes que poner tu nombre.

1. El trabajo con Alejandra y Montse me gusto...

Nunca	Poco	Regular	Mucho	Completamente
-------	------	---------	-------	---------------

2. Las actividades que realicé con ellas me parecieron...

Muy malas	Malas	Regulares	Buenas	Muy buenas
-----------	-------	-----------	--------	------------

3. El material que utilicé para trabar con Alejandra y Montse me pareció...

Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
----------	------	---------	-------	-----------

4. La manera en que daban las clases era clara y fácil de entender...

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
-------	-------------	---------------	--------------	---------

5. Las instrucciones que daban eran sencillas y comprensibles...

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
-------	-------------	---------------	--------------	---------

6. Lo que aprendí del programa de estrategias de comprensión lectora fue...

Nada	Poco	Algo	Mucho	Todo
------	------	------	-------	------

7. Soy capaz de utilizar yo sólo (a) las estrategias que aprendí, tanto en la escuela, cuando me lo piden y cada vez que lo necesité...

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
-------	-------------	---------------	--------------	---------

8. Me sentía con la confianza de preguntar algo cuando no entendía...

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
-------	-------------	---------------	--------------	---------

9. El trato que recibí de Alejandra y Montse me pareció...

Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
----------	------	---------	-------	-----------

10. Si tuviera que sugerirles algo para que mejorara sus clases sería:

¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

Anexo V: Rúbricas que se utilizaron para evaluar los trabajos

Subrayado

Criterios a evaluar	3	2	1
Ideas principales	Subraya y discrimina las ideas principales de las secundarias. Destaca las palabras clave. Codificación coherente con la idea principal del texto.	Logra identificar una idea principal y es capaz de identificar más ideas secundarias. Encuentra pocas palabras clave.	Dificultad de reconocer ideas secundarias. Carece de encontrar palabras claves.

Parafraseo

Criterios a evaluar	3	2	1
Parafraseo	Redacta todas las ideas principales del texto y las expresa de manera puntual, pero con sus propias palabras.	Retoma algunas de las ideas principales y secundarias del texto y las expresa con sus propias palabras	Combina fragmentos del texto tal cual sin expresarlo con sus propias palabras.
Coherente	Escribe de manera clara, coherente y comprensible, utilizando palabras precisas. Las ideas están bien estructuradas en párrafos bien definidos y acordes con las ideas más importantes del texto.	Escribe de manera comprensible su paráfrasis, aunque tiene algunos errores tales como: utilizar palabras poco precisas. La estructura de los párrafos es sencilla, pero correcta, acorde con las ideas del texto.	El texto carece de estructura separación de ideas mediante párrafos es un solo texto sin estructura.

Resumen

Criterios a evaluar	3	2	1
Cantidad proporcional de información relevante contenida en el resumen	Las ideas son expresadas de una manera clara y organizada. Incluye la o las ideas principales y los detalles más importantes del texto.	Pocas de las ideas son expresadas de manera clara y organizada Incluye la idea principal y pocos detalles importantes del texto.	Ningunas de las ideas son expresadas de manera clara y organizada Incluye vagamente la idea principal y pocos detalles más del texto.
Comprensión del tema	Utiliza solo 1-2 oraciones para describir claramente una idea.	Utiliza más de 3 oraciones para describir claramente una idea.	Utiliza más de 4 oraciones para describir claramente una idea.
Ideas principales	Expone la idea principal nombra el tema del resumen y esquematiza los puntos principales. Explica la idea anterior con ejemplos, comparaciones, contrastes, etc.	Expone la idea principal esquematiza algunos o todos los puntos a discutir, pero no menciona el tema. Explica de la idea anterior solo con ejemplos	Expone la idea principal no menciona el tema y ni los puntos a discutir. Carece de ejemplos, comparaciones, contrastes, etc.
Claridad de la redacción	Las palabras están bien elegidas y el fraseo es apto y preciso. Las oraciones están bien secuenciadas, con claves claras que abren, desarrollan y cierran los temas.	Muestra un orden razonable en el fraseo y la selección de palabras. Algunas conexiones útiles de oración en oración.	Requiere que el lector vuelva atrás para encontrar el sentido. Utiliza palabras equivocadas y el fraseo es inadecuado.

