

320825

5



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO

CAMPUS TLALPAN
ESCUELA DE PSICOLOGIA
CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE
COMPRESION LECTORA DIRIGIDO A NIÑOS
DE CUARTO AÑO DE PRIMARIA

T E S I S
Q U E P R E S E N T A :
MARIA ESTHER CARDOSO ESCAMILLA
PARA OBTENER EL TITULO DE :
LICENCIADA EN PSICOLOGIA

ASESOR DE TESIS: DIANA LUCERO ARBOLEDA RAMIREZ

MEXICO, D.F.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

1997



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

CON ESPECIAL DEDICATORIA
A DIOS NUESTRO SEÑOR ,
QUE ME PERMITIO REALIZAR Y
TERMINAR ESTE TRABAJO

A MI ESPOSO:

**POR TU APOYO PARA LA
TERMINACION DE ESTA
TESIS, LA CUAL CONSIDERO
QUE ES DE LOS DOS.**

A MIS HIJOS:

**POR SU PACIENCIA Y AYUDA
QUE HA SIDO MUY VALIOSA
PARA MI**

A MIS PADRES:

**POR IMPULSARME A
SER MEJOR CADA
DIA Y MOTIVARME A
LOGRAR MIS
OBJETIVOS**

**A MI HERMANO
MARCO:**

**POR FACILITARME EL
CAMINO PARA
TERMINAR ESTA
TESIS Y
CONTAGIARME DE SU
OPTIMISMO**

**A MI HERMANO
JESUS GERMAN:**

**POR DARME TU
EJEMPLO DE
DEDICACION Y
PERSEVERANCIA.**

A MI HERMANO
VICTOR MANUEL:

**POR DARME
FORTALEZA PARA
SUPERAR LA
ADVERSIDAD.**

A MI HERMANA
ESTRELLA:

**PORQUE AUN TENGO
MUCHO QUE
APRENDER DE TI.**

A MIS ASESORES

**POR SU VALIOSA
COLABORACION**

G R A C I A S

RESUMEN

RESUMEN

El objetivo de esta tesis es elaborar y aplicar un programa de comprensión lectora para niños de cuarto año de primaria basado en el conocimiento y práctica de estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas.

Se eligieron dos grupos de primaria de cuarto año, uno fue el grupo control y el otro el grupo experimental.

Los dos grupos fueron evaluados con 3 textos, uno narrativo y dos expositivos en los cuales se debían identificar las ideas principales y responder un cuestionario de 5 preguntas directas y 5 inferenciales.

Se aplicó la mitad del programa propuesto al grupo experimental y se evaluó a las 3 semanas siguientes con los mismos textos.

Los resultados muestran incrementos estadísticamente significativos en la identificación de ideas principales y respuesta de preguntas directas en el texto narrativo y respuestas de preguntas inferenciales de uno de los textos expositivos.

En la comprensión directa e inferencial de los demás textos existen incrementos, pero no son estadísticamente significativos. Se requiere aplicar el programa en su totalidad, para conocer si existe influencia en esta área.

INDICE

INTRODUCCION	1
CAPITULO 1. PROCESO LECTOR.....	1
1.1. Definiciones de la lectura.....	2
1.2. Los procesos mentales de la lectura.....	4
A. Proceso fonológico.....	9
B. Proceso comprensivo.....	10
1.3. Modelos explicativos del proceso de la comprensión.....	11
1.4. Métodos para la práctica lectora.....	11
1.5. Objetivos de la lectura.....	13
1.6. Evaluación del proceso lector.....	14
1.6.1. Uso de las pruebas psicométricas.....	14
1.6.2. Evaluación continua.....	15
1.6.3. Evaluación neurofisiológica.....	17
1.6.4. Evaluación decodificadora.....	18
1.6.5. Evaluación comprensiva.....	21
1.6.6. Factores que afectan la evaluación de la comprensión.....	26
CAPITULO 2. ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.....	27
2.1. La comunicación.....	28
2.2. Métodos lectores empleados en México.....	29
2.2.1. Epoca precolombina.....	29
2.2.2. Epoca de la colonia.....	29
2.2.3. Método de las palabras normales.....	30
2.2.4. Método fonético onomatopéyico.....	30
2.2.5. Método global.....	32
2.3. Investigaciones recientes sobre estrategias lectoras.....	33
2.3.1. Estrategias fonológicas.....	33
2.3.2. Estrategias comprensivas.....	34
2.3.2.1. Estrategias basadas en los conocimientos previos.....	34
2.3.2.2. Estrategias basadas en la macroestructura del texto.....	38

2.3.2.3.	Estrategias basadas en el balance de la instrucción.....	39
2.3.2.4.	Estrategias basadas en el uso de la imaginación.....	40
2.3.2.5.	Estrategias basadas en la autosupervisión.....	42
2.3.2.6.	Estrategias basadas en el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas y cognoscitivas.....	52
CAPITULO 3.	DIFICULTADES LECTORAS.....	56
3.1.	Definiciones de problemas de aprendizaje.....	57
3.2.	Definiciones de problemas lectores.....	58
3.3.	Causas de las dificultades lectoras.....	61
3.3.1.	Factores ambientales.....	62
3.3.1.1.	Desajuste emocional.....	62
3.3.1.2.	La falta de experiencia temprana.....	63
3.3.1.3.	Situación económica y nivel cultural bajos.....	65
3.3.1.4.	Sexo de los individuos.....	65
3.3.1.5.	Los textos.....	65
3.3.1.6.	influencia de la práctica.....	68
3.3.2.	Perceptuales.....	68
3.3.3.	Neurológicas.....	69
3.3.4.	Deficiencia fonológica.....	74
3.3.5.	Deficiencias comprensivas.....	75
3.3.5.1.	Uso de estrategias deficientes.....	77
CAPITULO 4.	ESTRATEGIAS QUE MEJORAN EL PROCESO COMPRESIVO.....	80
4.1.	Los textos.....	81
4.2.	Estimulación perceptual.....	84
4.3.	Papel del maestro, uso del refuerzo y el modelado.....	85
4.3.1.	Uso del refuerzo.....	87
4.3.2.	El modelado.....	88
4.4.	El entrenamiento cooperativo.....	88
4.5.	Estimulación de la memoria.....	90
4.6.	Estrategias fonológicas.....	91
4.7.	Medios que fortalecen los conocimientos previos en la lectura.....	93
4.7.1.	Estrategias contextuales.....	94
4.8.	Estrategias imaginativas.....	95
4.9.	Estrategias metacognoscitivas.....	97

4.10	Programa lector "Mery"	103
CAPITULO 5.	METODO.....	123
5.1.	Planteamiento del problema.....	124
5.2.	Hipótesis.....	124
5.3.	Objetivos.....	124
5.4.	Variables	125
5.5.	Tipos de muestreo y muestra.....	127
5.6.	Escenario.....	127
5.7.	Diseño Experimental.....	127
5.8.	Instrumentos.....	128
5.8.1.	Elaboración de los cuestionarios.....	129
5.9.	Procedimiento.....	130
	RESULTADOS.....	132
	ANALISIS DE RESULTADOS.....	134
	DISCUSION	
	CONCLUSIONES	
	LIMITACIONES DEL ESTUDIO	
	SUGERENCIAS	
	ANEXOS	
	BIBLIOGRAFIA	

INTRODUCCION

El objetivo de la presente tesis es elaborar y aplicar un programa que incremente la comprensión lectora de niños de cuarto año de primaria.

Para los estudiantes de primaria la comprensión de los textos es una actividad que presenta dificultades (Mateos, 1991), los alumnos leen algunos párrafos y advierten que no han entendido.

El problema se agrava cuando esta habilidad se aplica a otras áreas escolares como en las Ciencias Naturales y Sociales, donde se requiere comprender los textos, analizarlos y sintetizarlos, además durante la primaria y el resto de sus vidas las personas obtienen información de los textos y el futuro del éxito académico depende en gran parte del aprendizaje lector (Stevens, Slavin y Farnish, 1991).

Estos autores mencionan que las escuelas primarias dedican poco tiempo a la actividad lectora, comprensiva y a la enseñanza de estrategias empleando la mayor parte del tiempo en realizar actividades afines pero que no instruyen al alumno en esta área.

Es sumamente importante que se retome la enseñanza de la comprensión lectora, de esta manera se estará capacitando a los alumnos, no solo en aprender conocimientos, más bien en conocer la técnica para obtenerlos de cualquier fuente escrita.

La tesis consta de cinco capítulos:

-El primero habla sobre el proceso lector y las habilidades que deben ejercitarse para lograr la comprensión y su evaluación.

-El segundo trata sobre los antecedentes de la instrucción lectora.

-El tercero menciona los conceptos de dificultades de aprendizaje y problemas lectores, así como las posibles causas.

-El cuarto explica las estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas que deben enseñarse a los alumnos y muestra el programa propuesto para incrementar la comprensión lectora, basado en estas estrategias.

-El quinto muestra el método empleado durante este estudio.

Se eligieron los dos grupos de 4º. año de primaria, de la escuela oficial "Rafael Ramírez", un grupo fue el control y el otro, el experimental.

Los dos grupos se evaluaron con un pretest de tres textos: Uno narrativo titulado "El burro y el perro" que relata una historia acontecida entre estos animales y dos de tipo expositivo, titulados: "Los mexicanos" y "La basura", que detallan las características de la cultura mexicana y el problema mundial de la basura, respectivamente.

En cada uno se identificaban las ideas principales y se resolvieron preguntas directas e inferenciales.

Se aplicó el programa de comprensión lectora a los niños del grupo experimental durante once sesiones, con textos narrativos y se evaluaron nuevamente con los mismos tres textos a ambos grupos.

Se concluye que el entrenamiento en estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas para la identificación de ideas principales produce resultados favorables.

En las preguntas inferenciales no se observan cambios estadísticamente significativos.

En las preguntas directas se mejoran los puntajes en los textos narrativos.

CAPITULO 1
PROCESO
LECTOR.

CAPITULO 1

PROCESO LECTOR .

1.1. DEFINICIONES DE LA LECTURA

La lectura es la habilidad que se basa en el conocimiento de reglas que convierten las letras a sonidos y los grupos de letras a palabras, (Bon, Bokseheld, Tonneke, Freide, Hurk 1991). El papel que juega la actividad de codificación o desciframiento del texto impreso debe ir automatizándose con la práctica.-(Vellutino, 1991; Romero, Sánchez y Rabadán 1992 y Stetson y Williams, 1992).

Maicas (1990) propone que la lectura es un proceso de comprensión sumamente complejo que incluye distintos niveles de procesamiento: identificación de letras, integración de éstas en sílabas, codificación de palabras, codificación sintáctica, codificación de proposiciones y comprensión del texto.

Gearheart (1991) indica que la lectura es el resultado de dos procesos importantes :

-La codificación de la impresión que aparece en la hoja relacionándolas con los sonidos del lenguaje que representan los símbolos.

-La obtención del significado, esto es. la comprensión de los conceptos representados por los símbolos Hannell, Gole, Dibden, Rooney y Pidgeon (1991) define la lectura como un proceso complejo que involucra la integración de habilidades de lenguaje y audición con la percepción visual.

León (1991, p. 7) concluye "La lectura y su comprensión se concibe como un proceso complejo e interactivo, a través del cual, el lector construye activamente una representación de significado poniendo en relación las ideas contenidas en el texto con sus conocimientos".

Stetson y Williams (1992) indican que la comprensión requiere que el lector actúe de manera interactiva con el texto, esto significa que cuando se codifican las primeras palabras se tratan de adecuar a los esquemas mentales para darles sentido, después se decodifican las siguientes palabras y se adaptan o transforman el nuevo esquema.

León (1991,b) muestra que la comprensión lectora es el resultado de tres factores importantes: la habilidad lectora del alumno, los conocimientos previos que posee el lector y la organización, complejidad léxica y semántica del texto. Si algunos de estos factores no funciona correctamente o su desempeño no es eficaz. los otros dos factores compensan la información faltante para que sea posible comprender. Por lo que se considera que la lectura es un proceso interactivo que depende de las habilidades cognoscitivas y tiene como fin principal obtener el significado del material escrito.

1.2. COMPONENTES DEL PROCESO LECTOR.

Aaron (1991) indica que los componentes de la lectura son: la decodificación, que es convertir las palabras escritas a su correspondiente representación oral y la comprensión, que es el entendimiento de la semántica y la sintaxis de las palabras.

Bravo, Hermeosolo y Pinto 1992, indican que en este proceso decodificador se encuentran:

- Conciencia fonémica, es la integración de fonemas en palabras.

- Recodificación fonémica, es la identificación de sonidos que corresponden a cada gráfico

- Memoria fonémica operacional, retiene la información de los fonemas mientras se procesa la totalidad de la palabra.

Vellutino (1991) establece que la enseñanza de la conciencia fonémica y el análisis fonémico permite la adquisición del código alfabético que permite la identificación de las palabras, la fluidez, rapidez y automatización con que se realice esta actividad se reflejará en la comprensión.

Hannell, Gole, Dibney, Rooney y Pigdeón (1991) muestran que los procesos lectores requieren de la percepción visual y auditiva y de la ejercitación del manejo del lenguaje.

Gearhart 1991 propone que la lectura es un proceso en donde la información codificada y traducida al lenguaje del lector se mezcla con la información que la persona conocía y así surge un nuevo conocimiento tomado de ambas partes.

Stetson y Williams (1992). establecen tres elementos que se interrelacionan en la lectura:

- Habilidad para descodificar la estructura superficial del texto (letras).
- La información previa sobre el tema.
- Manejo hábil del lenguaje en el proceso de mezclar la información previa con la que se ha descodificado del texto y utilizando el lenguaje para organizar produce la comprensión.

En términos de la teoría constructivista, el principal determinante de lo que una persona es capaz de adquirir de la lectura es la información que extrae de la tarea y la relación que establece con la información que ya posee. (León 1991. a).

Stetson y Williams (1992), indican que los conocimientos previos, el vocabulario y los conceptos que tienen los estudiantes sobre el tema forman el cimiento para la comprensión, porque en base a ellos el estudiante forma

esquemas mentales y la nueva información del texto que se lee, se integra a lo que se conoce permitiéndose la comprensión.

Los autores establecen que la información decodificada y el conocimiento adquirido previamente sobre el tema son mezclados y al tratar de incorporar las nuevas ideas a los esquemas mentales, éstos funcionan como filtro seleccionando la información y generando un nuevo conocimiento o significado, en esta situación no solo se mejora la comprensión, también la probabilidad de aprender es muy alta. En cambio cuando los conocimientos del tópico son muy pobres y los esquemas son muy turbios es menos probable que se aprenda.

Ortega (1991) indica que la comprensión es un proceso dependiente de la formación de conceptos, éstos se forman mediante un proceso de abstracción de rasgos semejantes y de eliminación de especificidades.

El lenguaje permite que las ideas se organicen, a través de la plática los niños se esfuerzan para decir lo que quieren, y para ello se requiere poner en marcha actividades mentales que organicen su pensamiento con anterioridad, los enunciados que utilizan los niños cuando juegan sirven para organizar esta información y analizarla. lo que motiva a generar nuevos enunciados modificados que suponen la actividad mental. (Ortega, 1991).

Miguel y García (1991) en su estudio demostraron que el recuerdo inmediato de un texto ayudó a los sujetos a recordar sobre la información recibida y a organizarla, a las 24 horas de haber leído la lectura y realizado

el recuerdo inmediato se les pidió que evocaran las ideas del texto, la respuesta fue la misma que en la primera ocasión. Concluyen que el recuerdo inmediato funciona como una clave de recuperación. Esta actividad parece ayudar al análisis de la lectura cuando se tiene la información fresca y lo que se considera más importante pasa a la memoria de largo plazo. NO sólo es la labor del recuerdo, requiere de buscar las ideas relevantes que el individuo comprende.

León (1991,b) concluye que la comprensión lectora es el fruto de: la habilidad lectora, los conocimientos organizados adquiridos anteriormente y complejidad léxica y semántica del texto. Es común ver en algunos casos la compensación como estrategia para cubrir las fallas en alguno de estos elementos.

Oakhill y Patel (1991) emplearon la imaginación como estrategia para lograr una mejor comprensión. al igual Peter, Levin, Pressley y McGivern (1985) trabajaron en destacar el uso de la imaginación representacional o transformacional, que consistía en formar imágenes mentales que el individuo debía contemplar o conservar en la mente mientras lee un texto, lo que permite que comprenda mucho mejor y recuerde la lectura.

Mateos (1991) establece que el lector debe percibir un problema dado en la comprensión, realizar una inferencia relevante, marcarla como provisional, mantenerla en la memoria, contrastarla con la información que va obteniendo y revisarla cuando sea necesario.

"La comprensión final del texto se produce por dos factores. las características del material escrito , expresado en niveles lingüísticos, en su contenido y su estructura..."Todo ello redundaría en una mejor activación de los conocimientos previos del lector ...Y por otro lado, las características del lector. sus conocimientos y habilidades lectoras que utiliza para extraer la información del texto. Este apartado incluiría las estrategias que el lector aplica al enfrentarse a la lectura del pasaje." (León, 1991,a).

Stenson y Williams (1992) proponen que los lectores deben aprender a juzgar lo que leen, identificar si es verdad la información que reciben o concuerda con el criterio personal. reconocer la ideas importantes conocer los objetivos principales que se persiguen y verificar que éstos sean cubiertos con la información dada.

Espíndola y Martínez, revisó el programa de "Filosofía para niños" elaborado por Lipman en 1980, en donde enlista 30 habilidades de pensamiento que se estimulan, entre las cuales destacan: la formación de conceptos, la formación de relaciones causa efecto, la derivación de inferencias mediante silogismos, consistencias y contradicciones, identificaciones de suposiciones subyacentes, lograr conexiones de la parte al todo y del todo a sus partes,etc.

La comprensión depende del procesamiento de la información y de la organización cognitiva, esta capacidad de los sujetos se desarrolla a través de ejercicios de resolución de problemas conceptuales.

Al enfrentar cuestionamientos lógicos se siguen estrategias de razonamiento para poder encontrar una respuesta, estos medios pueden ser sencillos y ordenados o complejos y desordenados; así que en la forma en que se maneje esta información dependerá la sencilla o complicada solución del problema. Se puede considerar que los procesos y las habilidades que implican la lectura son los siguientes:

A. Proceso Fonológico:

- Adquisición de un código, en este caso, el alfabético.
- Percepción visual de los símbolos.
- Recodificación fonética.
- Conciencia fonémica o reconocimientos de palabras.
- Memoria fonémica.

Todas estas habilidades deben ser automatizadas para favorecer el proceso comprensivo.

B. Proceso comprensivo

- Adquisición y manejo de las habilidades del lenguaje semántico y sintáctico.
- Formación de conceptos.
- Formación de esquemas previos a la lectura, que se obtienen de organizar la información que se recibió con anterioridad.
- Obtención de significado del texto que se ha leído.
- Formación de imágenes mentales del significado de texto
- Mezcla de la información nueva con la conocida.
- Organización de la nueva información de acuerdo a los esquemas establecidos o formar nuevos esquemas.
- Identificación de suposiciones subyacentes.
- Uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.
- Empleo del juicio para criticar la lectura
- Reflexión y aplicación de la información recibida.

1.3. MODELOS EXPLICATIVOS DEL PROCESO DE COMPRENSION

Marcas (1990) describe los diferentes modelos explicativos del proceso de comprensión :

-Los ascendentes, seriales o secuenciales, sugieren que los diferentes niveles implicados se organizan jerárquicamente y el dominio de uno exige el dominio de los que le proceden .

-Los descendentes, defienden que la comprensión es anterior a la decodificación de los elementos del texto .

-Y los que representan una síntesis de los anteriores, está constituido por los modelos interactivos.

1.4. METODOS PARA LA PRACTICA LECTORA

Uno de los métodos que demostró ser eficiente es el de McMahon, en donde el estudiante escucha alguna lectura y simultáneamente sigue con la vista el texto impreso, algunos métodos tienen la lectura oral gravada en audiocasetts y el mismo alumno puede practicar sin supervisión o ayuda de otra persona. Así se proporciona un correcto modelo lector, se eliminan las dificultades en la decodificación, se favorece la comprensión y se amplia el vocabulario.

Otro método es el de Alligton en donde todos los niños tienen el mismo texto y esperan su turno para leer en voz alta. Existen varias modalidades de estos métodos entre ellas está la lectura repetida del mismo texto en ocasiones sucesivas. Bon, Boksebelt, Font Freide y Hurk (1991) estudiaron el desempeño de dos grupos de lectores uno de ellos trabajó con lecturas del mismo texto y el otro con lecturas de diferentes textos, ambos grupos con la modalidad de seguir la lectura con la mirada mientras se escucha. Encontraron que no existen diferencias significativas entre los dos grupos, simplemente se observa en el primer grupo, que mejora su habilidad cuando se trata de los mismos textos conocidos y practicados pero, en palabras y lecturas nuevas su habilidad parece ser la misma que los demás alumnos. Los niños aprenden a releer los mismos textos pero, no se transfiere a nuevas situaciones o lecturas donde están las mismas palabras.

Mateos 1991 considera que la práctica de cualquiera de las estrategias que establezca un programa es vital para que el resultado sea eficiente. el alumno debe practicar el proceso observado. por ejemplo. pensar en voz alta, para que pueda ser guiado y corregido.

Estos autores también sugieren la lectura leída en voz alta por el maestro seguida por los alumnos con la mirada o la lectura oral, de esta manera también se ahorra energía y se muestra y practica un modelo de lectura correcto, los maestros no sólo leen con fluidez, ellos embellecen la lectura y mejoran la comprensión con gestos, expresiones faciales, los cambios en la fuerza del tono y la articulación apropiada; se considera de gran relevancia realizar inmediatamente después de la lectura una discusión entre los alumnos

sobre el texto para interesar a los alumnos y mejorar la comprensión, así se manejan los nuevos términos y se recuerda el contenido compensado lo que durante la lectura se encontró rebuscado.

1.5. OBJETIVOS DE LA LECTURA

La comprensión también depende del objetivo que persiga el lector al revisar el material. León (1991,b) comenta que la lectura puede ser superficial, en donde el lector se limita a hojear reteniendo algunos hechos aislados que no conciernen a la estructura global del texto, y la profunda, en donde los lectores buscan la estructura subyacente de información textual la cuestionan y la relacionan con su conocimiento previo y la experiencia.

González (1991) afirma que el propósito u objetivo de la lectura es la comprensión y todos los pasos o procesos que se realicen deben llegar finalmente a ella.

Otro de los objetivos principales que se debe seguir en el proceso lector es enseñar a los alumnos a detectar los diversos problemas que puede experimentar la comprensión durante la lectura y la forma de remediarlos, esto es enseñarles a asumir un papel activo en la supervisión de su propia comprensión.

Además el lector debe desarrollar la búsqueda de información y referencias, ampliar sus intereses y cultivar el gusto de leer que permitirá al sujeto elegir

sus libros con acierto. debe desarrollar la independencia del individuo, fomentando la confianza en sus propios recursos capacitándole para iniciar por su cuenta actividades lectoras y facilitándole la tarea de adaptarse al tipo de lectura adecuado para diversos fines; debe desarrollar la actividad crítica del lector y la aptitud de establecer relaciones entre lo leído y los problemas que debe resolver. debe aumentar la capacidad de síntesis del individuo, distinguir los hechos de las opiniones del autor, la propaganda y los prejuicios de la realidad, es importante que el individuo sea capaz de obtener conclusiones de lo leído y disfrutar de la actividad lectora, finalmente, debe desarrollar la aptitud de compartir libros y materiales interesantes a través de la lectura oral interpretativa y la discusión del contenido. (Bruekner . Bond 1989)

1.6. EVALUACION DEL PROCESO LECTOR

1.6.1. USO DE LAS PRUEBAS PSICOMETRICAS

Generalmente se considera al Wisc como una prueba que mide el potencial académico, o sea un predictor del aprovechamiento escolar, pero Goodman y Merle (1992) observan que los puntajes de una prueba de habilidad lectora y los resultados del Wisc no tienen correlaciones muy significativas.

Siegel (1991) cuestiona el uso del I.Q. para determinar el nivel lector esperado que debe tener un alumno y lo considera inadecuado. El autor prefiere evaluar el nivel lector trabajando con habilidades que son

específicas de la lectura como dictado, deletreo, capacidad fonológica y comprensiva, lenguaje y memoria

Chayo y Ostrosky (1990 p.109), establece que "las pruebas psicométricas se encuentran sujetas a la influencia de un gran número de variables sociales, educativas y emocionales que contaminan los resultados, provocando que se agrupen individuos heterogéneos dentro de una misma categoría diagnóstica". Son cultural y racialmente sesgadas

1.6.2. EVALUACION CONTINUA

Ante estos riesgos de diagnósticos inadecuados, Bradfield (1974) sugiere que para realizar una evaluación veraz se requiere un procedimiento de evaluación metodológica en donde se consideren los siguientes puntos:

1. LINEA BASE ESTIMATIVA DE LA EVALUACION. Consiste en realizar evaluaciones conductuales en un período de tiempo. El diagnóstico de la línea base nos permite la observación continua de una conducta.

