



Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Vicerrectoría de Investigación y Posgrados

Decanato de Posgrados en Artes y Humanidades

Maestría en Pedagogía

DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN
LECTORA PARA ASCENDER DE UN NIVEL LITERAL A UN
NIVEL INFERENCIAL EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

TRABAJO PRÁCTICO

que para obtener el Grado de Maestro en Pedagogía, en Docencia

Presentan:

María del Rocío Arellano Munguía

Fabiola Flores Trejo

Aidée Pérez García

Asesora:

Dra. Robin Ann Rice Carlssonhn

Puebla, México.

Septiembre, 2016



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyla**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

El uso de textos, imágenes, gráficas, 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 de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi familia en general a mis padres Magdalena Munguía y Alfonso Arellano (+), pero especialmente a mi madre por su incondicional amor, su apoyo moral y espiritual durante mi estudio de esta maestría y por ser un pilar para mi formación profesional, también a mis tres hermanos que siempre han estado al pendiente de mi, porque hemos compartido muchas cosas juntos, los amo mucho.

Este trabajo quiero dedicarlo a mis padres Guadalupe Trejo y Carmelo Flores quienes han sido mi motivación e inspiración para lograr un paso más en mi formación profesional. Asimismo, a mis hermanos Diego y Ricardo quienes me han brindado todo su apoyo incondicional durante este proceso de formación.

Agradecimientos

Primero agradezco a mi Dios todopoderoso por haberme permitido terminar esta maestría y siempre ser un guía en mi vida. Agradezco también a nuestra asesora de este trabajo de investigación, la Doctora Robín Rice Carlssonhn por su dedicación, consejos y tiempo que nos brindó y por ser una mujer muy profesional. Gracias doctora. A Aidée y Fabiola que hemos pasado muchas cosas juntas en la maestría y en este trabajo de investigación, gracias amigas las quiero. A la Upaep por haberme acogido durante todo este tiempo junto con los compañeros, profesores y personal. A todos por hacer de mí una mejor persona.

MUCHAS GRACIAS. María del Rocío Arellano Munguía.

En primer lugar quiero agradecer a Dios por darme la oportunidad de estar en este mundo maravilloso y así lograr mis objetivos. También agradezco a la Dra. Robin Rice Carlssonhn quien nos ha brindado parte de su tiempo para lograr culminar con este trabajo. Asimismo, a todos los maestros que fueron parte de mi formación profesional durante casi estos tres años que duró la maestría. Finalmente, a mis amigas Aidée y Rocío quienes han sido constantes, responsables y profesionales para la elaboración de este trabajo y sobre todo que hemos logrado culminar juntas.

Fabiola Flores Trejo

A DIOS

Gracias Dios por haberme dado la oportunidad de existir y regalarme una familia maravillosa por demostrarme que con esfuerzo y dedicación todo es posible, por la pruebas de vida que me hacen crecer como persona y me permiten dar lo mejor.

A MIS PADRES

Con mucho cariño y amor principalmente a mis padres que me dieron la vida y han estado conmigo en todo momento, por creer en mí y enseñarme que las metas

son alcanzables recompensadas con logros y éxitos. Los admiro mucho, siempre los llevo en mi corazón y en mi mente que dios los bendiga.

A MI HIJA

Tu amor es el detonante de mi felicidad, aun a tu corta edad, me has enseñado y me sigues enseñando muchas cosas de la vida. Te agradezco por ayudarme a encontrar el lado dulce de la vida, fuiste mi motivación más grande para concluir con éxito este proyecto de tesis. Gracias por estar siempre a mi lado, te amo Renata.

A MI HERMANO

Te doy gracias a ti, Dr. Uriel Pérez García por tu cariño en todos estos años de estar juntos, que siempre sigamos unidos, que siempre haya sonrisas y buenos deseos entre nosotros, que siempre exista ese deseo de estar en comunicación.

A MI ASESORA DE TESIS

Gracias Dra. Robin Ann Rice Carlssonhn por su tiempo, apoyo y dedicación, así como por haberme guiado en el desarrollo de este trabajo con sus conocimientos, experiencia, paciencia y motivación y llegar a la culminación del mismo. Dios la bendiga siempre.

A MIS AMIGAS

Gracias por el equipo que formamos Rocío y Fabiola lo logramos llegamos hasta el final del camino de este esperado trabajo y que hasta el momento, seguimos siendo amigas.

Aidé Pérez García

Índice General

	Página
Resumen	13
Abstract.....	14
Capítulo 1.....	15
1.1 Antecedentes.....	15
1.2 Planteamiento del problema	17
1.3 Preguntas de investigación	18
1.4 Hipótesis	18
1.5 Objetivos.....	19
1.6 Contexto.....	20
1.7 Justificación de la propuesta.....	21
Capítulo 2.....	23
Marco Teórico.....	23
2.1 La lectura.....	23
2.2 Comprensión.....	24
2.3 Comprensión lectora.....	25
2.4 La comprensión y aprendizaje de textos.....	29
2.5 ¿Qué es comprender un texto?.....	30
2.6 Procesamiento interactivo y lectura de textos.....	32
2.7 ¿Qué es una estrategia?.....	37
2.8 ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?	38

2.9 Adquisición de las estrategias de aprendizaje.....	40
2.10 Clasificación de las estrategias de aprendizaje.....	43
2.10.1 Metacognición y autorregulación del aprendizaje.....	46
2.10.2 Recursos para la comprensión de lectura: estrategias, esquemas y estructuras textuales.	51
2.10.3 Estrategias previas a la lectura.....	52
2.10.4 Estrategias durante la lectura.....	53
2.10.5 Estrategias después de la lectura.....	55
2.11 La enseñanza de estrategias de comprensión de lectura.....	57
2.12 Niveles de lectura.....	59
2.12.1 Lectura literal.....	59
2.12.1.1 Estrategia cognitiva para el análisis de la información: observación.....	61
2.12.1.2 Estrategia cognitiva para el análisis de la información: comparación y relación.....	61
2.12.1.3 Estrategia cognitiva para el análisis de la información: clasificación.....	62
2.12.1.4 Estrategia cognitiva para el análisis de la información: descripción y representación de cambios.....	63
2.12.1.5 Estrategia cognitiva para el análisis de la información: ordenamiento y transformación.....	63
2.12.1.6 Estrategia cognitiva para el análisis de la información jerárquica.....	64
2.12.1.7 Estrategia cognitiva para el análisis de la información: análisis y síntesis.....	64

2.12.1.8 Estrategia cognitiva para el análisis de la información: evaluación.....	65
2.12.2 Lectura inferencial – crítico e interpretativo crítico.....	66
2.12.2.1Estrategia cognitiva para el análisis de la información: la decodificación.....	66
2.12.2.2 El proceso de la inferencia aplicado al análisis de la información.....	66
2.12.2.3 La decodificación y la inferencia: ejercicios de aplicación al análisis de la información.....	67
2.12.2.4 Los procesos de razonamiento inductivo y deductivo aplicados al análisis de la información.....	67
2.12.2.4.1 El razonamiento inductivo.....	68
2.12.2.4.2 El razonamiento deductivo.....	68
2.12.2.4.3 Argumentación.	68
2.12.2.5 Estrategia cognitiva para el análisis de la información: los procesos adquisición del conocimiento.....	69
2.13 Fundamentos pedagógicos.....	70
Capítulo 3.....	72
3.1 Tipo de investigación	72
3.2 Enfoque: mixto.....	74
3.3 Alcance: descriptivo.....	74
3.4 Diseño: Transversal- correlacional	75
3.5 Población/ muestra: no probabilística.....	75
3.6 Técnica de recolección de datos/ instrumento.....	76
3.7 Validación: por expertos.....	76

3.8 Diseño del Taller “Viaje a la lectura”	77
3.8.1 Proceso de intervención / Taller “Viaje a la lectura”	80
3.8.1.1 Acuerdos	80
3.8.1.2 Aplicación del instrumento.....	80
Capítulo 4.....	90
4.1 Análisis de resultados.....	90
4.2 Por objetivos específicos.....	90
4.2.1 Conocer los factores que afectan la comprensión lectora en los estudiantes de nivel secundaria.....	90
4.2.1.1 Descripción de cada una de las gráficas / cuestionario problemática general.....	91
4.2.2. Identificar el nivel de lectura en el que se encuentran los estudiantes de nivel secundaria a través de un pretest con dos lecturas, de nivel literal inferencial.....	93
4.2.2.1 Descripción de las gráficas nivel literal.....	93
4.2.2.2 Descripción de las gráficas nivel inferencial.....	97
4.2.3 Proponer estrategias con base en las teorías consultadas con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes, a través del taller “viaje a la lectura”.....	101
4.2.3.1 Sesión uno: Lectura inferencial e interpretativa. Estrategia cognitiva para el análisis inferencial de la información: la decodificación	101
4.2.3.2 Sesión dos: Lectura inferencial e interpretativa. El proceso de inferencia aplicado al análisis de la información	105

4.2.3.3 Sesión tres: Lectura inferencial e interpretativa y la aplicación del razonamiento inductivo y deductivo al análisis de la información.....	110
4.2.3.4 Sesión cuatro: Lectura Inferencial e interpretativa: Aplicación de los procesos de adquisición de conocimientos.....	115
4.2.4 Describir los logros y dificultades de los estudiantes de nivel secundaria en las cuatro sesiones con relación a la comprensión lectora en la aplicación del posttest.....	120
4.2.4.1 Descripción de las gráficas de nivel inferencial.....	120
Capítulo 5.....	125
5.1 Conclusiones.....	125
Anexos.....	131
Referencias.....	162

Índice de tablas

Tabla 1. Adquisición de las estrategias de aprendizaje	42
Tabla 2. Clasificación de estrategias de aprendizaje.....	44
Tabla 3. Metacognición y autorregulación.....	49

Índice de Gráficas

Gráfica 1 ¿Prefieres otras actividades recreativas que leer?.....	92
Gráfica 2 ¿Te gusta leer?.....	92
Gráfica 3 ¿Tienes dificultades para recordar o comprender lo que lees?.....	93
Gráfica 4 ¿Quiénes son los personajes de la historia?.....	94
Gráfica 5 ¿En qué lugar suceden los hechos de la historia?.....	94
Gráfica 6 ¿Qué propone el zar?.....	95
Gráfica 7 ¿Qué hacen los sabios?	95
Gráfica 8 ¿Qué hicieron los emisarios?.....	96
Gráfica 9 ¿A quién escuchó el hijo del zar?.....	97
Gráfica 10 ¿Cómo era el hombre que se menciona al final?.....	97
Gráfica 11 ¿Representa la radiación un peligro que solamente afecta a las mujeres embarazadas?.....	98
Gráfica 12 ¿Cuál es la similitud que presentan los seres humanos y los animales al estar expuestos a la radiación?.....	99
Gráfica 13 ¿Cuál sería la consecuencia inmediata de una mujer embarazada al exponerse a un nivel mínimo de radiación?.....	99
Gráfica 14 ¿Cómo defines la microcefalia en los animales?.....	100
Gráfica 15 Sesión 1 Estrategia de decodificación.....	101
Gráfica 16 Sesión 1 (antes de la lectura).....	102
Gráfica 17 Sesión 1 (durante de la lectura)	103
Gráfica 18 Sesión 1 (después de la lectura).....	104

Gráfica 19 Sesión 2 Estrategia de inferencia	108
Gráfica 20 Sesión 2 (antes de la lectura)	108
Gráfica 21 Sesión 2 (durante la lectura)	109
Gráfica 22 Sesión 2 (después de la lectura).....	109
Gráfica 23 Sesión 3. Estrategia de razonamiento inductivo y deductivo.....	112
Gráfica 24 Sesión 3 (antes de la lectura)	113
Gráfica 25 Sesión 3 (durante de la lectura)	114
Gráfica 26 Sesión 3 (después de la lectura).....	115
Gráfica 27 Sesión 4 Lectura inferencial e interpretativa	117
Gráfica 28 Sesión 4 (antes de la lectura)	118
Gráfica 29 Sesión 4 (durante de lectura).....	118
Gráfica 30 Sesión 4 (después de la lectura).....	119
Gráfica 31 Postest ¿Qué efecto de la guerra del golfo ha producido al mundo?.....	121
Gráfica 32 ¿Representa el terrorismo ecológico un peligro que solamente afecta Kuwait?.....	122
Gráfica 33 ¿Por qué el autor menciona que las perdidas de ingresos de petróleo suponen a Kuwait miles de millones de dólares?.....	122
Gráfica 34 ¿Cuál es el propósito de mencionar Grecia, los años sesenta y las tropas estadounidenses en la lectura?.....	123
Gráfica 35 ¿Qué aseveras con respecto a las guerras?.....	124
Gráfica 36 ¿Qué consecuencias negativas se presumen por verter y quemar petróleo en el Golfo de Kuwait?.....	124

Resumen

El presente trabajo describe el proceso de lectura dirigido a estudiantes de nivel secundaria para abordar textos con el propósito de comprenderlos, mediante el diseño de un taller “viaje a la lectura” que involucra estrategias de comprensión lectora llevado a cabo en seis sesiones presenciales, considerando la aplicación de un pretest, la intervención a través del taller y el postest. Se utilizó un método de investigación mixto cuantitativo/cualitativo. En la fase cuantitativa se seleccionó una muestra de 24 estudiantes, que fueron observados durante la intervención de las seis sesiones, mediante las cuales se evidenció los procesos que siguieron al intentar comprender diversos textos. Los datos recabados en la fase cualitativa evidenciaron que no todos los estudiantes siguen el mismo camino para lograr el propósito mencionado, por lo que se presenta un taller que muestra las diferentes estrategias alcanzadas y se identifica un conjunto de factores que intervienen en la elección de la comprensión lectora, entre ellos el pensamiento metacognitivo y las diferentes formas de mejorar la lectura.

Abstract

This work describes the process of reading for high school students to address level texts in order to understand them, through a workshop design six sessions. A method of quantitative / qualitative research was used mixed . In the quantitative phase a sample of 24 students, who were observed during the intervention of the six sessions, through which the processes followed in trying to understand different texts was evident was selected. The data collected in the qualitative phase showed that not all students follow the same path to achieve the purpose mentioned, so a workshop showing the different strategies achieved is presented and a set of factors involved in choosing the identified reading comprehension , including metacognitive thinking and different ways to improve reading.

Capítulo 1

1.1 Antecedentes

La escuela mexicana no ha logrado cumplir eficientemente con el reto de formar lectores que, porque comprendan lo que leen, desarrollen el hábito de la lectura y la usen para muchos propósitos dentro y fuera de la escuela (Carrasco, 2003). En México la tradición didáctica favorece la forma oral y no la interpretativa; evalúa la identificación de elementos aislados y no la integración y se caracteriza por la ausencia de propósitos que rebasen el ámbito de lo escolar (Carrasco, 2001).

En la literatura nacional e internacional sobre lectura, comprensión y estrategias didácticas es abundante. Muchos investigadores han aportado evidencias sólidas de que algunas estrategias sirven para fomentar la comprensión (Pressley y Collins, 2002; Rojas-Drummond, Mazón y Velez, 2005; Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill y Joshi, 2007; Palincsar y Brown, 1984; Duffy, 2002; Pressley, 2000); sin embargo, hace falta investigación en relación con la manera específica en que leen los estudiantes mexicanos: si se fijan un propósito, qué estrategias utilizan y cómo las ponen en práctica o qué factores están asociados al uso de tales estrategias, entre otros aspectos.

A partir del año 2000 se ha calificado a los estudiantes mexicanos de educación básica para conocer su nivel de comprensión lectora; los resultados de estas evaluaciones, nacionales e internacionales [Program for International Student Assessment (PISA), Pruebas de Estándares Nacionales (PEN) y Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE)] muestran de manera reiterada que alrededor de la mitad de la población escolarizada tiene un nivel insuficiente de lectura que no les permite continuar de manera eficaz con estudios superiores o insertarse adecuadamente en la fuerza laboral (Backhoff, Andrade, Sánchez, Peón y Bouzas, 2006; Weiss, Quiroz y Santos, 2005; OCDE, 2001, 2004 y 2007).

Enseñar a leer es considerado socialmente una de las principales funciones de la escuela en sus primeros niveles (Gil y Soliva, 1993). El programa educativo de la Secretaría de Educación Pública prescribe que en el primer grado de primaria los alumnos aprendan a leer y escribir; sin embargo, dado que la lectura es una actividad cognitiva

compleja, que requiere que el lector tome una posición activa ante el texto, es necesario enseñar a los alumnos a leer más allá del aprendizaje inicial (Solé, 2008) para que con un objetivo de comprensión en mente, regulen su proceso lector. Sin embargo, según se ha podido observar, a partir de que los alumnos decodifican fluidamente un texto, más o menos en segundo de primaria, los docentes suelen dar por hecho que ya saben leer y no dedican tiempo de clase a enseñar técnicas y estrategias que mejoren su comprensión lectora (Pressley, Wharton- McDonald, Mistretta-Hampston y Echeverría, 1998).

Es importante aplicar un sentido crítico de cómo los alumnos construyen sus evidencias y dan un determinado código ético y lógico en la toma de sus decisiones en los resultados interpretados. Es importante que los docentes sean reflexivos y precavidos en especificar con precisión lo que se pretende evaluar. Un mayor conocimiento de las fortalezas, debilidades y percepción de la lectura de los estudiantes de educación secundaria en México ayudará a proponer estrategias que fortalezcan su enseñanza y posibiliten la obtención de mejores resultados.