Mapa Conceptual

Criterios a evaluar	3	2	1
Conceptos clave	Se manejan conceptos importantes, destacándolas y diferenciando las ideas principales de las secundarias por medio de diferentes recuadros.	Emplean conceptos principales, pero pueden confundirse con los secundarios por medio de mismos cuadros.	Los conceptos presentan nula relación con el tema por lo que el mapa pierde su concordancia y relación con este.
Jerarquización	De la idea central se desprenden de manera jerárquica las ideas subordinadas, de lo particular a lo general o viceversa, de manera clara.	De la idea central se desprenden algunas ideas, sin embargo, siguen estando relacionadas con el tema central, de manera jerárquica	De la idea central se desprenden algunas ideas subordinadas, aunque no todas corresponden a la idea principal.
Relación	Utiliza de manera clara los conectores expresando la relación de ideas.	Los conectores indican la relación entre las ideas.	Los conectores indican de manera confusa la relación entre ideas. No existen conectores que indiquen la relación de ideas.

Anexo VI

Textos utilizados en el
programa de E.C.L

Lee el siguiente texto dos veces, para tratar de comprenderlo. Después subraya lo que consideres más importante de cada párrafo.

¿Por qué los mamíferos han poblado la faz de la tierra?

(Sánchez, 1993)

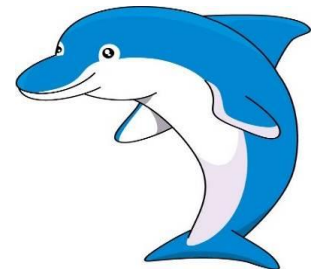


En el género animal, los mamíferos han tenido gran éxito adaptativo. Además de ser los más simpáticos (son los únicos animales que juegan), son los más extendidos por todo el planeta. Igualmente, son los que mejor han resistido los más variados ambientes, y con los insectos, los más numerosos de cuantos habitan la Tierra.

Hay varias causas que expliquen este éxito: la primera de ellas reside en que los mamíferos tienen un gran cuidado de sus crías. Las protegen de los depredadores, se ocupan de su alimentación e incluso las instruyen. Las crías están bajo su cuidado hasta que pueden valerse por sí mismas.

Otro factor explicativo reside en el extraordinario desarrollo de su cerebro, que les permite aprender de la experiencia, y, por tanto, adaptarse mejor que el resto de los animales a los cambios del medio ambiente. El hombre es un buen ejemplo de esta capacidad de adaptación.

Sin importar las variantes del clima, la temperatura del cuerpo de los mamíferos es constante, entre 35 y 39 grados Celsius. Es por esta razón que encontramos mamíferos en todas las regiones del planeta, sea por tierra o por mar, por ejemplo: el camello en los desiertos; el yak en las; el topo por debajo de la tierra y la orca en los mares fríos del Atlántico. Otras clases de animales, como son los reptiles o anfibios, sólo pueden vivir en determinadas condiciones ambientales. Por eso, puede decirse que otra de las razones del éxito de los mamíferos en su capacidad para mantener constante la temperatura interna de su cuerpo.



- Lee el siguiente texto, trata de comprenderlo, y, una vez hecho lo anterior, contesta lo que se te pide abajo.

El reggaetón

(Díaz-Barriga, F; Hernández, G. y Ramírez, M., 2010)

El reggaetón (también reguetón) es un ritmo latinoamericano, influenciado por el hip hop de diversas zonas donde habitan latinoamericanos en Estados Unidos.

La fusión del ritmo reggae, con el rap español, dio origen a lo que hasta hoy conocemos por reggaetón. También tiene una gran influencia de otros estilos de la región, como la bomba, la salsa, la champeta, y, sobre todo, el merengue house.

Existe un debate sobre el origen del reggaetón: para algunos procede de Puerto Rico mientras otros defienden que es de Panamá.

El reggaetón es un estilo popular entre los jóvenes de muchos países de América Latina, en especial de los caribeños, siendo fácil de bailar y provocando movimientos muy sensuales. Las líneas de bajo y un ritmo repetitivo son sus características, dando una rima para lograr que la canción sea pegajosa y de fácil identificación para el público. Este estilo de rima está también inspirado en el reggae jamaquino, y en el rap.

El disc jockey (el que pone discos y los mezcla) es tan importante en el reggaetón, que, por lo general al inicio de las canciones, los cantantes lo nombran. Las voces cumplen una función importante, inclusive a veces tomando el rol de género. Sus temas de las letras en un origen eran de denuncia social, pero con el paso del tiempo han derivado en un tipo de letras mucho más festivas y comerciales. El vocabulario que se emplea está lleno de modismos populares que le dan melancolía según sea el caso.