2. EVALUACION DE LOS COMPONENTES DE LA CONDUCTA. En este punto nos interesa conocer que situaciones mantienen y modifican la conducta, tales como los estímulos o eventos anteriores, orden de los eventos, consecuencias sobre la conducta específica, preferencias de los niños ante determinados estímulos y su respuesta ante los mismos y la evaluación de las consecuencias ambientales. Muchas de estas dimensiones pueden ser

obtenidas a través de una selección libre oral o visual de estímulos como porción de una narración, temas, presentación del material, etc.

3. EVALUACIONES BASADAS EN REFERENCIAS. Se requiere de involucrar a los padres, maestros y personas que conviven con el niño para que aporten datos sobre su comportamiento anterior y actual, además se les puede indicar cómo actuar para apoyar el programa.

4. GENERALIZACIÓN DE EVALUACIÓN. Al finalizar el reporte se deben realizar la generalización del diagnóstico integral, los datos obtenidos con los antecedentes de la evaluación, materiales dados en la ejecución eventos subsiguientes a la respuesta del niño ante varios programas y presentarlos a los agentes de referencia y estudiarlos para realizar un programa de tratamiento.

De esta manera se obtienen un conjunto de resultados continuos que nos indican claramente que partes del programa no son eficientes y que requieren desecharse para buscar nuevas alternativas en donde el alumno pueda utilizar mejor sus habilidades y progresar.

Gray (1978) resalta la importancia de evaluar constantemente la ejecución de los niños, de esta manera se verifica si es posible que el niño pueda pasar al siguiente nivel de dificultad del programa.

1.6.3. EVALUACION NEUROFISIOLOGICA

Otros autores proponen las técnicas neurofisiológicas que minimizan las influencias del medio ambiente podrían ser herramientas útiles en el diagnóstico diferencial, además es posible detectar un daño en una etapa temprana. La herramienta fisiológica más efectiva en el estudio del lenguaje humano, es la de los potenciales relacionados a eventos, estos son cambios en la actividad eléctrica del sistema nervioso central que están asociados a estímulos físicos o a procesos psicológicos y se pueden registrar en respuesta a la estimulación sensorial, en cuyo caso recibe el nombre de potenciales provocados. La ventaja especial de este método es el que permite evaluar en un tiempo real, la relación dinámica entre la actividad del cerebro y un evento conductual en particular. Además es una evaluación objetiva donde las diferencias culturales no intervienen, ayuda en la detección temprana, nos permite decidir si el desorden conductual de un niño tiene una base orgánica y verificar el progreso de las intervenciones terapéuticas. (Chayo y Ostrosky 1990)

Estos autores revisaron literatura donde se demuestra en muchos casos que los potenciales provocados tienen resultados muy diferentes en sujetos normales y disléxicos, por lo que se puede utilizar como una excelente técnica de diagnóstico para los problemas lectores.

1.6.4. EVALUACION DECODIFICADORA

La evaluación de la capacidad decodificadora consiste en verificar que los niños identifiquen y pronuncien el sonido que representan los símbolos alfabéticos y su combinación con las vocales.

Practicar esta evaluación en edades tempranas proporciona importantes indicios de la habilidad lectora en el futuro del niño (Bravo, Bermeosolo y Pinto, 1992).

La identificación de letras es una tarea que se relaciona con la decodificación. (Goodman y Holland 1992), cuando los niños se inician en el deletreo, son capaces de identificar correctamente la primera letra de las palabras que ellos desean escribir, también precede a la lectura fonológica.

Cuando se evalúa la capacidad decodificadora de los estudiantes es importante utilizar palabras conocidas, desconocidas y sílabas sin sentido, calificarlas por separado, porque podemos obtener resultados diferentes, pues los niños pueden utilizar otros mecanismos alternos en el primer grupo de palabras como la compensación y leer correctamente, en el grupo de palabras sin sentido evaluamos de manera más limpia la capacidad fonológica sin correr el riesgo de contaminar el resultado. (Bravo, Bermeosolo y Pinto 1992)

Aaron (1991) menciona que el contexto proporciona al lector varias señales que le sugieren que palabra es la que continúa, si éstas son cambiadas

invirtiendo el orden de las palabras de la oración de tal manera que, no tengan sentido, podemos evaluar la calidad decodificadora del alumno sin contaminación de sus procedimientos compensatorios. Forzamos a leer al alumno confiando exclusivamente en esta habilidad. Los niños con buena capacidad decodificadora leerán el texto rápidamente y si su capacidad de comprensión es buena dirán que no tiene sentido o que están en desorden las palabras. Los niños con dificultades en la descodificación leerán el material torpemente y por supuesto que no entenderán nada.

Vellutino (1991) propone la evaluación del manejo del código alfabético por sonido de las letras, escritos por sílabas para conocer su habilidad lectora. El estudiante debe leer las sílabas escritas y pronunciarlas correctamente

Bravo, Bermeosolo y Pinto (1992) utilizaron pruebas para evaluar el procesamiento fonémico, entre éstas encontramos la prueba de segmentación de palabras en sus fonemas, la secuencia oral de fonemas orales y el test de invertir oralmente series de tres fonemas. Esta última prueba evalúa la destreza para discriminar perceptivamente los fonemas, percibir su secuencia temporal, separarlos del contexto de la palabra, retenerlos en la memoria y darles un ordenamiento secuencial opuesto al que tenían.

Esta actividad, es uno de los procesos primarios de la lectura y nos proporciona muy poca información del proceso lector, especialmente de los grados superiores. (Goodman y Holland 1992) debido a que los sujetos requieren de manejar capacidades cognitivas superiores que no se evalúan en la codificación, tal vez en esta área el individuo se desarrolle perfectamente.

pero no en las demás y se requieren de todas estas destrezas para que se realice el proceso lector (Bravo, Bermeosolo y Pinto, 1992)

La habilidad fonológica de los estudiantes como se puede notar nos permite predecir en cierto modo su capacidad lectora, pero no es un factor determinante, podemos encontrar

Lectores eficientes con buena capacidad fonológica y lectores deficientes con dificultades en la capacidad fonológica, lo que demuestra que existe influencia directa de esta habilidad en el proceso lector

-Lectores eficientes con poca capacidad fonológica, esta situación se explica porque los lectores generan procesos que compensan la incapacidad, logrando superar su nivel lector, (Felton y Wood 1992)

-Lectores deficientes con buena capacidad fonológica, lo que implica que no es un factor único para predecir excelente lectura debido a que es necesario el desarrollo de los procesos cognitivos superiores que también son de suma importancia para que se realice adecuadamente el proceso lector

1.6.5. EVALUACION COMPENSIVA

Con lo que respecta a la comprensión como elemento del proceso lector se ha evaluado de muchas maneras, en los colegios oficiales la comprensión se evalúa pidiéndole al niño que lea un texto y más tarde se le hacen preguntas sobre el mismo. las preguntas pueden ser orales o escritas dependiendo del maestro, el escrito puede leerse en voz alta o en silencio Oakhill y Patel (1991) asegura que los comprendedores eficientes contestan mucho mejor las preguntas hechas después de leer un texto que los lectores deficientes.

Townsend y Clarinew (1989) evaluó la comprensión a través de preguntas explícitas y preguntas inferenciales. que se responden solamente si se analiza el texto, porque la información no se encuentra directamente escrita en el texto.

Aaron (1991) propone para evaluar la comprensión, la posibilidad de manipular el texto de tal manera que se fuerce al alumno a depender del significado de los textos y a las señales contextuales, el procedimiento consiste en tener una versión en resumen de un texto que leyeron con anterioridad, este formato tiene cada quince palabras un espacio en blanco, que debe ser llenado con una palabra elegida de tres posibilidades de las cuales solo una es la correcta.

La identificación de palabras es una tarea que evalúa el vocabulario que posee el alumno y la capacidad lectora que son vitales en la comprensión de los textos. (Goodman y Holland 1992).

Oakhill y Patel (1991) evalúan el vocabulario del lector a través de la búsqueda de sinónimos de las palabras que aparecen en la lectura.

León (1991, b y c) en sus estudios realiza las siguientes actividades para seleccionar a los grupos que participaron en el estudio. inicialmente aplica un cuestionario preguntas y respuestas de una lectura común, pide la valoración académica de cada alumno proporcionada por los profesores y realizan una tarea de resumen donde se evalúa la presencia y ausencia de las ideas importantes del texto, así como su coherencia global. Durante el estudio la competencia lectora se evalúa de la siguiente manera: se les pide que lean el texto, inmediatamente realizan un resumen tratando de recordar lo que leyeron y una semana después se les vuelve a pedir que realicen otro resumen. El análisis del resumen se realiza en base al método que propone Meyer, que consta de cuatro índices cuantitativos y uno cualitativo:

-La puntuación A --es el número de ideas que forman la macroestructura

-Puntuación B-- Número de ideas de detalle,

-Puntuación R-- número de relaciones retóricas básicas que forman la estructura principal del texto.

-Puntuación G -- Número total de ideas recordadas, es la suma de las 3 puntuaciones anteriores,

-Índice cualitativo- es el grado de concordancia con el que los sujetos orientaban su recuerdo siguiendo la estructura interna del texto, se establecen tres niveles:

1. El lector sigue la exposición de su recuerdo la estructura retórica de alto nivel del texto y los principales elementos.
2. El sujeto, aunque sigue la organización retórica del texto, no incluye todos los elementos importantes.
3. Cuando el recuerdo no se expresa, ni de forma central, ni incidental los elementos retóricos fundamentales.

También se evaluaba el recuerdo libre inmediato y el recuerdo libre demorado (siete días).

Aaron (1991) muestra que existen rasgos muy semejantes en la comprensión de textos escuchados y textos leídos. Y considera que podemos evaluar la lectura de comprensión a través de lecturas leídas a los niños y ellos las escuchan, sin que necesariamente ellos las lean. Un buen test de comprensión auditiva presenta los mismos niveles de dificultad en el vocabulario, complejidad de las oraciones y coherencia de las mismas son muy semejantes a los test de lectura de comprensión.

El autor propone que escuchar un texto y después preguntar sobre el mismo, nos proporciona más información del aprovechamiento lector que la inteligencia o los puntajes del coeficiente intelectual. En su estudio demuestra

que la lectura de comprensión y la comprensión auditiva aportan diagnósticos muy semejantes y es válido usar las pruebas como equivalentes.

Si a la evaluación de la comprensión auditiva, se agrega la valoración de la decodificación y la comprensión, manipulando los textos como se indica en su reporte y la velocidad lectora obtenemos un procedimiento diagnóstico que nos puede guiar fácilmente en el procedimiento y la formulación del tratamiento, de esta manera existe congruencia entre ambas partes

Aaron indica que anteriormente los niños eran clasificados con deficiencias en la comprensión, pero éstas eran debidas a su incapacidad para decodificar correctamente, con el metodo de evaluación a través de la lectura escuchada podemos saber si este diagnóstico es debido a la decodificación o a las deficiencias de la comprensión.

Mateos 1991, muestra que algunos niños experimentan alguna dificultad para transferir las estrategias que usan en el contexto de comunicación oral al contexto de lectura, en casos como estos los niños obtienen buenos puntajes en lectura escuchada, pero bajos puntajes cuando ellos mismos leen sus propios textos.

León (1991, b), utiliza el método de Meyer (citado en León 1991 (2),) para evaluar a los lectores este procedimiento, se basa en leer dos textos que tienen una estructura elaborada de acuerdo al método de análisis de Meyer. Los textos difieren en la relación retórica dominante siendo uno de respuesta problema -solución y el otro de covarianza antecedente - consecuente, otra

diferencia entre ambos fue el nivel léxico y semántico, siendo el segundo más complejo y especializado. Se formaron 2 grupos de lectores expertos (personas profesionistas conocedoras de los temas que trataban los textos), 2 grupos de buenos lectores (jóvenes de bachillerato con buena habilidad lectora) y 2 grupos de lectores novatos (jóvenes de bachillerato con baja habilidad lectora).

Si conocemos que la deficiencia lectora es producida por un déficit en la capacidad de comprensión, entonces estamos hablando de un déficit cognitivo (Aaron 1991).

Gonzalez 1989, considera que las evaluaciones propuestas anteriormente por los investigadores es errónea, pues lo que se ha calificado de comprensión, no es más que el recuerdo de la información recibida, o sea la capacidad de memoria de los sujetos, el principal problema que se presenta es que se trata de medidas del producto de la lectura que nos permiten evaluar directamente el proceso que tiene lugar durante la misma. En lugar de preocuparse por el resultado final de la lectura, es necesaria una mayor preocupación por las razones o motivos que han llevado a dichas respuestas, correctas o incorrectas. En los últimos años se ha promovido el estudio de las estrategias lectoras utilizadas por los sujetos así como de los procesos cognitivos y metacognitivos, que lamentablemente son ignorados por los procedimientos convencionales.

Kletzien 1992, en su estudio sobre la comprensión evalúa a los estudiantes verificando que estrategia emplean. Es necesario que se tenga en cuenta que

el sujeto desempeña durante la lectura un papel activo donde intervienen las experiencias previas del lector, el contexto, el propio texto y el uso de las claves proporcionadas por el autor junto con su propio conocimiento para inferir el significado pretendido por el autor. (González, 1989)

1.6.6. FACTORES QUE AFECTAN LA EVALUACION DE LA COMPRENSION

En muchos estudios sobre la comprensión se han obtenido resultados que pueden diferir enormemente, Kletzien (1992), explica que se deben a los diferentes materiales de lectura. algunos autores utilizan pasajes narrativos, otros expositivos. unos son concretos y otros son muy abstractos. este hecho se debe considerar en cualquier evaluación. porque un resultado puede verse afectado por estos factores y no precisamente por la habilidad lectora del individuo.

La forma como se recopila información de que estrategia se ha usado durante la evaluación es muy variada: pensamiento en voz alta, entrevista retrospectiva, explicación cerrada, entrevista estructurada, etc. por lo que el resultado se ve afectado y no por la estrategia usada, mas bien por la forma de investigar que estrategia se usó. (Kletzien, 1992).

CAPITULO 2
ANTECEDENTES
DE LA
ENSEÑANZA DE
LA LECTURA

CAPITULO 2

ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

2.1. LA COMUNICACION

Para enseñar a leer a un niño se requiere que sepa comunicarse en forma oral, que maneje un repertorio amplio de palabras, que comprenda su significado y la forma como se organiza para expresar lo que desea o entender lo que los demás quieren decir.

Así el lenguaje oral es un antecesor obvio del aprendizaje de la lectura (Ausubel, 1990) y de esta manera cuando el hombre empieza a comunicarse con sus semejantes, hecho que ocurrió hace 800 000 años, representa el suceso más antiguo que se inicia antes del proceso lector (Barbosa, 1988).

Las pinturas rupestres, donde el hombre trata de representar los hechos que vivían dirigen poco a poco a los seres humanos a expresarse con símbolos, a emplear la escritura y por añadidura la lectura de estos símbolos.

2.2. METODOS LECTORES EMPLEADOS EN MEXICO

2.2.1. EPOCA PRECOLOMBINA

Los pueblos precolombinos, utilizaron la escritura valiéndose de jeroglíficos que integraron códices, los cuales, en sus orígenes y evolución, fueron figurativos y simbólicos.

2.2.2. EPOCA DE LA COLONIA

En México durante la época de la colonia solamente los criollos y los españoles eran los afortunados que recibían educación y por lo tanto eran los únicos que aprendían a leer y escribir, a los demás habitantes se les enseñaba el castellano. Fray Pedro de Gante en el siglo XVI fue capaz de elaborar una Cartilla de lectura y escritura con fines catequísticos.

Más tarde el Silabario de San Miguel fue el método más común durante la época colonial y hasta el siglo XIX, consistía en aprender los 29 símbolos del alfabeto en combinación diversa con las vocales y deletrear al mismo tiempo como por ejemplo be a, ba, be e, be; be o, bo; etc. De esta manera entran en juego el nombre de las letras y el sonido que se le adjudica a la sílaba. La gente aprendía a leer pero, lo consideraban sumamente tedioso y difícil, tal vez por carecer de algún sentido o significado.

2.2.3. METODO DE LAS PALABRAS NORMALES

A fines del siglo XIX el maestro Don Enrique Rébsamen introdujo a México el Método de las Palabras Normales, que conoció y practicó en Suiza. El método adaptado a la lengua española consiste en asociar la forma gráfica de cada palabra con su significado, haciendo la enseñanza más interesante y atractiva. Inicia el proceso con la enseñanza de aproximadamente cincuenta palabras que representan ideas familiares para el niño, constituidas por dos o más sílabas. Presenta al niño el objeto que simboliza la palabra y una representación gráfica del mismo y se realizan juegos de lectura para reconocer las palabras representadas y colocar junto al objeto su equivalencia gráfica

Aprendidas veinte palabras, se descomponen en elementos fonéticos, después se realizan ejercicios de síntesis para buscar nuevas palabras. Lamentablemente la enseñanza de la lectura y la escritura se restringía solo a la clase privilegiada.

2.2.4. METODO FONETICO ONOMATOPEYICO

A principios del siglo XX el maestro Gregorio Torres Quintero propone el Método Fonético Onomatopéyico, mismo que consiste en identificar el sonido de las letras del alfabeto y relacionarlo con un sonido conocido para asociarlo con el símbolo, por ejemplo un cohete al subir produce un ruido. --

si lo imitamos producimos un sonido ssss, prolongado. Este es la onomatopeya del cohete. Con rrrrr imitamos el ruido de un coche. De esta manera cuando se pretende escribir una determinada palabra se descompone en los sonidos de las letras que la integran y se reúne el conjunto de gráficos que representan, auxiliándose de la onomatopeya. Es un método que continuamente usa el análisis y la síntesis, porque descompone las palabras para escribirlas y reúne los sonidos para leerlas.

En el siglo XX las aportaciones de Vasconcelos y con la creación de la Secretaría de Educación Pública se inicia una cruzada contra el analfabetismo; utilizando para el efecto el método de Torres Quintero y la filosofía humanista, caracterizada por impulsar los valores humanos, la igualdad social y educativa.

Durante 1926, los cambios sociales y la institución del laicismo producen que la población retire a sus hijos de las escuelas y los hogares se convierten en centros de enseñanza.

Moisés Sáenz influye con su tendencia educativa e intenta buscar solución al caos etnológico; se reconoce que todos somos mexicanos y solo existía una raza la mestiza, establece el español como idioma oficial y considera que el pueblo necesita preparación práctica, no necesariamente académica, consideraba que se debía capacitar para labrar la tierra, dirigir la industria, manejar ferrocarriles y otras actividades; busca lograr una estructura económica apta para satisfacer necesidades primordiales, dice: "el alma no adelanta con el estómago vacío" y enseñar los instrumentos de la vida.

ciudadina leer, escribir y las actividades que se relacionan con la vida real y práctica. Más tarde otras tendencias educativas dominan en el país, pero el método de lectura y escritura preferido es el de Torres Quintero.

2.2.5. METODO GLOBAL.

En la década de los setentas, se intentó aplicar el método global del aprendizaje de la lectura que consiste en el reconocimiento de palabras, cada una es estudiada por separado, se identifican las letras y se recuerda el orden de cada una para escribirlas y leerlas, deben ser comprensibles y significativas para el niño.

Cuando la palabra que se intenta leer no se reconoce se utiliza la estrategia contextual. Consiste en suponer el significado de la palabra desconocida a través del contexto. o sea revisando las palabras anteriores y posteriores y sugerir significados que le den un sentido a la oración. con este método se obtienen niveles muy altos de comprensión.

Lamentablemente no tuvo el éxito esperado y se retornó al método fonético homomatepéyico de Torres Quintero, que se emplea hasta la fecha.

2.3. INVESTIGACIONES RECIENTES SOBRE ESTRATEGIAS LECTORAS

2.3.1. ESTRATEGIAS FONOLÓGICAS

Huxford, Terrell y Bradley (1991) realizaron un estudio que demuestra las estrategias fonológicas de deletreo y lectura apoyan el aprendizaje de estas habilidades en niños de 4 a 6 años. la duración de este estudio fue de 8 semanas y los ejercicios realizados dependían de la eficiencia con que los niños realizaban su labor

El ejercicio consistió en leer y deletrear palabras elegidas por el experimentador, algunas tenían sentido y otras no, se componían de dos consonantes y una vocal (3 letras) o de una consonante y una vocal (2 letras).

Los resultados muestran aumento de la habilidad lectora entre cada evaluación. Aunque no se atreven a asegurar que las mejoras en la lectura fonológica son debidas a la práctica del deletreo, porque en muchas ocasiones los niños aventajan en el deletreo, pero no en la lectura. Parece que no existe una relación causal entre la habilidad de deletrear y de leer.

2.3.2. ESTRATEGIAS COMPRENSIVAS

La actividad lectora dirigida ha sido por muchos años el método tradicional, consiste en resolver un cuestionario y discutirlo en el grupo, con la guía del maestro. sobre el contenido de un texto leído en silencio previamente, tiene como meta principal mejorar la comprensión (Bretr y Noland (1991). En su estudio demostró que el sistema facilita el recuerdo de las ideas principales tanto en el recuerdo inmediato como el demorado (días).

2.3.2.1. Estrategias basadas en los conocimientos previos

Townend y Clariehw (1986). los autores proponen el uso de un organizador avanzado que realiza la función de introducir al tema, genera un simiento de conocimientos previos ordenados, provee aproximaciones de los conceptos de la nueva información, así se cubre la brecha entre el conocimiento necesario para comprender la lectura y la información que proporciona el texto.

También realizaron estudios para demostrar la eficiencia del organizador avanzado con niños con diferente nivel de conocimientos previos y concluyeron que con su uso se beneficia a los lectores con fuertes conocimientos previos, pero los niños con pocos conocimientos previos no se demostró claramente si eran útiles. La explicación que se dió es que en el organizador avanzado se incluían términos abstractos y conceptos que los niños no manejan, lo que requería un cambio en la presentación del material

introdutorio. Se podrian agregar fotografias apropiadas para organizar el contenido, hacer la tarea más concreta y los conceptos abstractos que se presenten verbalmente sean comprendidos más fácilmente, además de aumentar la atención en la tarea.

Se obtuvo mejoras importantes con el uso de dibujos, porque sirven de activadores del fundamento cognitivo del texto. Se encontró también que los alumnos mejoraron sus puntajes en las respuestas de preguntas explícitas e inferenciales. Stahl y Jacobson, 1986, también realizaron un trabajo semejante donde a los alumnos antes de enfrentarlos al texto en cuestión se les proporcionaba información relevante a un grupo e irrelevante a otro grupo

También se uso el mismo texto pero modificado con vocabulario que se repetía varias veces y era sencillo y otro con vocabulario poco frecuente, los resultados son favorables para el grupo que recibió información relevante y conocían el vocabulario

En este estudio y otro que citan los autores realizado por Frebody (1983) se concluye que aunque el vocabulario y los conocimientos previos tienen una relación directa, los sujetos no compensan sus fallas en el vocabulario con sus conocimientos previos. Generalmente los lectores pueden inferir el significado de algunas palabras utilizando los conocimientos que el mismo texto proporciona y los que posee, pero si las palabras difíciles son demasiadas son pocos los buenos resultados.

Stetson y Williams (1992) realizaron un estudio basado en las diferencias de aprendizaje en las Ciencias Sociales de los alumnos, les interesaba el motivo por el cual algunos muchachos tenían éxito y otros fracasaban.

Para que exista la comprensión se requiere que lector y el texto actúen de manera interactiva esto significa que cuando se decodifican las primeras palabras se adecuan a los esquemas mentales para darles sentido, después se decodifican las siguientes palabras y se adaptan o transforman el nuevo esquema.

Stetson y Williams indican que para comprender un texto se necesita:

- Aumentar la energía lectora de los estudiantes.
- Enseñar a los estudiantes para que utilicen menos energía en la decodificación para dedicarla a comprender.
- Disminuir los requerimientos de energía del texto.

El método y estrategias que utilizaron Stetson y Williams tienen como objetivo aumentar la energía lectora de los estudiantes y consiste en realizar los siguientes pasos:

- Leer en silencio el párrafo inicial que sirve de introducción.
- Leer en silencio el título y la primera oración de cada párrafo.

-Leer totalmente el capítulo.

-Discutir en grupo los puntos importantes.

Los autores demostraron que estas actividades entre 20 y 30 minutos conducen desde el primer día a importantes mejoras en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, debido a que la primera exposición de la nueva información genera un conocimiento base, aumenta su energía y fortifican su sistema de esquematizar.

Mc. Cormick (1989) revisa la importancia de activar el interés en los lectores con ayuda de la discusión grupal de lo que la autora llama "preview" que es un escrito instruccional que sirve como guía, consta de una serie de preguntas, un resumen del texto y revisión de algunas palabras que se utilizarán. Las preguntas destacan lo importante del texto y resumen y despiertan el interés en los alumnos, encuentran la utilidad y sienten el deseo de leer el texto.

Además permite que el estudiante relacione la información con sus conocimientos previos e incorporen sus esquemas a las ideas ofrecidas por sus compañeros durante la discusión. (McCormick,1989). La autora demuestra en su estudio que el uso de los "previos" beneficia tanto a buenos lectores como a los menos habilitados. lo que resulta un hallazgo muy importante, porque quiere decir que se puede aplicar al mismo tiempo a todos los niños, beneficiándose en conjunto. No se requiere de un trabajo especial para los menos capacitados o de descuidar a los mejores lectores.