La comprensión lectora es una de las grandes metas a lograr en los alumnos de educación básica. Sin embargo, para llegar a la comprensión el estudiante necesita lograr la suficiente fluidez y velocidad lectora para mantener en la memoria de trabajo la cantidad de elementos necesarios para construir el sentido de las ideas del texto. Recientes investigaciones en el campo de la Neurociencia Cognitiva, referidas por Helen Abadzi ha encontrado que esta memoria de trabajo, a la edad en la cual los niños inician el aprendizaje de la lectura dura en promedio un máximo de 12 segundos, se va incrementando lentamente hasta los 18 a 20 años de edad y posteriormente va disminuyendo con la edad. Una vez que actúa la memoria de trabajo, las palabras, números, gráficas o relaciones entre ellos que registra, pasan a la memoria de largo plazo, donde se relacionan con los conocimientos existentes (SEP, 2010).

Por lo tanto, para que el alumno logre la comprensión de los diferentes tipos de textos adecuados al grado escolar que cursa, y otro tipo de lecturas que sean de su agrado o requieran en su vida diaria, se necesita fluidez y velocidad mínima para llevar a cabo una lectura adecuada la cual se va desarrollando con la edad (SEP, 2010).

1.2 Planteamiento del problema

Dentro de la gama de competencias que los estudiantes deben desarrollar a lo largo de su vida escolar, la competencia lectora se postula como una de las más importantes (Cuevas y Vives, 2005; Gómez, 2008). La lectura de acuerdo con (Aguirre de Ramírez, 2000, p.148) “Es más que una simple actividad de decodificación, es un proceso en el cual el lector, a medida que se enfrenta al texto escrito, va construyendo el significado”. La lectura involucra diferentes niveles de pensamiento que comprenden lo funcional, entendido como el proceso de decodificación que implica el reconocimiento de conceptos aisladamente; lo estructural como el proceso que permite identificar las ideas primarias y secundarias, haciendo que el lector dé una idea global del texto; y lo epistémico que permite que el lector capte la intención del autor, establezca relaciones contextuales y coherentes entre el texto y la realidad y finalmente que construya inferencias que le permitan desarrollar textos alternos (Árraga y Añez, 2003).

Gómez (2008, p.2) expone que en el informe del Programme for International Student Assessment (PISA) que estudió el desempeño estudiantil de 960 011 alumnos de 15 a 16 años en 2000, ubica a los adolescentes de México en el último lugar de lectura entre los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y en uno de los lugares más bajos de los 43 países participantes (OCDE/UNESCO, 2003).

Gómez y Silas (2012) mencionan que desde el año 2000, cuando se evaluó el desempeño de casi un millón de alumnos de secundaria en México, (PISA) encontró que los estudiantes mexicanos con 422 puntos quedaban en el último lugar de lectura entre los miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

1.3 Preguntas de investigación

¿Cuáles son las principales causas por las que los estudiantes de secundaria se encuentran en un bajo nivel en comprensión lectora?

¿Cuáles son las estrategias de comprensión lectora que los estudiantes implementan para mejorar su lectura?

¿Qué tipo de estrategias de comprensión lectora se requieren que los estudiantes conozcan y apliquen en diversos textos para que logren comprender textos en un nivel inferencial?

1.4 Hipótesis

Los estudiantes de nivel secundaria no comprenden el contenido de textos que involucran procesos de un nivel inferencial por falta de conocimiento y aplicación de estrategias de comprensión lectora, mostrando una comprensión de nivel literal y por lo tanto un bajo rendimiento académico en relación a la lectura.

1.5 Objetivos

Objetivo general

Diseñar un taller que permita a los estudiantes de nivel secundaria de la escuela General Dr. Gabino Barreda para que mejoren su habilidad lectora a través de la implementación de estrategias de comprensión lectora y ascender de un nivel literal a un nivel inferencial.

Objetivos específicos

- Conocer los factores que afectan la comprensión lectora en los estudiantes de nivel secundaria.
- Identificar el nivel de lectura en el que se encuentran los estudiantes de nivel secundaria a través de un pretest con dos lecturas, de nivel literal e inferencial.
- Proponer estrategias con base a las teorías consultadas, con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes, a través del taller “ viaje a la lectura.
- Describir los logros y dificultades de los estudiantes de nivel secundaria en las cuatro sesiones con relación a la comprensión lectora en la aplicación del postest.

1.6 Contexto

La escuela secundaria general Dr. Gabino Barreda con clave 21DES0045Z de la zona escolar 02 y sector 02 se encuentra ubicada en la unidad habitacional Infonavit Xalpatlaco de Atlixco, Puebla. La escuela tiene el turno matutino con una matrícula de 589 estudiantes y el turno vespertino con una matrícula de 330 estudiantes, la plantilla docente, personal administrativo, directivos y personal de apoyo se conforma por 93 miembros. Cada grado está conformado por seis grupos de estudiantes.

Alcances:

Con la investigación se diseña un taller de estrategias de comprensión lectora que permitan mejorar la habilidad lectora en los estudiantes de nivel secundaria. La propuesta de intervención se presenta para obtener el grado de maestría por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP).

Limitaciones:

Una de las limitaciones es que todos los recursos de la propuesta de intervención son cubiertos por los investigadores. Otra posible limitante son los tiempos con los que se cuentan para la aplicación de la propuesta de intervención porque pueden ser modificados alterando la secuencia del trabajo. También se considera que el día de la aplicación de la intervención se presente la situación de que algunos estudiantes no asistan y en el momento que se les aplique el pretest y postest, los resultados se vean afectados por esta situación.

Viabilidad

La intervención es viable porque los directivos de la escuela secundaria Dr. Gabino Barreda han brindado su autorización y apoyo para realizar el taller de estrategias que se aplica a los 24 estudiantes con un bajo nivel en su rendimiento académico correspondiente al ciclo escolar 2014 -2015. Asimismo, los docentes del plantel manifiestan la disposición de otorgar permiso a los estudiantes de ausentarse en sus horas clase para que puedan asistir a la intervención siguiendo el cronograma establecido.

1.7 Justificación de la propuesta

Gutiérrez y Salmerón (2012) mencionan que en los procesos de aprendizaje y enseñanza, la competencia lectora es una de las herramientas psicológicas más relevantes. Su carácter transversal conlleva efectos colaterales positivos o negativos sobre el resto de áreas académicas, tanto que, las dificultades del lector en comprensión de textos se transfieren al resto de áreas curriculares (Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003; Hines, 2009; Nelson & Machek, 2007; Powel, Fuchs, Fuchs, Cirino & Fletcher, 2009 citados en Gutiérrez y Salmerón, 2012).

(González y Romero, 2001 citados en González, Barba y González A., 2010) señalan que los sujetos con un bajo nivel en comprensión lectora carecen no solamente de conocimientos o estrategias necesarias para identificar las estructuras textuales sino también de conocimientos previos sobre los contenidos textuales.

Gutiérrez y Montes de Oca (s.f. p.7) mencionan que sin una capacidad lectora plenamente desarrollada, los estudiantes no alcanzan un nivel básico de eficiencia, pues fallan en demostrar rutinariamente habilidades y conocimientos que les permitan afrontar retos del futuro, así como en analizar, razonar y comunicar ideas de manera efectiva y en su capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de su vida.

De acuerdo a la (OCDE, 2007 citado en Gómez y Silas, 2012) en la evaluación 2006, el puntaje promedio de los estudiantes mexicanos fue de 410 puntos, con lo que se ubica por tercera vez consecutiva en el último lugar de los países miembros de la OCDE.

Para el 2009, México tuvo una mejoría de tres puntos porcentuales en lectura de la prueba PISA sobre el puntaje obtenido en el 2000. Dicho incremento es inferior al obtenido por otros países como Chile, que subió 29 puntos o Brasil que subió 19 (Muñoz-Izquierdo y Ulloa, 2011 citados en Gómez y Silas, 2012).

Gómez y Silas (2012) mencionan que la Secretaría de Educación Pública ha evaluado la comprensión lectora de los alumnos de secundaria a través de las Pruebas de Estándares Nacionales (PEN). (Weiss, Quiroz y Santos, 2005 citados en Gómez y Silas, 2012) mencionan que en el 2002, el 52% de los estudiantes de primer grado, el 54% de

segundo grado y el 38 % de tercer grado obtuvieron puntajes que los ubican lejos de alcanzar los estándares de comprensión lectora adecuados a su edad.

A partir de los datos anteriores, la presente investigación es importante porque su principal objetivo es contribuir al desarrollo de estrategias de comprensión lectora que permitan fortalecer la lectura en estudiantes de secundaria dado que dicha habilidad es necesaria para que sean capaces de leer diversos textos, comprender, valorar, argumentar la información que hayan leído y puedan coadyuvar a mejorar su rendimiento académico durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Capítulo 2

Marco Teórico

2.1 La lectura

A lo largo de la vida el ser humano vincula muchas de las situaciones que vive con algunos de los objetivos de la escuela, es por ello que la educación en este siglo se ha preocupado por darle a los estudiantes más y mejores herramientas que les permitan ser capaz de solucionar cualquier situación que se le presente como lo menciona (Rigo, 2006).

La lectura puede empezar a construirse desde muy pequeño en las prácticas cotidianas vinculadas a las actividades de la familia, la escuela y la misma sociedad. De esta manera el lector inicia su aventura ampliando sus conocimientos, logrando una autonomía gradual no solamente en el ámbito escolar sino en todos en los que se encuentra inmerso.

En la lectura se involucra el aspecto de cognición que permite ejercerla como una capacidad la cual se va mejorando al enfrentarse e involucrarse a textos que poco a poco aumenten su complejidad. Un papel fundamental de la lectura, es enriquecer a las personas en sí mismas como miembros de una comunidad y de la sociedad en general. Y como agregan (Tolchinsky y Solé, 2009) “en la educación formal, hay una enorme responsabilidad en la formación de ciudadanos que sepan leer y escribir en un sentido amplio”.

La lectura es concebida como un atributo indispensable para que los ciudadanos puedan desenvolverse en el medio social y constituye una pieza clave para el enriquecimiento intelectual, la adquisición de aprendizajes y el acceso a la cultura (Gil, 2011). Por otro lado, (Solé, 1992) define a la lectura como el proceso en el cual interactúan el lector y el texto para satisfacer los objetivos que guían su lectura.

2. 2 Comprensión

La comprensión se origina desde los primeros años de la niñez. El niño aprende a comprender a partir de la exposición a diversos eventos realizando procesos activos de vinculación de los datos externos con los que ya posee, este proceso generalmente se lleva a cabo de forma inconsciente (Ojeda, 2012).

Actividades como leer y escribir implican la construcción de significados lo cual se lleva a cabo mediante procesos complejos donde damos atribución de sentido a partir de lo que conocemos o sabemos en relación al texto o escrito, de esta manera se ha creído que actividades como las mencionadas con anterioridad son innatas, sin embargo con algunas de las investigaciones realizadas sobre las mismas se ha comprendido la naturaleza de estos procesos reconociendo que es posible aprender a ejercitarse en forma autorregulada y estratégica (Díaz, 2012).

La comprensión es un proceso de construcción en el que la persona adquiere datos de un emisor y recrea la imagen de lo que se transmite. Por si misma, es un proceso superior al pensamiento. La comprensión tiene como fundamento la percepción y la atención de un hecho cultural o natural que activa los conocimientos previos, lo que provoca una asociación que facilita retener la información para poder explicar o bien predecir sobre dicha información (Ojeda, 2012).

La comprensión es una actividad que permite nuevos modos de pensamiento, requiere de un agente activo y constructivo que obligue de alguna manera a emplear sus recursos cognitivos y socioculturales que fueron aprendidos con anterioridad de manera inteligente. En este sentido no es aprender a comprender por simple ejercitación o práctica, ni tampoco es algo que surja de manera automática o como producto de una maduración natural después de haber adquirido algunas aptitudes básicas para ello. Algunos avances de los últimos años han hecho importantes aportaciones sobre cómo comprender y mejorar este proceso, ya que la comprensión puede aprenderse desde una óptica distinta a la tradicional (Díaz Barriga, 2012).

En el ámbito académico, leer y escribir pensando son habilidades muy apreciadas, la mayor parte de la información que tiene que aprenderse desde la educación básica

hasta un nivel profesional, es a partir de textos (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

2.3 Comprensión lectora

La comprensión lectora de acuerdo a la (OCDE, 2009, p.14) consiste en la capacidad individual de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personal así como participar en la sociedad.

Escamilla (2008) destaca el gran papel que juega actualmente las habilidades lingüísticas (comprensión lectora), en los estudios y evaluaciones que se desarrollan para determinar la calidad y eficacia de los programas y sistemas educativos. Es así como la OCDE ha coordinado un estudio desde 1997, PISA tiene por objeto evaluar al alumnado que se encuentra cercano a finalizar su educación obligatoria.

Se considera que la comprensión lectora es concebida como una particularidad indispensable para que los ciudadanos puedan desenvolverse en el medio social y constituye una pieza clave para el enriquecimiento intelectual, la adquisición de aprendizajes y el acceso a la cultura (Gil, 2011). Para (Alonso, 1991; Solé, 1992; Wells, 1990 citados en Frida Díaz y Hernández, 2002) es necesario considerar algunos tipos de conocimiento que se involucran con la comprensión de textos.

1. Las habilidades lingüísticas necesarias de tipo léxico, sintáctico, semántico y pragmático.
2. El conocimiento conceptual que se activa y se pone en marcha cuando un lector se enfrenta a la información nueva incluida en un texto.
3. Las habilidades estratégicas, metacognitivas y autorreguladoras para introducirse a niveles profundos de comprensión y aprendizaje.
4. El conocimiento de que los textos pueden comprender una amplia variedad de géneros y estructuras textuales.
5. El conocimiento de que los textos tienen propósitos variados y que deben contemplarse dentro de actividades o prácticas sociales y comunicativas.

No tiene sentido hablar de lectura sin hablar de comprensión como expone (Martínez Agudo, 2001) “la función clave de la comprensión lectora consiste en la decodificación semántica del mensaje implícito en la información aportada con el fin de alcanzar la comprensión y la interpretación textual”.

La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado.

El lector antes de entender la nueva información requiere del desarrollo de numerosas habilidades como el reconocimiento de palabras y secuencias, identificación de la idea principal, decodificación de detalles, establecimiento de inferencias, relación de causa- efecto y comparación y contraste entre las ideas nuevas y las previas a éstas (Núñez, 2006).

Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987; Clemente y Domínguez, 1999; etc. (citados en Núñez, 2006) mencionan que existen algunos modelos que explican el funcionamiento de la comprensión de un texto implicando a los dos factores fundamentales el lector y el texto.

1. Los ***modelos de procesamiento ascendente***, conocidos también como sintéticos, priorizan el texto sobre el lector, la enseñanza en sus inicios se centra en la decodificación y sus defensores opinan que cuando se haya automatizado esta habilidad el lector comprenderá lo que lee. Parten de las unidades mínimas: grafías/sonidos o sílabas y a partir de ahí progresivamente forman palabras y unidades de mayor complejidad hasta llegar al texto. Este modelo se refleja en las actividades de pregunta - respuesta para comprobar el recuerdo de los hechos. Es la llamada lectura literal (Valles Arándiga, 1991), que atiende sólo al resultado y lo evalúa sin tener en cuenta el proceso que lleva implícito la construcción del significado.
2. Los de ***procesamiento descendente***, llamados también analíticos, conceden más importancia al lector. Parten al contrario de los anteriores de las unidades que proporcionan información como el texto, enunciado o palabra para que mediante

la descomposición se llegue a los elementos mínimos, en este modelo se da importancia al significado y a las hipótesis que plantea el lector, a sus experiencias y conocimientos previos que tenga sobre el tema. El lector percibe la globalidad que provoca cambios importantes en la instrucción, sin embargo es de igual proceso lineal.

3. Los *modelos interactivos denominados mixtos o en paralelo* surgen como consecuencia de la insuficiencia y radicalidad de los anteriores. No se centran exclusivamente en el texto, ni el lector, más bien se enfatiza en el uso de que quien lee, hace uso de sus conocimientos previos para la comprensión de un texto. Es decir, que el lector es un procesador activo del texto y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis que conduce a la construcción de significado y al control de dicha comprensión.

Para Colomer y Camps (1996) se requiere de dos aspectos de conocimiento importantes para el logro de la comprensión, estos son los conocimientos sobre la lengua escrita y los conocimientos sobre el mundo. En el primer aspecto son esenciales los conocimientos para-lingüísticos que se enfoca en la estructura y distribución de textos; los de relaciones grafofónicas como dice Solé: “leer no es descodificar, pero para leer es necesario descodificar”. Esto quiere decir qué se entiende la relación entre los sonidos de la lengua y los signos gráficos que los representan. El conocimiento morfológico, sintáctico y semántico donde el lector capta el significado del texto y a partir de su organización y división en unidades semánticas (Colomer y Camps, 1996).

Los conocimientos textuales es donde el lector debe tener un grado de cohesión y relación entre los diferentes planos de la estructura del texto, también es importante que el lector reconozca los diversos tipos de texto ya que de esta manera será posible facilitar la comprensión de las ideas centrales.