1. ¿Cuál es el tema del texto? Exprésalo en una sola oración (recuerden que, para identificar el tema, deben preguntarse ¿de qué trató el texto?).
2. Identifica las ideas principales. Enlista al menos tres de ellas (recuerda que las ideas principales son aquellas que permiten explicar el tema del texto).
3. A partir de lo anterior elabora un resumen del texto. No olvides que el resumen debe decir casi lo mismo que el contenido del texto, pero con menor extensión. También procura darle coherencia al resumen.

- Lee con atención el siguiente texto, si lo requieres subraya los conceptos más importantes y luego elabora un resumen:

Estructura corporal

(Feria, González, Orozco y De la Bara, 1997)

El cuerpo humano es una estructura compuesta de cuatro clases de unidades: células, tejidos, órganos y sistemas.

Las más pequeñas y numerosas de estas unidades son las células. El cuerpo humano contiene una cantidad tan grande de ellas que difícilmente podemos formarnos una idea clara de la magnitud, según Swanson (un investigador especialista en la materia), una persona normal contiene 100,000,000,000,000 (cien billones o cien millones de millones) de células.

La célula es la unidad más sencilla de la materia viviente. Sin embargo, está muy lejos de ser sencilla, en realidad es una unidad muy pequeña pero sumamente compleja, además, puede conservar la vida y reproducirse a sí misma. Los virus, aunque son unidades más pequeñas que las células, no pueden conservarse vivos ni reproducirse, a menos que parasiten una célula viviente.

Los tejidos son organizaciones de gran cantidad de células semejantes unidas por sustancia intercelular. Existen diferentes tipos de células, que dan origen a diversos tejidos.

Un órgano se compone de varias clases de tejidos distribuidos de tal manera que, juntos, pueden ejecutar una función especial. Por ejemplo, el estómago es una organización de tejido muscular, conectivo, epitelial y nervioso. Los tejidos muscular y conectivo constituyen sus paredes, y los tejidos epitelial y conectivo, su cubierta; el tejido nervioso se extiende tanto a su pared como a su cubierta.

Los sistemas son la unidad más compleja del cuerpo. Un sistema es un conjunto de diversos órganos colocados de tal manera que pueden ejecutar funciones de gran complejidad. El cuerpo humano está compuesto por nueve sistemas principales: esquelético, muscular, nervioso, endocrino, circulatorio, respiratorio, digestivo, urinario y reproductivo.

- Lee con atención el siguiente texto y luego elabora un mapa conceptual con los conceptos importantes:

Dieta correcta

(Díaz-Barriga, F; Hernández, G. y Ramírez, M., 2007)

Una dieta correcta depende de la constitución física de cada persona y de su actividad física diaria, entre otras cosas. Por ello puede ser variable dependiendo de las personas a las que se dirige, pero siempre tiene que ser equilibrada, completa y correcta.

Es completa si contiene alimentos de todos los grupos y es equilibrada si los alimentos que contiene la dieta se encuentran en proporciones adecuadas; esto es, la dieta debe formarse por la aportación de cada uno de los siete grupos de alimentos diariamente.

También es correcta si nos sirve para proporcionarnos la energía adecuada y si nos mantiene con el peso ideal. Debemos tener cuidado de estas “dietas mágicas” que son demasiado drásticas para reducir de peso y que de ningún modo son completas, equilibradas ni correctas.

Una vez que lo hayas leído, haz lo siguiente:

- a) Selecciona los conceptos más importantes.
- b) Identifica el más importante y los demás jerarquízalos del más general al más específico en relación con este.
- c) Elabora el mapa conceptual.
- d) Compáralo con el que elaboren tus compañeros.



- Lee con atención el siguiente texto y luego elabora un mapa conceptual con los conceptos importantes:

Los lagos

(SEP, 2016)

Los lagos forman parte de las aguas superficiales estancadas, su suministro de agua puede tener varios orígenes: la lluvia, la nieve o hielo cuando se derriten, el escape de corrientes subterráneas, etcétera. Según la composición de sus aguas, los lagos pueden ser de agua dulce o salada.

Un lago puede definirse como un cuerpo de agua permanente ocupando una depresión del terreno. De tamaño diverso, los lagos pueden ser de menos de una hectárea de terreno o de muchos miles de kilómetros cuadrados. Varían también mucho en profundidad, algunos sólo tienen algunos metros y pueden secarse durante los periodos de sequía, mientras que otros tienen una profundidad de varios cientos de metros.

Los fondos de los lagos pueden formarse de una gran variedad de maneras y por una cantidad diversa de procesos geológicos. De acuerdo con su origen, se distinguen dos tipos de lagos: de depresión y de barrera.