También se encontró que el uso de este material actúa sobre la comprensión explícita y la inferencial, siempre y cuando las preguntas y las respuestas se establezcan tanto en el "preview" como en el texto, de esta manera se hace algo más que proveer doble información necesaria para responder preguntas sobre aspectos críticos de un texto expositivo, se forman eslabones entre el esquema existente de los estudiantes y la nueva información del pasaje, además de promover el interés, lo que produce un mejor entendimiento tan pronto como se especifique en la nueva información. (Mc Cormick, 1989)

2.3.2.2. Estrategias basadas en la macroestructura del texto

A Kletzien (1992) estudió los tipos de estrategia que emplean los lectores dependiendo del tipo de estructura que se le presente. En los textos de causación, los lectores pueden usar sus conocimientos previos, la inferencia, fijarse en la organización de las oraciones o estructura del pasaje, estos proveen información adicional sobre la relación de las ideas. En los textos con estructura de colección, los sujetos usan generalmente la visualización y la inferencia y señalan que esta estructura por ser comúnmente una lista, aporta poca información y utiliza poco la relación entre las ideas, lo que complica su recuerdo, el pasaje resulta aún más difícil para los lectores deficientes porque se centran en párrafos pequeños y pierden la organización global del texto. En los pasajes de comparación los lectores usan los conocimientos previos, aunque señala que otros autores reportan la detección de la estructura de comparación generalmente

2.3.2.3. Estrategias basadas en el balance de la instrucción

Jerrolds y Thompson (1991) proponen balancear a criterio del instructor, las diferentes aproximaciones lectoras, tiene como objetivo que los alumnos lean con fluidez y manejen el significado del texto, para esto, los estudiantes necesitan codificar, conocer el alfabeto, leer palabras, usar el contexto, leer oraciones completas, utilizar una técnica lingüística, etc .

Se requiere que los maestros trabajen arduamente, que motiven a los estudiantes y que empleen las diferentes técnicas que manejen usando el sentido común, más que aferrarse a una metodología lectora, dependiendo de las necesidades. Los autores indican que para una mejor enseñanza se recomienda:

- Balance entre enseñar y facilitar el aprendizaje del niño.
- Balancear las diferentes aproximaciones.
- Balance entre usar y concientizar el lenguaje.
- Balance entre la intervención incidental y la planeada. (también mencionada en Myers (1992))
- Balance entre el libro real y el material.

De esta manera no se arriesga al niño a ser deficiente lector por enseñarle con una técnica que no es propia para él. El balance refuerza y fortalece la lectura y sobre todo mitiga la debilidad.

2.3.2.4. Estrategias basadas en el uso de la imaginación

Oakhill y Patel (1991) realizaron un estudio con 192 niños entre 9 y 10 años, se pretendía demostrar si el entrenamiento imaginativo podría ayudar a mejorar la comprensión.

A todos los niños se les aplicó la prueba del vocabulario donde se requería buscar sinónimos de 50 palabras, a los niños que obtuvieron puntajes de 31.4 o mayores se les aplicó un test de comprensión auditiva, la cual es considerada por el autor como altamente correlativa a la lectura de comprensión.

Se formaron dos grupos uno de buenos comprendedores y otro de malos comprendedores. Cada grupo se dividió en dos partes, uno formaría parte del grupo control y los restantes se les daría entrenamiento en la estrategia imaginativa. De manera que existían 4 grupos en total, 2 controles (buenos y malos comprendedores) y los grupos experimentales (buenos y malos comprendedores).

El material que se revisó fueron 9 historias con vocabulario adecuado a la edad, 4 se emplearon en las sesiones de entrenamiento y las restantes en

evaluaciones. El entrenamiento duró 3 sesiones y el objetivo era formar imágenes mentales del evento más importante del texto. En la primera sesión se leyó una lectura y se mostró un dibujo del evento más importante en las sesiones siguientes cada niño formaba su propia imagen mental, se discutía en grupo y se respondían las preguntas. En la condición control se leían las historias, se discutía en grupo y se escribían las respuestas en el cuadernillo.

Los dos grupos empleaban el mismo tiempo con el experimentador. En la tercera sesión se realizaron las evaluaciones finales, separando a los niños del grupo experimental y grupo control.

Los resultados positivos se basaban en respuestas acertadas a las preguntas sobre la lectura. Los resultados mostraron que los pobres comprendedores obtuvieron mejores puntajes que el grupo control, existiendo diferencias significativas entre ambos. Así se demuestra que el entrenamiento imaginativo es bastante eficiente para mejorar la capacidad comprendedora y la memoria de los niños con dificultades en esta área.

De esta manera los autores intentan demostrar que la estrategia imaginativa resulta efectiva para mejorar la comprensión. Con este tipo de capacitación los niños aprenden a integrar la información de un texto, a distinguir cuál es la idea principal a producir imágenes mentales que estimulan el recuerdo y la comprensión. Este método funciona para los niños que tienen dificultades en la comprensión, pero en los niños que tienen esta habilidad desarrollada, no se obtienen mejoras en los resultados, tal vez porque utilizan otra estrategia eficiente y no las imágenes mentales en sus evaluaciones.

Peters, Lervin, McGivern y Pressley (1985) realizaron un estudio donde se trabaja el papel de la imaginación en el recuerdo del texto. destacan dos tipos de imaginación la representacional y la transformacional, como una fotografía que muestra las características y actividades concretas que narra el pasaje, en contraste la imaginación transformacional se refiere a la fonética de las palabras y a la grabación visual de la información del texto con la ayuda de una imagen mnemónica. Este método puede usarse en textos que son difíciles de representar con imágenes, como nombres, números, datos generales, atributos, etc.

Los autores estudiaron el efecto que se tiene en la comprensión el uso de estas estrategias y demostraron su eficiencia para recordar y comprender hechos abstractos y relacionarlos con un nombre, por supuesto que el uso de esta técnica requiere de entrenamiento y supervisión, al menos en las fases iniciales de su práctica, porque puede suceder que las relaciones entre las palabras sean muy vagas y no permitan la recuperación de la información original, que es la que finalmente se debe recordar

2.3.2.5. Estrategias basadas en la autosupervisión

A) Mateos María (1991) realizó un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lector. Su programa consistía en:

-Explicar cuales son los problemas que obstaculizan la comprensión, como detectarlos y que estrategias deben usar para resolverlos.

-Modelar con ejercicios, en los cuales se mostraba a los alumnos como se realiza concretamente.

-Práctica dirigida que requería de la acción directa del estudiante para realizar los ejercicios.

Trabajó con 68 alumnos de quinto año de primaria, formó tres grupos: al primero lo entrenó con el programa propuesto; el segundo grupo fue entrenado en las mismas estrategias y mediante el mismo procedimiento que se utilizó con los sujetos de la primera condición, excepto en el hecho de que no se proporcionaba explícitamente información sobre las estrategias que eran modeladas y practicadas, ni sobre su utilidad, ni sobre las situaciones idóneas para su empleo; el tercer grupo practicó las actividades de responder preguntas sobre el contenido de los textos leídos, que eran los mismos que los empleados en las condiciones anteriores. esta última representa la práctica habitual de la enseñanza de la comprensión lectora

Los resultados obtenidos muestran que el primer grupo obtuvo puntajes más altos que los demás en las pruebas de comprensión por completamiento. En el uso de estrategias y detección de fallos, las diferencias no son estadísticamente significativas en la prueba de estándar de comprensión el tercer grupo obtuvo mejores puntajes, aunque las diferencias no fueron significativas. La autora concluye que su método es el más eficiente de los tres y que es muy probable que los medios para evaluar no eran los correspondientes, y considera que los test de

comprensión convencionales no son muy sensibles a los cambios producidos por experiencias de aprendizaje específicas, discriminan a los sujetos por su habilidad general más que por los conocimientos o estrategias particulares que posean, por ello los instrumentos más sensibles a la manipulación experimental son, pues, aquellos que requieren que el sujeto aplique las estrategias entrenadas. Finalmente concluye que la mejora en el conocimiento y el uso de estrategias no influye necesariamente en la mejora de la comprensión, explica que este tipo de conocimientos y de práctica constituyen sólo una parte de la actividad del sujeto a la hora de construir el significado del texto.

- B) León (1991,b) estudió las estrategias que utilizan los buenos lectores y observó que utilizan la estrategia estructural que consiste en identificar el contenido jerárquico del texto y conservar en la memoria y suprimir la información redundante, identificar y retener las relaciones retóricas y la información relacionada con la macroestructura del texto, pasando a segundo término la información redundante

Su patrón de recuerdo demorado es más estable especialmente en la información relevante, organiza su recuerdo de acuerdo al plan de organización que sigue el texto, posee conocimientos previos en la cual ubica la información, permitiéndole discriminar y retener lo mas importante.

Cuando realizan sus resúmenes del texto que leyeron se preguntan ¿que información de la macroestructura del pasaje me falta por añadir?, en

cambio los lectores menos hábiles se preguntan ¿qué información de todo el texto falta por agregar?, en el recuerdo demorado pierden información relevante que demuestra que no manejan la estrategia estructural, optan por tratar de recordar la información de detalle.

C) León (1991.c) propone un programa de intervención directa para mejorar la comprensión.

Sus objetivos son:

-Obtener un conocimiento específico sobre la estructura de algunos textos expositivos

-Activar o generar el esquema general adecuado donde ubicar la información leída

-Extraer las ideas principales del texto

-Identificar y retener las relaciones lógicas del contenido del pasaje y sus elementos principales.

-Ser capaz de elaborar un resumen adecuado, siguiendo la estructura original del texto.

Las tareas que sugiere para alcanzar los objetivos anteriores son las siguientes:

1. Elaboración del título del pasaje
2. Identificar la relación dominante del contenido del pasaje y sus elementos principales.
3. Elaborar un resumen del contenido.

Procedimiento de instrucción

1. Fase de explicación, se describen cada una de las tareas y su utilidad
2. Modelado.- inicialmente el profesor ejecuta la acción en voz alta y de manera progresiva el alumno internaliza la ejecución asumiendo mayor responsabilidad en la tarea.
3. Práctica supervisada El papel del investigador consistió en orientar al alumno en la realización de la tarea, señalando los errores que se cometían, sugiriendo posibles estrategias, induciéndole a reflexionar y justificar sus decisiones, así como reforzar sus logros. A medida de que se lograba la tarea, se les retira paulatinamente las ayudas. En la instrucción de cada actividad se apoyan además de preguntas previas, cuadros gráficos y ejemplos sencillos para facilitar su aprendizaje.

León llevó a la práctica el método de instrucción directiva y lo aplicó a sujetos de preparatoria buenos y malos lectores, fueron evaluados con los textos de Meyer, el recuerdo inmediato y demorado y concluye: "En general los sujetos que se sometieron al programa de instrucción directiva obtuvieron mejoras significativas en el recuerdo respecto a los grupos control (León (1991.c).

Estas ganancias se han obtenido en el recuerdo de las relaciones lógicas que gobiernan la estructura de los textos, recuerdo de ideas centrales, mayor estabilidad en el recuerdo de la información, mayor sensibilidad hacia las señalizaciones del texto, se detecta una organización del recuerdo basada en la propia lógica del texto. Estas habilidades se generalizan a textos cuya estructura no había sido instruida con anterioridad.

Lamentablemente el método resultó ser eficaz sólo para los buenos lectores. no mejora de manera significativa en todos los casos, el rendimiento de los lectores menos capaces. Existen dos aspectos que pueden haber influido, el número de sesiones (5) y el número de sujetos excesivo, así que no se puede asegurar que la aplicación del programa ha sido llevado adecuadamente.

- D) Stetson y Williams (1992) sugieren que los estudiantes deberían juzgar sobre lo que deben aprender en una lectura, inicialmente se debe especificar que es lo que se pretende con la lectura que se va a realizar, además los alumnos deben aprender a detectar que información es

relevante y cumple con el objetivo planteado anteriormente, los instructores deben estimular la capacidad de valoración de textos de los alumnos para mejorar significativamente la comprensión. Marcar la información útil o preguntarse si el párrafo leído es importante y si es un camino para trabajar esta área.

F) Mateos 1991. en su estudio analiza y menciona el metodo de Bereiter y Bird, el cual es un entrenamiento para mejorar la comprensión lectora, el trabajo consiste en los siguientes pasos: el instructor define las estrategias y sus variaciones e indica las situaciones de lectura en las que esas estrategias deben ser aplicadas, demostrando cada caso con material apropiado y pensando en voz alta; a continuación el instructor lee textos en voz alta, intercalando comentarios con los alumnos, así como practicar las diferentes estrategias y juzgar si es adecuado su empleo dirigiendo preguntas como ¿qué estrategia he usado? ¿era necesaria esa estrategia?; por ultimo, los alumnos tienen que demostrar el empleo de las estrategias enseñadas pensando en voz alta mientras son supervisados por el instructor.

F) Mateos (1991), también estudió el programa de Paris y col, esta instrucción consiste en introducir una metáfora de la misma y una discusión de su analogía con la lectura y de sus implicaciones sobre el modo en que hay que leer. Por ejemplo, planear un viaje es como planear una lectura porque en ambos casos necesitamos saber nuestro destino antes de empezar, contar con un buen mapa y observar nuestro progreso y velocidad a lo largo del camino.

Estas semejanzas son estimuladas mediante auto cuestionamiento de los niños cuando leen. (¿cuál es el propósito de esta lectura?).

Después de la discusión introductoria la estrategia es modelada y al tiempo que el profesor muestra a los alumnos cómo aplicarla, se discute cómo y cuándo emplearlas. después los alumnos aplican la estrategia en silencio buscando ayuda si la necesitan. La instrucción concluye con una discusión en la que los alumnos comparten sus percepciones sobre los beneficios y problemas asociados con cada estrategia y cuya finalidad es darle retroalimentación .

G) Programa de Brown y Palinesar, se inicia con sesiones introductorias en las que se discuten las razones por las que a veces es difícil comprender el texto, se explicaban las estrategias que aprenderán a usar y se practican en ejercicios escritos, después se procede a la enseñanza recíproca que es la base fundamental del entrenamiento. Esta consiste en un diálogo entre profesor y alumnos, que se van alternando en la dirección de una discusión centrada en los distintos fragmentos de un texto hasta completar su lectura. En la fase inicial el adulto conduce el diálogo, modelando las actividades apropiadas y los alumnos eran observados relativamente pasivos. Después la responsabilidad de mantener el diálogo se transfiere a los alumnos y el adulto supervisa. (Mateos 1991).

H) Stevens, Slavin y Farnish (1991) prefieren enseñar a los alumnos a monitorear sus propias actividades cognitivas y practicar el uso de las estrategias cognitivas y aprender sobre como verificar su propia

comprensión. reconocer el problema planteado en la lectura y la forma como se resuelve. Además propone ejercicios de comprensión donde se leen textos con errores y los alumnos deben detectarlos, la identificación de las ideas principales, ilustración de sus conclusiones con dibujos.

i) Chan (1991) propone en su estudio una estrategia de generalización basada en la autoinstrucción, consiste en un entrenamiento para que el alumno sea capaz de supervisar su propio desempeño y por sí mismo decida que soluciones debe tomar para resolver las dificultades que se presenten, de esta manera aprende a reaccionar ante diferentes situaciones. aplicando la habilidad más allá de las áreas académicas. La instrucción que propone el autor intenta lograr el dominio cognitivo del estudiante. Chan propone en su método instruccional el autocuestionamiento en la identificación de ideas principales, se les enseñó a los alumnos reglas básicas para hacer un resumen:

- Suprimir información redundante.
- Suprimir información trivial.
- Ordenar las oraciones en orden de importancia.
- Identificar las ideas principales
- Identificar las ideas implícitas importantes.

Para cada t3pico los sujetos fueron ensefados a preguntarse a si mismos sobre el contenido del texto. Se formaron tres grupos, un grupo estandar en donde se realiz3 una demostraci3n a los sujetos de c3mo deben preguntarse a si mismos mientras leen un p3rrafo y como responder sus preguntas. ellos fueron deduciendo la pr3ctica de la estrategia por si mismos. en el segundo grupo donde se trabaja la inducci3n a la generalizaci3n con ni os normales y el tercer grupo eran ni os con problemas de aprendizaje, a los dos 3ltimos grupos se les explic3 del como, porque y cuando deben usar el autocuestionamiento siguiendo cinco pasos.

- Modelo Cognitivo. El maestro modela la rutina del autocuestionamiento por reflexi3n en voz alta,
- Guia externa evidente. los estudiantes imitan la rutina del maestro de la misma forma que 3l realiz3 el autocuestionamiento en voz alta. maestros y alumnos conjuntamente hacen las preguntas y las responden en voz alta.
- Auto Guia externa. Los estudiantes leen para ellos mismos mientras verbalizan el autocuestionamiento y las respuestas en voz alta. Y el maestro supervisa el desempefio de cada alumno individualmente.
- Disminuci3n de la autoguia. Los estudiantes leen el texto mientras susurran el autocuestionamiento, de tal manera que la ayuda se reduce gradualmente.

-Los estudiantes leen el texto usando autocuestionamiento encubierto.

Los resultados del estudio de Chan muestran que los alumnos que recibieron la instrucción de generalización aplicaron el método en situaciones diferentes a las que se entrenaron, en cambio los demás grupos no aplican la técnica si no se les recuerda o se les pide que lo hagan, el grupo de instrucción generalizada demostró mejor desempeño que los demás grupos en la identificación de las ideas principales y superó los puntajes de su evaluación inicial. Al aplicar el método a niños con problemas lectores no se obtuvo el resultado esperado, el autor sugiere que tal vez se requiere de un mayor tiempo de entrenamiento y trabajar con más dedicación el pensamiento en voz alta para estos niños.

2.3.2.6. Estrategias basadas en el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas y cognitivas

Ortega (1991). considera que el juego es un factor determinante para el desarrollo cognitivo, mejora las capacidades de comunicación, de pensamiento y comprensión, se cree que las prácticas escolares deberían de contener una cantidad considerable de juegos simbólicos para que los alumnos sean capaces de aprender con mayor facilidad. Durante el juego el niño muestra los conocimientos que tienen sobre el mundo que lo rodea, desarrollando procesos espontáneos de conversación, de comprensión, interacción social y actividad conjunta.

El lenguaje concreto influye en la organización de las ideas y en la comprensión, durante la comunicación los niños se esfuerzan para expresar lo que quieren y necesitan. para lograrlo necesitan realizar previamente actividades mentales que organicen su pensamiento y lo concreten en palabras, lo que implica necesariamente la comprensión, todo esto aunado a la motivación de un juego divertido y de la compañía de otros niños que también realizan estos procesos (procesos interactivos), convierte al juego simbólico en una poderosa arma para estimular el desarrollo cognitivo de cualquier niño o un grupo de niños. (Ortega, 1991).

Se plantea que los métodos de enseñanza en rehabilitación de las dislexias. deben enfocarse en ejercitación y desarrollo de procesos perceptivos auditivos y sobre todo en la ejercitación y el desarrollo de los procesos metalingüísticos, de no estimular las dos áreas se corre el riesgo de favorecer al mantenimiento del trastorno. (Bravo, Bermeosolo y Pinto, 1992).

La comprensión depende del procesamiento de la información y de la organización cognitiva, esta capacidad de los sujetos se desarrolla a través de ejercicios de resolución de problemas conceptuales. Cuando la persona se enfrenta a cuestionamientos lógicos se siguen estrategias de razonamiento para poder encontrar una respuesta. estos medios pueden ser sencillos y ordenados o complejos y desordenados: así que en la forma en que se maneje la información dependerá de lo fácil o complicada solución de los problemas

En la lectura se generan problemas conceptuales que requieren resolverse y la capacidad de encontrar solución dependerá de como se organiza la

información para obtener conclusiones. Es sumamente importante poseer y entrenar los hábitos de una estrategia sencilla y ordenada, que sean la piedra básica para la solución de los problemas conceptuales, porque la comprensión lectora tiene su raíz en estos supuestos.

Así que un trabajo que se dedica a la rehabilitación de esta capacidad debe considerar en el programa bastantes ejercicios que estimulen y habitúen a los estudiantes a utilizar estrategias organizadas y simples para la solución de problemas conceptuales.

Por otro lado Espindola y Martínez consideran que para mejorar el aprovechamiento académico es necesario centrar la atención de los planes educativos en las habilidades intelectuales y no en los contenidos precisamente, muestra que la inteligencia es susceptible a ser modificada a través de entrenamiento y por lo tanto, también, el aprovechamiento escolar y la eficiencia lectora. El principal objetivo es enseñar al alumno a **PENSAR** y el proceso lector depende completamente de esta actividad. Los autores muestran en su artículo algunos programas que tienen esta meta.

Uno de ellos es el programa de enriquecimiento instrumental, entre las habilidades que busca desarrollar son la clasificación, la comparación, la orientación en el espacio, el reconocimiento de relaciones, el seguimiento de instrucciones, la planeación, la organización, el razonamiento lógico, el razonamiento inductivo y deductivo y la síntesis. Se considera que el desarrollo cognitivo requiere intervención directa con el tiempo para construir los procesos mentales necesarios para aprender.

Este programa fue concebido por Feuerstein, citado en Espindola y Martínez. El autor enfatiza la importancia de las operaciones mentales más que en los productos. Se realizan diversos ejercicios con materiales donde se muestra la orientación de puntos, comparaciones categorizaciones, relaciones temporales, progresiones numéricas, instrucciones, etc. No se trata únicamente de que la persona realice el ejercicio, lo más importante es que el maestro dialogue con el alumno para encontrar la solución y activar el pensamiento.

Otro de los programas que mencionan Espindola y Martínez, es "Filosofía para niños" elaborado por Lipman en 1980, en donde enlista 30 habilidades de pensamiento que el programa intenta desarrollar, entre las cuales destacan: la formación de conceptos, la formación de relaciones causa, efecto, la derivación de inferencias mediante silogismos, consistencias y contradicciones, identificaciones de suposiciones subyacentes, lograr conexiones de la parte al todo y del todo a sus partes, etc. Las habilidades se adquieren a través de una serie de historias que van desde la formulación de un problema ficticio hasta la aplicación de los principios a situaciones de la vida real.

Las claves para el aprendizaje son la identificación y la simulación a través de la lectura de los textos y el involucrar al alumno en las discusiones del salón de clases y ejercicios que van con la lectura. Las lecturas son muy interesantes y los alumnos deben sugerir soluciones a los problemas planteados desde varios puntos de vista o posición de los diferentes personajes, además de explicar sus razones.

CAPITULO 3

DIFICULTADES

LECTORAS

CAPITULO 3

DIFICULTADES LECTORAS

3.1. DEFINICIONES DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Myers y Hammill (1983.) indica que los problemas de aprendizaje son perturbaciones en uno o más de los procesos psicológicos fundamentales relacionados con el entendimiento y empleo del lenguaje, sea hablado o escrito.

Estas alteraciones pueden aparecer como anomalías al escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o en aritmética. Son causadas por impedimentos perceptuales, lesiones cerebrales, disfunciones cerebrales mínimas y dislexia. Sin embargo no se trata de problemas de aprendizaje debidos a impedimentos visuales, auditivos o motores, retraso mental, perturbación emotiva o desventajas ambientales.

Bradfield (1974) establece que los problemas de aprendizaje existen cuando el aprovechamiento no coincide con el potencial del individuo. Además en la mayor parte de casos de bajo rendimiento persistente es fácil observar una serie de deficiencias conductuales (pasividad, desorganización, falta de ritmo regular de estudio), cognitivas (uso continuado de estrategias cognitivas inadecuadas, oposición al empleo de otras más apropiadas), emocionales

(ansiedad) y de autoestima (bajo concepto intelectual) (Montero. Burgos 1990)

La mayoría de las definiciones concuerdan en los siguientes puntos

-Principio de disparidad, supone que el niño con dificultades en el aprendizaje se identifica por una notable diferencia entre lo que es capaz de hacer y lo que en realidad lleva a cabo.

-Enfasis en las perturbaciones básicas de los procesos del aprendizaje.

-Los niños excluidos por la definición. en las definiciones se excluyen aquellos niños cuyos problemas primarios son la subnormalidad mental, privación educativa o cultural, grave perturbación emotiva y déficit sensoriales. (Myers y Hammill 1983).

3.2 DEFINICIONES DE PROBLEMAS LECTORES

Los problemas lectores pertenecen al grupo de las dificultades del aprendizaje, así que es importante conocer los diferentes puntos de vista sobre este concepto

Conwall y Bawden (1992) consideran que la incapacidad lectora está definida como una significativa discrepancia entre la inteligencia y el aprovechamiento lector en jóvenes que no son deficientes mentales.

Kershner y Stringer definen "La dislexia es un severo problema en la comprensión lectora, con deficiencias en la conducta decodificadora de pseudopalabras y reconocimiento de palabras individuales, también existen dificultades en otras áreas, como el deletreo." (1991,p.560).