Por su parte los conocimientos sobre el mundo en apoyo a la comprensión lectora, se remite a un proceso por el cual el lector hace una relación de lo que dice el texto con la información que ha adquirido y almacenado a lo largo de su vida, es de ahí que se poseen conocimientos previos en ocasiones ante la lectura de algún texto (Colomer y

Camps, 1996).

Para Ojeda (2012) el objetivo principal de la comprensión lectora es que el estudiante conforme la lectura como una actividad relevante en su vida cotidiana y para ello se requiere:

- Adquiera estrategias básicas para la comprensión.
- Reconozca las técnicas que se aplican en diversos géneros de texto.
- Distinga y analice la información relevante en los textos.
- Aumente el dominio del conocimiento específico de los textos.
- Elabore sus propios textos.
- Reconozca la importancia de la lectura en nuestra sociedad.
- Haga de la lectura un hábito
- Disfrute de las diversas lecturas a las que se expone.

Se piensa que la comprensión lectora es una actividad constructiva porque durante este proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto en base de conocimientos (Colmer, 1992; Díaz Barriga, Aguilar, 1998; y Solé, 1992). El lector construye una representación a partir de lo que le dice el texto y se ve enriquecida por las interpretaciones, inferencias e integraciones que el lector hace para lograr una representación de lo que el autor quiso comunicar o transmitir. Por lo tanto, la interpretación de cada uno de los lectores es única ante un texto porque la construcción de representaciones depende de los aspectos cognitivos, afectivos y actitudinales de cada persona.

González y Romero, 2001 citado en González, M., Barba, M., y González, A., (2010) mencionan que la comprensión no sólo es cuestión de grabar y contar de forma literal lo que se ha leído sino que implica también hacer inferencias. González et al. (2010) asumen que los lectores comprenden un texto no sólo porque son capaces de repetir de memoria lo que han leído, sino que también comprenden un texto cuando establecen conexiones lógicas entre las ideas y lo expresan de diferente manera.

Gómez Margarita (1995) utiliza el término de comprensión lectora de diferentes maneras, existe un acuerdo considerable en que lo central es un proceso de comprensión

de la construcción de una representación mental coherente respecto al escrito. Durante este proceso el lector se conecta con las ideas del texto, para finalmente obtener una representación basada en el manuscrito y en sus propios conocimientos (Oakhill y Cain, 2007; Pearson y Hamm, 2005). Se entiende que el sujeto que alcance dicho nivel de razonamiento y construcción de significados se convierte en un lector competente.

Se ve al proceso de comprensión de lectura una actividad esencialmente interactiva (De Vega, 1984, León y García Madruga, 1989). La comprensión lectora no es un proceso simple ya que implica procesamientos en los cuales los lectores hacen uso de la memoria, de conexiones lógicas entre sus conocimientos previos con la nueva información, interpretan y van más allá de una simple decodificación (Monroy, R. y Gómez, L., 2009)

2.4 La comprensión y el aprendizaje de textos

Uno de los campos en que se han investigado más los procesos de adquisición, uso y enseñanza de estrategias es el de la comprensión de textos. Como resultado, durante las últimas tres décadas han aparecido infinidad de revistas y textos especializados sobre este tema y procesos asociados (Díaz Barriga, 2002).

La comprensión de textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos y se le considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos. Durante mucho tiempo, sin embargo, esta actividad, fue descuidada por centrarse demasiado en la enseñanza de habilidades simples de decodificación y automatización de la lectura (Díaz Barriga, 2002).

Retomando los comentarios mencionados por varios autores (Alonso, 1991; Solé, 1992; Wells, 1990) para analizar el tema de la comprensión de textos, se estima necesario considerar los siguientes tipos de conocimiento que se encuentran involucrados en ella, los cuales por supuesto deben ser incluidos en los currículos e instrucción de la comprensión lectora, a saber:

- 1.- Las habilidades lingüísticas necesarias de tipo léxico, sintáctico, semántico y pragmático.

- 2.- El conocimiento conceptual (esquemas) que se activa y se pone en marcha cuando el lector se enfrenta a la información nueva incluida en un texto.
- 3.- Las habilidades estratégicas, metacognitivas y autorreguladoras para introducirse a niveles profundos de comprensión y aprendizaje.
- 4.- El conocimiento de que los textos pueden comprender una amplia variedad de géneros y estructuras textuales.
- 5.- El conocimiento de que los textos tienen propósitos variados y que deben contemplarse enmarcados dentro de actividades o prácticas sociales y comunicativas de distintos tipos.

En los escenarios escolares, los aprendices enfrentan distintos tipos de textos, los cuales poseen diversas características. Algunos difieren en el grado de complejidad y de familiaridad, en el volumen de la información contenida, etc., y por lo general los alumnos tienen que aproximarse a ellos con restricciones de tiempo, intentando comprenderlos y/o buscando aprender de ellos. Pocos alumnos pueden llegar a conseguir ambas actividades y ello implica una gran dosis de esfuerzo cognitivo, otros son capaces de lograr una comprensión poco profunda y, por ende, un aprendizaje poco significativo; sin embargo, la gran mayoría de ellos tiene serias dificultades para su comprensión objetiva y lo único que les queda por hacer es aprender la información contenida en forma memorística (Mayer, 1984).

2.5 ¿Qué es comprender un texto?

La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado.

Se considera que es una actividad constructiva porque durante este proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimientos (Colomer, 1992; Díaz-Barriga y Aguilar, 1988; Solé, 1992). El lector trata de construir una representación fidedigna a partir de los significados sugeridos por el texto (para lo cual utiliza todos sus recursos

cognitivos pertinentes, tales como habilidades psicolingüísticas y los de formato que se encuentran en el discurso escrito. La construcción se elabora a partir de la información que le propone el texto, pero ésta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias e integraciones que el lector adiciona con la intención de lograr una representación fiel y profunda de lo que el autor quiso comunicar (por supuesto, el lector en un momento dado puede incluso ir más allá del mensaje comunicado). De este modo, se puede afirmar que la construcción realizada por el lector tiene siempre un cierto matiz especial de su persona (aspectos cognitivos, afectivos, actitudinales y volitivos), de manera que es imposible esperar que todos los lectores que leen un mismo texto puedan lograr una representación idéntica.

La forma específica que asuma la interpretación dependerá de las interacciones complejas que ocurran entre las características del lector (sus intereses, actitudes, conocimientos previos, etc.), del texto (las intenciones presentadas explícita o implícitamente por el autor) y el contexto (las demandas específicas, la situación social, etc.) en que ocurra. Esto último hace que se considere al proceso de comprensión de lectura una actividad esencialmente interactiva (De Vega, 1984, León y García Madruga, 1989).

La comprensión de la lectura es una actividad estratégica porque el lector reconoce sus alcances y limitaciones de memoria (especialmente de la memoria de trabajo), y sabe que de no proceder utilizando y organizando sus recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente y adaptativa, el resultado de su comprensión de la información relevante del texto puede verse sensiblemente disminuido o no alcanzarse, y el aprendizaje conseguido a partir de ella puede no ocurrir. En ese sentido, el lector que intenta comprender un texto y que desea “leer para aprender” debe planear el uso de distintos procedimientos estratégicos, los cuales también deben ponerse en marcha y supervisarse de manera continua, en función de un determinado propósito o demanda contextual planteada de antemano (Solé, 1992).

2.6 Procesamiento interactivo y lectura de textos

Gran parte de la complejidad del proceso de comprensión de lectura estriba en la índole y profundidad de los diversos niveles en que ésta ocurre. Por esto, para comprender un texto se requiere que el lector realice actividades de *micro* y *macroprocesamiento* (Díaz-Barriga, 1988, Vidal-Abarca y Gilabert, 1991).

Las actividades de *microprocesamiento* o *microprocesos* son de ejecución relativamente automática, y tienen que ver con todos los subprocesos involucrados que se dirigen al establecimiento, codificación y coherencia local entre proposiciones. Cualquier lector con experiencia es capaz de realizar tales micro-procesos en forma automática y sólo se percata de su existencia cuando se enfrenta a algunos obstáculos o problemas de distinto tipo que vuelven difícil la lectura. Más allá de la aplicación de las habilidades psicolingüísticas básicas para la descodificación y presuponiendo, como ya hemos dicho, que el lector las ha automatizado, los microprocesos involucrados en los niveles inferiores de la comprensión son los siguientes:

- El reconocimiento de las palabras escritas en los enunciados.
- La identificación o construcción de las proposiciones (ideas) a partir de los enunciados del texto.
- La vinculación de las macroproposiciones entre sí, encontrando el hilo conductor entre ellas: coherencia local entre proposiciones.
- Inferencias-puente necesarias para la vinculación e integración de proposiciones.

La construcción de la microestructura llevada a cabo por el lector equivale psicológicamente a decir que el texto se considera legible, que puede leerse con una cierta fluidez y que posee una coherencia indispensable que le da sentido y lo hace inteligible (García, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999). Éste es el nivel más básico de la representación del texto que es necesario, pero de ningún modo suficiente para el logro de una auténtica comprensión.

Las actividades de macroprocesamiento (macroprocesos) son aquellas que tienen que ver con la construcción de la macroestructura (representación semántica de naturaleza abstracta y global del texto) y del modelo de la situación derivada del texto

(modelo mental análogo a las situaciones descriptivas en el texto). (García Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999; Kintsch, 1998; McNamara, Miller y Bransford, 1991; Sánchez, 1993; Van Dijk y Kintsch, 1983; Van Dijk, 1994-1995; Vidal-Abarca, 2000 citados en Díaz, 2002).

Los macroprocesos son de ejecución relativamente consciente, aunque el grado de conciencia en su aplicación también depende de factores tales como la complejidad del texto y el propósito del lector (Pressley, 1999).

Los macroprocesos más relevantes son:

- La aplicación de las macroreglas (supresión, generalización y construcción) al tejido microestructural (dicha aplicación puede incluso ser recursiva).
- La identificación de las macroposiciones (jerarquización de las ideas del texto).
- La integración y construcción coherente del significado global del texto (coherencia global), a partir de las macroposiciones: elaboración de la macroestructura.
- La aplicación de inferencias basadas en el conocimiento previo.
- La construcción del modelo de la situación.

La macroestructura constituye una representación sintética de lo más esencial de un texto. Algo así como la conjunción de las ideas (explícitas o implícitas) más importantes que se incluyen en el texto. El análisis semántico de éste que involucra la construcción de su micro y macroestructura constituye lo que se denomina el texto base (Kintsch, 1998).

La comprensión de textos es una actividad constructiva, la pregunta es: ¿qué se construye a partir del texto? Con base al modelo de Kintsch y Van Dijk se puede contestar de manera simple y directa, lo que se construye cuando se comprende un texto es la integración de: 1) una representación textual (la interpretación del significado del texto) y 2) un modelo situacional del texto. De este modo, puede afirmarse que se construye una representación con varias dimensiones distintas (textual a varios niveles y analógica o situacional) (Sánchez, 1993 y 1998; Vidal-Abarca, 2000).

Gracias a la extensa investigación realizada en este campo, actualmente se reconoce que los procesos micro y macro operan de manera serial o estrictamente unidireccional (de los más simples a los más complejos), sino que interaccionan en sentido bidireccional; es decir, mientras se lee un texto ocurren en forma simultánea procesos que dependen de las características del lector y otros que inician a partir de lo que el texto provee (procesos de “abajo hacia arriba” o del lector al texto, y de “arriba hacia abajo” o del texto al lector) (De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso Quecuty, 1990 citados en Díaz, 2002).

Además de la aplicación de los microprocesos y macroprocesos, haría falta incluir dentro de esta breve descripción las actividades metacognitivas y las estrategias autorreguladoras, que aseguran que el proceso se lleve a buen término y que coadyuven a lograr la eficacia para la cual se desarrolla el acto de comprensión. Algunos autores han denominado este nivel del procesamiento de texto como “metacompreensión” (Burón, 1993; Elosúa y García, 1993 citados en Díaz, 2002).

Sánchez (1998) ha desentrañado en forma minuciosa y acertada las principales dificultades genéricas que podrían ocurrir durante los momentos clave del proceso de la comprensión. Se tiene que, de los problemas más básicos en la comprensión, por los cuales los alumnos no llegan a construir la microestructura de un texto son: 1) por desconocimiento del significado (o no poder inferirlo por el uso de las claves contextuales) de ciertos términos centrales dentro del texto (utilizando las expresiones de los alumnos “no entender ciertas palabras”) y 2) por carecer de las habilidades necesarias para seguir la progresión temática o, dicho en otras palabras, para relacionar las ideas nuevas (el comentario) con las ya dadas (el tema), provocando así serias dificultades para establecer la coherencia local necesaria (en las palabras de los alumnos: sentir que se “pierde el hilo”).

Evidentemente, el primer problema radica en que no se accede al significado de las palabras (especialmente las más significativas del texto) y como consecuencia no pueden elaborarse las proposiciones o ideas en forma apropiada; respecto al segundo problema, la dificultad estriba en que no se están relacionando de modo adecuado las proposiciones adyacentes, lo cual trae como resultado una falla en la estructuración de la

continuidad temática del texto, necesaria para procesamiento posteriores de mayor complejidad.

Otro problema, quizá el más típico, es aquel que tiene que ver en forma directa con la construcción de la macroestructura. Esta dificultad reside en que una vez que los alumnos reconocen que el texto es inteligible, y que las ideas tienen una cierta lógica y sentido, no llegan a ser capaces de construir con certeza una representación de la información contenida en él, que le dé sentido como una totalidad (en palabra de los alumnos “no sé bien lo que me quiere decir el texto”). El problema aquí, entonces, consiste en una inadecuada aplicación de los macroprocesos (por ejemplo, las macrorreglas) (Brown y Day, 1983 citados en Díaz, 2002).

Un cuarto tipo de dificultad estaría relacionado con la identificación de la estructura formal del texto. El problema aquí radica en que los alumnos, teniendo las habilidades para construir los elementos centrales de la microestructura y la representación global del texto, no son capaces de identificar que las distintas partes del texto conforman una superestructura, que les permitiría, a su vez, perfeccionar su representación macroestructural. Metafóricamente hablando, puede decirse que los alumnos logran identificar los “árboles” (los enunciados y hasta los enunciados principales del texto); pero no consiguen percatarse del “bosque” (la superestructura) del que son parte.

Una quinta dificultad en la comprensión reside en el hecho de no poder construir el “modelo de la situación” a que se refiere el texto. Esto significaría que si bien se puede demostrar una cierta habilidad para construir lo que Kintsch y Van Dijk denominan “el texto base”, a nivel microestructural y macroestructural, todavía haría falta elaborar el modelo de la situación donde los conocimientos previos sobre los eventos descritos en él juegan un papel crucial.

La última dificultad en el proceso de comprensión está directamente relacionada con la aplicación de las estrategias autorreguladoras. Muchos problemas de comprensión de los textos son producto de no saber aplicar las estrategias autorreguladoras involucradas en todo el proceso: por ejemplo, no saber determinar el propósito o meta

para leer, planificar en forma incompleta o inadecuada, supervisar en forma ineficaz las distintas operaciones de procesamiento del texto base o las estrategias específicas de lectura que se ejecutan y, por último, no saber evaluar el proceso global o el producto alcanzado al término de la actividad de comprensión.

Garner y Reis (1981) señalan que muchos alumnos no parecen darse cuenta de los obstáculos que pueden encontrarse cuando leen textos y, en este sentido, no son capaces de tomar medidas necesarias para autorregularse o autosupervisarse. Burón (1993) ha denominado a este fenómeno (no darse cuenta de que existen obstáculos, problemas o fallos que hay que autorregular, lo que implica no saber diferenciar cuándo se está comprendiendo y cuándo no metaignorancia).

Pocos alumnos no parecen asumir una conceptualización de la lectura fuertemente centrada en las habilidades de decodificación. Baker y Brown (1984) se han referido a este problema y han señalado al respecto que estos alumnos no logran tomar conciencia de que leer consiste en construir interpretaciones a partir de la información contenida en los textos; por lo contrario, parecen enfocar sus esfuerzos a la decodificación adecuada de frases y palabras. Tal vez dicha dificultad esté asociada con algunas de las siguientes razones: 1) que los alumnos continúan haciendo su lectura de comprensión como si fuera una “lectura en voz alta” (la cual por cierto, es una práctica muy utilizada en la escolaridad básica), en la que hay que cuidar demasiado la decodificación a expensas de la comprensión, porque de lo contrario la audiencia no entendería lo que se está leyendo (pruebe el lector leer varias páginas de este texto en voz alta y comprobará que por estar más centrado en decodificar correctamente, la comprensión de las ideas disminuirá sensiblemente); o bien 2) que los alumnos no explotan en forma adecuada las pistas contextuales necesarias para construir el significado del texto, habilidad que por cierto no siempre se promueve en las actividades que se realizan en clase. También es probable que este problema esté asociado con alguna o varias de las seis dificultades anteriores (por ejemplo, segunda, tercera y sexta dificultades) o que incluso sea consecuencia de alguna (s) de ellas.

En conclusión, muchos alumnos entienden la comprensión de textos de una forma ingenua, ya sea porque se centran en los procesos de decodificación o porque piensan

que pueden contribuir muy poco a interpretarlos, esperando recibir del texto todas las claves necesarias para poder asimilar el significado que portan. Ambas concepciones ingenuas traen como consecuencia que los lectores comprenden menos ideas del texto y que puedan ir más allá del mismo haciendo una interpretación mucho más rica, reflexiva y crítica.