Los lagos de depresión se han formado por la acumulación de las aguas superficiales en las depresiones del terreno. Son los más numerosos, extensos y profundos. Pueden ser de varios tipos: tectónicos, de cráter, cársticos y eólicos.

Los lagos de barrera se forman cuando un obstáculo interfiere en el curso de un río. Este obstáculo puede ser natural, como el derrumbe de las laderas de un valle; y artificial, como las cortinas de una presa. Los principales lagos de barrera son: los de herradura, albuferas y presas.

Actividad:

1. Identificar conceptos del texto.
2. Seleccionar el concepto más importante del texto
3. Ordenar jerárquicamente la lista precedida por el concepto seleccionado
4. Elegir las palabras enlace
5. Descubrir relaciones cruzadas
6. Construir el mapa conceptual
7. Si es necesario repetir y practicar

- Lee con atención el siguiente texto, posteriormente realiza el subrayado para identificar las ideas principales, después plásmalo en un resumen (parafrasear) y finalmente elabora un mapa conceptual:

La amistad

(Montoya, 2003)

La amistad es una relación afectiva entre dos o más personas, es una de las relaciones interpersonales más comunes en el transcurso de la vida de los seres humanos. Es un sentimiento donde se busca confianza, consuelo, amor y respeto.

Las amistades proporcionan a los y las adolescentes oportunidades para desarrollar habilidades para resolver conflictos. Los amigos proveen diversión y emoción a los adolescentes con su compañía y recreación. Los amigos también se dan consejos entre sí los adolescentes hablan de muchos temas y problemas con sus compañeros adolescentes. La lealtad es un aspecto valioso cuando se trata de amistad.

Identificarse con los amigos es bueno para la construcción de nuestra identidad. No obstante, una identificación excesiva con los amigos siendo como ellos o imitándoles en forma constante dificulta la identidad propia como personas.

Una mala amistad te hace sentir incómoda con esa persona, no te sientes en confianza de expresar libremente tus opiniones, no te alienta, se alegra por tus fracasos, no te pregunta ¿cómo estás?, no guarda tus secretos, te juzga y te hace sentir mal con sus comentarios.

Una buena amistad te apoya siempre en las buenas y en las malas, te sientes libre de expresar tus opiniones y sentimientos, te acepta tal y como eres, no te juzga, sabe guardar los secretos, te da buenos consejos, tienen un mismo agrado por compartir una o más actividades, ideas, recuerdos, etcétera, te es fiel y no sólo habla de sus problemas sino también te escucha y te pregunta ¿cómo estás?

La amistad es un valor universal, sin el cual, una persona difícilmente podrá sobrevivir. El adolescente, necesita a alguien de su misma edad y sexo, para compartir la pesada carga, de todas las dudas que le surgen constantemente. Ha de ser alguien que él vea como "un igual", con sus mismos problemas e inquietudes.

Por eso no vale como amigo un padre o profesor, ya que éstos están investidos de autoridad, aunque no lo pretendan. Además (padres, profesores...) tienen otro papel muy importante y necesario en la vida del adolescente.

- Lee con atención el siguiente texto, después escoge una estrategia que hayamos visto para que realices tu trabajo:

¿Qué es el amor?

(Camacho-Arroyo, 2002)

Cada uno de nosotros puede tener su propia definición del amor, desde el punto de vista biológico se le ha caracterizado como un fenómeno integral que involucra nuestro cerebro y nuestros órganos productores de hormonas, como la hipófisis y la glándula adrenal. En el amor participan varios mensajeros químicos que proporcionan una gama de sensaciones que van desde el placer, la euforia, la confianza y la seguridad, hasta la ansiedad, la obsesión y la depresión.

La primera fase de una relación amorosa es el enamoramiento, el cual es transitorio, dominado por procesos de atracción y que inicia por la percepción y el consecuente placer producido por la estimulación de nuestros sentidos. Antiguamente el estímulo más importante (quizá lo siga siendo) en una relación amorosa, y que generó por mucho tiempo la frase “amor a primera vista”, era justamente la vista, dada la importancia que ha adquirido para nosotros este sentido a lo largo de la evolución, sin hacer menos la estimulación del oído, el olfato, el gusto y el tacto. Sin embargo, en estos tiempos modernos los avances en la comunicación han hecho que muchas veces el primer contacto entre dos personas sea virtual, a través del correo electrónico o las redes sociales, y que sin tener una estimulación olfativa, auditiva o incluso visual se pueda desencadenar el enamoramiento.