Bravo. Bermeosolo y Pinto (1992) describen las dislexias como un desorden específico en la recepción y comprensión de la comunicación escrita, que se manifiesta en dificultades reiteradas y persistentes durante el periodo escolar.

Los trastornos clínicos en la lectura podrían caer bajo el rubro de dificultades en el aprendizaje y ser identificados, si se cumplen los siguientes criterios:

- El niño tiene una habilidad intelectual promedio o superior al promedio.

- El reconocimiento de palabras y la comprensión de lo leído están **significativamente** por debajo del grado escolar y la edad mental del niño.

- No hay daño en la agudeza visual y auditiva.

- La capacidad del habla y del lenguaje oral están **relativamente intactas**

- Pueden estar presentes cierta variedad de síntomas que se relacionen con las descripciones de dislexia. Por ejemplo.

- a) Inversión de letras y palabras.
- b) Asociaciones deficientes de sonidos y letras
- c) Mezcla defectuosa de sonidos o de audición.
- d) Discriminación deficientes de fonemas.
- e) Deficiente memoria visual a corto plazo en la secuencia de letras, palabras, etc.
- f) Discriminación deficiente de figura-fondo para letras, palabras, etc.
- g) Orientación izquierda-derecha desordenada.

-La comprensión de lo que escucha es superior a la comprensión de lo que se lee. (Myers y Hammill (1983))

Cuando nos damos cuenta que un niño tiene dificultades lectoras debemos considerar que puede deberse a:

-Deficiencias en la capacidad decodificadora, llamada por Aaron incapacidad específica de lectura, porque este déficit se encuentra limitado al lenguaje impreso y no al oral.

-Deficiencias en la capacidad de comprensión, la cual Aaron se refiere como una incapacidad lectora no especificada, porque el déficit no está limitado al lenguaje escrito, sino que también incluye el lenguaje oral. Mateos 1991, indica también la existencia de una dificultad para transferir las estrategias que usa en el contexto de comunicación oral al contexto de lectura.

-Deficiencias en la capacidad decodificadora y en la de comprensión, es indicativo de un problema grave y Aaron lo denomina déficit cognitivo generalizado.

Chayo y Ostrosky (1990) apoyan el concepto de que la alteración en la lectura representa un desorden del lenguaje.

3.3. CAUSAS DE LAS DIFICULTADES LECTORAS

Las causas de los daños lectores son variadas, algunos autores explican que pueden ser de origen neurológico o debidas a dificultades perceptuales, inadaptación de la lateralización, factores ambientales adversos o carentes, hábitos inadecuados, falta de estimulación, empleo de estrategias deficientes, desconocimiento de estrategias lectoras, falta de práctica, deficiencias cognitivas, etc.

3.3.1. FACTORES AMBIENTALES

Los factores ambientales importantes que influyen adversamente en la capacidad del niño para aprender son:

3.3.1.1. Desajuste emocional

(Myers y Hammill 1983). Aunque existen algunos autores que comentan que el desajuste emocional y los problemas de aprendizaje no tienen relación causal, simplemente parecen coincidir en un sujeto; en todo caso parecen los niños con problemas emocionales también tienden a mostrar deficiencias en la percepción, el habla y el desempeño académico.-(Myers y Hamill 1983)

En el periodo en el que el niño inicia su aprendizaje escolar es muy probable que los factores emocionales afecten su aprendizaje, se encuentra con la primera separación familiar y el proceso de adaptación a la clase (nuevos amigos, competición, pérdida del egocentrismo), algo nuevo y no siempre inteligible para él. Por ello debe cuidarse que no exista el fracaso durante esta época, porque de no ser así puede presentar problemas en el aprendizaje. (Campo y Barbero 1990).

Montero Burgos (1990) realizó una investigación para ver el efecto de las tareas difíciles o sencillas sobre el desempeño académico de los jóvenes de preparatoria de 17 años aproximadamente.

El autor concluye el sometimiento a una prueba de difícil solución provoca percepción subjetiva de incontrolabilidad, si el individuo considera que se debe a su incapacidad mental, es muy probable que enfrente las demás tareas difíciles o fáciles con la misma expectativa de incontrolabilidad lo que provoca un empeoramiento del estado de ánimo general, frustración, deseos de abandonar la prueba, distorsión en la percepción de control, pérdida de la autoconfianza, dificultad para encontrar estrategias cognitivas adecuadas para la solución de una tarea semejante menos compleja y por supuesto un deficiente desempeño en la nueva prueba. Montero Burgos llama a esta respuesta indefensión en donde los sujetos ante tareas difíciles responden equivocadamente y aprenden a responder así, ante cualquier actividad por sencilla que sea.

3.3.1.2. La falta de experiencia temprana

La comprensión del lenguaje oral depende del vocabulario que manejan los niños pequeños, asimismo, la comprensión del lenguaje escrito depende del vocabulario que maneje el alumno cuando se inicia en la lectura, en algunos ambientes desfavorables, donde se limitan al manejo de un pequeño número de palabras se encuentran deficiencias en la comprensión lectora (Campo y Barbero 1990, Myers y Hammill 1983, Stetson y Williams 1992).

También Migueles y García (1991) indican que los textos con vocabulario muy abstracto sólo son comprensibles para las personas que conozcan y manejen el significado de estas palabras.

León (1991,a) en su estudio concluye que los conocimientos previos garantizan una mejor comprensión en los individuos, porque permiten organizar y recuperar la información fácilmente.

Scarborough, Dobrich y Heger (1991) estudiaron el efecto que tiene sobre los niños preescolares el hábito de que los padres lean a sus hijos de esta edad. encontro que los resultados son satisfactorios en las familias que realizan esta actividad diariamente, los niños llegan a ser mejores lectores que los niños que desempeñan esta actividad con sus padres sólo unas cuantas veces por semana.

Espindola y Martínez indican que gran parte del fracaso académico se debe entre otros factores al énfasis en la enseñanza enciclopédica, autoritaria, memorística y desvinculada de la realidad que sufren los alumnos, sus metas etc. En breve carece de habilidades intelectuales, críticas y motivación significativa.

En este ambiente los niños desarrollan vicios que le impiden dedicarse a la lectura y a su comprensión, para ellos resulta una actividad infructuosa y aburrida, de esta manera la mayoría de los niños mexicanos no están preparados para comprender lo que leen.

3.3.1.3. Situación económica y nivel cultural bajos

El hecho de que muchos de los fracasos escolares, como en la lectura, se produzca en ambientes socioeconómicos bajos, es relativamente normal; implicando generalmente una menor formación cultural, por lo que se apoya menos el aprendizaje de los niños, existe menos interés por el aprendizaje infantil y menos dedicación y valoración de los éxitos escolares. Todo esto incide de manera importante en el rendimiento académico en general. (Campo y Barbero, 1990).

3.3.1.4. Sexo de los individuos

En varios estudios se ha demostrado que el sexo de los individuos influye también en su desempeño escolar, las niñas obtienen mejores resultados en comprensión y exactitud lectora, en identificación de letras y palabras y nivel de lectura. por su parte los niños son mejores en discriminación visual y auditiva, correspondencia acústico-gráfica y vocabulario. (Campo, Barbero, 1990).

3.3.1.5. Los textos

Stetson y Williams (1992), en su estudio intentaron explicar porque algunos alumnos aprenden al leer en sus libros de texto y otros no lo logran y lo explica en las siguientes aseveraciones:

-Los lectores poseen diversas habilidades, definidas como energía lectora.

-Para leer los libros se requiere de manejar la decodificación y la comprensión (estructura superficial y estructura profunda respectivamente)

-El aprendizaje de los libros de texto depende de las habilidades de los lectores para repartir en suficiente cantidad la energía que posee entre las tareas mencionadas en el punto anterior.

-Cuando la energía lectora que requiere el texto para comprenderse es muy alta, los lectores no pueden descifrar la estructura superficial y mucho menos comprender lo que se leyó.

León (1992.b) menciona que los textos en muchas ocasiones transmiten gran cantidad de información y al lector se le dificulta asimilarla. en otras los textos están pobremente estructurados produciendo un efecto semejante.

Kletzien (1992) estudió la calidad de comprensión de los alumnos dependiendo de la estructura del texto y encontró que los lectores utilizan la misma estrategia en las diferentes estructuras, si la estrategia es adecuada para esa estructura, se logrará la comprensión, si ésta no es la indicada, se tendrán muchos problemas de comprensión, si el lector es eficiente buscará otra estrategia que resuelva el problema, si el lector no conoce otras estrategias los problemas persistirán. es verdad que depende del lector y de su habilidad

en el uso de estrategias, pero se intenta demostrar que los textos y la estructura que incluyen también influyen directamente en la comprensión.

Kletzien (1992) también analiza la posibilidad de utilizar varias estrategias según la estructura del texto. en su investigación trabajó con lectores eficientes y deficientes con CI. verbal muy semejante y encontró que en los textos de causación, los alumnos utilizan muchas más estrategias que en los de comparación y de colección, ya sean lectores hábiles o lectores deficientes. En los textos de colección presentan mayor dificultad, tal vez por tener menor cantidad de ideas que se relacionan unas con otras y es difícil de organizar ya sea con lectores eficientes o deficientes. por supuesto los primeros tienen mayores problemas.

Stahal y Jacobson, 1986, establecen que si las palabras del texto son difíciles para el lector, la comprensión también será difícil. Stetson y Williams mencionan que son numerosos los factores en el texto que influyen en la dificultad para entenderlos, algunos son: oraciones demasiado largas, gran cantidad de vocabulario con significado rebuscado, conceptos complejos, desorganización de los autores para transmitir un mensaje o los objetivos, etc. Todas estas situaciones producen que los textos necesiten de una gran cantidad de energía lectora que el lector debe poseer, de otra manera el texto no podrá ser comprendido.

Así como la energía lectora de los estudiantes, los requerimientos de energía de los libros de texto aumentan de grado a grado educativo, asimismo hay variaciones de energía de párrafo a párrafo, de oración a oración.

McCormick (1989) asegura que en los textos expositivos tienen más conceptos desconocidos y sobre todo la densidad de información es mayor que en los textos narrativos, lo que contribuye a una dificultad en la comprensión.

3.3.1.6. Influencia de la práctica

Bon, Bokseveld, Font Freide, Hurk (1991) mencionan que para poder leer correctamente se requiere básicamente practicar y una causa de que los niños escolares actuales tengan problemas lectores. es que en las escuelas se ha desechado la práctica. Muchos niños no conocen las reglas con claridad pero, otros más no están acostumbrados a leer cotidianamente, no tienen el hábito de leer y por lo tanto no logran un nivel correspondiente a su edad.

3.3.2. PERCEPTUALES

El buen funcionamiento de los ojos es vital para poder leer correctamente, el estrabismo es un desorden visual caracterizado por un desbalance neuromuscular que no permite el control de los ojos para fijar la vista en un objeto, por esta razón se produce el fenómeno de doble visión. En algunas ocasiones las personas con este problema, cancelan la visión de uno de los ojos para tener solo una imagen. de esta manera los individuos con estrabismo pueden leer fácilmente, ya sea que utilicen un solo ojo permanentemente o alternen el uso de los dos ojos uno por vez. (Goodman y

Holland. 1992) Estos autores estudiaron los daños que puede causar que un alumno con estrabismo alterne sus ojos en la lectura, su conclusión indica que la ejecución de los niños que alternan sus ojos es muy semejante a la de los lectores normales de la misma edad.

Hannell, Gole, Dibden, Rooney y Pidgeon (1991) aseguran que la percepción visual es un requisito para la realización de una lectura precisa, Estos autores proponen que muchas de las dificultades lectoras son producidas por deficiencias perceptuales, muchos niños padecen estos problemas y perciben las letras o los dibujos fragmentados y no son capaces de leer correctamente.

Marcas (1990) también estudia la capacidad perceptual de los pobres lectores y de los buenos lectores, analiza como el agrupamiento perceptual de los niños influye en su capacidad lectora; el agrupamiento perceptual se refiere a la unión o separación de elementos dentro de figuras o regiones.

3.3.3. NEUROLOGICAS

Valdivieso, Bermeosolo y Pinto (1992) mencionan en su trabajo que los niños disléxicos que hablan castellano aparecen afectados por deficiencias neuropsicológicas semejantes a las que señalan las investigaciones presentadas en niños de habla inglesa, francesa y sueca.

González (1991) considera que el fin de la lectura es la comprensión y afirma que para lograrla se requiere que el cerebro realice varios procesos mentales, siendo todos ellos necesarios, si el sujeto presenta problemas en algunos de estos procesos o destrezas impide la lectura eficaz, esta situación puede deberse a la que proponen.

Se ha establecido que el hemisferio derecho se dedica a procesar todos los estímulos visoespaciales y el hemisferio izquierdo los estímulos verbales; Bravo, Bermeosolo y Pinto (1992) concluyen después de la revisión de varios estudios, que la mayoría de las dificultades disléxicas aparecen con alteraciones situadas en el hemisferio cerebral izquierdo y en áreas asociadas con el procesamiento verbal y auditivo, produciendo deficiencias en la conciencia fonémica, la recodificación y la memoria fonémica operacional, factores muy relacionados con el retardo del aprendizaje lector.

Algunos autores indican que la capacidad lectora se asocia con patrones atípicos de especialización hemisférica, lo que significa que los niños con dificultades en la lectura no tienen organizado su cerebro, de la misma manera que la mayoría de las personas, Underwood y Boot (1986), no concuerdan con esta afirmación, en su experimento muchos lectores disléxicos mostraban la misma superioridad del hemisferio derecho que las demás personas y otros no, por lo que no lo consideran una causa.

Myers y Hammill (1983), estos autores consideran que las dificultades específicas en el aprendizaje, son síntomas de condiciones internas que existen en el niño, como un funcionamiento neurológico subóptimo o alguna

programación inadecuada en el sistema nervioso, aunque esencialmente sea normal. Ejemplos de disfunciones neurológicas podrían ser desviaciones orgánicas del tipo de variaciones genéticas, irregularidades bioquímicas y lesiones cerebrales, lo cual puede ocasionar que el cerebro funcione anormalmente. Ejemplos de programación neurológica inadecuada serían las deficiencias de carácter ambiental, que inhiben el desarrollo normal de una o más capacidades básicas .

Becker, Bernal, Harmony, Marosi, Rodríguez y Reyes compararon los potenciales evocados de 40 niños con diferentes capacidades lectoras. De los potenciales evocados del área temporal izquierda fue mayor en el grupo con evaluación buena que en los otros grupos. Lo cual se interpretó como una disfunción en el área del procesamiento del lenguaje en estos últimos.

Chayo y Ostrosky (1990) indican que los niños con alteraciones en la lectura tienen déficit en el procesamiento auditivo, tanto de estímulos verbales como los no verbales, siendo más marcados los lingüísticos, demostrando que no se deben a la agudeza auditiva, sino a un estado más elevado del procesamiento cognoscitivo.

Se evaluó por medio de potenciales provocados, y se encontró que las latencias más largas pueden estar relacionadas con la velocidad en el procesamiento de la información o la madurez. Es posible que el niño con problemas en la lectura procesa la información sensorial en una forma mas lenta que el sujeto normal, lo que puede ser un indicativo de deficiencia neuronal.

Las amplitudes más grandes pueden deberse a inmadurez ya que los niños de seis años presentan amplitudes más grandes que los adultos, también las amplitudes más altas acompañan a la atención, muy común en sujetos normales, sin embargo, en los casos en los que se encuentra que la amplitud de los sujetos disléxicos es mayor se podría sugerir que los niños con problemas en la lectura requieren de un procesamiento de información más largo

Las disfunciones neurológicas pueden producirse por la anoxia, que es aquella condición que se caracteriza por la falta de oxígeno en las células del cuerpo. Para desempeñar los procesos metabólicos necesarios para el mantenimiento de la vida, las células humanas necesitan oxígeno. Este es transportado a todas las células del cuerpo por la hemoglobina, contenida en los eritrocitos o glóbulos rojos de la sangre; todo lo que interfiera con la circulación por ejemplo estrangulación o hemorragia, fiebres altas puede causar privación de oxígeno en los tejidos del cuerpo.

Existe relación directa entre la cantidad de tiempo que el sistema nervioso central es privado del suministro suficiente de oxígeno y la gravedad de la lesión cerebral que resulte. (Myers y Hammill 1983). Si el tiempo de privación es mayor, el daño neurológico también será grave. Las personas que atienden y cuidan a los niños pequeños deben ser sumamente conscientes de lo peligroso que resulta la falta de oxigenación para un niño pequeño perfectamente sano, pero si ocurre un descuido, el pequeño puede padecer de daños neurológicos severos.

Las disfunciones neurológicas también pueden existir debido a factores genéticos (Myers y Hammill 1983) Este tipo de daños se han observado en padres e hijos con sintomatología semejante.

Otro punto de vista basado en el establecimiento de la lateralización como causa de las disfunciones cerebrales lo aborda Kershner y Stringer (1991), estos autores realizaron un estudio en donde intentan demostrar que la dislexia no es consecuencia de un retraso en la lateralización, más bien se trata de lateralización mal adaptada que permite interferencias en la atención, el hemisferio izquierdo es el que se dedica a los procesos verbales, la codificación de palabras, la identificación de letras, la comprensión, etc, si este hemisferio permite intromisiones en la dinámica de los procesos cognitivos que se realizan, el proceso lector se afecta.

Los autores consideran que las interferencias en la atención cuando se decodifica, predisponen al individuo a ser disléxico.

Myers y Hammill (1983) establecen que entre la disfunción cerebral y los trastornos específicos del aprendizaje no hay necesariamente una relación causal, podemos encontrar niños que pueden manifestar cualquiera de los siguientes elementos:

1. Síntomas de disfunción cerebral, pero sin dificultad detectable de aprendizaje.
2. Disfunción cerebral y dificultad en el aprendizaje

3. Evidencia de dificultad en el aprendizaje, pero sin algún signo observable de disfunción cerebral.

3.3.4. DEFICIENCIA FONOLÓGICA

Aaron (1991) indica que el pobre desarrollo de las habilidades decodificadoras impide el proceso lector, provocando una pérdida de la pista del sentido del texto, disminuyendo directamente la comprensión del individuo. Bravo, Bermeosolo, Pinto, 1992, Bon, Bokseveld, Font Freide y Hurk (1991).

Vellutino (1991) afirma que los niños deben conocer perfectamente que los fonemas están presentados por gráficos que permiten la identificación de las palabras.

Si por circunstancias extrañas se generan dificultades y evitan que el lector adquiriera estas habilidades, se producen deficiencias en la lectura

En el estudio de Felton y Wood (1992) se establecen fuertes evidencias de la gran dependencia en el código fonémico deficiente de los pobres lectores, sin importar la relación con el coeficiente intelectual.

Bravo, Bermeosolo y Pinto (1992), mencionan que los niños disléxicos presentan deficiencias en una o en varios de estos procesos: conciencia fonémica, recodificación fonémica y memoria fonémica operacional.

"Es probable que los niños que no progresan en la lectura persistan en mantener con cierta rigidez las estrategias perceptivas para el procesamiento comprensivo del texto y por otra parte el menor rendimiento verbal impide la búsqueda de estrategias alternativas para superar sus dificultades." (Bravo, Bermeosolo y Pinto, 1992, p.276).

3.3.5. DEFICIENCIAS COMPENSIVAS

En la comprensión; se encuentran varias causas que impiden que la lectura pueda realizarse. Kletzien (1992) sugiere que la capacidad intelectual verbal de los lectores puede influir en el proceso lector, principalmente en el proceso comprensivo. Aunque pueden existir también niños con alto C. I. y deficiente comprensión.

Bravo, Bermeosolo y Pinto, (1992) en su estudio longitudinal de niños con retraso lector muestran que el daño se manifiesta cuatro años después de la primera evaluación, se observó que son niños con bajo coeficiente intelectual, tal vez este factor indique un umbral mínimo indispensable para el aprendizaje lector, aunque también asegura que no es una variable determinante por sí misma.

Medina. Sanchez y Rabadán. (1992). Muestran que los niños con deficiencia lectora no recuerdan fácilmente el orden establecido en un marco de tiempo, la cual puede ser una causa importante de su incapacidad, además esta

misma situación no les permite organizar la información para poderla repasar y recordar

Mateos (1991), establece la existencia de una dificultad lectora que consiste en que los niños no pueden transferir las estrategias que usan en el contexto de la comunicación oral al contexto de lectura.

Stetson y Williams (1992) indican que los alumnos pueden tener muy buena lectura oral, una hazaña que deja en las maestras la idea de que la comprensión también ocurre, pero éste no es el caso necesariamente. La información puede ser leída, pero se fracasa al tratar de conectarla con los esquemas mentales y se produce la incomprensión

Mateos (1991) concluye que los lectores inmaduros tienen dificultades para hacerse cargo de sus propios procesos cognitivos durante la lectura, por lo que se dificulta supervisar sus procesos de comprensión.

La comprensión depende de la integración de las preposiciones precedentes con las que se van leyendo para formar una interpretación coherente del texto, si estas preposiciones relevantes se mantienen activas en la memoria de trabajo la tarea es mucho más sencilla. (Medina, Sánchez y Rabadán, 1992).

Una explicación de las deficiencias que muestran los niños más pequeños y los lectores menos competentes podría residir en el hecho de que no procesan el material de forma completa y constructiva, sino frase por frase o palabra por palabra. (Mateos, 1991).

Townsend y Clanhew (1989) propone que el fracaso en la comprensión se debe a una inadecuada cantidad y calidad de conocimientos previos. El vocabulario limitado y los problemas de lenguaje, bien sea por retraso en el desarrollo del mismo o por problemas de articulación pueden ser motivo de dificultades de comprensión en la lecto-escritura. Si el lenguaje simple es la adquisición tardía del mismo con respecto a su edad cronológica y si no existen otras causas que las simplemente evolutivas, se conseguirá la pronta superación del problema lector. (Campo y Barbero, 1990).

3.3.5.1. Uso de estrategias deficientes

Mateos (1991), explica que los lectores más jóvenes y los menos competentes usan con menos frecuencia estrategias lectoras, como la rerelectura, la formulación o inferencia (basada en los conocimientos previos del lector), contraste de hipótesis, además este tipo de lectores manifiestan dificultad para seleccionar la estrategia más adecuada y utilizarla en forma eficaz. Los lectores deficientes no conocen, ni practican las diferentes estrategias lectoras, de esta manera se vuelven incapaces de elegir la apropiada para una tarea en particular. (Klaczyn, 1992).

Los investigadores metacognocivistas apoyan la hipótesis que las pobres tareas de ejecución de los estudiantes con incapacidad en el aprendizaje son el resultado de deficientes estrategias de autorregulación; más que defectos en la habilidad adquirida en sus estrategias de ejecución. (Chan 1991).

León (1991 c) explica que los lectores menos competentes no son capaces de organizar la información nueva, lo que les imposibilita relacionarla con lo que ya se posee, generalmente se debe a la hora de seleccionar e implementar la estrategia adecuada en la comprensión del material escrito.

El bajo nivel lector es el resultado de inadecuadas técnicas para construir un esquema organizacional donde represente eficazmente la estructura y el contenido del material leído. También la construcción del esquema se integra a partir de un fondo de conocimientos previos que debe poseer el alumno. Si el lector no posee el esquema relevante o no sabe como activarlo, será incapaz de comprender correctamente el material y su capacidad de comprensión resultará muy limitada. (León 1991).

Stetson y Williams (1992) también establecen que si se recibe nueva información al leer, de la cual no se conocía nada, es difícil colocarla en los esquemas que ya existían y la formación de nuevos esquemas se iniciará, consumiendo bastante tiempo y energía. Además los niños más pequeños suelen juzgar las inferencias injustificadas como justificadas. (Mateos 1991).

Levin, McGivern, Peters y Pressley (1985) sugieren que la incapacidad de los estudiantes para imaginar y representar mentalmente lo que están leyendo es una de las causas de su incapacidad de comprensión y memorización.

León (1992,b) explica que los lectores eficientes tienden a usar una estrategia estructural que consiste en identificar el contenido super ordinario y la forma jerárquica del texto en su memoria y a la vez suprimir la información

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

redundante: los lectores menos competentes utilizan una estrategia de lista, otorgan la misma importancia a todo el contenido mostrándose incapaces de distinguir entre diferentes niveles del texto, no seleccionan la información relevante y dan prioridad a los detalles indiscriminadamente, tienden a enlistar frases aisladas sin conexión o interrelación, generalmente no poseen conocimientos previos y no organizan la información y esto les impide recordarla con facilidad.

Mateos (1991), menciona en su estudio que la mayoría de los lectores no se han entrenado en analizar la consistencia interna y externa del texto, esto significa poner a juicio las ideas propuestas en la lectura y contrastarlas con la realidad o lo que el lector conoce (consistencia externa) y verificar la congruencia de las ideas mostradas en las diferentes partes de la lectura (consistencia interna). No se tiene práctica para juzgar lo que se ha leído y produce una falta general de habilidad de la lectura crítica.

Underwood y Boot (1986) en su estudio muestran que la dislexia no es producida por la falta de especialización en los hemisferios, como se ha establecido desde años anteriores, más bien la causa del problema lector se debe a las estrategias inadecuadas, los estudiantes disléxicos son capaces de aprender a través del entrenamiento de estrategias que ayuden a mejorar.