2.7 ¿Qué es una Estrategia?

El concepto de estrategia es antiguo. Los generales griegos dirigían sus ejércitos tanto en conquistas como en defensa de las ciudades. Así pues ya en tiempos de la antigua Grecia, el concepto de estrategia tenía tantos componentes de planeación como de toma de decisiones o acciones conjuntamente, estos dos conceptos constituyen la base para la estrategia (Hauayek, 2012).

El vocablo estrategos inicialmente se refería a un nombramiento. Más tarde pasó a significar “el arte en general”, esto se refiere, a las habilidades psicológicas y el carácter con lo que se asumía el papel asignado. En época de Pericles (450 a.C) era explicitar habilidades administrativas (liderazgo, oratoria, administración y poder). En tiempos de Alejandro de Macedonia (330 a.C.) el término hacía referencia a la habilidad de aplicar una fuerza, vencer el enemigo y crear un sistema unificado de gobierno global (Mintzberg y Quinn, 1995, p.4).

Según Johnson y Scholes (2001, p.10) estrategia es la dirección y el alcance de una organización a la largo plazo, y permite conseguir ventajas para la organización a través de su configuración de recursos en un entorno cambiante para hacer frente a las necesidades y satisfacer las expectativas.

De lo anterior se entiende que la estrategia es un patrón a seguir para el logro de metas. Dicho patrón contienen el conjunto de acciones a seguir, en forma de planes específicos y con metas bien definidas, que contribuyen a un esfuerzo común por el cumplimiento de una misión organizativa.

2.8 ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?

Muchas y variadas han sido las definiciones que se han propuesto para conceptualizar las estrategias de aprendizaje (véase Monereo, 1990; Nisbet y Schucksmith, 1987 citados en Díaz, 2000). Sin embargo, en términos generales, una gran parte de ellas coinciden en los siguientes puntos:

- Son procedimientos o secuencias de acciones.
- Son actividades conscientes y voluntarias.
- Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- Son más que los “hábitos de estudio” porque se realizan flexiblemente.
- Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas).
- Son instrumentos con cuya ayuda se potencian las actividades de aprendizaje y solución de problemas (Kozulin, 2000).
- Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más (Belmont, 1989; Kozulin, 2000).

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1986; Gaskins y Elliot, 1998). En definitiva son tres los rasgos más característicos de las estrategias de aprendizaje (véase Pozo y Postigo, 1993):

- a) La aplicación de las estrategias es controlada y no automática; requieren necesariamente de una toma de decisiones, de una actividad previa de planificación y de un control de su ejecución. En tal sentido, las estrategias de aprendizaje precisan de la aplicación del conocimiento metacognitivo y, sobre todo, autorregulado.
- b) La aplicación experta de las estrategias de aprendizaje requiere de una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas. Es necesario que se dominen las secuencias de acciones e incluso las técnicas que las constituyen y que se sepa además cómo y cuándo aplicarlas flexiblemente.

- c) La aplicación de las mismas implica que el aprendiz la sepa seleccionar inteligentemente de entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición. Se utiliza una actividad estratégica en función de las demandas contextuales determinadas y de la consecución de ciertas metas de aprendizaje.

Resulta reiterativo, que estos procedimientos deben distinguirse claramente y que se denominan de enseñanza. *Las estrategias de aprendizaje* son ejecutadas no por el agente instrucciones sino por un aprendiz, cualquiera que éste sea (niño, alumno, persona con discapacidad intelectual, adulto, etc.), siempre que se le demande aprender, recordar o solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje.

La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre asociada con otros tipos de recursos y procesos cognitivos que dispone cualquier aprendiz. Diversos autores concuerdan con la necesidad de distinguir entre varios tipos de conocimiento que poseen y utilizan durante el aprendizaje (Brown, 1975; Flavell y Wellman, 1977). Por ejemplo:

1. Procesos cognitivos básicos: son todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, percepción, codificación, almacenaje y mnémicos, recuperación, etc.
2. Conocimientos conceptuales específicos: se refiere al bagaje de hechos, conceptos y principios que poseemos sobre distintos temas de conocimientos el cual está organizado en forma de un reticulado jerárquico constituido por esquemas. Brown (1975) ha denominado *saber* a este tipo de conocimiento. Por lo común se denomina “conocimientos previos”.
3. Conocimiento estratégico: este tipo de conocimiento tiene que ver directamente con las estrategias de aprendizaje. Brown (ob. cit.) lo describe de manera acertada con el nombre de *saber cómo conocer*.
4. Conocimiento metacognitivo: se refiere al conocimiento que se posee sobre qué y cómo se sabe así como al conocimiento que se tiene sobre los procesos y operaciones cognitivas cuando se aprende, se recuerda o se soluciona

problemas. Brown (ob. cit.) lo describe con la expresión *conocimiento sobre el conocimiento*.

Estos cuatro tipos de conocimiento interactúan en formas intrincadas complejas cuando el aprendiz utiliza las estrategias de aprendizaje.

2.9 Adquisición de las estrategias de aprendizaje

Puede afirmarse casi sin ningún cuestionamiento que lo impugne, la identificación y descripción de las fases generales por las cuales atraviesa el proceso de adquisición de cualquier tipo de estrategia de aprendizaje. En este apartado se expone en forma breve algunos asuntos relativos a ambos aspectos, con un énfasis especial en el problema de las fases de adquisición.

A partir de las investigaciones realizadas a principios de los setenta por J. Flavell y su grupo, dirigidas a indagar lo que los niños pequeños eran capaces de hacer respecto al uso de estrategias de memoria, encontraron algunos asuntos de relevancia singular. Se demostró, por ejemplo, que desde etapas muy tempranas (aproximadamente desde los 7 años) los niños parecían ser capaces de utilizar, sin ningún tipo de ayuda, estrategias de repaso de la información ante una tarea que las demandaba. También se demostró que unos años después (a los 9 o 10 años) los niños son capaces de utilizar, también de forma espontánea, estrategias de categorización y elaboración simple para recordar listas de cosas y objetos. En varios estudios se demostró que el uso de ambos tipos de estrategias al principio es titubeante, pero su aplicación mejora cualitativamente con la práctica de estrategias y con el paso de los años (véase Kail, 1994 citados en Díaz, 2000).

El mismo patrón se ha encontrado con estrategias más complejas, como las llamadas estrategias de estudio. Vale la pena que ahora efectuemos una breve reseña de dos trabajos para ilustrarlo.

Brown y Smiley (1987) estudiaron distintas estrategias de estudio aplicadas a textos complejos (subrayar, tomar notas, etc.) con estudiantes pequeños (quinto grado), así como de educación media (primero y segundo de secundaria, y segundo y tercero de bachillerato). A dichos estudiantes se les pedía que leyeran el texto en dos ocasiones para luego solicitarles que recordaran lo más importante (su esencia). Posteriormente, se les

permitió aproximarse nuevamente al texto dándoles tiempo suficiente para que lo estudien e implementen las estrategias que considerasen convenientes para mejorar su recuerdo. Mientras que los estudiantes de secundaria y bachillerato se beneficiaron del tiempo de estudio recordando más y mejor la información del texto, los niños de quinto grado no parecieron aprovechar el tiempo extra de estudio. Además, sólo 6% de los pequeños utilizaron la estrategia de tomar notas, en comparación con los mayores quienes lo hicieron en proporción de 50%. Lo mismo ocurrió con la estrategia de subrayado, en la que pudo observarse claramente el patrón del que se ha venido hablando: *los pequeños de quinto grado casi no la emplearon, en tanto que los mayores la utilizaron profusamente y además de forma más sofisticada*, pues subrayaban en mayor cantidad los pasajes clave del texto muy poco los irrelevantes.

Unos años después, el grupo de Brown (Brown y Day, 1983) decidió estudiar la estrategia de resumen con una muestra de chicos de 10, 13, 15 y 18 años. Los sujetos leyeron textos complejos tres veces. Después se les pidió que escribieran un resumen del texto (se les advirtió que podían aplicar cualquier clase de estrategia que juzgaran necesaria). Al analizar los resúmenes producidos por los sujetos, encontraron que todos ellos aplicaron la estrategia de supresión de la información superficial y redundante (arriba del 90% de los sujetos de cada edad); pero las estrategias más complejas, como son la generalización, la identificación de la frase central para ser incluida de párrafos y la estrategia de construcción, sólo fueron aplicadas por los mayores, mejorando cada una de ellas cualitativamente con la edad.

Un último asunto revelador encontrado en dichos estudios, sirvió para completar la comprensión de la existencia de un patrón que describe la forma en que se adquieren estos recursos cognitivos. A lo largo de varios trabajos (véase Flavell, 1970 citados en Díaz, 2000), se evidenció que los niños en edad preescolar no utilizaban las estrategias mencionadas si no se les animaba directamente a hacerlo. Con base en ello, se logró demostrar que estos niños sí eran capaces de hacer uso de los procedimientos estratégicos y que no tenían ningún “déficit mediacional” (como generalmente se pensaba). El déficit era más bien de “producción”, puesto que utilizaban las estrategias, aunque no de forma espontánea sino bajo condiciones de inducción. Sólo después, con la práctica de la

estrategia, la deficiencia de producción desaparecía y los niños llegaban a mostrarse competentes para usar las estrategias a un mismo patrón en la adquisición de las estrategias, sean éstas simples o complejas: primero, cuando no se tiene la competencia para producirlas y utilizarlas (déficit mediacional); segundo, cuando ya se es capaz de producirlas pero no de utilizarlas espontáneamente, salvo por la ayuda de alguna actividad investigadora o incuria externa (déficit de producción); y tercero, cuando se es capaz de producirlas y utilizarlas a voluntad, aunque al principio se haga rígidamente y ya después en forma flexible y selectiva. El patrón aparece en edades más tempranas cuando se trata de una estrategia simple, y en edades superiores en el caso de estrategias más complejas.

Retomando ahora el interés sobre el asunto relativo a la identificación de las fases de adquisición de las estrategias, pueden exponerse los siguientes comentarios. Partiendo de los argumentos propuestos por Flavell en torno a la adquisición de las estrategias, y partiendo también de las ideas vigotskianas de ZDP, internalización y de la llamada “ley de la doble formación” de lo inter a lo intrapsicológico (véase Vigotsky, 1979 citados en Díaz, 2000), se plantea sobre la base de la idea original de Flavell (1993) una tabla que describe tres fases básicas en el proceso de adquisición-internalización de las estrategias. En ella se señalan algunos aspectos relevantes en torno al proceso de su adquisición que tienen una clara implicación educativa.

	<i>Fase 1: Estrategia no disponible</i>	<i>Fase 2: Uso inexperto de la estrategia (control externo)</i>	<i>Fase 3: Uso experto (flexible) de la estrategia (control internalizado).</i>
✓ Habilidad para ejecutarla	<i>Nula o pobre</i>	<i>Inadecuada (rígida)</i>	<i>Adecuada</i>
✓ Uso espontáneo ante tareas que lo exijan.	<i>Ausente</i>	<i>Ausente</i>	<i>Ausente</i>

✓ Intentos de inducir su uso.	<i>Ineficaces</i>	<i>Eficaces</i>	<i>Innecesarios</i>
✓ Efectos sobre el aprendizaje.	----	<i>Positivos</i>	<i>Positivos</i>
✓ Regulación metacognitiva.	<i>Inexistente</i>	<i>Baja</i>	<i>Alta</i>
✓ Vinculación con el dominio o tarea en que aprendió.	----	<i>Fuerte</i>	<i>Débil</i>
✓ Posibilidad de transferencia.	----	<i>Escasa</i>	<i>Alta</i>

Tabla 1. Adquisición de las estrategias de aprendizaje. Ampliado de Flavell, 1993. (como se cita en Díaz, 2002)

2.10 Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Intentar una clasificación de las estrategias de aprendizaje es una tarea difícil, dado que los diferentes autores las han abordado desde una gran variedad de enfoques.

Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en función de qué tan generales o específicas son, del dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorecen de su finalidad, del tipo de técnicas particulares que conjuntan, etc. Sin embargo, se retoman dos clasificaciones: en una de ellas se analizan las estrategias según el tipo de proceso cognitivo y finalidad perseguida (Pozo, 1990); en la otra se agrupan las estrategias según su efectividad para determinados materiales de aprendizaje (Alonso, 1991). Por ello se muestra a continuación un cuadro que esquematiza algunas de las estrategias de aprendizaje (Díaz, 2002).

➤ Una clasificación de estrategias de aprendizaje			
✓ Proceso	✓ Tipo de estrategia	✓ Finalidad u objetivo	✓ Técnica o habilidad
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	• Repetición simple y acumulativa
		Apoyo al repaso (seleccionar)	• Subrayar • Destacar • Copiar
Aprendizaje significativo	<u>Elaboración</u>	Procesamiento simple	• Palabra clave • Rimas • Imágenes mentales • Parafraseo
		Procesamiento complejo	• Elaboración de inferencias • Resumir • Analogías • Elaboración conceptual
		Clasificación de la información	• Uso de categorías
		Jerarquización y	• Redes

	<u>Organización</u>	organización de la información	semánticas • Mapas conceptuales • Uso de estructuras textuales.
--	---------------------	--------------------------------	--

Tabla 2. Clasificación de estrategias de aprendizaje. Basada en Pozo, 1990 (como se cita en Díaz, 2002).

Las estrategias de recirculación de la información se consideran como las más primitivas empleadas por cualquier aprendiz (especialmente la recirculación simple, dado que niños en edad preescolar ya son capaces de utilizarlas cuando se requieren. Véase Kil, 1994 citados en Díaz, 2000). Dichas estrategias suponen un procesamiento de carácter superficial y son utilizadas para conseguir un aprendizaje *versátil* o “al pie de la letra” de la información.

Las estrategias de elaboración son básicamente integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos pertinentes (Elodúa y García, 1993). Pueden ser básicamente de dos tipos: simple y compleja; la distinción entre ambas radica en el nivel de profundidad con que se establezca la integración. También puede distinguirse entre elaboración visual (v.gr., imágenes visuales simples y complejas) y verbal-semántica (v.gr., estrategia de “parafraseo”, elaboración inferencial o temática, etc.). Es evidente que estas estrategias permitan un tratamiento y una codificación más sofisticados de la información que se ha de aprender, porque atienden de manera básica a su significado y no a sus aspectos superficiales.

Las estrategias de organización de la información permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Mediante el uso de dichas estrategias es posible organizar, agrupar o clasificar la información, con la intención de lograr una representación correcta de ésta, explotando ya sea las relaciones posibles entre sus distintas partes y/o las relaciones entre las información que se ha de

aprender y las formas de organización esquemática internalizadas por el aprendiz (véase Monereo, 1990; Pozo, 1990 citados en Díaz, 2000).

Tanto en las estrategias de elaboración como las de organización, la idea fundamental no es simplemente reproducir la información aprendida, sino ir más allá, con la elaboración u organización del contenido; esto es, descubriendo y construyendo significados para encontrar sentido en la información. Esta mayor implicación cognitiva (y afectiva) del aprendiz, a su vez permite una retención mayor que la producida por las estrategias de recirculación antes comentadas. Es necesario señalar que estas estrategias pueden aplicarse sólo si el material proporcionado al estudiante tiene un mínimo de significatividad lógica y psicológica.

2.10.1 Metacognición y autorregulación del aprendizaje

La Metacognición consiste en “saber” que desarrollamos sobre nuestros propios procesos y productos del conocimiento. En primer lugar, es evidente que el concepto, sin llamarlo así, ha sido objeto de interés de diversas tradiciones de investigación (por ejemplo, la piagetiana, la sociocultural, las del procesamiento de la información, la cognitivo-conductual, etc., (véase Brown, 1987; Lacasa y Villuendas, 1998; Martí, 1995 citados en Díaz, 2000), las cuales de uno o de otro modo han tratado de abordar asuntos asociados a distintos aspectos o procesos metacognitivos.

El conocimiento y la comprensión acerca de la cognición, según Brown, es de tipo “estable, constatable y falible”, además se supone que es de aparición relativamente tardía en el curso del desarrollo cognitivo, debido a que implica una actividad reflexiva consciente sobre lo que se sabe.

Otro de los autores que ha dedicado numerosos trabajos a este campo –donde sin duda es considerado como un pionero- es J. Flavell. En el artículo (Flavell, 1987), retomando sus trabajos y experiencia previos en el área, este autor analiza también el concepto de metacognición y señala que puede a su vez dividirse básicamente en dos ámbitos de conocimiento (Flavell, 1993 citados en Díaz, 2000).