Durante este ocurren cambios fisiológicos impresionantes en nuestro organismo. Se modifica la producción de hormonas (mensajeros químicos secretados por una glándula y con efectos distintos sobre la mente y el cuerpo), cambia de manera notable nuestro estado de ánimo e incluso se llega a tener una percepción diferente de la realidad. Una de las preguntas más recurrentes y todavía sin respuesta, es cuánto dura el amor y si éste puede ser para siempre. Diversos grupos de psicólogos y psiquiatras han especulado que el enamoramiento dura unos cuantos meses y después se pasa a un estado más consciente y crítico de la realidad, en el cual se empiezan a valorar las distintas características de la pareja; es entonces cuando en teoría podemos definir si la relación que tenemos es realmente confiable, placentera y reconfortante. Se ha propuesto que en una relación que recién inicia, hay una gran cantidad de estímulos y situaciones novedosas que causan en la otra persona interés, placer y una buena dosis de aprendizaje. En los últimos años varios grupos de psicólogos han descubierto que entre los ingredientes que dan mayor solidez a una relación de pareja por un tiempo considerable son la comunicación, el compromiso, la confianza, la intimidad y la celebración de los momentos importantes para uno de los miembros de esta, más que el apoyo en situaciones desfavorables.

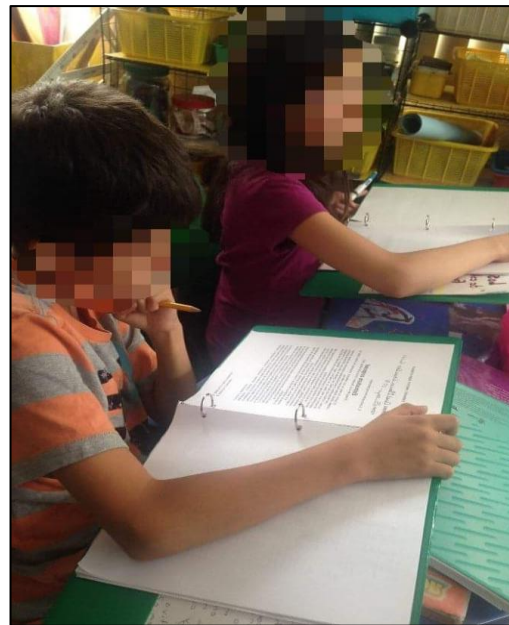
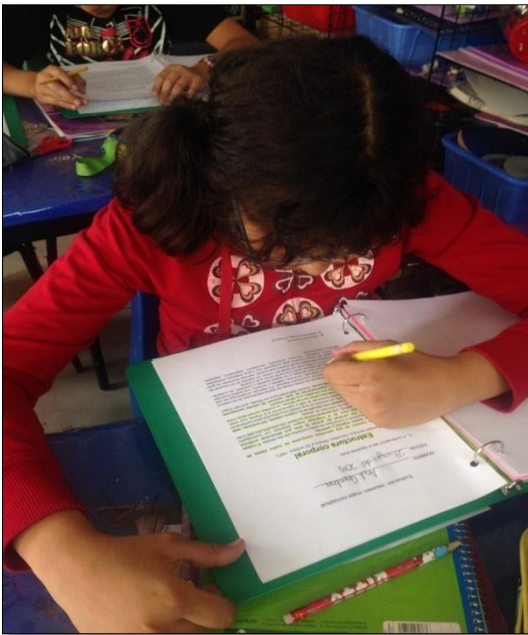
Anexo VII: Fotos recopiladas del programa



En esta foto se está dando inicio a la estrategia de Resumen, pero así mismo estamos haciendo uso de un mapa conceptual, esto con el fin de empezar a familiarizar a los escolares sobre la jerarquización de información.



En ambas fotos se muestra el apoyo que se brindaba a cada uno de los escolares en las sesiones.



En ambas fotos se muestra la carpeta que se les fue brindada; esto con la finalidad de que los escolares fueran recopilando cada uno de los textos y trabajos realizados dentro del programa de intervención, así como también que los escolares pudieran ir observando los avances que han obtenido a través de cada sesión.



Estas actividades que se presentaron fueron una vez concluido el programa de intervención donde los escolares tenían que hacer el uso de todas las estrategias vistas y presentarlas ante sus demás compañeros y maestros en curso.



Foto de los escolares con su trabajo final del programa de intervención



Foto de los escolares que formaron parte del programa de intervención:

“El uso de estrategias para favorecer la comprensión lectora en escolares de sexto de primaria”.