CAPITULO 4
ESTRATEGIAS
QUE MEJORAN EL
PROCESO
COMPRENSIVO

CAPITULO 4

ESTRATEGIAS QUE MEJORAN EL PROCESO COMPRESIVO

4.1 LOS TEXTOS

León (1991) propone que la comprensión puede ser mejorada a través del texto, que debe contener títulos, sumarios, organizadores previos, ilustraciones (Townsend y Clarihew, 1989), señalizaciones y resúmenes, de esta manera el esquema del lector es activado y es sencillo incorporar la nueva información al conocimiento anterior. Stetson y Williams establecen que la forma en la cual los autores organizan un texto, comunican sus metas y presentan la información en un contexto comprensible dependerá que el lector entienda mejor lo que lee

En el procesamiento de un texto, el título es más efectivo cuando se encuentra al inicio de la lectura. En este caso el título actúa como un organizador que dirige la interpretación, si no existiera título, el lector considera las primeras líneas como clave para darle sentido al texto y es más probable que recuerden las primeras líneas más fácilmente. (Migueles y García 1991).

Las señalizaciones se identifican con la intromisión de aquellas palabras, números u oraciones del texto que, aunque no añaden información nueva, resaltan las relaciones lógicas dominantes y las ideas de la macroestructura del pasaje, permitiendo al lector identificar con mayor claridad los aspectos

principales del texto. las señalizaciones proporcionan un marco conceptual al sujeto para utilizar selectivamente la información relevante y organizarla en una representación coherente.

León. (1991.c) en su estudio respecto al uso de las señalizaciones, encontro que los sujetos malos comprendedores y buenos comprendedores mejoran su recuerdo del texto significativamente

Townsend y Clardew (1989) realizó una investigación sobre el efecto que producía en la comprensión de los niños el uso de dibujos en un organizador avanzado (texto introductorio que amplía los conceptos), obtuvo resultados significativamente mejores en comprensión cuando los dibujos son agregados.

O' Keeffe y Soloman (1987) realizaron tres experimentos donde se observaba el efecto de los dibujos durante la lectura de los textos en la comprensión. sus conclusiones indican que la presencia y la mayor cantidad de dibujos mejoran la comprensión y el recuerdo de ideas relevantes en niños pequeños o con problemas de aprendizaje.

León (1991.b) afirma que hay una relación estrecha entre la organización y estructura del texto y el procesamiento de información del pasaje en la memoria del sujeto .

El nivel de abstracción de las frases y oraciones influye directamente en la comprensión de los textos, si son muy abstractos, solo los lectores que

manejen un vocabulario con el mismo nivel de abstracción podrán comprenderlo (Migueles y García 1991). Para reducir la cantidad de energía que requieren los textos para ser comprendidos, como los libros de Ciencias Sociales deben de tener una estructura superficial sencilla, esto es palabras con significado claro o explicación de los conceptos que no son muy conocidos (Stetson y Williams, 1992).

León (1991, b) realizó un estudio con el propósito de analizar como afecta la complejidad del texto en el recuerdo de los individuos con diferente nivel de competencia lectora y distinto nivel de conocimiento previo.

Se establecieron 3 niveles de competencia lectora entre jóvenes y adultos: los novicios buenos lectores (bajo nivel de conocimientos previos), novicios malos lectores (bajo nivel de conocimientos previos y con dificultad lectora), expertos (buen nivel lector con gran cantidad de conocimientos previos), el autor observó como la complejidad léxica de los textos afectan a los diferentes grupos

Los resultados muestran que los lectores más capaces obtienen los mejores resultados, pero fluctúan según la dificultad del texto. La complejidad del texto aparece como un factor determinante en la comprensión y el recuerdo del material escrito presentado y se refleja la importancia de la claridad de los textos (León 1991, b).

En el texto sencillo los alumnos hábiles se igualan a los expertos. Los sujetos menos capaces obtienen puntajes inferiores respecto a los dos grupos más hábiles en los dos textos.

No debemos olvidar que los textos pueden ser sencillos y claros, pero definitivamente depende mucho de los conocimientos previos de cada lector, sus habilidades desarrolladas y de las estrategias lectoras que emplea. Si el lector no se percata de las señalizaciones y aún haciéndolo, no activa los procesos cognitivos necesarios, no obtendrá una interpretación correcta del texto (León 1991.a).

4.2. ESTIMULACION PERCEPTUAL

Hannell, Gole Didden, Rooney y Pidgeon (1991) estudiaron las deficiencias lectoras de dos niños. su problema se debía a dificultades perceptuales, los autores emplearon un tratamiento remedial basado en el uso de láminas de colores (un color a la vez) colocados en los lentes que usaban mientras leían. los resultados que obtuvieron fueron sorprendentes porque los alumnos mejoraron considerablemente su capacidad lectora, los niños expresan que ven las palabras completas. No se explican a que se debe, pero afirman que mejoran significativamente la lectura de los niños con problemas perceptuales.

Maicns (1990) asegura en su estudio que los deficientes lectores tienen problemas en la organización perceptual que influyen directamente sobre su

capacidad lectora. el autor muestra la práctica en la estimulación de la atención selectiva puede mejorar la capacidad de organización perceptual.

El autor indica que es útil entrenar a los alumnos en el uso de estrategias que favorezcan el procesamiento analítico de manera que se capacite a los alumnos para ser más hábiles en el momento de enfrentarse con los niveles más elementales del proceso de la lectura.

4.3. PAPEL DEL MAESTRO, USO DEL REFUERZO Y EL MODELADO

Principalmente Gray (1974) en su trabajo resalta la importancia del desenvolvimiento del maestro en el programa lector, explica que el maestro que se justifica diciendo que el programa y la labor de enseñanza son buenas, pero a pesar de todo esto el alumno no aprende: en realidad se trata de maestros ineficientes que deben buscar diversas alternativas para que el alumno avance en los objetivos que se han propuesto. Si el maestro permite la participación de todos los estudiantes con determinado orden, reforzando la conducta acertada inmediatamente y usando el castigo ante conductas indeseables se obtendrán progresos relevantes.

Un maestro capaz forma buenos lectores, incluso hay maestros que con los mismos o mejores materiales no obtienen el mismo resultado; últimamente los métodos modernos de educación tienden a modificar los materiales y o

hacerlos más elaborados. se ha demostrado que no es en los materiales, sino en la eficiencia del maestro .

La forma como se motive al niño dará la pauta para el progreso, los reforzadores no tangibles como las frases, no proveen la característica de reunirse como los objetos o las fichas, en cambio con este tipo de reforzadores el niño puede darse cuenta de la cantidad de logros que ha tenido. El alumno se sentirá motivado y seguirá practicando, el reforzamiento y un modelo adecuado a imitar es más probable que los niños tengan éxito en la lectura subsecuente y de este modo se favorece el autoconcepto de los alumnos. (Bon, Bokseheld, Font Freide y Hurk (1991).

Stevens, Slavin y Farnish (1991) en la etapa inicial del tratamiento los maestros proveen apoyo y dirección a los estudiantes en el proceso de estrategias cognitivas y además sugieren el uso de los métodos cooperativos, que consiste en formar grupos de 4 a 6 miembros de habilidad heterogénea, los alumnos más avanzados apoyan a los desaventajados, explicándose unos a otros las estrategias que utiliza cada quien con sus mismas palabras, de esta manera aprendiendo juntos, recompensando la actitud cooperadora, no el éxito o el trabajo individual, sino los logros del grupo en conjunto.

Myers (1991) analiza la práctica de la enseñanza reflectiva que consiste en mejorar la calidad en la elaboración de la instrucción remedial lectora observando los patrones de interacción entre estudiantes e instructor.

Esta interacción consiste por parte del maestro, en estar atento a la conversación del alumno y en base a sus comentarios replantear estrategias instruccionales que podrían hacer que el proceso lector sea más eficiente.

Se requiere de estar abierto para asumir la responsabilidad de decidir los ajustes que se elijan en la estrategia instruccional previamente planeada. Se presta atención a cualquier cosa que venga por parte del alumno, se modifican las actividades, se observan los resultados que deben influir en la habilidad lectora y en la comprensión del texto, Jerrolds y Thompson, (1992) indican que los maestros deben trabajar duro y motivar a sus estudiantes. además de conocer y manejar diversas técnicas para emplearlas usando el sentido común y considerando sobre todo las necesidades de los estudiantes, a estas actividades se le llama balance de las aproximaciones lectoras que el maestro nunca debe dejar de practicar.

4.3.1. USO DEL REFUERZO

Stevens, Slavin y Farnish (1991) y Gray (1974) proponen el reforzamiento, reconocimientos y diplomas para motivar a los alumnos para que realicen lo mejor posible. con la modalidad de que el premio se les da a los alumnos que obtengan buenos resultados en equipo. se trata de lograr que un grupo heterogéneo en habilidades coopere para lograr el progreso de los demás de manera que todos avancen hacia su objetivo, entonces es cuando reciben su recompensa

4.3.2. EL MODELADO

Mateos (1991) estudió el método de Bereiter y Bird para mejorar la comprensión lectora y concluye que el empleo del modelado utilizado por esos autores es una actividad que produce muy buenos resultados.

El modelado de los comportamientos deseados consiste en mostrar a los alumnos paso a paso el procedimiento a seguir cuando se aplica una estrategia. Al escuchar el pensamiento en voz alta de otros, se puede llegar a tomar conciencia de los procesos mentales que de otro modo permanecerían implícitos. Además la práctica de las actividades enseñadas son un factor muy importante en el éxito del programa

4.4. EL ENTRENAMIENTO COOPERATIVO

El entrenamiento cooperativo consiste en formar grupos de 4 o 5 estudiantes de habilidad heterogénea, realizan conjuntamente actividades y ejercicios y entre ellos se revisan y corrigen sus trabajos, se discuten las respuestas y se llega a un acuerdo a través del consenso. Se trata de asegurar que cada miembro del equipo tenga éxito en las evaluaciones individuales, y sea responsable de que todos aprendan. Esta organización de trabajo puede aplicarse en actividades lectoras como la comprensión, práctica de vocabulario, decodificación y deletreo, además de redacción y manejo del lenguaje.

Stevens, Slavin y Farnish proponen reunir la instrucción directiva y el ejercicio cooperativo. Este tipo de instrucción requiere que los maestros conozcan las estrategias de comprensión y metacompreensión y que los estudiantes las practiquen con la guía del maestro para corregirse o retroalimentarse. además del trabajo cooperativo. los autores realizaron las siguientes actividades lectoras para mejorar en esta área:

- Leer la historia en silencio y oralmente.

- Discutir y responder las preguntas sobre la historia.

- Practicar el nuevo vocabulario en rapidez, precisión y escribiendo oraciones con las nuevas palabras.

- Se escribe un párrafo o una breve composición del tema relatado o la reacción que produjo la historia al estudiante.

Para cada actividad los integrantes del grupo trabajan juntos y discuten el trabajo retroalimentándose unos a otros, se obtuvieron resultados mayores en sus pruebas finales de evaluación y detección de las ideas principales, trabajando de esta manera con los estudiantes en comparación con el grupo control, en donde se utiliza el método tradicional de leer y contestar preguntas escritas sobre la lectura.

Otros autores también sugieren el continuo trabajo en equipo como, Stetson y Williams (1992), proponen la discusión del texto en un grupo y practicar el nuevo vocabulario para mejorar la comprensión.

4.5. ESTIMULACION DE LA MEMORIA

Miguelés y García (1991) en su estudio demostraron que el recuerdo inmediato de un texto ayudó a los sujetos a recordar sobre la información recibida y a organizarla, a las 24 horas de haber leído y realizado el recuerdo inmediato, se les pidió que evocaran las ideas del texto, la respuesta fue la misma que en la primera ocasión. Concluyen que el recuerdo inmediato funciona como una clave de recuperación. Esta actividad parece ayudar al análisis de la lectura cuando se tiene la información fresca y lo que se considera más importante pasa a la memoria de largo plazo. No sólo es la labor del recuerdo, requiere de buscar las ideas relevantes que el individuo comprende.

El recuerdo libre inmediato implica un proceso de codificación de la información y la intervención de la memoria a corto plazo por la prontitud de la tarea. La tarea del recuerdo libre demorado (7 días) ha sido transferida a la memoria a largo plazo y al recuperarla en ese tiempo significa que el lector ha sido capaz de asimilarla.

El autor compara la influencia que tiene sobre la comprensión el recuerdo libre inmediato con el demorado y observa que la mayoría de los lectores que

practican el recuerdo inmediato conservan en su memoria datos importantes que son estables y resistentes al paso del tiempo (León 1991,b).

4.6. ESTRATEGIAS FONOLÓGICAS

Nieto (1991) Plantea que la adquisición de la lectura depende del conocimiento de los distintos niveles de la estructura fonológica. Los diferentes niveles de conocimiento fonológico se clasifican dependiendo de su accesibilidad y número de segmentos y son: analógico, silábico, intrasilábico, fonético y tonémico

-Analógico. son palabras que riman, secuencias de letras que constituyen un elemento fonológico común en dos o más palabras.

-Silábico esta formado por secuencia de fonemas, se caracteriza por ser más accesible que otros segmentos debido a que sus propiedades sonoras facilitan su análisis segmental.

-Intrasilábico. corresponde a los constituyentes de la sílaba: ataque y rima. La primera es la consonante o grupo de consonantes iniciales y el segundo elemento lo forman la vocal y consonantes siguientes.

-Fonético. Sus unidades son los fonos. Son unidades perceptivas de la palabra oral sin significación que percibimos como consonantes y vocales. Estos elementos nos permiten distinguir a nivel perceptual

una palabra de otra en base a sus propiedades auditivas y articulatorias

-Fonémico. Sus unidades son los fonemas y se definen como las unidades lingüísticas abstractas; con este tipo de conocimientos la lengua puede ser representada mediante la ortografía alfabética y a la vez el conocimiento fonémico el que permite alcanzar la literalidad en el sistema alfabético.

El manejo del conocimiento fonológico permite como la adquisición de conocimientos secuenciales de lo concreto a lo abstracto: palabra - sílaba - unidades intrasilábicas - fonos - fonemas

El autor propone iniciar el proceso lector por medio de palabras que son más comprensibles para los alumnos y durante la instrucción ir segmentando las palabras hasta llegar a los fonemas.

Felton y Wood (1992) indican que es relevante dedicarse a mejorar la habilidad decodificadora de los estudiantes para lograr que mejoren en la lectura, sin importar el nivel de inteligencia. Se piensa que un nivel adecuado de competencia lectora sólo se adquiere automatizando la decodificación, (Vellutino 1991) lo cual ocurre una vez que se ha logrado con la práctica optimizar el rendimiento de las estrategias y la capacidad del procesador central, contribuyendo así a aumentar la eficacia y la velocidad de activación de las rutas indirectas de acceso al léxico y la subhabilidad de segmentación fonológica-silábica. (Romero, Sánchez y Rabadán, 1992, Vellutino 1991).

Bravo, Bermeosolo y Pinto, 1992 mencionan, los niños disléxicos que cometen menos errores en la decodificación leen más rápido, pero el aumento en la velocidad no favorece directamente la comprensión.

4.7. MEDIOS QUE FORTALECEN LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS EN LA LECTURA

Los autores recomiendan las siguientes actividades para mejorar y fortalecer los conocimientos previos de los lectores, para que el proceso de comprensión se incremente. Se sugiere:

-Repasar el vocabulario nuevo (Miguel y García (1991) (Stahl y Jacobson 1986) y William (1992) por ejemplo se pueden realizar oraciones escritas u orales con las palabras, buscar sinónimos y antónimos. (Stevens, Slavin y Farnis, 1991) en forma oral y escrita (Campo y Barbero, 1990).

-Emplear un organizador avanzado que introduzca al tema y generar un simiento de conocimientos previos ordenados, asimismo proveer de nuevos conceptos (Townend y Clariehw, 1986) (Stahl y Jacobson, 1986).

-Discutir y platicar en forma grupal sobre el tema (Stenson y Williams, 1992), igualmente se familiariza con el vocabulario (Stahl y Jacobson . 1986).

-Despertar el interés a través de preguntas que motiven el deseo de conocer mas sobre el tema y su utilidad (Mc Cormick, 1980).

-Conocer y emplear estrategias que organicen la información (León, 1991. a) ya que sea con base a la estructura del texto, en orden secuencial o temporal, de importancia, etc. para formar esquemas mentales que son un conjunto de informaciones, ideas que se relacionan entre sí. (Stetson y Williams, 1992).

-Otros medios para la formación de esquemas mentales son: Revisión de títulos, resúmenes, introducción, palabras claves, chequeo de las primeras oraciones de cada párrafo, establecer el objetivo de la lectura, aprender a distinguir la información que cumple con el objetivo de la que no es importante, así como mostrarse a favor o en contra de lo que se propone.

-Repetir la lectura del texto varias veces para dominar la automatización de la decodificación.

4.7.1. ESTRATEGIAS CONTEXTUALES

Los problemas lectores pueden resolverse si los niños manejan el contexto y aprenden a suponer las palabras que no reconocen, la primera palabra que aprende el niño, funciona como llave para poder leer las demás palabras, siempre pensando en el contexto que se encuentra. (Vellutino, 1992).

Generalmente los lectores pueden inferir el significado de algunas palabras utilizando los conocimientos que el mismo texto proporciona y los que posee, pero si las palabras difíciles son demasiadas son pocos los buenos resultados. (Frebody, 1983).

Mateos (1991) establece que algunos fallos en la comprensión pueden ser resueltos basados en el conocimiento previo del lector, requiere de continuas inferencias para establecer relaciones entre proposiciones no explícitas, para concretar información vaga.

"Cuando el contexto es basto en información. hace que las inferencias sean plausibles y otras no. el lector realiza las inferencias automáticamente y sin ser consciente de éllo. Pero cuando el contexto aporta poca información y no hay un modo inequívoco de establecer la interpretación adecuada, aumenta la probabilidad de que el lector reconozca la existencia de un problema y que para resolverlo no tenga más remedio que hacer conjeturas". (Mateos 1991,p 62) Y las conjeturas se realizan en base a los conocimientos previos que posee el lector.

4.8. ESTRATEGIAS IMAGINATIVAS

Las estrategias imaginativas consisten en formar imágenes mentales de los eventos más importantes de una lectura. (Oakhill y Patel, 1991).

Se puede inducir mostrando un dibujo en las primeras sesiones y después solamente imaginando la escena. Esta actividad estimula la atención y la concentración de los niños sobre lo que leen y se activa significativamente la comprensión. Además son capaces de distinguir la idea principal del texto y recordarlo durante más tiempo. (Peter, Levin, Mc Givern y Pressley, 1985).

Estos autores también proponen el uso de la imaginación transformacional, que se refiere a emplear la fonética de la palabra y la grabación visual del texto con la ayuda de una imagen mnemónica.

Este método puede usarse en textos que son difíciles de representar con imágenes, como nombres, números, datos generales, atributos, etc. Por ejemplo para recordar la proeza y el nombre de un personaje heroico, observamos como suena la palabra y lo relacionamos con un objeto que tenga una forma semejante de pronunciación, pero de representación concreta, ejemplo: "Juárez con guantes", formamos una imagen mental de los guantes sosteniendo una constitución o escribiendo correcciones a la constitución. de esta manera se recordará el nombre de la persona y la acción o proeza que se le atribuye.

4.9. ESTRATEGIAS METACOGNOSCITIVAS

Las estrategias metacognoscitivas consisten en activar formas de pensamiento que nos permiten analizar y sintetizar la información que recibimos a través de la lectura

Stetson y Williams (1992), Paris y colaboradores mencionados en Mateos (1991) explican que antes de iniciar la lectura se debe especificar que es lo que se pretende, o sea que se busca al leer un texto.

Mateos (1991), sugiere la enseñanza a los lectores de la autoevaluación lectora, y trabaja en tres niveles:

-El primero es el léxico que consiste en preguntarse si se comprenden todas las palabras del texto, es muy necesario este nivel aunque no es suficiente.

-El segundo nivel es el sintáctico que conlleva hacer juicios acerca de la gramaticalidad de una cadena de palabras, así como el reconocimiento de que una palabra concreta no es sintácticamente aceptable dado el contexto, o si el orden de las palabras resulta coherente.

-El tercer nivel es el semántico, que se refiere al significado global del texto, se manejan los siguientes puntos:

-Cohesión o coherencia hace referencia a la propiedad del texto que integra las ideas presentadas en unidades de significado mayores. un texto tiene coherencia estructural en la medida en que facilita la identificación del tema central y permite relacionar las ideas expuestas con ese tema.

-Consistencia externa, confronta las ideas del texto con las del lector.

-Consistencia interna, requiere que el lector examine si las informaciones proporcionadas en diferentes partes del texto son compatibles entre sí.

-Claridad y cantidad de la información, es importante emplear este criterio cuando el texto contiene información ambigua o cuando no proporciona información suficiente.

Mateos (1991), también maneja la necesidad de que el lector evalúe su propia comprensión y de esta manera emplee estrategias para restablecerla. Si el lector desea comprender el texto se deben elegir entre las siguientes opciones:

- “1. Ser sensible a los problemas de comprensión que se produzcan durante la lectura, problemas que resulten por lagunas del texto, o por los conocimientos previos del lector o una combinación de ambos, o sea tomar conciencia de las distintas razones por las que la comprensión puede verse afectada aplicando el criterio de evaluación adecuado (léxico, cohesión, proposicional, cohesión

estructural, consistencia interna, consistencia externa, claridad informativa)

2. Caracterizar de forma precisa el estado de confusión (como por ejemplo, formulando una pregunta que refleje la naturaleza exacta del problema)
3. Determinar la fuente correcta de información necesaria para resolver el problema o responder a la pregunta (en el texto, antes o después del segmento confuso, el conocimiento preciso del lector o una fuente externa al texto y al lector) lo que conlleva a la selección de una estrategia compensatoria apropiada.
4. Buscar adecuadamente la información necesaria o poner en marcha la estrategia específica seleccionada (releer, seguir leyendo en espera de una aclaración, hacer una inferencia, consultar a otra persona o a otra fuente escrita)
5. Comprobar si la aplicación de la estrategia ha sido efectiva para resolver el problema". (Mateos 1991).

Otros autores proponen:

- Análisis adecuado de las palabras para comprender su significado. (Bravo, Bermeosolo y Pinto (1992).

-Identificar la relación dominante del contenido del pasaje (León (1991,c), Kletzien, 1992) así como sus elementos importantes.

-Practicar estrategias de razonamiento a través de ejercicios con problemas conceptuales.

-Supresión de la información redundante y trivial (Chan 1991)

-Identificación de las ideas principales que se escriben individualmente o se exponen al grupo (León 1991,b) León 1991.c) Stetson y Williams 1992 y Chan 1991).

-Inducción de la reflexión y la justificación de sus respuestas ante determinadas preguntas hechas por el maestro en una discusión grupal (León 1991, c).

-Valoración y práctica de la capacidad de juzgar lo que se lee y confrontarlo con sus propios conocimientos o tratar de comprobar si las ideas del texto son verdaderas o plausibles con lo que se conoce. (Mateos 1991, Stetson y Williams 1992).

-Autoevaluación o monitoreo de las actividades cognitivas.- Consiste en que cada individuo se evalúe así mismo sobre su comprensión y que compare su objetivo inicial con lo que obtuvo después de leer. Buscar la causa de la incompreensión. Reconocer si la estrategia empleada lo llevó hacia lo que quería y buscar una nueva

opción para que resuelva su problema.-(Mateos (1991, Bereiter y Bird citado en Mateos (1991), Stevens, Slavin y Farnish 1991 y Chan (1991)

-Aplicar la habilidad más allá de las áreas académicas (Chan 1991).

León (1991,b) estudió las estrategias que utilizan los buenos lectores y observó que utilizan la estrategia estructural que consiste en identificar el contenido jerárquico del texto y conservar en la memoria y suprimir la información redundante, identificar y retener las relaciones retóricas y la información relacionada con la macroestructura del texto. pasando a segundo término la información redundante. Su patrón de recuerdo demorado es más estable especialmente en la información relevante, organiza su recuerdo de acuerdo al plan de organización que sigue el texto, posee conocimientos previos en la cual ubica la información, permitiéndole discriminar y retener lo mas importante.

Cuando realizan sus resúmenes del texto que leyeron se preguntan ¿que información de la macroestructura del pasaje me falta por añadir?; en cambio los lectores menos hábiles se preguntan ¿qué información de todo el texto falta por agregar?. en el recuerdo demorado pierden información relevante que demuestra que no manejan la estrategia estructural, optan por tratar de recordar la información de detalle.

Kletzien (1992) indica que los buenos lectores reconocen y usan la estructura del texto para guiar su comprensión y su recuerdo, además conocen otras

estrategias de las que pueden disponer y al iniciar una lectura aplican la estrategia de regulación que consiste en elegir, de entre varias estrategias lectoras disponibles, la más adecuada a la situación que se presente, de esta manera son capaces de identificar las ideas importantes y recordarlas. El rendimiento de los lectores expertos alcanza sus máximos niveles cuando el texto presentado se adecúa a sus conocimientos generales. (León, 1991, b).