- El conocimiento metacognitivo

- Las experiencias metacognitivas

➤ El conocimiento metacognitivo se refiere a “aquella parte del conocimiento del mundo que se posee y que tiene relación con asuntos cognitivos (o quizá mejor psicológicos)” (Flavell, 1987, p.21). El conocimiento metacognitivo está estructurado a partir de tres tipos de variables o categorías que se relacionan entre sí:

1. **Variable de persona:** se refiere a los conocimientos o creencias que una persona tiene sobre sus propios conocimientos, sobre sus capacidades y limitaciones como aprendiz de diversos temas o dominios, y respecto a los conocimientos que dicha persona sabe que poseen otras personas (v. Gr., compañeros de clases, hermanos, maestros, etc.); por medio de este conocimiento que el aprendiz sabe que poseen las otras personas, pueden establecerse distintas relaciones comparativas (comparaciones consigo mismo o entre las diversas personas). Otro aspecto incluido en esta categoría se refiere a lo que sabemos que tienen en común, cuando aprenden, todas las personas en general. Por lo tanto, en relación con esta variable pueden adquirirse conocimientos intraindividuales, interindividuales y universales.
2. **Variable de tarea:** son los conocimientos que un aprendiz posee sobre las características intrínsecas de las tareas y de éstas en relación con él mismo. Flavell distingue dos subcategorías: a) el conocimiento que tiene un vínculo con la naturaleza de la información involucrada en la tarea (por ejemplo, si la información contenida en ella es o no familiar por uno mismo, si es fácilmente relacionable con nuestros conocimientos previos, si es difícil, etc.), y b) el conocimiento sobre las demandas implicadas en la tarea (por ejemplo, saber que es más difícil una tarea que exige analizar la información que otra que simplemente exige recordarla).
3. **Variable de estrategia:** son los conocimientos que un aprendiz tiene sobre las distintas estrategias y técnicas que posee para diferentes empresas cognitivas (aprender, comprender, lenguaje eficaz. Según Flavell, puede hacerse una distinción entre estrategias cognitivas y metacognitivas: “La función principal

de una estrategia cognitiva es ayudar a alcanzar la meta de cualquier empresa cognitiva en la que se esté ocupado. En cambio, la función principal de una estrategia metacognitiva es proporcionar información sobre la empresa o el propio progreso de ella” (Flavell, 1987, p.160)

Cabe mencionar que, según Flavell, la mayoría del conocimiento metacognitivo está constituido por la interacción entre dos o tres de estas categorías. De hecho, la interacción entre ellas es lo que permite la realización de actividades metacognitivas.

➤ ***Las experiencias metacognitivas*** son aquellas de tipo consciente sobre asuntos cognitivos o afectivos (por ejemplo, pensamientos, sentimientos, vivencias, etc.). No cualquier experiencia que tiene el sujeto es metacognitiva. Para que pueda considerarse como tal, es necesario que posea relación con alguna tarea o empresa cognitiva. Ejemplos de experiencias metacognitivas son: cuando uno siente que algo es difícil de aprender, comprender o solucionar, cuando a uno le parece que está lejos de conseguir la realización completa de una tarea cognitiva o cuando uno cree que está cada vez más próximo a conseguirla, o también cuando uno percibe que una actividad es más fácil de realizar que otras. Las experiencias metacognitivas pueden ocurrir antes, durante y después de la realización del acto o proceso cognitivo, pueden ser *momentáneas o prolongadas, simples o complejas*.

Flavell (1979) señala algunas de las implicaciones de las experiencias metacognitivas en la realización de tareas cognitivas:

- Pueden contribuir a establecer nuevas metas o a revisar o abandonar las anteriores.
- Pueden afectar el conocimiento metacognitivo, ya sea por aumentarlo, depurarlo o suprimirlo.
- Participan de forma activa en el involucramiento (selección, rectificación) de las estrategias específicas y de las habilidades metacognitivas (autorreguladoras).

Flavell (1987) menciona las siguientes situaciones en donde las experiencias metacognitivas pueden ocurrir con mayor probabilidad:

- Si la situación explícitamente las demanda o las solicita.
- Si la situación cognitiva fluctúa entre lo nuevo y lo familiar.
- Cuando se plantean situaciones donde se juzga importante hacer inferencias, juicios y decisiones.
- Si la actividad cognitiva se encuentra con alguna situación, problema u obstáculo que dificulte su realización.
- Si los recursos atencionales o mnemónicos no son enmascarados por alguna otra experiencia subjetiva más urgente (miedo, ansiedad, depresión).

Brown (1987) argumenta que esta área o ámbito de actividades cognitivas complejas se le podría identificar y agrupar claramente bajo el concepto de autorregulación.

METACOGNICIÓN Y AUTORREGULACIÓN
1. Conocimiento de la cognición (Metacognición) • Conocimiento de qué • Noción del cómo • Conocimiento del cuándo y el dónde • Variables o categorías de persona, tarea y estrategia. • Experiencias metacognitivas.
2. Regulación del conocimiento (Autorregulación) • Planificación y aplicación del conocimiento. • Monitoreo y supervisión (regulación, seguimiento y comprobación). • Evaluación (relacionada con las categorías de personas, tarea, y estrategias).

Tabla 3. Basado en Elosúa y García, 1993, p. 17.

Las actividades de *planeación o planificación* son aquellas que tienen que ver con el establecimiento de un plan de acción e incluyen: la identificación o determinación de la meta de aprendizaje (definida externa o internamente), la predicción de los resultados, y la selección y programación de estrategias. Por lo general, son actividades que se realizan antes de enfrentar alguna acción efectiva de aprendizaje o de solución de problemas. La planeación sirve para tres fines: facilita la ejecución de la tarea, incrementa la probabilidad de dar cumplimiento exitoso a la tarea de aprendizaje y genera un producto o una ejecución de calidad.

Las actividades de *supervisión o monitoreo* son las que se efectúan durante la ejecución de las labores para aprender. Involucrar la toma de conciencia de qué es lo que se está haciendo, la comprensión de dónde se está ubicado y la anticipación de lo que debería hacerse después, partiendo siempre del plan de operaciones secuenciales desarrollado durante la planificación; la supervisión también está relacionada con el chequeo de errores obstáculos que pueda tener la ejecución del plan (en lo general) y de las estrategias de aprendizaje seleccionadas (en lo particular), así como en la posible reprogramación de estrategias cuando se considere necesario. Puede decirse que el acto de supervisión consiste en “mirar hacia atrás” (teniendo en cuenta las acciones ya realizadas del plan y bajo qué condiciones fueron hechas) y en “mirar hacia adelante” (considerando los pasos o acciones que aún no se han ejecutado) al tiempo que atiende a lo que está haciendo en el momento.

Las actividades de *revisión o evaluación* son todas aquellas relacionadas con el fin de estimar tanto los resultados de las acciones estratégicas como de los procesos empleados en relación con ciertos criterios de eficiencia y efectividad, relativos al cumplimiento del plan y el logro de las metas; estas actividades, por lo general, se realizan durante o después de la ejecución de la tarea cognitiva.

Basándose en Kluwe (1987) se puede señalar que estas actividades autorreguladoras pueden resumirse en las típicas preguntas que se suelen hacer cuando se emprenden tareas cognitivas, a saber: ¿qué voy a hacer?, ¿cómo lo voy a hacer? (planeación); ¿qué estoy haciendo?, ¿cómo lo estoy haciendo? (monitoreo y supervisión); ¿qué tan bien o mal lo estoy haciendo? (revisión y evaluación).

Las actividades de autorregulación son “relativamente inestables, no necesariamente constatables y relativamente independientes de la edad” (Brown, 1987, p. 68). La regulación de la cognición es variable y depende de las características del sujeto y del tipo de tarea de aprendizaje; de igual modo no es necesariamente constatable o verbalizable porque no siempre la realización correcta de una acción implica su toma de conciencia (o tematización), y se le considera independiente de la edad porque se ha demostrado que pueden aparecer formas de conducta autorregulada desde edades muy tempranas (como se señala anteriormente, esto depende del tipo de tarea, dominio o situación de que se trate).

Las actividades metacognitivas y autorreguladoras si bien son diferentes, también son complementarias. De este modo, por ejemplo, las actividades de la planificación no serían posibles de ejecutar si no se activan los conocimientos metacognitivos de persona, tarea y estrategia para confeccionar un plan estratégico de aprendizaje; tampoco sería posible supervisar la ejecución de un plan o de ciertas estrategias de aprendizaje si no tuvieran experiencias metacognitivas que informen qué y cuán bien se está precediendo en la realización de una actividad académica.

2.10.2 Recursos para la comprensión de lectura: estrategias, esquemas y estructuras textuales.

Son muchas las clasificaciones de los tipos de estrategias específicas que se han elaborado, fundamentadas en un sinnúmero de investigaciones de tipo empírico y aplicado sobre el proceso de comprensión de textos. Sin embargo, se expone una clasificación que sigue de cerca el trabajo de Solé (1992).

Para que la actividad de comprensión tenga lugar adecuadamente es necesario involucrar de manera conjunta y coordinada las estrategias autorreguladoras y específicas durante todo el proceso. Las actividades autorreguladoras deben estar presentes en todo momento para poder seleccionar y aplicar eficazmente las estrategias específicas de lectura. Lo más importante no es que los alumnos posean un amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizarlo eficazmente según algún propósito determinado (Paris, Wasik y Turner, 1991).

2.10.3 Estrategias previas a la lectura

Comprenden todas las que se plantean preferentemente antes de llevar a cabo el proceso, las cuales tienen que ver con el establecimiento del propósito para leer y con las actividades de planeación sobre cómo enfrentar el proceso de comprensión de la lectura utilizando los recursos cognitivos disponibles.

Establecer el propósito de la lectura. Se puede decir que en el contexto escolar, se privilegian cuatro tipos de propósito para la comprensión de textos:

1. Leer para encontrar información (específica o general)
2. Leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos, etc.).
3. Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido (para actividades de evaluación).
4. Leer comprendiendo para aprender.

Gran parte de las actividades de lectura llevadas a cabo en la escuela son propuestas generalmente por el profesor o los propios textos, por lo que el alumno/lector tendrá que adaptar su propósito en función de dichas propuestas. Se ha demostrado la capacidad para saber cómo adaptar el propósito de la lectura a las demandas de las tareas que implican comprensión y aprendizaje, es un elemento crucial para poder plantear y llevar a cabo actividades de planeación de estudio eficaces y desarrollar en forma apropiada las actividades de supervisión metacognitiva. Los lectores más pequeños y menos habilidosos tienen dificultades para adaptarse a los requerimientos de sus tareas y para comprender los distintos propósitos de la lectura (Brown, Armbruster y Baker, 1986).

Puede elaborarse un plan para leer el texto, teniendo en cuenta las variables metacognitivas de persona, tarea y estrategias y con base en ello, seleccionar algunas estrategias pertinentes para desarrollar el acto de la lectura. Se ha demostrado que los lectores más eficaces saben decidir cuáles estrategias de las que conocen son las más adecuadas y efectivas en función de ciertos propósitos, demandas de tareas y tipos de textos (Paris, Wasik y Turner, 1991).

Algunas estrategias específicas pueden utilizarse inmediatamente antes de iniciar la lectura. Entre las más recomendables por la investigación psicoeducativa realizada en el campo se encuentran:

- Usar el conocimiento previo pertinente para facilitar la atribución de significado al texto.
- Elaborar predicciones acerca de lo que tratará el texto y cómo lo dirá
- Plantearse preguntas relevantes.

Uso del conocimiento previo. Tiene que ver directamente con el conocimiento esquemático que posee el lector. Sin el conocimiento previo, sencillamente sería imposible atribuir sentido y construir algún significado sobre los textos; no se tendrían los elementos para poder interpretarlo, o para construir alguna representación por muy vaga que ésta fuese. De igual forma, sin los esquemas de conocimiento sería imposible la construcción de la macroestructura y la creación del modelo de la situación que pueda desprenderse de él (McNamara, Miller y Bransford, 1991 citados en Díaz Barriga, 2002).

Predicción y elaboración de preguntas. Las estrategias de predicción realizadas antes de la lectura, según (Brown y Palincsar, 1985 citados en Frida Díaz Barriga, 2002) sirven para proponer un contexto, y también implican directamente la activación y el uso del conocimiento previo (ya sea el relacionado con el tópico del texto o el conocimiento sobre la organización estructural del texto). Lo mismo puede decirse para el caso de la elaboración de preguntas realizadas por los alumnos antes de iniciar el proceso lector propiamente dicho.

2.10.4 Estrategias durante la lectura

Estas estrategias son las que se aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto y cuando se están ejecutando los micro y macroprocesos de lectura. Una de las actividades autorreguladoras más relevantes que ocurren durante la lectura es la de monitoreo o supervisión del proceso. Esta actividad autorreguladora se ejecuta en función del propósito y del plan previamente especificados y tiene que ver con los siguientes asuntos: 1) la consecuencia del proceso de comprensión (experiencia metacognitiva de

“sentir que estoy comprendiendo”). 2) la intensificación del proceso (lo cual está relacionado directamente con la experiencia metacognitiva de “saber si entiendo o no lo suficiente”) y 3) la identificación y resolución de distintos problemas u obstáculos que vayan apareciendo durante el proceso (Baker, 1985; Mateos, 1999 citados en Díaz Barriga, 2000).

(Baker, 1985 citado en Díaz Barriga, 2002) ha señalado que cuando se lee se usa varios tipos de criterios para monitorear nuestra comprensión. La actividad de monitoreo o supervisión resulta esencial para la realización adecuada de todo el proceso de lectura en marcha, tan es así que se ha encontrado que los buenos lectores la emplean en forma eficaz (repercutiendo por supuesto en niveles adecuados de comprensión), mientras que los malos lectores o lectores inexpertos, tienen serios problemas para conducirla, aunque también se debe tomar en cuenta que en ella influyen de manera importante características del texto tales como: el modo de presentación, la familiaridad del tema y la explicitud textual (Dole, Duffy, Roehler y Pearson, 1991 citados en Díaz Barriga, 2002).

Una actividad también muy relevante para ir construyendo una comprensión adecuada del texto, es la identificación de la información de mayor importancia contenida en él (el llamado “efecto de los niveles”, que tiene que ver con la identificación de macroproposiciones para construir la macroestructura). Cuando se lee un texto es imposible procesarlo todo al mismo nivel, dadas las limitaciones de la memoria a corto plazo, por lo que siempre es necesario ir diferenciando, conforme ocurre el proceso, aquella información que tiene mayor importancia de la que tiene una importancia secundaria o de la que es completamente irrelevante. Apoyados en esto, podremos darle sentido a lo que leemos (usando esquemas de conocimiento) y construir paulatinamente la representación global del texto.

Inferencias basadas en el conocimiento previo. Elaborar inferencias basadas en el conocimiento previo parece ser una actividad consustancial al acto de comprensión lectora. Esta actividad elaborativa consiste en emplear activamente el conocimiento previo para dar contexto y profundidad a la interpretación construida sobre el texto. En ellas se encuentran involucrados de manera importante los tres tipos de esquemas identificados por Resnick.

Estrategia estructural. El uso deliberado del conocimiento de las superestructuras textuales por parte de los lectores cuando leen, ha sido denominado por (Meyer, 1984 citado en Díaz Barriga, 2002) como la estrategia estructural, la cual consiste en aplicar los esquemas estructurales pertinentes a los textos que se intentan comprender. Dicha aplicación sólo es posible toda vez que los lectores los hayan internalizado previamente.

Subrayado. La actividad de subrayar consiste en resaltar, por medio de un remarcado, conceptos, enunciados o párrafos de un texto que se consideran importantes. Dicha actividad permite una lectura activa y selectiva porque en su ejecución, cuando se sabe hacer correctamente, se identifican las ideas principales (no las secundarias o redundantes) del texto. En varias investigaciones realizadas, se ha demostrado que la actividad de subrayar enunciados mejora la cantidad de recuerdo literal (lo subrayado en el texto), y que los buenos lectores tienden a beneficiarse más de esta estrategia que los malos lectores.

Tomar notas. La actividad de tomar notas es aún más compleja que el subrayado. Demanda un tratamiento de mayor profundidad de la información leída porque, además de potenciar la atención y selección de la información importante encontrada en el texto, requiere que la comprendamos y la recodifiquemos en nuestras propias palabras (parafraseo).

2.10.5 Estrategias después de la lectura

Estas estrategias son aquellas que ocurren cuando ya ha tenido lugar la actividad de lectura (o cuando ha finalizado una parte de la misma. El primer lugar lo ocupa la *estrategia autorreguladora de evaluación de los procesos y de los productos*, en función por supuesto del propósito establecido. El segundo lugar le corresponde a las *actividades estratégicas específicas* que son concretizadas (pero que vienen trabajándose de antemano) toda vez que se haya realizado todo el proceso (o una parte del mismo). La estrategia de *evaluación* ocurre recursivamente durante la comprensión, bajo formas como la autointerrogación. Gracias a esta actividad autorreguladora, son posibles las actividades de supervisión y de toma de decisiones que el lector realiza para saber si el proceso de comprensión está ocurriendo en forma óptima o si algo está fallando, lo que

puede provocar que no sea posible encontrarle sentido al texto. Después de la lectura debe realizarse una actividad evaluativa para estimar el grado en que se ha comprendido el texto en su forma global, esto es, si se ha podido construir una interpretación completa y se siente que ésta ha satisfecho en mayor o menor medida el propósito establecido. En caso de que no se haya conseguido, pueden autogenerarse ciertas actividades estratégicas (relectura parcial y selectiva, exploraciones, etc.) que permitan solucionar los problemas emergentes.

Las estrategias de *identificación de la idea principal y el resumen*, en realidad son dos actividades cognitivas que pertenecen a una misma especie: el procesamiento macroestructural del texto. La primera llevada hasta su grado más depurado, y la segunda conservando algunas características de mayor detalle sobre la información relevante de primer nivel. No obstante, podríamos decir que la idea o ideas principales son un resumen en su más alto grado de expresión, pero no podemos decir lo inverso porque en resumen, en sentido estricto, es más que un listado simple de ideas principales.

(Solé, 1992 citado en Díaz Barriga, 2000) menciona que antes de empezar a definir qué es la idea principal de un texto, conviene distinguirla de lo que es el tema de un texto. El tema de un texto es aquella parte de la macroestructura que nos permite contestar en un momento determinado a la pregunta: ¿de qué trató el texto?, y se expresa por medio de un enunciado simple. En cambio, la idea principal, siendo también parte de la macroestructura, se refiere a la identificación o construcción del enunciado de mayor relevancia que el autor utiliza o sugiere para “explicar el tema”. La idea principal se podría contestar mediante la pregunta: ¿cuál es la idea más importante que el autor utiliza (o sugiere) para explicar el tema? (el cual, a veces, coincide con el título, o en su caso, con el subtítulo del texto).

La identificación de la idea principal precisa de la realización de varias actividades involucradas: a) construir una representación global del texto (implica el tema); b) hacer juicios sobre la importancia de la información y reducir la información trivial, secundaria y redundante, y c) consolidar la idea principal, después de hacer un análisis reflexivo sobre el peso de aquellas ideas que se consideraron relevantes. En ocasiones, la idea importante se encuentra de forma explícita en el texto (lo cual requiere

de realizar las anteriores acciones hasta encontrarla); sin embargo, en otras situaciones la idea no aparece explícitamente en el texto y se requiere de construirla.

El resumen. (Kintsch y Van Dijk citado en Díaz Barriga, 2002, p.296), un resumen es: “Un discurso con respecto a la macroestructura de otro discurso.” La elaboración de resúmenes, como estrategia elaborada por el alumno, ha sido investigada en varios estudios realizados a partir del modelo macroestructural de Van Kijk y Kintsch (1983). De acuerdo con estos autores, la construcción de esta macroestructura, la cual tiene que ver directamente con los resúmenes, se elabora a partir de la aplicación de las *macrorreglas* y de la *superestructura*.

El resumen constituye una estrategia potente porque quien lo elabora con el deseo de mejorar el aprendizaje significativo del texto, se obliga a profundizar y reflexionar de manera consciente sobre la macroestructura y la superestructura del texto, a emplear el conocimiento previo temático (para elaborar y profundizar sobre el modelo de la situación) y a reformular con los códigos y el vocabulario personales aquello que el autor nos quiso decir por medio del texto. Si bien el resumen es esencialmente reproductivo (porque se parte de un texto al que se quiere reducir a sus ideas más relevantes), también es una actividad compleja y reconstructivo-creativa.

2.11 La enseñanza de estrategias de comprensión de lectura

Debe tenerse en cuenta la necesidad de planear el entrenamiento con base a una concepción que enseñe las estrategias de comprensión (antes, durante y/o después) de manera *informada* y *autorregulada*. La enseñanza de estrategias específicas de comprensión debe realizarse en forma conjunta con el conocimiento metacognitivo y autorregulado (Baker y Brown, 1984; Paris y Lindauer, 1982 citado en Díaz, 2002). No basta con enseñar en qué consisten cada una de las estrategias que se incluyan dentro de un programa, ni tampoco es suficiente con explicarle a los alumnos los pasos necesarios sobre cómo deben realizarse cada una de ellas.

El análisis realizado por (Mateos, 1995 citada en Díaz Barriga, 2002) aporta información importante en ese sentido. Según esta autora, varios programas de entrenamiento como los estudios de Brown y colaboradores, sobre el contexto de

enseñanza recíproca (Brown Palincsar y Armbruster, 1984; Palncsar y Brown, 1985; Brown y Palincsar, 1989), el programa de Paris y sus asociados llamado *estrategias informadas para el aprendizaje* (ISL: Informed Strategies Learning, Jacobs y Paris, 1987; Paris, Wasik y Turner, 1991), las investigaciones de Bereiter y Bird, el programa de “enseñanza directa” de Baumann (1990) y las realizadas por el grupo de Mateos y Alonso (Mateos, 1995), han demostrado gran efectividad debido a que se han configurado mediante una concepción basada en las cuestiones cruciales antes mencionadas. Además, dichos programas, según Mateos (ob. cit.), coinciden en varios aspectos considerados en el entrenamiento y la forma de enseñarlas a saber:

- La enseñanza se basa en la práctica interactiva y conjunta de las estrategias creadas entre un enseñante-experto y un aprendiz-novato.
- La instrucción se fundamenta principalmente en el papel mediador de un modelo (alguien que sabe más) quien modela el cómo usar las estrategias.
- El enseñante es una guía que orienta y crea las condiciones y el contexto apropiados para el aprendizaje de las estrategias.
- La estrategia general de los programas está basada en el traspaso del control del enseñante al aprendiz por medio de situaciones de andamiaje y práctica guiada.

Las cuatro estrategias que se promueven en el programa se seleccionaron debido a su amplio reconocimiento en la literatura especializada como medios y recursos que permiten mejorar el proceso de comprensión y su monitoreo e igualmente porque cada una de ellas desempeña un rol importante para dar respuesta a un problema concreto en la comprensión de textos (Palincsar y Brown, 1985 citados en Díaz Barriga y Hernández, 2002). Estas estrategias son diversos medios o mecanismos de autoprueba, fundamentales para mejorar la comprensión (Brown y Palincsar, 1989 citados en Díaz Barriga y Hernández, 2002). Las cuatro estrategias son:

- 1 Resumir (autorrevisión)
- 2 Construcción de preguntas (autoevaluación)
- 3 Elaborar predicciones (activación del conocimiento previo)

4 Clarificar (detección de problemas en la comprensión)

2.12 Niveles de lectura

(González y Romero, 2001 citado en González, M., Barba, M., y González, A., 2010) mencionan que la comprensión no sólo es cuestión de grabar y contar de forma literal lo que se ha leído sino que implica también hacer inferencias. González, et al (2010) asume que los lectores comprenden un texto no sólo porque son capaces de repetir de memoria lo que han leído, sino que también comprenden un texto cuando establecen conexiones lógicas entre las ideas y lo expresan de diferente manera. (Vidal- Abarca y Gilabert, 1991; García Madruga, 1991 citados en González et al. 2010) mencionan que la integración de la información del texto se lleva a cabo porque existe conocimiento general sobre el mundo, basado en experiencias de conocimientos almacenadas en la memoria; porque también existe conocimiento sobre el tema que se está leyendo, sobre el significado de las palabras y sobre el contenido del texto, y porque existe conocimiento sobre las estructuras textuales. La comprensión de la lectura no es un proceso simple ya que implica procesamientos en los cuales los lectores hacen uso de la memoria, de conexiones lógicas entre sus conocimientos previos con la nueva información, interpretan y van más allá de una simple decodificación. Monroy, R. y Gómez, L. (2009) hablan de la necesidad de que las nuevas generaciones aprendan a desarrollar habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas para concretar aprendizajes. Mencionan que la comprensión lectora es una de las primordiales porque implica reflexionar, indagar, relacionar e interpretar lo que se lee con lo que ya se tiene conocimiento. Para ubicar los procesos antes mencionados la lectura se clasifica en niveles.

2.12.1 Lectura literal

Para Casas (2004) la comprensión literal se trata de comprender el sentido de una palabra, de una expresión o de un enunciado. Esta comprensión se logra cuando el lector lee un signo que no es conocido y lo interpreta de acuerdo a los signos que conoce. Señala que desarrollando este nivel sólo se llega a una fase pobre de comprensión lectora, sin embargo existen situaciones en los que la comprensión literal puede ser elemental para seguir avanzando en la interpretación de textos.

Carratalá (2012) menciona que la comprensión literal se refiere a la información explícita que aparece en el texto. A medida que el lector va reconociendo el texto lo va comprendiendo y recordando sin la necesidad de hacer inferencia. Menciona que es muy importante para la fase del aprendizaje de la lectura y por ello debe trabajarse. Hace referencia en que es necesario trabajar con una serie de cuestiones que tienen como finalidad facilitar la comprensión en especial con aquellos alumnos que tienden a leer palabra por palabra y que pierden la visión global del texto.

Carratalá (2012) señala que los siguientes puntos son esenciales para trabajar en la comprensión literal.

1. El vocabulario que involucra la lectura.
2. Resumir la idea o las ideas principales.
3. Dar el valor relativo a cada detalle creando una jerarquía.
4. Establecer comparaciones entre objetos, personas, situaciones, entre otros si es que existen elementos que lo permitan llevar a cabo.
5. Establecer relaciones causa-efecto entre los acontecimientos que ocurren en la narración del texto.
6. Describir física y psicológicamente los personajes y sus estados de ánimo explícitos.

Como se puede observar en la comprensión literal se llevan a cabo diversos procesos que permiten la comprensión del contenido de la lectura y como bien lo menciona Carratalá, (2012) es un paso que debe iniciarse principalmente con aquellos estudiantes que sólo tienden a leer sin comprender lo que leen.

Para Marie Kabalen y De Sánchez (2005) este mismo tipo de comprensión lo retoma como el nivel literal que solo se limita a extraer la información que proporciona el texto sin hacer ninguna interpretación. Mencionan que hay procesos primordiales que conllevan a este nivel de lectura tales como: la observación, la comparación y la relación, la clasificación, el cambio, el orden y las transformaciones, la clasificación jerárquica, el análisis, la síntesis y la evaluación.

Marie Kabalen et al. (2005) mencionan estrategias cognitivas que corresponden a los procesos básicos del pensamiento que facilitan la consolidación del nivel de lectura literal y sirven como base para alcanzar otros niveles de lectura.

2.12.1.1 Estrategia cognitiva para el análisis de la información: observación.

Marie Kabalen et al. (2005) mencionan que observar es identificar características a las que se les denominan variables. Las variables son tipos de característica y se pueden definir como magnitudes. Éstas pueden tomar valores cualitativos y cuantitativos. Las autoras hacen mención que para el primer nivel de lectura es fundamental no confundir la observación directa con la experiencia previa y con la inferencia.

De acuerdo a Marie Kabalen et al. (2005) el proceso de observación consiste en:

- Fijar la atención en un objeto o situación para identificar sus características.
- A cada característica corresponde una variable.
- Las variables utilizadas dependen del propósito de la observación.
- Una característica es un rasgo del objeto o situación.

Para aplicar los pasos de una estrategia para observar se:

- Define el propósito de la observación.
- Selecciona las variables de acuerdo con el propósito.
- Identifica las características del objeto o situación, de acuerdo con las variables seleccionadas.
- Verifica la información que se generó.

Las autoras mencionan que dado que esta estrategia proporciona los pasos para obtener información o adquirir conocimientos previos por medio del proceso de observación, se le denomina estrategia cognitiva.

2.12.1.2 Estrategia cognitiva para el análisis de la información: comparación y relación.

Marie Kabalen et al. (2005) menciona que la comparación es un proceso para identificar pares de características semejantes y diferentes. Para ello se debe definir un

propósito que permitirá seleccionar las variables de comparación y posteriormente especificar las características semejantes y diferentes que corresponden a cada variable.

Por otra parte, la relación es un nexo que existe entre dos características de dos objetos o situaciones que corresponden a una misma variable. Y para ello se requiere también seguir un proceso que consiste en definir el propósito, las variables que definen la relación, especificar las características semejantes y diferentes que correspondan a cada variable, establecer los nexos entre los pares de características que corresponden a cada variable, formular las relaciones y por último verificar la información que se generó (Marie Kabalen et al., 2005).

2.12.1.3 Estrategia cognitiva para el análisis de la información: clasificación

Siguiendo a las mismas autoras, Marie Kabalen et al. (2005) la identificación de características esenciales es un paso previo para definir el proceso de clasificación. La identificación de las características esenciales permite:

- Diferenciar los objetos, unos de otros.
- Definir los conceptos con claridad y precisión.
- Reconocer un objeto o situación y ubicarlo en el grupo que corresponda.
- Comprender lo que quiere comunicar cuando se habla de hechos, objetos o situaciones.

Las características esenciales permiten separar los objetos o situaciones de un conjunto en categorías llamadas clases. Este proceso se denomina clasificación.

- Marie Kabalen et al. (2005) mencionan que la estrategia para clasificar se inicia con la observación de los objetos; enseguida se define el criterio de la clasificación, se identifican las características semejantes y diferentes y se forman las clases. La estrategia para clasificar requiere:
 - Definir el propósito de la clasificación.
 - Identificar las variables de clasificación de acuerdo con el propósito. Estas variables definen el criterio de la clasificación.
 - Observar los objetos del conjunto e identificar sus características correspondientes a cada variable.

- Identificar semejanzas y diferencias.
- Establecer relaciones entre las características semejantes y diferentes.
- Identificar los grupos de objetos que comparten las mismas características, con respecto a las variables elegidas y asignar cada objeto a la clase correspondiente.
- Anotar o describir los conjuntos que forman las clases.
- Verificar el proceso y el producto.

2.12.1.4 Estrategia cognitiva para el análisis de la información: descripción y representación de cambios

Para describir un cambio basta con especificar las variables que cambian y las características del objeto o de la situación que sufre el cambio, que son los valores de las variables consideradas. Dichas variables se seleccionan con base en el propósito que se persigue al describir el cambio (Marie Kabalen et al., 2005). Siguiendo a las autoras, las estrategias para describir un cambio son:

- Definir el propósito que se desea lograr.
- Identificar las variables de interés.
- Observar y recordar las características del objeto o situación que cambia, correspondientes a cada variable.
- Comparar las características del objeto o situación y describir la manera cómo cambian.
- Describir el cambio tomando en cuenta las variables seleccionadas.

2.12.1.5 Estrategia cognitiva para el análisis de la información: ordenamiento y transformación

El proceso de ordenamiento constituye una aplicación del concepto de secuencia que experimentan los objetos, sucesos y procesos como consecuencia de los cambios que sufren (Marie Kabalen et al., 2005).

La estrategia para ordenar secuencias de elementos de un conjunto (datos, situaciones, pasos de procesamiento) consiste en:

- Identificar la variable que determina el cambio.
- Observar las características correspondientes a la variable.
- Identificar el tipo de cambio, creciente o decreciente.
- Ordenar los elementos o las características del conjunto.

El ordenamiento permite establecer dos tipos de relaciones: de orden y de causalidad.

El proceso de transformación se da cuando un cambio que genera la modificación de las características de un hecho o fenómeno da lugar a la conformación de un nuevo contexto, ámbito, estado o situación dinámica. Una característica esencial de la transformación es la generación del nuevo estado o contexto, por efecto de un agente de cambio que puede ser implícito o explícito (Marie Kabalen et al., 2005).

2.12.1.6 Estrategia cognitiva para el análisis de la información jerárquica

La clasificación jerárquica permite organizar y describir la información de lo general a lo particular (Marie Kabalen et al., 2005).

Estrategia para hacer una clasificación jerárquica

- Observar el conjunto de elementos por clasificar e identificar sus variables y características.
- Comparar las características.
- Seleccionar las variables de clasificación.
- Ordenar las variables de clasificación.
- Clasificar con respecto a la primera variable y continuar con las demás variables, hasta agotarlas todas; conforme se clasifica, elaborar un diagrama o esquema de jerarquía.

2.12.1.7 Estrategia cognitiva para el análisis de la información: análisis y síntesis

Marie Kabalen et al. (2005) mencionan que los procesos de análisis y de síntesis generan dos tipos de estrategias cognitivas que cumplen funciones opuestas durante el

análisis de la información y la producción de escritos. El primer proceso implica la descomposición y el segundo la integración de ideas.

El proceso de análisis es una operación de pensamiento que implica la división de situaciones o tareas complejas en otras más sencillas. Es un proceso sistemático y organizado que facilita la comprensión y la profundización de los conocimientos extraídos de un texto. Dependiendo del tipo de análisis que se desea realizar, hay diferencias en la manera de considerar la separación del todo en partes, se puede considerar análisis de partes, de uso, de funciones, de operaciones, etcétera (Marie Kabalen et al., 2005).

En el proceso de la síntesis se integran las partes, las propiedades y las relaciones de un conjunto limitado para formar un todo significativo. Dicho proceso integra las siguientes estrategias para analizar por lo que se requiere:

- Definir el propósito del análisis.
- Definir el o los criterios de análisis.
- Separar el todo en sus partes o elementos, de acuerdo con los criterios seleccionados.
- Verificar el proceso.

2.12.1.8 Estrategia cognitiva para el análisis de la información: evaluación

Marie Kabalen, et al. (2005) mencionan que la evaluación es un proceso mediante el cual una persona juzga o emite un juicio de valor acerca de un objeto, hecho o situación. Para este proceso se siguen los siguientes pasos:

- Definir los criterios de comparación o de evaluación.
- Describir el objeto (hecho o situación) deseado o ideal.
- Describir el objeto, tal como se observa en la realidad.
- Comparar el objeto (o situación) deseado o real, tomando en cuenta los criterios.
- Identificar discrepancias.
- Emitir juicios de valor.

En suma, todos estos procesos que implica el nivel literal son elementales para que los estudiantes puedan ascender a un siguiente nivel que implica ir más allá de lo que el texto menciona, es decir, los estudiantes enfrentan nuevos procesos que requerirán hacer inferencias dado que la lectura no lo menciona como lo es en el caso de lecturas de nivel literal.