Kletzien (1992) en su investigación trata de conocer las diferentes estrategias que usan los lectores de preparatoria, sus tareas consistían en leer 3 pasajes que contenían espacios en blanco para que el alumno los llenara, además contaba con diferente estructura (causación, colección y comparación), el investigador le pedía al lector que realizara las actividades que usaba para comprender el texto y suponer correctamente la palabra ausente. se encontró que los alumnos utilizan estas estrategias:

1. Conciencia de la gramática y estilo del autor.
2. Relectura.
3. Lectura subsecuente del texto.
4. Reconocimiento de la estructura y el pasaje.
5. Reconocimiento de la estructura de las oraciones.
6. Uso del conocimiento previo.

7. Visualización (imaginación).
8. Uso de identificación de las ideas principales.
9. Uso de la inferencia o inducción de conclusiones.
10. Sustituyendo una frase del autor por una palabra que represente lo mismo.
11. Fijándose en las palabras o frases claves del vocabulario.
12. No usaban ninguna estrategia o al menos no podían explicarla.

4.10. PROGRAMA LECTOR “MERY”

El programa lector “Mery” es una serie de actividades planeadas secuencialmente en un tiempo determinado que tienen como objetivo principal mejorar la comprensión de los textos que leen los niños. Está dirigido a niños de 4/o. año de primaria.

El programa presentado en esta sección se elaboró a través de una serie de cartas descriptivas que muestran el tema o habilidad que se estimula, el objetivo, la estrategia de enseñanza, aprendizaje, el material didáctico y la evaluación.

El programa está basado en las teorías cognoscitivas del constructivismo y la metacognición.

La comprensión se pretende mejorar por medio de la ejercitación de las siguientes habilidades cognoscitivas y metacognoscitivas.

- 1º Atención, memoria y concentración.
- 2º Habilidad para manejar el lenguaje oral, así como la comprensión del significado de palabras, frases u oraciones.
- 3º Habilidad para sintetizar a través de la identificación de las ideas principales de un texto.
- 4º Habilidad para formar esquemas mentales que le permitan organizar sus conocimientos, recuperarlos e integrar la nueva información que se recibe a través de la lectura.
- 5º Habilidad para analizar, razonar, juzgar y reflexionar.
- 6º Habilidad para supervisar la propia comprensión:
 - Analizar la calidad comprensiva.
 - Identificar los posibles problemas de comprensión.

-Conocer y emplear diversas estrategias que resuelvan el problema de la comprensión como la imaginativa, contextual, análisis de palabras, relectura, uso de los conocimientos previos, etc.

“PROGRAMA DE COMPRESION DE LECTURA MERY”

**OBJETIVO: INCREMENTAR LA COMPRESION LECTORA DIRECTA,
INFERENCIAL Y LA IDENTIFICACION DE IDEAS PRINCIPALES.**

DIRIGIDO A: ALUMNOS DE 4°. AÑO DE PRIMERIA

Nº. DE HORAS: 12 HORAS.

CARTA DESCRIPTIVA 1/a. SESIÓN

TIEMPO	TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	ESTRATEGIAS E.A.	ORGANIZA- CION GRUPAL	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION
10'	Reporte	Realizar gafetes y morrales	Los alumnos observan un ejemplo y después lo reproducen, pueden agregar ideas	Trabajo individual, Modelado	Cartulinas de colores, pinturas, estambre, resistol, tijeras y recortes	Terminación de los morrales.
6'	Ejercitar atención y memoria, percepción visual y auditiva	recordar un dibujo con sus características	Observar Pag.8-9 del L:L: por 10', cerrarlo y responder en forma escrita el cuestionario oral	Trabajo individual Las respuestas son sesión plenaria	L:L: Cuestionario Cuadernillo Lápiz	Contestar correctamente.
6'	Ejercitar la imaginación	Describir oralmente imágenes mentales. Reconocer la imaginación como un medio para atender y comprender	Lectura oral realizada por el maestro y escuchada por los alumnos.P.14 de L:L: Preguntar	Trabajo individual Respuestas en sesión plenaria	L:L: Fichas Cuestionario	Responder el cuestionario en formal oral
5'	Abastecimiento teorico	Identificar que es una idea principal. Ennumerar las ideas principales	escribir un párrafo en una cartulina y mencionar lo más importante. Mencionar las ideas importantes del cuento de la Cap.Roja	Exposición por el maestro a todo el grupo Lluvia de ideas en sesión plenaria	Cartulina con el párrafo. Fichas Gises de colores	Respuestas orales.

* L.L. (LIBRO DE LECTURAS DE 4/o. AÑO DE PRIMARIA S.E.P.)

CARTA DESCRIPTIVA
1/a. SESIÓN.

TIEMPO	TEMA	OBJETIVO	ESTRATEGIAS E.A.	ORGANIZA- CION GRUPAL	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION
5'	Conoci- mientos previos	Nombrar las partes de un camión	Nombrar las partes que integran el camión atendiendo a los detalles: Tornillos, etc.	Exposición por el maestro a todo el grupo Lluvia de ideas en sesión plenaria	Ilustración	Respuestas orales
10'	Ideas importan- tes	Identificar las ideas principales del texto	Lectura coral L.L: P.16 y realizar preguntas orales para deducir las ideas principales	Discusión plenaria	Fichas (cuestionario)	Respuestas orales

* L.L. (LIBRO DE LECTURAS DE 4to. AÑO DE PRIMARIA S.E.P.)

CARTA DESCRIPTIVA 2/a. SESION.

TIEMPO	TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	ESTRATEGIAS E.A.	ORGANIZA- CION GRUPAL	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION
6'	Atender y memorizar imágenes de una lámina.	Enlistar los elementos de un dibujo y sus características	-Mirar pág.18 de L:L: durante 30' -Contestar un cuestionario.	-Trabajo individual	-L:L: de cuadernillo cuestionario	Respuestas escritas
10'	Imaginar microbios	Dibujar y describir un microbio	-Preguntar como se imaginan un microbio y dibujarlo	-Lluvia de ideas y trabajo individual	-Hojas Colores	Terminar el dibujo.
10'	Lenguaje semántico: Los sinónimos	Reconocer y nombrar sinónimos	-Explicar que son los sinónimos -Mencionar ejemplos	-Exposición del maestro -Sesión plenaria	-Lista de sinónimos	-Mencionar oralmente el sinónimo. -Evaluación escrita en el mismo cuadernillo.
6'	Conocimientos previos.- Biografía de Luis Pasteur	Recordar biografía de Luis Pasteur	-Anotar los datos en el pizarrón. -Inferir las palabras desconocidas en voz alta.	-Sesión plenaria -Trabajo individual	-Pizarrón, gis, datos de Luis Pasteur -Cuadernillo -Lápiz	-Escribir brevemente la información recibida en el cuadernillo.
10'	Razonamiento	Resolver preguntas inferenciales	-Contestar preguntas inferenciales	-sesión plenaria -Discusión	-Preguntas inferenciales	-respuestas orales y escritas.
20'	Lectura ideas principales	Identificar las ideas principales	-Leer Pag.29 L:L: en forma coral. -Mencionar las ideas principales. -Usar la técnica de ¿quien, cuándo y cómo?	-Lectura coral -Sesión plenaria -Discusión	-Libro de lectura -Diagrama de ¿quién, cuándo y cómo?	-Respuestas correctas orales y escritas en el cuadernillo.

* L.L. (LIBRO DE LECTURAS DE 4/a. AÑO DE PRIMARIA S.E.P.)

CARTA DESCRIPTIVA 3/a. SESION.

TIEMPO	TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	ESTRATEGIAS E.A.	ORGANIZA- CION GRUPAL	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION
6'	-Imaginar una granja y conocimientos previos	-Describir una granja	-Cerrar los ojos e imaginar una granja -Mencionar lo que ven en voz alta	-Trabajo individual y sesión plenaria	--	-Descripción oral de la granja.
10'	-Lenguaje semántico: antónimos	-reconocer y mencionar antónimos	-Explicar que son los antónimos -Mencionar ejemplos	-Exposición del maestro -sesión plenaria	-Pizarrón, gis, borrador	-Mencionar oralmente el antónimo y en forma escrita.
10'	Abastecimiento teórico: Su supervisión de la comprensión	Expresar los pasos de la autosupervisión	Mostrar un diagrama de los pasos a seguir	-Exposición del maestro	-Diagrama	-Respuestas escritas en cuadernillo
10'	Lectura	Identificar las palabras desconocidas y deducir su significado	Leer Pag.102,102 Mencionar las palabras desconocidas Inferir su significado por el contexto	Lectura escuchada sesión plenaria Discusión	L.L. Fichas Cuadernillo Lápiz	respuesta orales y respuestas escritas en el cuadernillo
10'	Ideas principales. Practicar la supervisión de la comprensión	Identificar las ideas principales y aplicar la supervisión de la comprensión	Proponer las ideas principales oralmente, aplicando los pasos de la autosupervisión	sesión plenaria y discusión		respuestas orales y escritas.

* L.L. (LIBRO DE LECTURAS DE 4/a. AÑO DE PRIMARIA S.E.P.)

CARTA DESCRIPTIVA 4/a. SESION.

TIEMPO	TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	ESTRATEGIAS E.A	ORGANIZA- CION GRUPAL	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION
5'	Atender y analizar una lectura corta e incongruente	Aplicar la autoevaluación	Leer Pag.10 L:L: Peralito Encontrar el motivo por lo que no logran entender	Lectura coral. Sesión plenaria	Libro de lectura	Respuestas orales
6'	Imaginar	Emplear la imaginación	Leer Pag.22 L:L. Cerrar los ojos y dibujar las ideas en la mente Preguntar sobre la imagen	Lectura hecha por el maestro y trabajo Sesión plenaria	Libro de lectura Cuestionario	Respuestas orales.
10'	Lenguaje semántico. Sinónimos y antónimos	Reconocer y nombrar sinónimos y antónimos	Mencionar antónimos y sinónimos de una lista de palabras	Sesión plenaria	Lista de palabras	Respuestas orales y escritas
5'	Conocimientos previos: las pinturas rupestres	Esbozar los hechos sobre las pinturas rupestres	Observar el dibujo Pag.39 Mencionar que son las pinturas rupestres	Sesión plenaria	Libros de lectura	Respuestas orales

* L.L. (LIBRO DE LECTURAS DE 4/a. AÑO DE PRIMARIA S.E.P.)

CARTA DESCRIPTIVA 4/a. SESION.

TIEMPO	TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	ESTRATEGIAS E.A.	ORGANIZA- CION GRUPAL	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION
15'	Lectura e ideas principales y practicar la supervisión de la comprensión	Enlistar las ideas principales supervisando la comprensión	Leer pag.39-40 L:L: Escribir las ideas principales en el pizarrón y en su cuadernillo Discutir las respuestas	Lectura en silencio Sesión plenaria	L:L: Cuadernillo Lápiz	Respuestas orales y escritas.
10'	Razonamiento	Interpretar frases del texto	Mencionar Frases que tienen un significado implícito Discutir las respuestas	Sesión plenaria	Lista de frases	Respuestas orales y escritas
10'	Juicio crítico	Juzgar la lectura	Preguntarse que se aprendió de la lectura, su opinión sobre la misma Ayudar al alumno con preguntas reflexivas.	Sesión plenaria		Respuestas orales y escritas

* L.L. (LIBRO DE LECTURAS DE 4/a. AÑO DE PRIMARIA S.E.P.)

CARTA DESCRIPTIVA 5/a. SESION.

TIEMPO	TEMA	OBJETIVO	ESTRATEGIAS	ORGANIZA-	MATERIAL	EVALUACION
		ESPECIFICO	E.A.	CION GRUPAL	DIDACTICO	
10'	Atención Percep- ción visual	Nombrar los objetos que se distinguen en dibujo traspódos	Observar pag.82,83 y 84 de L:L. Mencionar los objetos	Trabajo individual sesión plenaria	L:L. L:L:	Respuestas orales
7'	Lectura	Identificar las ideas principales	Leer pag.82,83 y 84 de L:L:	Lectura en silencio	L:L:	
7'	Conocimien- tos previos: Vocabulario y supervi- de la com- prensión	Identificar las pala- bras desconocidas e inferir su significa- do por el contexto	Buscar las palabras desconocidas y su significado a través del contexto	Sesión plenaria	L:L:	Respuestas orales.
10'	Ideas principales	Identificar las ideas principales	Escribir en el pizarrón y cuaderno las ideas importantes propuestas en la discusión del grupo	sesión plenaria y trabajo individual	Pizarrón Gis Borrador	respuestas escritas y orales.
6'	Lenguaje semántico	Nombrar los elementos de un mismo campo semántico	Preguntar a cada niño elementos de un campo semántico	sesión plenaria	Lista de campos semánticos	Respuestas orales y escritas.

* L.L. (LIBRO DE LECTURAS DE 4/a. AÑO DE PRIMARIA S.E.P.)

CARTA DESCRIPTIVA 5/a. SESION.

TIEMPO	TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	ESTRATEGIAS E.A.	ORGANIZA- CION GRUPAL	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION
10'	Ideas principales e ideas de detalle	Distinguir entre los dos tipos de ideas	Preguntar a cada niño si una idea mencionada por el maestro es principal o de detalle	Sesión plenaria	Lista de ideas principales y de detalle	Respuesta orales y escritas
10'	Razonamiento	Resolver preguntas directas e inferenciales	Responder y discutir preguntas directas e inferenciales	Sesión Plenaria	Cuestionario Preguntas directas o inferenciales	respuestas orales y escritas

* L.L. (LIBRO DE LECTURAS DE 4/a. AÑO DE PRIMARIA S.E.P.)

CARTA DESCRIPTIVA 6/a. SESION.

TIEMPO	TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	ESTRATEGIAS E.A.	ORGANIZA- CION GRUPAL	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION
5'	Atención y memoria	Resolver preguntas orales sobre un dibujo	Mirar por 10 segundos la pag.26 L:L: Cerrarlo y responder a las preguntas en forma escrita	Trabajo individual	L:L: Cuadernillo	Respuestas escritas
7'	Lectura Imaginación	Distinguir las ideas principales	El maestro lee la pag.70 y 71 L:L: Los alumnos tratan de imaginar los eventos	Trabajo individual	L:L: Color rojo Lápiz	Respuestas orales y subrayado de las ideas importantes
16'	Ideas principales	Distinguir las ideas principales	Subrayar las ideas principales. Comentar sus respuestas y volver a subrayar con otro color las nuevas respuestas	Sesión plenaria		
8'	Lenguaje semántico	Interpretar frases del texto con otro sentido diferente al textual	Mencionar frases y explicar su significado	Sesión plenaria	Lista de frases con dos sentidos: textual e implícito de la lectura	Respuestas orales y escritas
10'	Razonamiento	Resolver preguntas inferenciales	Responder a las preguntas	Sesión plenaria	Cuestionario de preguntas	Respuestas orales y escritas

* L.L. (LIBRO DE LECTURAS DE 4to. AÑO DE PRIMARIA S.E.P.)

CARTA DESCRIPTIVA 6/a. SESION.

TIEMPO	TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	ESTRATEGIAS E.A.	ORGANIZA- CION GRUPAL	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION
10'	Razonamien to	Resolver preguntas inferenciales	Responder a las preguntas	Sesión plenaria	Cuestionario de preguntas	Respuestas orales y escritas
6'	Juicio crítico	Analizar lectura	Escribir su opinión de la lectura	Trabajo individual	Cuadernillo Lápiz	Respuestas escritas.

* L.L. (LIBRO DE LECTURAS DE 4to. AÑO DE PRIMARIA S.E.P.)

CARTA DESCRIPTIVA 7/a. SESION.

TIEMPO	TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	ESTRATEGIAS E.A.	ORGANIZA- CION GRUPAL	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION
8'	Abasteci- miento teórico: Autosuper- visión	Describir los pasos de la autosupervisión	Exponer con cartulinas un diagrama de cada paso	Seminario hecho por el maestro	Diagrama en cartulinas	Repaso oral.
8'	Imaginar	Recordar un texto por medio de la imaginación	Lectura Pg.72 L:L: oral realizada por el maestro Pedir a los alumnos que imaginen lo que van escuchando -recordar oralmente	Trabajo individual	Libro de lecturas	Respuestas orales
20'	Ideas principales y autosupervi- sión	Distinguir las ideas principales	Leer Pag.66,67 y 69 L:L. En silencio -Subrayar las ideas principales -Comentar las respuestas	Trabajo individual Sesión plenaria	L:L: Lápiz Color rojo	Subrayado en el libro
6'	Lenguaje semántico	Reconocer enunciados verdaderos y falsos de la lectura	Mencionar enunciados de la lectura y los alumnos responden si es cierto o falso	Sesión Plenaria	Lista de enunciados	Respuestas orales y escritas
10'	Razonamien- to y reflexión	Resolver preguntas inferenciales y de reflexión	Responder preguntas y discutirlas	Sesión plenaria	Cuestionario inferencial y reflexivo	Respuestas orales y escritas.

* L.L. (LIBRO DE LECTURAS DE 4/o. AÑO DE PRIMARIA S.E.P.)

CARTA DESCRIPTIVA 8/a. SESION.

TIEMPO	TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	ESTRATEGIAS E.A.	ORGANIZA- CION GRUPAL	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION
10'	Abastecimiento: Repaso de la autosupervisión y la detección de ideas principales	Recordar los pasos de la autosupervisión y la detección de ideas principales	Mostrar el esquema _ Copiarlo en tarjetas y ordenarlo	Trabajo individual	Tarjetas Plumones	Trabajo terminado
5'	Imaginación	Crear imágenes mentales	Leer en silencio Pag.60 y tratar de imaginar la lectura. -Hacer preguntas orales sobre lo que vieron	Trabajo individual	Libro de lecturas	Respuestas orales
10'	Lenguaje semántico: Similitudes	Exponer las semejanzas entre dos objetos o animales o personas	Mencionar en que se parecen	Sesión Plenaria	Lista de pares de objetos, animales o personas	Respuestas orales y escritas
20'	Ideas principales	Identificar las ideas principales	Leer Pag. 52, 53 y 54 en silencio. -Escribir las ideas principales en parejas de dos sin consultar el libro. -Releer y completar sus ideas principales	Trabajo individual Equipos de dos elementos	Libro de lectura Cuadernillo Lápiz Goma	Trabajo escrito en el cuadernillo
10'	Razonamiento	Resolver preguntas directas e inferenciales	Contestar preguntas inferenciales y directas	Sesión plenaria	Cuestionar preguntas directas e inferenciales	Respuestas orales y escritas.

* L.L. (LIBRO DE LECTURAS DE 4to. AÑO DE PRIMARIA S.E.P.)

CARTA DESCRIPTIVA 9/a. SESION.

TIEMPO	TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	ESTRATEGIAS E.A.	ORGANIZACION GRUPAL	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION
8'	Atención y memoria	-Recordar las palabras de un cartel	-Mostrar un cartel con palabras. -Quitar el cartel y pedir que recuerden, escribirlas en su cuadernillo	-Trabajo individual	-Cartel con palabras	-Trabajo escrito.
20'	Ideas principales	Identificar ideas principales.	-Leer pag.48-49 L:L: -Escribir ideas principales individualmente -Compararlas con compañero para discutirías.	-Trabajo individual	-L:L: Cuadernillo	-Trabajo escrito
10'	Vocabulario	-Inferir el significado de las palabras que no conocen	Preguntar que palabras no entienden. -Leer el párrafo a la que pertenecen y deducir su significado	-Sesión plenaria	-L:L:	-Respuestas orales y escritas.
10'	Razonamiento y memoria	-Resolver preguntas inferenciales y directas	-Contestar preguntas inferenciales y directas	Sesión plenaria	Cuestionario preguntas inferenciales y directas	-Respuestas orales y escritas.

* L.L. (LIBRO DE LECTURAS DE 4/a. AÑO DE PRIMARIA S.E.P.)

CARTA DESCRIPTIVA 9/a. SESION.

TIEMPO	TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	ESTRATEGIAS E.A.	ORGANIZACION GRUPAL	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION
6'	Repaso de ideas principales e ideas de detalle	-Distinguir entre una idea de detalle y una principal	El alumno escucha una idea principal o de detalle y debe decir el tipo al que pertenece	Sesión plenaria	-Lista de ideas principales y de detalle	-Respuestas orales y escritas.
10'	Juicio crítico y reflexión	Juzgar la lectura Analizar la lectura.	-Los alumnos opinan oralmente sobre la lectura, mencionando lo que se ha aprendido.	Sesión plenaria	Fichas	Respuestas orales y escritas.

* L.L. (LIBRO DE LECTURAS DE 4/a. AÑO DE PRIMARIA S.E.P.)

CARTA DESCRIPTIVA 10/a. SESION.

TIEMPO	TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	ESTRATEGIAS E.A.	ORGANIZACION GRUPAL	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION
26'	Ideas principales y uso de la supervisión.	Valorar su comprensión e identificar las ideas principales	-Leer pag. 66,67 y 68 de L.I. -Identificar las ideas importantes y escribirlas individualmente -Sugerir que revisen su propia comprensión y traten de encontrar si hay dificultad y buscar la solución -Revisarlas oralmente	Sesión Plenaria	-Libro de lecturas -Cuaderno -Lápiz -Goma	-Trabajo escrito Respuestas orales
16'	Razonamiento y memoria	Discutir y resolver preguntas inferenciales y directas.	-Responder las preguntas inferenciales y directas	Sesión Plenaria	Fichas, cuestionario de preguntas inferenciales y directas	Respuestas orales y escritas
10'	Lenguaje Semántico	Interpretar oraciones del texto	-Mencionar oraciones y explicar su significado	Sesión Plenaria	-Fichas, y lista de oraciones	Respuestas orales y escritas
10'	Juicio crítico	Juzgar la lectura	-Dar su opinión oral.	Sesión plenaria	-Fichas	Respuestas orales y escritas

* L.L. (LIBRO DE LECTURAS DE 4/o. AÑO DE PRIMARIA S.E.P.)

CARTA DESCRIPTIVA 11/a. SESION.

TIEMPO	TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	ESTRATEGIAS E.A.	ORGANIZACION GRUPAL	MATERIAL DIDACTICO	EVALUACION
20'	Ideas principales. Uso de la supervisión	Valorar su comprensión e identificar ideas principales.	-Leer pag.31,32,33,34 L:L: -Escribir las ideas principales y supervisar su propia comprensión	Trabajo individual	Cuadernillo Lápiz Goma L:L:	Trabajo escrito.
10'	Imaginar y juzgar una lectura	-Analizar la lectura y encontrar incongruencias	-Leer pag. 17 L:L: -Identificar las partes ilógicas y discutir las	-Lectura coral -Sesión Plenaria	L:L:	Respuestas orales
10'	Razonamiento y memoria	Resolver preguntas inferenciales y directas	-responder a las preguntas inferenciales y directas	-Sesión plenaria		
10'	Lenguaje semántico	-Interpretar oraciones o palabras en un contexto	-Discutir el significado de frases u oraciones de la lectura	-Sesión Plenaria	Lista de palabras y frases	Respuestas orales y escritas
10'	Juicio crítico	Juzgar la lectura	-Los alumnos opinan sobre la lectura y personajes	Sesión Plenaria		Respuestas orales y escritas

* L.L. (LIBRO DE LECTURAS DE 4to. AÑO DE PRIMARIA S.E.P.)

CAPITULO 5

METODOS

CAPITULO 5

METODO

5.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿COMO MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS DE CUARTO AÑO DE PRIMARIA?

5.2. HIPOTESIS

H La comprensión lectora se incrementa entrenando a los niños con el programa "Mery" de comprensión de la lectura.

Ho La comprensión lectora no se incrementa entrenando a los niños con el programa "Mery" de comprensión de la lectura.

5.3. OBJETIVOS

Elaborar y aplicar un programa para incrementar la comprensión de la lectura a niños de cuarto año de primaria.

OBJETIVOS PARTICULARES.

- Analizar los procesos mentales que se realizan en la comprensión lectora.
- Revisar las causas que impiden el proceso de comprensión lectora.
- Identificar los factores y estrategias que incrementan la comprensión de la lectura.
- Elaborar el programa de comprensión de la lectura "Mery"
- Aplicar el programa de comprensión lectora a un grupo de cuarto año de primaria.
- Detectar los cambios que experimentan los niños en la comprensión lectora después del entrenamiento con el programa "Mery".

5.4. VARIABLES

VARIABLE INDEPENDIENTE: Entrenamiento con la aplicación del programa "Mery" lector.

VARIABLE DEPENDIENTE: Comprensión lectora.

DEFINICION DE TERMINOS

LECTURA. Actividad que consiste en transformar simbolos escritos a simbolos fonologicos

COMPRESION. Capacidad para entender y profundizar conceptos e ideas orales o escritas

COMPRESION LECTORA Proceso interactivo entre el lector y el texto que consiste en obtener significado de un material escrito, distinguir elementos esenciales y ser capaz de juzgar, criticar y reflexionar sobre el contenido

Proceso mental que se reconoce por responder correctamente a un cuestionario con preguntas directas, inferenciales y detectar las ideas principales.

PROGRAMA LECTOR "Mery". Es una secuencia de objetivos y actividades organizadas por tiempos que tienen como fin incrementar el proceso de comprension lectora por medio del empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas.