2.12.2 Lectura inferencial – crítica, e interpretativo-crítico

Marie Kabalen et al. (2005) mencionan que este tipo de lectura exige la aplicación de niveles más abstractos como son: el análisis, la síntesis y el razonamiento, en los cuales se incluyen los procesos de decodificación e inferencia, de razonamiento deductivo e inductivo y de adquisición de conocimiento. Las siguientes estrategias se describen a continuación con base a las autoras mencionadas anteriormente.

2.12.2.1 Estrategia cognitiva para el análisis inferencial de la información: la decodificación

El conocimiento de las variables que intervienen en la aplicación del proceso de decodificación es básico para extender y profundizar el análisis y la interpretación de la información (Marie Kabalen et al. 2005). El proceso que permite transformar un estímulo visual o verbal en una representación mental - definición, figura, nuevo estado del objeto o situación – se denomina decodificación. El proceso ocurre en tres etapas de acuerdo a (Marie Kabalen et al. 2005).

- Percepción del estímulo.
- Asociación del estímulo con la información relevante que se tiene en la memoria (experiencia previa).
- Interpretación del significado o representación mental o interna del estímulo.

2.12.2.2 El proceso de la inferencia aplicado al análisis de la información

Marie Kabalen et al. (2005) mencionan que el proceso mediante el cual se suponen y establecen relaciones entre conceptos, sujetos, objetos o situaciones, se denomina inferencia. Las inferencias permiten extraer conocimientos implícitos en la

información. Este proceso se aplica con frecuencia durante el análisis de la información. Para extraer una inferencia de un escrito, se requiere:

- Decodificar la lectura.
- Suponer relaciones acerca de las ideas implícitas dadas en el texto.
- Formular los supuestos.

Las relaciones que dan lugar a las inferencias se deducen de conocimientos existentes o de relaciones previamente establecidas.

2.12.2.3 La decodificación y la inferencia: ejercicios de aplicación al análisis de la información

Las lecturas inferencial- crítica e interpretativa- crítica implican la consideración de dos tipos de análisis, a saber según Marie Kabalen et al. 2005.

- El análisis de las inferencias proporcionadas por el autor en el texto. Este análisis lleva a detectar la información implícita que contiene el escrito (inferencias del autor o internas).
- El análisis de las inferencias que se extraen de los mensajes implícitos en el texto.

La interpretación de la lectura se basa en la decodificación del mensaje del autor y en las inferencias previamente obtenidas.

Ambos tipos de análisis enriquecen los juicios de valor acerca del contenido del texto en cuanto a aspectos tales como la coherencia interna de los temas y subtemas en el texto, la relevancia del contenido o de la temática que se presenta, la organización de la información, etcétera.

2.12.2.4 Los procesos de razonamiento inductivo y deductivo aplicados al análisis de la información

Marie Kabalen et al. (2005) señalan que las inferencias son suposiciones, hipótesis o evidencias que se plantean acerca de objetos, hechos o acontecimientos o que se deducen de enunciados previamente planteados. Toda inferencia es una aseveración que requiere ser verificada para constatar su veracidad, o fundamentada mediante algún

razonamiento. Las inferencias son los componentes fundamentales del razonamiento tanto inductivo como deductivo.

2.12.2.4.1 El razonamiento inductivo

Si una persona observa que ciertos elementos de una clase A cumplen con una cierta propiedad B y si observa además que no existen excepciones de la regla, entonces la persona se inclina a inferir o concluir que todos los elementos de la clase A tienen la propiedad B.

2.12.2.4.2. El razonamiento deductivo

Si una persona sabe que todos los elementos de una clase A tiene una propiedad B y si observa un elemento de la clase A, entonces infiere o concluye que ese elemento posee la propiedad general B.

2.12.2.4.3 Argumentación

Para razonar con efectividad se requiere desarrollar la habilidad de encadenar lógicamente los pensamientos o las ideas. Una manera de lograrlo es por medio del razonamiento deductivo, el cual puede decirse que constituye la base de la argumentación.

Además de los argumentos producto del razonamiento deductivo, también se utilizan otros argumentos menos formales denominados convincentes. Un argumento lógico es un planteamiento que contiene tres aseveraciones, dos premisas y una conclusión. La conclusión se infiere de las premisas. Por otro lado, un argumento convincente es un planteamiento formado por un conjunto de ideas que sustentan un punto de vista o una posición ante un hecho o situación. Está formado por dos o más aseveraciones y no tiene la forma convencional que establece la lógica. La conclusión no se deriva directamente de las premisas mediante la inferencia. En lugar de premisas contiene aseveraciones de soporte y en vez de una conclusión formal presenta una conclusión denominada aseveración clave (Marie Kabalen et al. 2005).

2.12.2.5 Estrategia cognitiva para el análisis de la información: los procesos de adquisición del conocimiento.

Marie Kabalen et al. (2005) mencionan que esta estrategia facilita el proceso de descifrar el significado de un término desconocido, a partir del análisis en el cual se encuentra. Para ello mencionan que es necesario partir con la decodificación de las oraciones que están más cercanas al término por conocer y tratar de descifrar su significado a partir de la información que se encuentra a su alrededor. En este proceso el lector identifica los datos relevantes que ayudan como pistas para descubrir el significado del término. En el primer proceso de decodificación selectiva, el lector debe descartar información que no sea relevante a medida que decodifica la información. Para realizar la decodificación selectiva conviene:

1. Considerar la palabra desconocida como si fuera el centro de la cadena de información.
2. Comenzar con el análisis de la primera oración que contenga la palabra desconocida o poco conocida.
3. Buscar señales o pistas que se cree tienen relación con el significado de dicha palabra.
4. Extender la búsqueda sistemática e incorporar el resto de la información a la oración que contiene la palabra desconocida.
5. Repetir los pasos anteriores con otras oraciones, hasta asignarle un significado al vocablo. En caso de que posteriormente se descubra que el significado es incorrecto, repetir el proceso.

El segundo proceso de combinación selectiva para descifrar el significado de la palabra requiere que se integren todas las pistas o información relevante y el tercer proceso es comparar el resultado de la combinación selectiva con la experiencia previa para descifrar el significado de la palabra que sustituye a la palabra desconocida, este proceso se le denomina comparación selectiva. Los tres procesos aplicados, denominados de adquisición de conocimiento son estos tres.

Como se pueden observar, el proceso de segundo nivel requiere que los estudiantes apliquen procesos que involucra la interpretación para llegar a conclusiones que no se encuentran en la lectura y que requiere que los estudiantes apliquen sus conocimientos previos y los procesos que implica la lectura de nivel literal.

Casas (2004) menciona que la inferencia en la lectura es una estrategia fundamental en el proceso de la interpretación puesto que es un proceso lógico mediante el cual se obtiene una conclusión analizando el contenido de premisas. En este proceso se trata de obtener una conclusión sobre la base de un proceso de razonamiento implicatorio que no siempre se adecúa a las normas que establece la ciencia de la lógica.

Por otra parte Carratalá (2012) menciona que la comprensión inferencial hace referencia a las informaciones implícitas y las de carácter más hipotético. La define como un tipo de comprensión que no es especialmente importante en las primeras fases del aprendizaje de la lectura sino que entra en juego cuando se ha establecido una base sólida de comprensión literal.

Sin embargo, la investigación que se ha realizado en la escuela secundaria Dr. Gabino Barrera ubicada en Atlixco Puebla con estudiantes de secundaria y de acuerdo al pretest que se aplicó, se ha observado que los estudiantes se encuentran en un nivel literal adecuado y que en un nivel de inferencia presentan problemas en la lectura y es por ello que la investigación se centra primordialmente en el nivel de lectura inferencial para llevar a los estudiantes de un nivel literal a un nivel inferencial en la cual apliquen los procesos de decodificación, inferencia, de razonamiento deductivo e inductivo y de adquisición de conocimiento.

2.13 Fundamentos pedagógicos

Esta investigación genera reflexión y formación pedagógica en los estudiantes del segundo grado de secundaria sobre un taller de estrategias de comprensión lectora aplicadas a la lectura con teorías que sustentan la pedagogía en adolescentes, contribuyendo a la formación de personas con habilidades lectoras, desde una actitud analítica y cognitiva, para mejorar sus hábitos e intereses lectores y así contribuir a un mejor aprovechamiento y rendimiento académico en estos estudiantes.

Ausubel, como otros teóricos cognoscitivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Se podría clasificar su postura como constructivista (el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información exterior se interrelaciona e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz) (Díaz Barriga, 1989).

Ausubel también concibe al alumno como un procesador activo de la información, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Aunque esta concepción señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento (dado que el alumno reiteradamente descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales, etc.) considera que no es factible que todo el aprendizaje significativo que ocurre en el aula deba ser por descubrimiento. Antes, bien, este autor propugna por el aprendizaje verbal significativo, que permite el dominio de los contenidos curriculares que se imparten en las escuelas, principalmente a nivel medio y superior (Díaz, 2002).

Capítulo 3

3.1 Tipo de investigación

Hernández, Fernández y Baptista (2003 p.114) establecen cuatro tipos de investigación: estudios exploratorios, estudios descriptivos, estudios correlacionales y estudios explicativos. Basándose en la estrategia de investigación que se emplea, ya que “el diseño, los datos que se recolectan, la manera de obtenerlos, el muestreo y otros componentes del proceso de investigación son distintos en estudios exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos”.

La investigación se define como un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema. (Hernández- Sampieri, 2014). Para la presente investigación se emplearan un conjunto de aspectos determinados por las características del tema de estudio así como apoyar la solución de necesidades específicas, las cuales se irán desglosando oportunamente.

- **Grado de abstracción: aplicación**

Para Murillo (2008), la investigación aplicada recibe el nombre de “investigación práctica o empírica”, que se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en investigación. El uso del conocimiento y los resultados de investigación que da como resultado una forma rigurosa, organizada y sistemática de conocer la realidad.

Esta investigación es práctica con base en los antecedentes sobre la deficiencia de la comprensión lectora para implementar estrategias de manera organizada basadas en las ya observadas y las realidades del contexto estudiado.

- **Según los individuos estudiados: nomotética**

Desde el punto de vista descriptivo de las investigaciones, la perspectiva nomotética se preocupa por las tendencias de las cuales se desarrollan o movilizan los hallazgos (Martínez, 1999).

Tarff (1986), indica que la noción de nomotético se relaciona con la idea de un objeto de estudio que conforma una clase, por consiguiente, posee características similares al resto de los sujetos o miembros de la misma.

Sandia (2003) menciona que partiendo de este punto de vista se puede establecer una especie de “comunidad” o uniformidad entre los elementos que conforman el grupo de estudio.

La investigación, de acuerdo a los individuos a estudiar, se basa en el estudio nomotético dado que a partir de algunos grupos de estudiantes de la comunidad del turno vespertino se identificarán las estrategias que facilitan su comprensión lectora o bien si la falta de éstas dificultan la comprensión de textos.

- **Por la finalidad de la investigación: finales o definitivos**

Ibernón, 2007; Vivanco, 2003; Lafuente, 2013 una tendencia que conduce a superar la invisibilidad de los sujetos que fungen de fuentes de datos para la investigación social. Por causas de tiempo para la aplicación esta investigación es de tipo finales o definitivos, y se realiza después del estudio para establecer conclusiones definitivas y elaborar un informe, es importante tener en cuenta la confiabilidad y validación mediante instrumentos.

- **Según el periodo o secuencia del estudio: retrospectiva**

En la medida que suceden los hechos se registran, lo que permite dar un seguimiento adecuado a las acciones, de igual manera se retoman esos hechos para lograr el objetivo, es decir se mide lo que ya pasó haciendo un comparativo con los hechos recientes.

La investigación es retrospectiva porque se analizará lo que ha pasado anteriormente en cuanto a la problemática de la comprensión lectora a nivel mundial, nacional, regional y en el contexto donde se lleva a cabo la investigación. Posteriormente se registrará la información que se obtenga con la aplicación del pretest, la intervención y el posttest.

3.2 Enfoque: mixto

La investigación se centra en el enfoque mixto ya que se obtendrán no solo datos numéricos sino también datos sobre aspectos cualitativos.

En el aspecto cualitativo se trabaja la observación durante el taller de estrategias de aprendizaje que permitan identificar el comportamiento, actitud, interés, participación, e interacción de los estudiantes que presentan al momento de realizar las actividades del taller de lectura.

La comprensión lectora es de carácter cuantitativo, se aplica un pretest que mide dos dimensiones, la primera refleja los factores que afectan la comprensión lectora y el segundo manifiesta los niveles de comprensión lectora que son representadas por medio de gráficas.

3.3 Alcance: descriptivo

Hernández, Fernández y Baptista (2014) mencionan que los estudios de alcance descriptivo consisten en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; es decir, detallar cómo son y cómo se manifiestan. Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Esto es, sólo se pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o variables a las que se refieren.

Es descriptiva porque se identifica la problemática que afecta la comprensión lectora, y también en qué nivel se encuentran los estudiantes de secundaria al leer textos diversos. Además permite recopilar información detallada, especificando las características y rasgos de los estudiantes sobre su preferencia a determinados textos, así como la práctica frecuente de lectura, su contexto familiar, etc., que arroje datos importantes para conocer su situación. Se identifican características y tendencias del grupo de personas con la intención de definir variables específicas y relacionarlas para conocer las causas de la deficiencia lectora.

3.4 Diseño: transversal / correlacional

La investigación es transversal porque se describe la incidencia e interrelación que existe entre las variables: comprensión lectora y niveles de lectura en una sola aplicación, debido a que el tiempo estipulado para el pretest, la intervención y el postest está estructurada para una sola aplicación para obtener datos específicos en un momento único en el ciclo escolar 2015-2016 que comprende desde el 21 de octubre al 5 de noviembre del 2015.

La intervención consta de un taller de seis sesiones, una para la aplicación del pretest, que consiste en un cuestionario para identificar los factores que afectan la comprensión lectora en los estudiantes de nivel secundaria, cuatro para el taller “viaje a la lectura”, considerando las estrategias de comprensión lectora de Frida Díaz Barriga y Kabalen, y la última sesión para la aplicación del postest, que consta de una lectura de nivel inferencial con 10 preguntas de opción múltiple.

Hernández et al. (2014) señalan que los estudios correlacionales tienen como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. La investigación determina cuál es el efecto que va a tener la aplicación del taller de las estrategias de comprensión lectora en la variable de los niveles de lectura. Esta última variable se mide previamente a la intervención y posterior a la misma para analizar los posibles cambios que se den en la comprensión lectora.

3.5 Población/ muestra: no probabilística

En la muestra no probabilística, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador (Johnson, 2014, Hernández –Sampieri et al. 2013 y Battaglia, 2008 citados en Hernández et al. 2014).

Por lo anterior, la muestra de la investigación es no probabilística por caso tipo y por conveniencia porque una de las investigadoras labora en la institución donde se lleva a cabo la investigación. La muestra está representada por un grupo de 24 estudiantes de

los grupos A, B, C, D, E y F, de la escuela secundaria Dr. Gabino Barreda del turno vespertino en Atlixco, Puebla. La muestra se caracteriza porque se eligieron solamente alumnos entre 13 y 15 años de edad que pertenecen al segundo grado de secundaria y que presenta un bajo rendimiento escolar durante el ciclo escolar 2014-2015.

3.6 Técnica de recolección de datos/ instrumento

Se implementa un pretest y un postest para medir la comprensión lectora al inicio de la aplicación del taller de estrategias de aprendizaje y al final de la intervención. Los datos de la investigación se recolectan a través de un pretest por medio de un cuestionario y dos lecturas de comprensión con preguntas de opción múltiple que se aplican a los estudiantes para identificar su nivel de comprensión al momento de leer un texto.

La primera fase del pretest consta de un cuestionario de 24 preguntas, de las cuales 22 preguntas son con escala de Likert y las otras dos preguntas son de preguntas abiertas; y dos lecturas para identificar el nivel de lectura de comprensión, la primera lectura con 14 preguntas de opción múltiple a nivel literal y la segunda lectura con 6 preguntas de opción múltiple de nivel inferencial.

Para la aplicación del pretest se solicita autorización del director de la escuela previamente para aplicar el instrumento el día 19 de octubre de 2015 para recolectar los datos con los estudiantes de segundo grado de secundaria para medir los niveles de comprensión lectora.

3.7 Validación: por expertos

Se refiere al grado en que aparentemente un instrumento mide la variable en cuestión, de acuerdo con “voces calificadas”. Se encuentra vinculada a la validez de contenido y, de hecho, se consideró por muchos años como parte de ésta. Hoy se concibe como un tipo adicional de evidencia (Gravetter y Forzano, 2011); Streiner y Norman, 2008; y Mostert, 2006). Regularmente se establece mediante la evaluación del instrumento ante expertos. Por ejemplo, Hernández-Sampieri (2005) sometió el instrumento a revisión por parte de asesores en desarrollo organizacional, académicos y gerentes de recursos humanos. Asimismo, más recientemente se ha hablado de la validez

consecuente, que se refiere a las secuelas sociales del uso e interpretación de una prueba (Mertens, 2010).