5.5. TIPOS DE MUESTREO Y MUESTRA

TIPO DE MUESTREO: No probabilístico. intencional

MUESTRA: 60 alumnos de una escuela primaria, de 9 a 10 años, que cursan el cuarto año de primaria oficial de la escuela "Rafael Ramírez", ambos sexos y nacionalidad mexicana.

5.6. ESCENARIO

El programa fue aplicado en un salón de la escuela "Rafael Ramírez", donde los niños generalmente asisten a clases

La escuela se encuentra ubicada en la colonia Bellavista, en el Municipio de Cuautitlan Izcalli, Estado de México, es de gobierno y es de clase media baja.

La hora de aplicación fue de 8 a 9 de la mañana.

El maestro y los alumnos se mostraron cooperadores y entusiastas.

5.7. DISEÑO EXPERIMENTAL.

TIPO DE ESTUDIO: Diseño experimental tipo Pretest-Postest

5.8. INSTRUMENTOS.

Se elaboró una prueba de comprensión lectora, que consiste en tres lecturas con su cuestionario correspondiente. La misma prueba fue usada como pretest y postest.

Las lecturas fueron tomadas del libro de ejercicios de cuarto año de primaria, sus títulos son los siguientes.

-El burro y el perro. Es un texto narrativo, en forma de cuento representado por animales que nos enseña sobre el egoísmo.

-La basura. Es un texto expositivo con un tema cotidiano que describe y propone soluciones para resolver el problema de la basura.

-Los mexicanos. Es un texto expositivo, histórico que describe las costumbres del pueblo mexicana.

Cada una de las lecturas cuenta con un cuestionario de diez preguntas de comprensión, cinco directas y cinco inferenciales. Las preguntas directas pueden contestarse acudiendo al texto y las preguntas inferenciales requieren de la reflexión para ser contestadas. Asimismo, se le pide a los alumnos que anoten las ideas principales de cada uno de los textos.

Las preguntas directas e inferenciales se evaluaron por separado con una escala de 0 a 10, y la identificación de ideas principales con una escala de 0 al 4, según el siguiente criterio:

0. Copia literal de párrafos del texto.
1. Identificación de 1 ó 2 ideas importantes
2. Identificación de 3 a 5 ideas importantes
3. Identificación de 6 ó más ideas importantes en secuencia lógica, que incluya información del texto completo.

5.8.1. Elaboración de los cuestionarios

Se realizó un cuestionario inicial de 20 preguntas por texto y se le pidió a 10 maestros normalistas que eligieran las preguntas, que a su criterio evaluaran la comprensión directa e inferencial de los textos.

Se les explicó las características de cada una. Las preguntas con un consenso mas alto fueron las que integraron el cuestionario que se empleó

También se les pidió que identificaran las ideas principales de cada texto, para evaluar las respuestas de los alumnos.

La prueba de “El burro y el perro” son preguntas abiertas de respuesta breve; la de “La basura” con reactivos de completamiento y la de “Los mexicas” son preguntas abiertas en la parte de preguntas directas y reactivos de cierto o falso para los items inferenciales.

Se eligieron este tipo de reactivos porque se tuvo la intención de no sugerir las respuestas y dar la opción a que los alumnos contestaran en forma lógica y se eligieron los reactivos de cierto y falso para las preguntas inferenciales de “Los mexicas”. porque se esperaba que los alumnos pensarán sus respuestas más dedicadamente

Los maestros normalistas contestaron las preguntas y escribieron las posibles respuestas correctas que podrian escribirse. Estos datos sirvieron para evaluar las pruebas.

5.9. PROCEDIMIENTO

1. Se aplicó el pretest al grupo experimental de cuarto año de primaria en tres días consecutivos. Cada día los alumnos leyeron el texto en silencio, contestaron el cuestionario y escribieron las ideas principales y contestaron su cuestionario de preguntas directas e inferenciales. las pruebas se muestran en los anexos “A, B y C”.
2. Se aplicó el pretest al grupo control de cuarto año de primaria de la misma forma que al grupo experimental.

3. Se aplicó el programa lector al grupo experimental, por cuestiones de tiempo el programa lector se aplicó solo en el área de textos narrativos en once sesiones. El programa constaba de 30 sesiones, 15 con textos narrativos y 15 con textos expositivos.
4. En el posttest se emplearon los mismos textos y cuestionarios para evaluarlos.

RESULTADOS

RESULTADOS

La tabla "A" muestra las medias y las desviaciones estandar de los resultados de las pruebas aplicadas al grupo control y al grupo experimental en el pretest y el postest de los 3 textos: "El burro y el perro", "La basura" y "Los mexicanos".

TABLA "A"

MEDIAS Y DESVIACIONES STANDAR DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS

		BURRO		BASURA		MEXICAS		
		GC	GE	GC	GE	GC	GE	
	PRETEST	X	6.5	8.35	5.93	6.01	6.4	6.95
		S	3.87	1.99	3.07	2.53	2.22	2.76
PD	POSTEST	X	7.5	8.75	8.03	6.75	6.22	6.3
		S	2.8	2.11	2.38	2.74	2.54	2.07
	PRETEST	X	4.8	5.5	3.7	2.15	6.52	7.42
		S	3.85	3.38	2.80	2.10	3.26	2.65
PI	POSTEST	X	4.7	6.25	4.2	4.04	6.32	6.84
		S	3.86	2.9	2.93	1.53	1.79	2.34
	PRETEST	X	0.96	0.958	1.5	0.923	1.096	1.15
		S	0.915	1.97	0.835	0.744	0.922	1.15
IP	POSTEST	X	0.73	1.91	1.35	1.30	1.06	1.61
		S	0.87	0.81	0.826	1.15	1.47	1.26

GC. --- GRUPO CONTROL

IP.-IDEAS PRINCIPALES

GE. --- GRUPO EXPERIMENTAL

PD. --- PREGUNTAS DIRECTAS

PI. --- PREGUNTAS INFERENCIALES

PREGUNTAS DIRECTAS DEL TEXTO "EL BURRO Y EL PERRO"

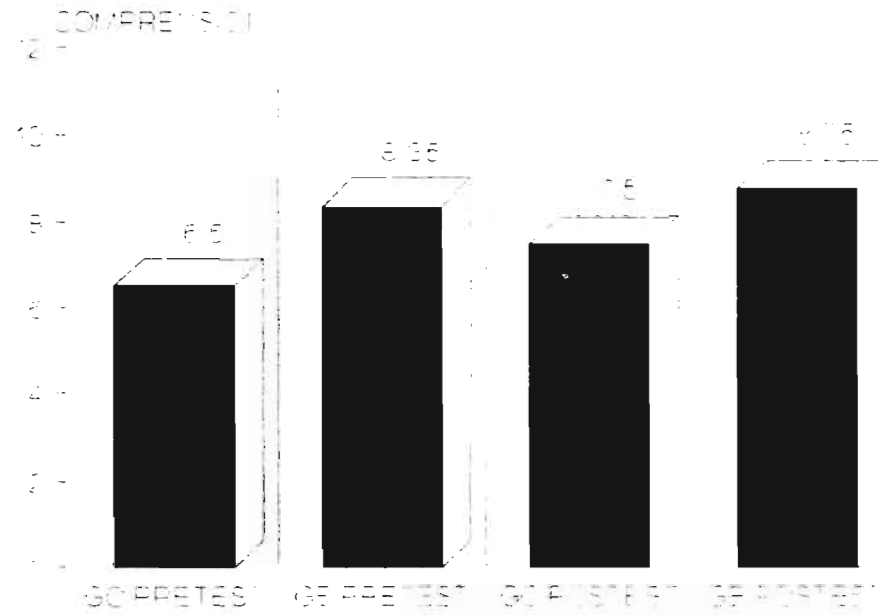


GRAFICO NUM. 100

PREGUNTAS INFERENCIALES DEL TEXTO "EL BURRO Y EL PERRO"

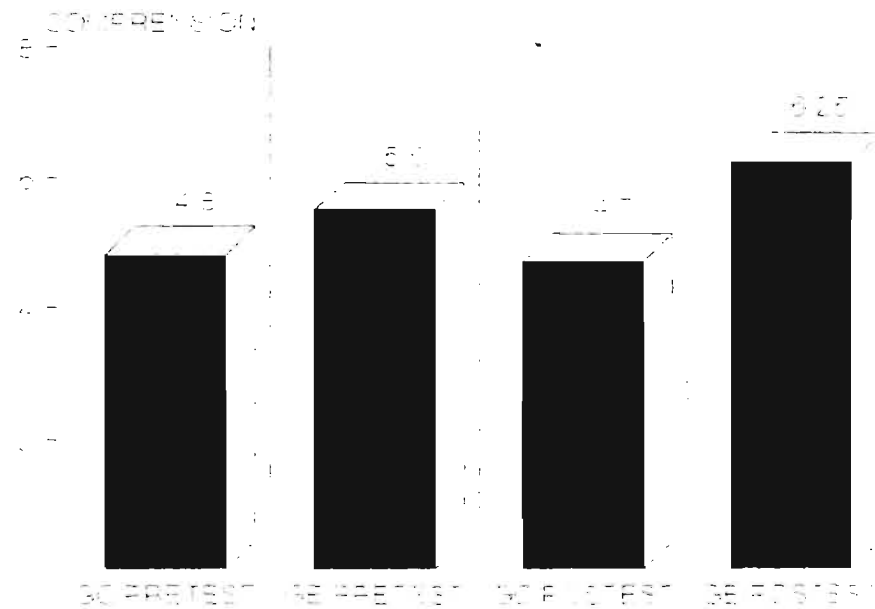
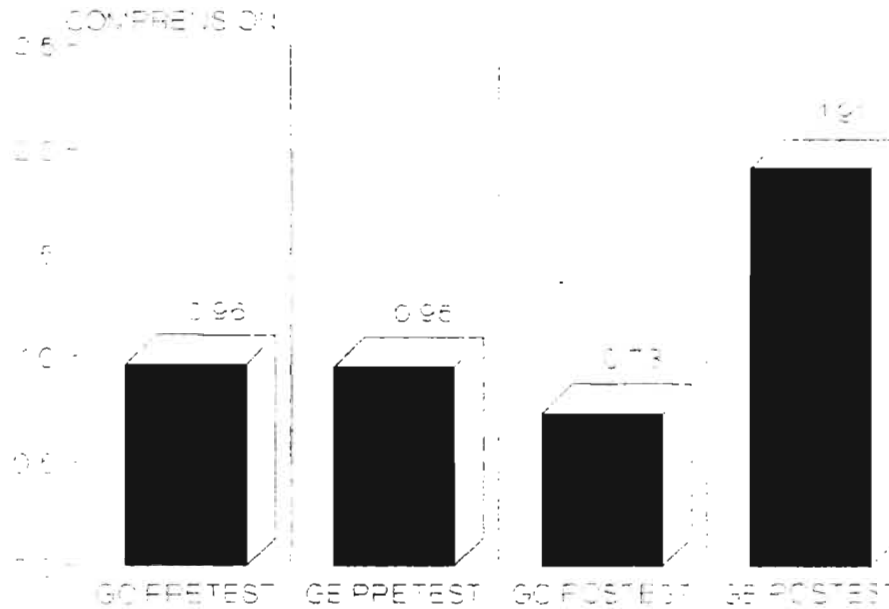


GRAFICO N° 1

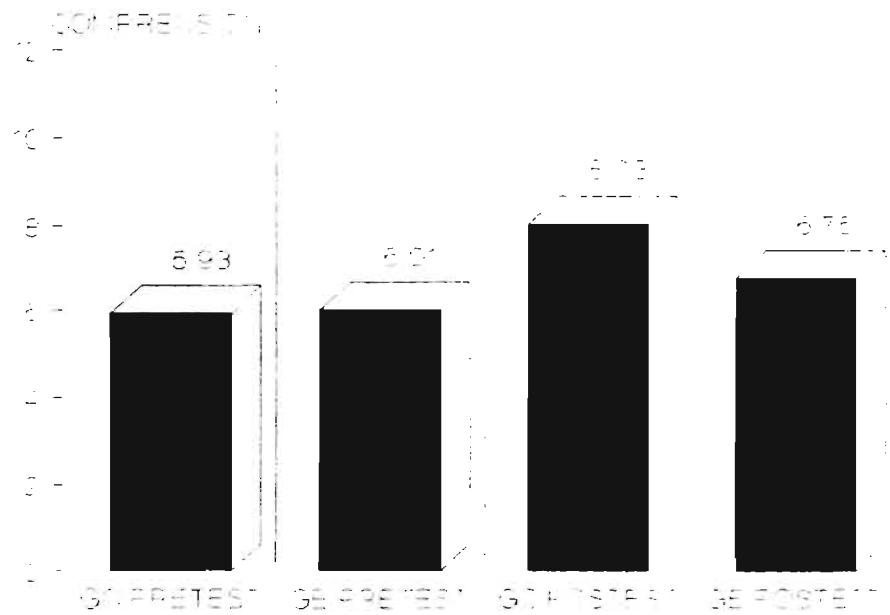
IDENTIF. DE IDEAS PRINCIPALES DEL TEXTO "EL BURRO Y EL PERRO"



GRACIAS POR SU ATENCION

PREGUNTAS DIRECTAS

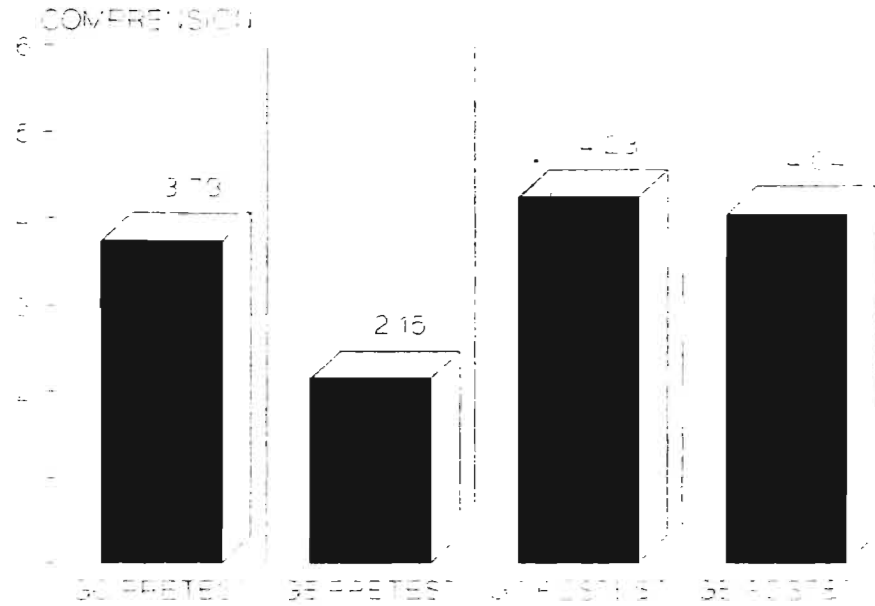
TEXTO "LA BASURA"



GRAFICA 10.7 CUATRO

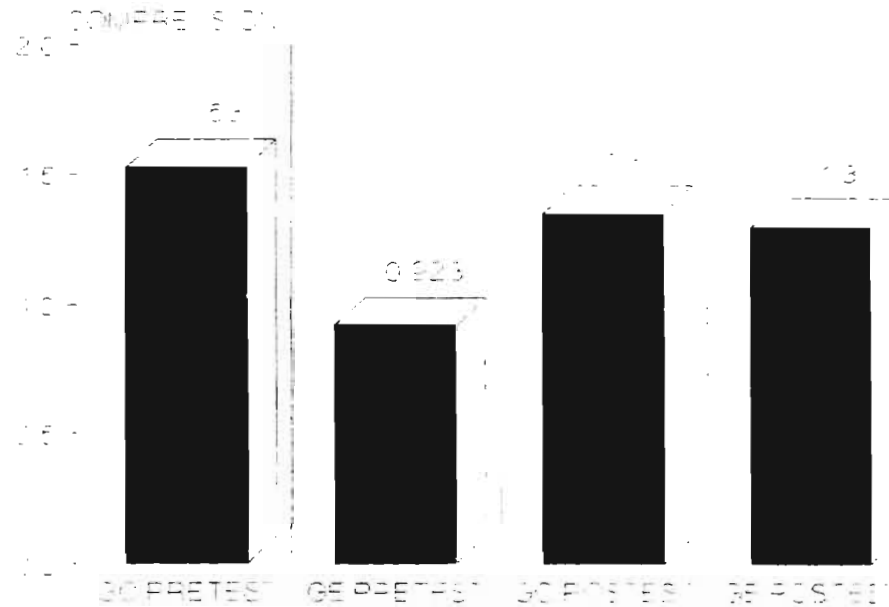
PREGUNTAS INFERENCIALES

TEXTO "LA BASURA"



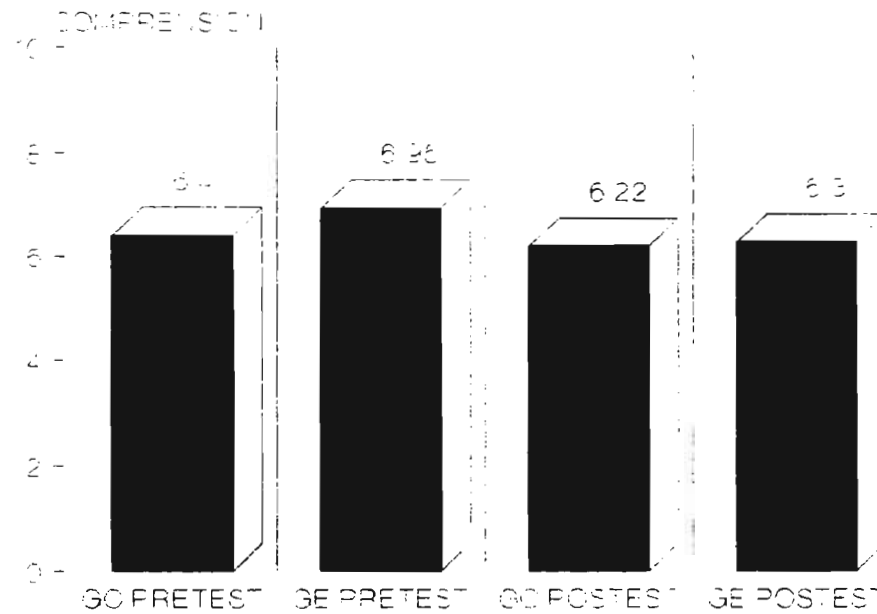
GRAN 11/11/2017

IDENTIF. DE IDEAS PRINCIPALES TEXTO "LA BASURA"



GRAF. 04. NOM. SEIS

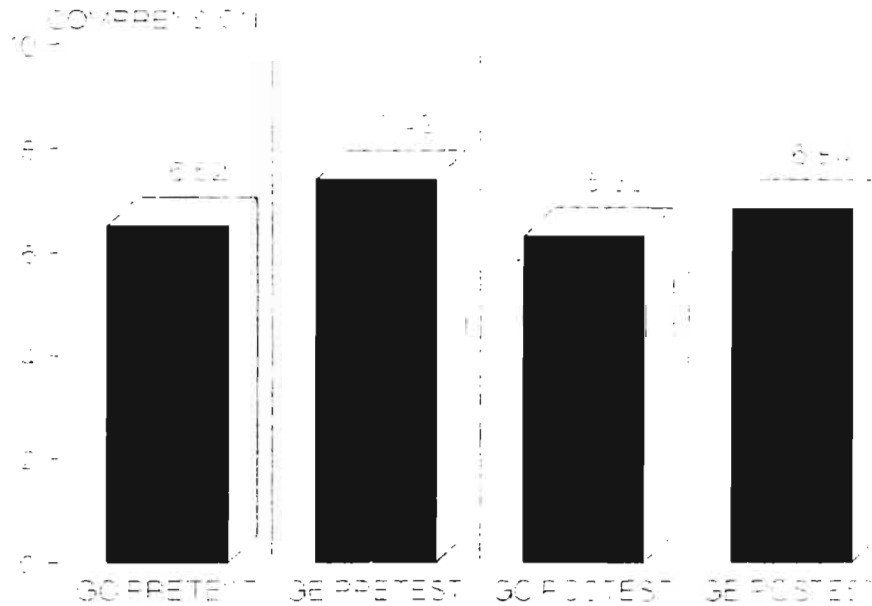
PREGUNTAS DIRECTAS TEXTO "LOS MEXICAS"



GRAFICA NUM. SIETE

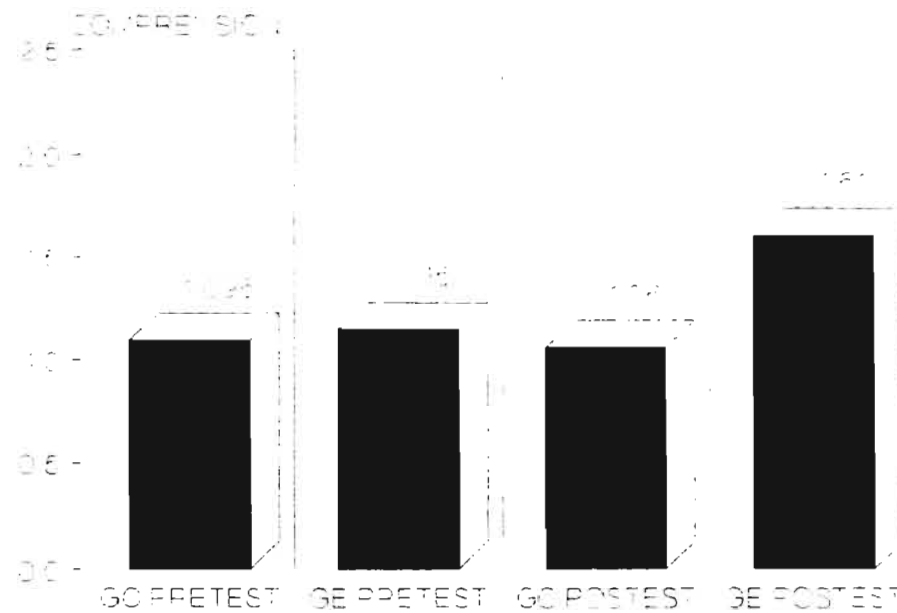
PREGUNTAS INFERENCIALES

TEXTO "LOS MEXICANOS"



GRAFICA NUM. 1040

IDENTIF.DE IDEAS PRINCIPALES TEXTO "LOS MEXICAS"



GRAFICA NUM. NUEVE

ANALISIS DE RESULTADOS

a). Análisis de los resultados del grupo control y el grupo experimental.

Se observa que el grupo experimental obtuvo calificaciones más altas que el grupo control en preguntas directas, inferenciales e identificación de ideas importantes del texto narrativo "El burro y el perro".

Se aplicó la prueba "T student" para comparar los puntajes de los dos grupos. Se obtuvieron diferencias significativas con un nivel de confianza de 0.05 en las preguntas directas del texto narrativo. "el burro y el perro" y un nivel de confianza de 0.01 en identificación de ideas principales del mismo texto.

También el grupo experimental obtuvo calificaciones ligeramente más altas que el grupo control en las preguntas directas, inferenciales e identificación de ideas importantes en el texto expositivo "los mexicanos", pero no son estadísticamente significativas.

En el texto de "La Basura" el grupo control obtuvo calificaciones más altas que el grupo experimental, pero estadísticamente no son significativas.

b) Análisis de los resultados del pretest y postest del grupo experimental.

Se observan puntajes mayores del postest en el texto narrativo “el burro y el perro” y el texto expositivo de “la basura” en preguntas directas, preguntas inferenciales e identificación de ideas principales, así como también en la identificación de ideas principales de los mexicas.

Al aplicar el análisis estadístico con la prueba “T student” y la prueba de rangos señalados de Wilcoxon se obtuvieron diferencias significativas en preguntas inferenciales del texto expositivo de “la Basura” con un nivel de confianza de 0.01 para “T student” y de 0.005 para Wilcoxon y la identificación de ideas principales del texto “el burro y el perro” para un nivel de confianza de .05 para la “T student”

En las demás comparaciones no hubo diferencias significativas.

En las preguntas directas e inferenciales del texto “los mexicas” el pretest es mayor, pero son diferencias atribuidas al azar.

DISCUSSION

DISCUSION

La comprensión se evaluó en 3 niveles: La identificación de ideas principales y respuestas breves de preguntas directas e inferenciales (Brent y Noland, 1991).

Se destaca que los niveles de comprensión son muy diferentes y no necesariamente se mejora uno estimulando el otro. Esto es, si se trabaja en ideas importantes puede o no ayudar a contestar preguntas directas o inferenciales, porque éstas pueden provenir de información de detalle. (León, 1991 a).

Los textos estan ordenados según la dificultad. El primero "el burro y el perro" es de tipo narrativo, el segundo "la basura" es un texto expositivo que trata un problema cotidiano el cual, la mayoría de los niños conoce y ha manejado desde preescolar. El tercer texto trata sobre "los mexicas", es de carácter expositivo y la información que transmite está más condensada en cada párrafo. (Mc Cormick, 1989) (León 1991 b).

Esta es una de las razones por las que se esperaba y así sucedió que en el texto narrativo se obtuvieran diferencias mayores entre el grupo control y el experimental.

Se discutirá en primer lugar, la identificación de las ideas principales y después las respuestas de las preguntas directas e inferenciales, al final se comenta las posibles causas de algunos resultados que no se esperaban.

Se discutirá en primer lugar, la identificación de las ideas principales y después las respuestas de las preguntas directas e inferenciales, al final se comenta las posibles causas de algunos resultados que no se esperaban.

El programa lector "Mery" mejora la ejecución de los alumnos en la identificación de ideas importantes en el texto narrativo "El burro y el perro". El entrenamiento de la discusión (Chan, 1991, Stetson y Williams, 1992) o la formación de esquemas con base a un orden lógico (Townend y Clarienw, 1986), el empleo de estrategias como la formación de imágenes mentales (Oakhill y Patel, 1991), y la autosupervisión (Mateos, 1991 y Chan, 1991), incrementan significativamente la identificación de ideas importantes y asimismo, la comprensión en esta área. (Stevens, Slavin y Farnish, 1991).

La discusión es un medio para formar los esquemas mentales o reactivarlos si ya existen y además favorecen el juicio crítico, la reflexión y el autocuestionamiento de los alumnos y el empleo de la formación de imágenes permite que la información permanezca en la memoria mientras se analiza o se integra a la información que existe.

Todas las estrategias cognoscitivas son un medio para lograr calidad en la comprensión lectora, la cual es un proceso que requieren de interpretar la información escrita o auditiva en una serie de ideas que se estructuran mentalmente.

De esta manera las estrategias son medios para lograr estos objetivos y estudiar los textos conservando el método para analizarlos.

Esto es para identificar la estructura de un texto narrativo, se requiere conocer a los personajes y sucesos importantes que detallen la historia con una secuencia lógica, si algún elemento falta, la historia no queda explicada o no se comprende, por lo tanto los alumnos se autocuestionan ¿qué parte de la estructura fundamental no se ha mencionado?

Esta pregunta da la pauta para analizar los elementos que deben existir y cómo se interrelaciona uno con otro, para detectar cual es el siguiente o el que no se ha incluido.

El empleo de la autosupervisión logra que el alumno organice sus ideas y las ordene lógicamente, así quedan integradas a los esquemas mentales que formó previamente sobre el tema (Townend y Clarienw, 1989)

Este hecho permite recordar más fácilmente el texto o reconocer que partes de la lectura no son claras y requieren del empleo de una estrategia que compense o provea la información faltante

Estos resultados también se observan en los estudios de Mateos, 1991; Chan, 1991 y Stevens, Slavin y Farnish, 1991.

El conocimiento y la práctica de estrategias cognitivas permiten versatilidad para elegir la adecuada en un caso determinado, estableciendo que se utilizan diferentes estrategias según el texto que se intenta comprender (Kletzien, 1992).

A pesar de que no son significativos los incrementos con los otros textos en la identificación de ideas principales, se consideran importantes, el aumento de los puntajes entre pretest y postest muestran un intento de los alumnos por aplicar una estrategia que organice la información y les permita elegir lo más relevante de la lectura para mencionarlo. estos son pasos básicos en la autosupervisión de la comprensión (Mateos. 1991)

Con lo que respecta a las preguntas directas del texto narrativo se observan mejoras importantes del grupo experimental comparado con el grupo control, pero el pretest del grupo experimental tiene una calificación muy alta, lo que indica que los alumnos ya eran hábiles para responder este tipo de preguntas de textos narrativos. debido a que es el tipo de comprensión que se practica y evalúa en forma común en las clases

No se puede asegurar que el programa mejora estas respuestas. se requiere realizar una evaluación más específica para asegurarlo

En las preguntas inferenciales el programa aparentemente no ejerce cambio en el texto narrativo, porque las diferencias aunque mayores para el postest del grupo experimental, no son significativas estadísticamente, pero si se considera que es el área más difícil de formar y que los niños de primaria tienen poco entrenamiento en responder este tipo de preguntas: lo que podemos afirmar porque las respuestas de las preguntas inferenciales tienen puntajes significativamente más bajos que los de las preguntas directas en todos los rublos, a excepción de las preguntas inferenciales de los mexicanos, pero se recuerda que los reactivos son de cierto y falso lo que implica más

facilidad para responder correctamente y un 50% de probabilidad de contestar correctamente al azar.

En el texto de la basura las preguntas inferenciales muestran un significativo aumento entre el pretest y el posttest del grupo experimental a pesar de seguir siendo muy bajas.

Lo que confirma que el aumento de las respuestas correctas han sido apropiadas por la aplicación del programa.

Se considera que los niños emplearon sus conocimientos previos para inferir las respuestas que no estaban contenidas en la lectura. (Kletzien, 1992).

Esto es, los alumnos comenzaban a buscar soluciones ante un problema, a pesar de no estar concretamente explicado en el texto, reflexionar para darle una aplicación y concluir de un conjunto de ideas expuestas.

Así se considera que se inició el establecimiento de un conjunto de esquemas que no poseían y la activación de nuevas estrategias cognitivas que les permitieron mejorar sus respuestas correctas. (McCormick 1986).

Se puede notar que en esta misma sección y texto, el grupo control resultó con puntajes más altos que el experimental, por algunos décimos, pero también se aprecia que obtuvo puntajes más altos desde un inicio, lo que implica cierta ventaja del grupo control. Por esta razón no consideramos muy importante esta comparación.

Una variable extraña intervino en los resultados afectándolos, fué que el día de aplicación del postest eran los últimos días de clase, los niños estaban inquietos y muy distraídos, se dedicaban a preparar una serie de eventos deportivos y artísticos que presentaron unos días después. No se concentraban y fue muy notorio que hasta los alumnos más destacados contestaran improvisada y apresuradamente, a pesar de que el tiempo fue el mismo del pretest y el postest.

Este suceso puede apreciarse en el grupo experimental y el grupo control; es muy probable que por esta razón los puntajes fueran más bajos a los esperados.

En el texto de "La basura" encontramos que el grupo control obtuvo mejores puntajes que el grupo experimental en ideas principales y preguntas inferenciales del postest, pero las diferencias son mínimas. En las preguntas directas los alumnos del grupo control tuvieron un elevado puntaje, este hecho lo podemos explicar porque las preguntas directas son consideradas un nivel básico de comprensión en donde se requiere buscar las respuestas directamente del texto y por lo general se practica en las clases comunes. (León 1991 b y 1991 c). También pudo influir que el grupo recibió alguna clase sobre la basura y permitió que pudieran organizar mejor la información y contestar acertadamente.

En el texto expositivo de "Los mexicanos" no se esperaba que hubiera puntajes mayores para el grupo experimental, sin embargo son mayores en preguntas

directas, indirectas e identificación de ideas principales. Estos valores estadísticamente son atribuidos al azar.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

El programa lector incrementa la identificación de ideas principales de los textos narrativos.

El entrenamiento con estrategias cognitivas y metacognitivas como la formación de imágenes mentales, el uso de los conocimientos previos, la ordenación secuencial de las ideas y la autosupervisión de la comprensión, produce resultados benéficos para que los alumnos de cuarto año de primaria detecten las ideas relevantes de texto

Los maestros deben de conocer estas técnicas y estrategias porque permiten al niño obtener información por sí mismos con un mínimo de participación por parte del profesor. De esta manera, se inicia la independencia del alumno, proporcionándole control propio sobre la información que recibe.

Es probable que con un entrenamiento mas largo se logre traspolar estas habilidades a textos expositivos y sobre todo si se trabaja durante el programa con este tipo de textos.

La comprensión directa e inferencial requiere de una evaluación más específica como las respuestas y procesos de pensamiento en voz alta para verificar que se empleen estrategias nuevas y que se busque adecuar la información a los esquemas establecidos.

Los diferentes niveles de comprensión se incrementan en forma independiente. Esto es, la comprensión de ideas relevantes puede incrementarse, pero no la comprensión directa o inferencial o viceversa.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

- Existía mucha inquietud entre los alumnos por ser los últimos días de clase.
- Las horas de evaluación variaron y se aplicó después de algunas sesiones deportivas.

SUGERENCIAS

SUGERENCIAS

Se recomiendan estas posibilidades para estudios futuros:

- Trabajar cada una de las estrategias por separado y después conjuntarlas para comparar los resultados.
- Evaluar continuamente, esto es cada dos días o diario, con pruebas formales y estructuradas en forma semejante.
- Evaluar el pensamiento en voz alta.
- Realizar la aplicación del programa a medio curso escolar, para que las variables extrañas, como la inquietud por las vacaciones, no interfiera en los resultados.

ANEXOS

ANEXO "A"

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

NOMBRE: _____
GRADO _____ FECHA DE NACIMIENTO _____
EDAD _____ NACIONALIDAD _____
MAESTRO _____
ESCUELA _____

"EL BURRO Y EL PERRO"

¡Uf, que horrible calor! - dijo un hombre, quitándose el sombrero y secándose el sudor de la frente.

El asno que caminaba junto a él se detuvo a un lado del sendero, mientras Fido, el perro, perseguía alegremente a una mariposa. El cercano bosque no era muy tupido pero los árboles ofrecían una sombra deliciosa.

-¡Basta!- dijo el hombre mirando al asno y al perro-. Nos detendremos a descansar y echaré una siestecita.

Y se tendió sobre el pasto, bajo un arbusto. El asno aprovechó para comer a la orilla del sendero: la hierba estaba tierna, pero como le gustaban más los cardos con sus sabrosas flores amarillas, y no los había por ahí cerca, casi sin darse cuenta se fue alejando de aquel lugar.

Fido lo seguía olfateando el terreno como si quisiera descubrir alguna cosa. Quizá por tanto corretear o tal vez al ver que el asno comía, de pronto comenzó a sentir mucha hambre.

-Amigo, ¡tengo hambre!- le dijo-. Por favor échate y déjame tomar un pan de la canasta que llevas a cuesta

El asno siguió comiendo, sin hacerle caso, saboreando un delicioso cardo.

-Anda amigo- insistió Fido-, te digo que tengo hambre. Déjame tomar un pedazo de pan de tu cesta.

-¿ Por qué me voy a echar? No tengo por qué molestarme por ti. ¡Camina!,

Fido se molestó ante tal respuesta, pero por desgracia, no tenía más remedio que volver donde su amo, puesto que no podía comer hierba y el asno no le dejaba tomar el pan

De pronto se escuchó un aullido entre las malezas

-¡El lobo!- gritó el asno con los ojos muy abiertos- ¡Por favor, ayúdame! - le dijo al perro

Fido era muy noble y su primer impulso fue lanzarse contra la fiera para permitir que el asno escapara. Sin embargo, al recordar la dura contestación que el asno le había dado, pensó que bien merecía una lección.

CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Donde se desarrolla el cuento?

2. ¿Por qué el perro sintió hambre?

3. ¿Que le pidió Fido al asno?

4. ¿Qué respuesta le dió el asno?

5. ¿Quien aullaba en la maleza?

6. ¿Cómo se sentía el hombre que acompañaban el perro y el asno?

7. ¿Qué ventajas tiene ayudar a las personas?

8. ¿Qué desventajas tiene no ayudar a las personas?

9. ¿Que lección crees que le dió el perro al asno?

10. ¿Qué recomendación le harías al asno?

ANEXO “B”

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

NOMBRE: _____

GRADO _____ FECHA DE NACIMIENTO _____

EDAD _____ NACIONALIDAD _____

MAESTRO _____

ESCUELA _____

“LA BASURA”

Todas las ciudades del mundo están saturadas de desperdicios: se produce tanta basura que es casi imposible deshacerse de ella. Casi no queda sitio suficiente para enterrarla. En algunos lugares, se utiliza la basura para quemarla y producir electricidad, pero al incinerarla se desprenden sustancias que producen cáncer; es por esto que la única solución sería el reciclaje.

Algunos desperdicios que se pueden reciclar son: el papel, el vidrio, las bolsas de plástico y los envases de aluminio.

Por ejemplo, para fabricar una tonelada de papel se necesita la madera de 17 árboles, pero si se recicla el papel viejo, para fabricar una tonelada de papel nuevo solo se requiere la madera de uno o dos árboles. En muchos lugares del mundo el papel se recoge por separado del resto de la basura. En Tokio

no se puede comprar papel higiénico, sino que hay que entregar los periódicos viejos para recibir a cambio el rollo de papel.

También los trozos de vidrio y de botellas rotas son usadas para la fabricación de otras botellas, ya que al juntar ambos se utiliza menos energía; el único requisito es que el vidrio debe estar limpio.

La basura que se arroja a mares y ríos, principalmente el plástico, produce grandes desastres, como el que se produjo en 1977 cuando 8000 focas murieron lentamente de hambre, infección o sofocación por los desperdicios de plástico. De la misma manera han muerto también vacas, ovejas y caballos después de haber comido bolsas de plástico.

LEE CON ATENCION Y COMPLETA LOS ENUNCIADOS

1. Menciona dos formas de deshacerse de la basura

.....

2. Incinerar es:

.....

3. La basura que se puede reciclar es:

.....

4. En otros países el papel se recoge por:

.....

5. En 1977 las focas murieron por:

6. Reciclar es:

7. Las ventajas que tiene entregar periódico viejo por papel higiénico son:

8. Los envases de vidrio son mas recomendados por que:

9. Las inofensivas bolsas de plástico que tiramos en la calle son dañinas a la ecología porque:

10. Piensa en una solución para resolver el problema de la basura:

ANEXO "C"

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

NOMBRE _____

GRADO _____ FECHA DE NACIMIENTO _____

EDAD _____ NACIONALIDAD _____

MAESTRO _____

ESCUELA _____

"LOS MEXICAS"

Los mexicas se establecieron en un islote del lago de Texcoco. fueron los últimos en llegar a la cuenca de Mexico. Para establecerse pidieron permiso a sus vecinos, quienes consintieron a cambio de un tributo en diversos productos. Se dedicaron a la pesca y a la cacería, aprendieron de los pueblos vecinos el cultivo de la tierra mediante el empleo de la coa y la construcción de chinampas: los principales cultivos fueron de maíz, frijol, tomate, calabaza y chile

El comercio era de dos tipos: el interior, que se realizaba en los mercados, y el exterior, que se efectuaba a través de los pochtecas, quienes realizaban el comercio de esta clase por los confines de Mesoamérica. Su artesanía consistía en tejidos, joyas, armas, mosaicos de plumas, cerámica, etc. El gobierno de los aztecas fue teocrático bajo la dirección de sacerdotes y jefes

militares. Las clases sociales se dividían en pillis o señores, que tenían a su cargo la dirección y organización del clan y la distribución de la tierra; esta clase social estaba integrada por los sacerdotes, militares y comerciantes. Los macchuales o gentes del pueblo, que se encargaban de los trabajos manuales; esta clase social la integraban los campesinos libres y artesanos. Los mayeques o esclavos, que se encargaban de cultivar la tierra o eran artesanos obligadamente o por una mínima parte de los productos; los que integraban esta clase social eran producto del castigo o prisioneros de guerra.

La educación se impartía en los hogares y en las escuelas. Había varios tipos de escuelas: el Calmécac, al que asistían los nobles y donde se impartían, preferentemente, conocimientos científicos y religiosos, preparándolos para los altos cargos civiles y religiosos, el Telpochcalli, al que concurría el pueblo a recibir educación militar, artesanal, agrícola y también religiosa.

CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿En dónde se establecieron los mexicas?

2. ¿Qué emplearon para cultivar la tierra?

3. ¿Dónde se realizaba el comercio?

4. ¿En qué consistía la artesanía mexicana?

5 ¿Qué educación se recibía en el Telpochcalli?

CONTESTA CIERTO O FALSO

6 Cuando los mexicas llegaron a su destino vivían otros pueblos cerca del lugar: _____

7 Los mexicas eran un pueblo que se dedicaba a la agricultura y a otras actividades _____

8 Todos los mexicas eran socialmente iguales _____

9 Los dirigentes mexicas recibían educación agrícola _____

10 Los dirigentes de los mexicas eran los sacerdotes y los jefes militares _____

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- AARON, P., "Can reading disabilities be diagnosed without using intelligence test?". *Journal of learning disabilities*, Marzo 1991, 24 (3) pp. 178-186
- AUSUBEL, D., NOVAK, J. y HENESIAN, H., *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, Mexico, 1990.
- BARBOSA, A., *Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos.*, Pax México, México, D.F., 1988, pp. 9-59.
- BECKER, J., BERNAL, J., HARMONY, T., MAROSI, E., RODRIGUEZ, M Y REYES, A., "Estudio longitudinal de los potenciales evocados visuales en niños con diferentes evaluaciones en una prueba de lecto escritura", *Salud mental*, Junio 1992, 15 (2) pp. 32-36.
- BERRUM, J. Y PERRUSQUITA, A., *200 ejercicios de español 4.*, Fernández, México, 1995.
- BON, W., BOKSEBELD, L., FONT FREIDE, T. and HURK, A., "A comparison of three methods of reading-while listening" *Journal of leaning disabilities*, octubre 1991, 24 (8) pp. 471-476.
- BRADFIELD, R., *Behavior modification of learning disabilities*, Academic Therapy publication, San Rafael California, USA., 1974, PP. 9-17.
- BRAVO, L., BERMEO SOLO, J. Y PINTO, A., "Procesamiento auditivo -fonémico y comprensión lectora silenciosa en un grupo de disléxicos", *Revista latinoamericana de psicología*, 1992, 24 (3) pp. 275-292.
- BRETR y NOLAND R. "A comparison of directed reading activity and mapping and their effects on recall of text" *Journal of reading education* Spring 1991, 16 (3) p.30-40

- BRUECKNER, I. Y BOND, L. , Diagnostico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje, Rialp, España, 1989, pp. 197-239.
- CAMPO, M., BARBERO, M., "Factores diferenciales en el aprendizaje de la lectura", Revista de psicología General y aplicada 1990, 43 (4), pp.499-505.
- CLAUSS, G Y HIEBSCH, H., Psicología del niño escolar, Colección pedagógica Grijalbo, México, 1992
- CHAN, L. , "Promoting strategy generalization through self-instructional training in students with reading", Journal of learning disabilities, Agosto/septiembre 1991, 24 (7) pp. 427-433.
- CHAYO, R Y OSTROSKY, F., "Correlatos neuroeléctricos de la dislexia". Revista mexicana de psicología, 1990, 7 (1) pp 109-117.
- DYKMAN, R. Y ACKERMAN, P., "Attention deficit Disorder and specific reading disability: Separate but often overlapping disorder", Journal of learning disabilities, febrero 24 (2) pp.96-103.
- ESPINDOLA, J. Y MARTINEZ, M., "La implantación de programas para el desarrollo de habilidades intelectuales en ambientes educativos". Revista mexicana de psicología, 8, (1-2), pp. 43-56.
- FELTON, R Y WOOD, F., "A reading level match study of nonword reading skills in poor readers with varying I.Q.", Journal of learning disabilities, Mayo 1992 25(5) pp.318-326
- FLETCHER, J. FRANCIS, D., ROURKE, B., SHYWITZ, S. Y SHAYWITZ, B. "The validity of discrepancy based definition of reading disabilities". Journal of learning disabilities Nos. 1992, 25 (9) pp 555-561
- GEARHEART, Incapacidades del aprendizaje, Manual Moderno, México, 1991.

- GONZALEZ, A., "La comprensión del lenguaje escrito: consideraciones desde una perspectiva cognitiva", Revista de psicología general y aplicada, 1989, 42 (2) pp.165-171.
- GOODMAN, G., and HOLLAND, M., "Alternate eye suppression and reading ability: little or no effect", Journal of research in reading, 1992, 15 (1) pp. 3-11.
- GRAY, B., Behavior Modificación of Learning Disabilities. De Academic Therapy Publication.-San Rafael Calif. 1974..
- HANNELL, G., GOLE, G., DIBDEN, S., ROONEY, K. and PIDGEON, K., "Reding improvement with tinted lenses: a report of two cases", Journal of research in reading, 1991, 14 (1) pp. 56-71.
- HUXFORD, L., TERRELL, C. and BRADLEY, L., "The relationship between the phonological strategies employed in reading and spelling". Journal of research in reading, 1991, 14 (2) pp. 99-105.
- JERROLD, B. Thompson, R., "Balanced reading intruction". Journal of reading education. Fall 1992, 18 (1) pp.28-49
- KERSHNER, J. and STRINGER, R., "Effects of reading and writing on cerebral laterality in good readers y children with dyslexia", Noviembre 1991, 24 (9) pp. 560-566.
- KLETZIEN, S., "Proficient and less proficient comprehenders' strategy use of different top level structures", Journal of reading behavior, 1992, 24 (2) pp. 191-217.
- LEON, J. (a), "La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo". Infancia y aprendizaje, 1991, 56, pp. 5-24
- LEON, J. (b) "La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y lector". Infancia y aprendizaje, 1991, 56, pp.51-76
- LEON, J. (c), "Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto", Infancia y aprendizaje, 1991, 56 pp. 77-91.

- MAICAS, S. "Atención selectiva en buenos y malos lectores", Revista de psicología general y aplicada, 1990, 43 (4) pp 491-498.
- MATEOS, M., "Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: fundamentación teórica e implicaciones educativas". Infancia y aprendizaje, 1991, 56, pp. 25-50.
- MATEOS, M. "Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora". Infancia y aprendizaje, 1991, 56, pp. 61-76.
- MCCORMICK, S., "Effects of previews on more skilled and less skilled readers' comprehension of expository text", Journal of reading behavior, 1989, 21, (3) pp. 219-239.
- MEDINA, A., SANCHEZ, J., RABADAN, R., "Capacidad y estrategias de repaso de la memoria de trabajo en el aprendizaje de la lectura" Revista de psicología general y aplicada, 1992, 45 (4) pp.417-428.
- MONTERO, J.N., "Fracaso escolar: un estudio experimental en el marco de la teoría de la indefensión aprendida", Revista de psicología general aplicada, 1990, 43 (2) pp.257-270.
- MYERS, P. Y HAMMILL, D. Métodos para educar a niños con dificultades de aprendizaje. Limusa, Mexico, 1983
- MYERS, S. "Reflective teaching in a reading instruction teacher training program" Journal of reading education. Winter 1992-1993, 18 (2) p.38-45
- NERICI, I. Hacia una didáctica general dinámica, Kapelusz, argentina, 1985.
- NIFTO E., "Niveles de conocimiento fonológico", Revista de psicología general y aplicada, 1991, 44 (3) pp. 269-276
- O'KEEFE, E. and SOLMAN, R., "The influence of illustrations on children's comprehension of written stories". Journal of reading behavior, 1987, 19, (4) pp. 353-377

- OAKHILL, J. and PATEL, S., "Can imagery training help children who have comprehension problems?", Journal of research in reading, 1991, 14 (2) pp. 106-115.
- ORTEGA, R., "Juego sociodramático y el desarrollo de la comprensión y el aprendizaje social", Infancia y aprendizaje, 1991, 55 pp. 103-120.
- PEÑALOZA, E., HICKMAN, H., MORENO, D., CEPEDA, M. L. Y RIBES, E., "Efectos de entrenamiento diferencial y no diferencial en una tarea de discriminación condicional en niños", Revista mexicana de análisis de la conducta, 1988, 14 (1) pp. 61-84.
- PETERS, E., LEVIN, J., MCGIVERN, J. and PRESSLEY, M., "Further comparison of representational and transformational prose-learning imagery", Journal of educational psychology, 1985, 77 (2) pp. 129-136.
- SCARBOROUGH, H., DOBRICH, W. and HAGER, M., "Preschool literacy experience and later reading achievement" Journal of learning disabilities, octubre 1991, 24 (8) pp.508-512.
- SEDA, L., "¿Qué es la lectoescritura?". En línea órgano informativo de la maestría en educación, diciembre 1993, 1 (4) pp. 3-5
- SEP, Español, Cuarto grado, Lecturas, Comisión nacional de los libros de texto gratuitos, México, 1994.
- STAHL, S. and JACOBSON, M., "Vocabulary difficulty, prior knowledge, and text comprehension". Journal of reading behavior, 1986, 18 (4) pp.309-319.
- STEGEL, L., "An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia", Journal of learning disabilities, Diciembre 1992, 25 (10) pp. 618-629.
- STETSON, E. and WILLIAMS, R., "Learning from social studies text books: why some students succeed and others fail", Journal of reading, septiembre 1992, 36 (1) pp. 22-30.

STEVENS, R., SLAVIN, R. Y FARNISH, A. "The effects of cooperative learning and direct instruction in reading comprehension strategies on main idea identification", Journal of educational psychology, 1991, 83, (1) pp. 8-16.

TOWNSEND, M. and CLARKE, A., "Facilitating children's comprehension through the use of advance organizers", Journal of reading behavior, 1989, 21 (1) pp. 15-35.

UNDERWOOD, G. and BOOT, D. "Hemispheric asymmetries in developmental dyslexia: cerebral structure or attentional strategies?", Journal of reading behavior, 1986, 8 (3) pp. 219-228.

VELLUTINO, F. "Introduction to three studies on reading acquisition: convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approaches to reading instruction", Journal of educational psychology, 1991, 83 (4) 437-443