3.8 Diseño del Taller “Viaje a la lectura”

El taller de estrategias de comprensión lectora se aplica a los estudiantes de segundo grado turno vespertino de nivel secundaria durante cuatro sesiones con una duración de hora y media cada una. En las sesiones se abordan estrategias que se llevan a cabo en tres momentos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura, este proceso de acuerdo al trabajo de Solé (1992 citado en Díaz Barriga, 2000).

El primer momento incluye la estrategia nominada como “antes de la lectura” que consisten en estrategias que permiten activar el conocimiento previo que ya tienen los estudiantes, la elaboración de predicciones y la elaboración de preguntas. El uso del conocimiento previo permite construir conocimiento sobre los textos o construir representaciones sobre los mismos (McNamara et al, 1991 citado en Díaz, 2000). Por otro lado, hacer predicciones y crear preguntas también contribuyen a activar conocimientos y hacer uso del conocimiento previo. Por lo anterior, se implementarán preguntas de acuerdo al contenido de cada lectura para que los estudiantes comiencen a activar sus conocimientos sobre las diversas temáticas que se abordarán con las lecturas que se presentarán durante el taller. Cabe destacar que dicho proceso permitirá a los estudiantes relacionar lo que ya saben o bien tratar de imaginar de lo que tratará el texto con los títulos de las lecturas. Estos procesos son importantes para despertar el interés de los estudiantes y comenzar a generar conocimientos.

En el segundo momento se realizarán actividades denominadas “durante la lectura” estas permiten al estudiante acercarse a la estrategia de trabajo de forma implícita, esto quiere decir que las actividades que se realizarán tienen por objetivo que el estudiante vaya haciendo y descubriendo información específica para lograr el propósito planeado. En cada una de las sesiones se van incorporando actividades acordes a la estrategia establecida por lo cual se ejecutarán distintos ejercicios apoyados en la lectura que se utiliza. Díaz (2000) menciona que las estrategias durante la lectura son aquellas en las que ocurre una interacción directa con el texto. En este momento, los

estudiantes presentarán actividades diversas que les permitirán subrayar, elaborar esquemas, inferencias y de esta manera comprender los contenidos de las lecturas.

Asimismo, llevan a cabo actividades para identificar señalizaciones extra-textuales que Hartley, (1996) menciona son útiles para destacar ideas o conceptos relevantes. Los estudiantes analizan la parte estructural de la lectura identificando elementos ortográficos, tipos de fuente, palabras relevantes, uso de viñetas, títulos y subtítulos, elementos adicionales como tipo de notas e incluso esquemas prediseñados.

En la tercer momento que se denomina “después a la lectura” (Díaz, 2002) menciona que estas estrategias ocurren cuando ya se trabajó con la lectura. En esta se efectuarán actividades de tipo evaluativo con las que se valorará los logros alcanzados y objetivos cumplidos, involucra las estrategias específicas que se utilizan desde las previas a la lectura, durante y que formaron parte de la estructura general del propósito que se plantea inicialmente. Generalmente se emplean actividades donde se da una mayor interacción entre el texto y el lector, algunas de las más básicas son la identificación de la idea central o principal y el resumen como lo establece Díaz.

Por lo tanto, los tres momentos descritos anteriormente abarcarán cada una de las sesiones que se aplicarán durante el taller de estrategias de comprensión lectora. En cada una se explicará a los estudiantes lo que trabajarán en los tres momentos y que a su vez se abordarán las estrategias de decodificación, el proceso de la inferencia aplicado al análisis de la información, aplicación del razonamiento inductivo y deductivo al análisis de la información y aplicación de los procesos de adquisición de conocimientos las cuales son sustentadas por (Marie Kabalen et al. 2005). Por esta razón, cada una de las sesiones diferirán por el tipo de estrategia que se este trabajando; sin embargo seguirán la misma metodología en cuanto a los tres momentos ya mencionados.

En la primera sesión se trabajará la estrategia de decodificación que es básica para extender y profundizar el análisis y la interpretación de la información como menciona (Marie Kabalen et al. 2005). En ésta sesión se establecen actividades que permiten al estudiante lograr una representación mental sobre la temática de la lectura “ los agujeros negros”.

En la segunda sesión se abordará la estrategia del proceso de la inferencia aplicado al análisis de la información. Marie Kabalen et al. (2005) apunta que las inferencias planteadas son suposiciones susceptibles de verificación o de sustentación que establecen relaciones entre conceptos, sujetos, objetos o situaciones.

En la tercera sesión se llevará a cabo el razonamiento deductivo e inductivo, se inicia con las inferencias realizadas previamente ya que son suposiciones, hipótesis o evidencias que se plantean acerca de objetos, hechos o acontecimientos o que se deducen de enunciados previamente planteados, en las actividades durante la lectura se trabaja con la definición de razonamiento deductivo e inductivo como primera intención dejar claro que las inferencias realizadas son aseveraciones que requieren ser verificadas para constatar su veracidad, o fundamentarlas mediante algún razonamiento, de este punto se identifican los tipos de enunciados con estos tipos de razonamiento, así como también cuál es la conclusión del texto, además el estudiante puede ir redactando con sus argumentos las aseveraciones y los sustentos que identifica. Se intenta que el estudiante describa el proceso de aprendizaje que logra al realizar todas las actividades anteriores, con la intención de que sea él mismo conocedor de cómo va construyendo y aprendiendo mediante argumentos concretos y claros. Marie Kabalen et al. (2005) mencionan la importancia de tener claro cuales son los tipos de razonamiento que el lector trabaja para lograr la comprensión de un texto.

Durante la cuarta sesión con respecto a la estrategia de adquisición de conocimiento Marie Kabalen et al. (2005) mencionan que es necesario que se realice una lectura más precisa ya que se trabaja con dos tipos de análisis, el primero de ellos se relaciona a las inferencias proporcionadas por el autor en el texto, donde se detecta la información implícita que contiene el escrito, el otro se refiere a las inferencias que se extraen de los mensajes implícitos en el texto. El estudiante lo va logrando al hacerlo oración por oración, ya que es necesario identificar y señalar las características que se mencionan para dar una definición de la palabra desconocida. Para ello se realiza una lista de los elementos que podrían ayudar a descifrar el significado, posteriormente con ésta información ya desmenuzada se elabora un esquema para comprender mejor el contenido del texto.

3.8.1 Proceso de intervención / Taller “viaje a la lectura”

Para poner en práctica el taller “viaje a la lectura” se describen a continuación los pasos que se siguieron para su ejecución en la escuela secundaria Dr. Gabino Barreda.

3.8.1.1 Acuerdos

Para llevar a cabo el taller “viaje a la lectura” se pidió autorización al director de la institución, Mtro. Romeo Campos Sánchez, quien autorizó y mostró todo su apoyo para realizar la investigación en la escuela secundaria Dr. Gabino Barreda en el turno vespertino. Asimismo, pidió que se le proporcionara una copia de la propuesta de intervención para estar enterado sobre el proceso de dicha investigación. De la misma manera, el director solicitó que se presentara el equipo que estará trabajando en la investigación para identificar a las integrantes y de esta manera permitir su entrada y estancia en la institución.

Por otra parte, para trabajar con los estudiantes de segundo año, el director solicitó avisar a los docentes de cada salón mencionar que él y los subdirectores han dado la autorización para llevar a cabo la investigación. También al grupo de estudiantes de segundo año de cada uno de los grupos se les mencionó que ellos fueron elegidos de acuerdo a las características de la investigación para hacer un proyecto de intervención sobre estrategias que permiten mejorar la comprensión lectora durante los meses de octubre y noviembre de 2015.

3.8.1.2 Aplicación de instrumento

El primer objetivo específico de la investigación es conocer los factores que afectan la comprensión lectora en los estudiantes de nivel secundaria. Para cumplir este objetivo, se aplicó un pretest el día 19 de octubre del ciclo escolar 2015-2016 que consistió en un cuestionario de 24 preguntas. Para ello, el grupo de investigadoras llegaron a la institución y se presentaron al subdirector del turno vespertino ya que el director de la misma no se encontraba para hacer la presentación que había solicitado.

Posteriormente, se solicitó la autorización para utilizar la biblioteca de la institución para aplicar el pretest, enseguida, se pasó a cada grupo a solicitar la salida de

los estudiantes de los seis grupos. Cuatro grupos se encontraban en sus salones correspondientes por lo que la salida de estos estudiantes fue inmediata, sin embargo, dos grupos no se encontraban en sus salones por lo que las investigadoras se dieron a la tarea de ubicar el lugar en el que se encontraban en ese momento para reunir a los estudiantes. Una vez que se ubicaron en la biblioteca, se les pidió que se reunieran por grupo para asignarles un lugar, posteriormente se colocaron las mesas y sillas para que se acomodaran.

Antes de iniciar con la aplicación, se explicó a los estudiantes el propósito de la investigación y se solicitó que hicieran su mejor esfuerzo para contestar el cuestionario. Se entregó a cada uno de los estudiantes un juego de copias con los cuestionarios, un lápiz, goma y sacapuntas. Se les dio las indicaciones para responder los cuestionarios, el primero de ellos deberían colocar una “X” en la opción que se asemejara a su respuesta, en este aspecto se les explicó que no existe una respuesta correcta simplemente es para conocer los intereses y apreciaciones que ellos tienen con respecto a la lectura.

Durante la aplicación de esta primera fase se observó que la mayoría de los estudiantes que participaban en la investigación se encontraban entusiasmados, sin embargo los integrantes del grupo “A” presentaron una actitud pasiva y a su vez orientada a seguir las indicaciones que se les daban sin cuestionar o preguntar sobre alguna duda, por su parte los estudiantes del grupo “E” se manifestaron inquietos y platicaban mucho entre sí, fue notorio que parte de su actitud se observó indiferente a las actividades que estaban realizando, sobre todo por el tipo de cuestionamiento que se les presentaron ya que no requerían de poseer un aprendizaje específico si no de carácter común de su vida cotidiana. Mientras tanto, el resto de los estudiantes se encontraban en la mejor disposición pues hacían preguntas si existían dudas o ponían algunas alternativas para corroborar si estaba bien contestado, por ejemplo si podían poner dos respuestas en la misma pregunta o si podían poner otro símbolo en la respuesta que ellos eligieran.

El segundo objetivo de la investigación es identificar el nivel de lectura en el que se encuentran los estudiantes de nivel secundaria a través de un pretest con dos lecturas, de nivel literal e inferencial. Para cumplir con este objetivo, los estudiantes continuaron con la aplicación del pretest una vez que finalizaron con el primer cuestionario. Se hizo

una breve pausa para explicarles que en las actividades siguientes era necesario leer con atención cada una de las lecturas ya que al finalizar cada una de ellas deberían subrayar la respuesta que consideraran correcta.

El modelo de procesamiento ascendente se refleja en las actividades de pregunta-respuesta para comprobar el recuerdo de los hechos y evalúa el resultado sin tener en cuenta el proceso que lleva implícito la construcción de significado, es la llamada lectura literal (Valles Arándiga, 1991). El lector debe tener un grado de cohesión y relación entre los diferentes planos de la estructura del texto, ya que de esta manera será posible facilitar la comprensión de las ideas centrales.

De acuerdo a las estrategias de aprendizaje se distinguen varios tipos de conocimiento y se utilizan bajo el aprendizaje: 1. Procesos cognitivos básicos (procesamiento de la información) 2. Conocimientos conceptuales específicos (conocimientos previos). 3. Conocimiento estratégico (saber cómo conocer) 4. Conocimiento Metacognitivo (conocimiento sobre el conocimiento).

Se dio inicio con la lectura de nivel literal, cuando los estudiantes se percataron del tema se notó su curiosidad por conocer el contenido de todo el relato ya que en el texto se presentaban los diálogos de los personajes por lo que resultó más atractivo y requirió de toda su atención para que distinguieran lo que cada personaje comentaba. Se les cuestionó si existía alguna duda o pregunta en relación a la lectura que estaban efectuando y ninguno de los estudiantes participó en este aspecto. Posteriormente, pasaron a las preguntas, se observó que las primeras de éstas se respondieron sin dificultad, sin embargo conforme iban avanzando se notó la intención de retomar nuevamente la lectura para elegir la respuesta correcta a la pregunta, se les indicó que hicieran un esfuerzo por recordar la información y evitaran releer el texto.

Al terminar esta lectura se les indicó que continuaría otro texto más breve pero requería de mayor atención para lograr responder de manera adecuada las preguntas que se encontraban al final del texto. Se inició la segunda lectura de nivel inferencial, un texto complejo con otro grado de nivel de comprensión por lo que desde el título se observó que algunos estudiantes se extrañaron por ciertos términos, en esta fragmento del pretest

fue quizás la parte en que emplearon mayor tiempo, se pudo observar que los estudiantes releyeron más de una ocasión antes de pasar a las preguntas. En esta lectura, los estudiantes hicieron preguntas sobre el significado de las palabras que desconocían, se les explicó que de acuerdo al tema intentaran encontrar su significado, al término de la lectura del texto se encontraron con sólo cinco preguntas lo cual se les hizo muy fácil para empezar a resolver, sin embargo al momento que iban leyendo cada una de las preguntas se observó un poco de angustia por tratar de responder adecuadamente.

La aplicación de estas actividades se llevó a cabo en una hora con quince minutos y posteriormente los estudiantes fueron dirigidos a sus grupos correspondientes agradeciendo a los docentes el permitirles a los estudiantes participar en la investigación.

El tercer objetivo específico consiste en proponer estrategias con base a las teorías consultadas con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes a través del taller “viaje a la lectura”.

*La primera sesión fue de la lectura inferencial e interpretativa. Estrategia cognitiva para el análisis inferencial de la información: la decodificación. Para ello se implementó el texto “Los agujeros negros” de Stephen W. Hawking. La dinámica que se llevó a cabo para abordar la lectura siguió la misma metodología (antes, durante y después de la lectura) retomando el trabajo de Solé (1992 citado en Díaz Barriga, 2000).

En el primer paso, los estudiantes contestaron seis preguntas antes de leer el contenido del texto con la finalidad de recuperar lo que ya sabían de dicho tema y comenzaron a activar su conocimiento. Para ello, se les solicitó observar solamente el título y la imagen para darse una idea de lo que trataría la lectura. De acuerdo a los resultados de las preguntas se observó que los participantes tenían conocimientos sobre el tema, aunque cabe destacar que sus respuestas fueron muy generales y cortas. Sin embargo, se logró que dichas preguntas hicieran que los participantes activaran sus conocimientos previos.

En la segunda parte se solicitó a los participantes que leyeran el contenido dando una lectura rápida para identificar aquellas palabras que les causaran problema para la comprensión del texto. En esta actividad, se observó que la mayoría por lo menos presentó problema con dos palabras del contenido. Para ello, se les pidió investigar las

palabras en un diccionario para que en una lectura posterior la comprensión del contenido fuera más clara.

Posteriormente, se les solicitó releer la lectura para identificar algunos elementos que les permitiera analizar el contenido. Para ello fue necesario establecer la estrategia de aprendizaje de procesos cognitivos básicos, es decir, todos los procesos involucrados u operaciones para el procesamiento de la información como atención, percepción, codificación, almacenaje, recuperación, etc., luego de esto identificaron la frase de la lectura que les indicara de lo que trataría el texto, frases con las que la lectura finalizaba, el punto de vista del autor, características gráficas del texto que ayudaran a comprender mejor el contenido tales como: diferentes tipos de letras, viñetas, el empleo de títulos y subtítulos entre otros; las respuestas a dichas actividades, muchos de los estudiantes no lograron identificar algunos de los puntos anteriormente mencionados ya que al momento de revisar los cuadernillos anotaron otras respuestas y algunos otros simplemente las dejaron en blanco.

Enseguida, los participantes elaboraron un mapa conceptual por lo que se les solicitó nuevamente releer la lectura para obtener los puntos clave y plasmarlos en dicho esquema. Durante esta actividad se observó que los participantes no tenían claro como elaborar dicho esquema por lo que se les explicó de manera breve y concisa como elaborar dicho esquema, sin embargo, a pesar de la explicación, los esquemas que realizaron no cumplieron con las características solicitadas puesto que se observan en los cuadernillos copia de fragmentos completos de la lectura, no logrando plasmar los puntos clave de la lectura. Cabe mencionar que los participantes están acostumbrados a copiar frases completas por lo que no llegan a sintetizar los conceptos clave de una lectura y elaborar un mapa conceptual.

En la última actividad de esta fase, se les pidió a los participantes elaborar una imagen acerca de lo que habían leído y redactar su propia interpretación. En este punto se observó que al menos los participantes se quedaron con una idea general y concreta de lo que es un agujero negro y por sus interpretaciones también lograron consolidar las ideas que tenían sobre dicho tema en un inicio.

En la tercera parte de la sesión se pidió a los participantes identificar la idea principal del texto de manera explícita y escribirla. En los resultados de los cuadernillos

se observó que la mayoría su respuesta fue afirmativa, sin embargo al momento de escribirla, las ideas no fueron precisas puesto que nuevamente se observó que solamente tomaron frases y las plasmaron en dicha pregunta sin analizar con detenimiento la idea principal de la lectura.

Es importante mencionar que las actitudes que presentaron los participantes durante la sesión pudieron afectar su rendimiento. Algunos mostraron problemas de conducta, otros copiaban respuestas de sus compañeros, algunos otros se mostraban desinteresados y sólo estaban por cumplir con la sesión y algunos otros manifestaron preocupación por no estar en la clase correspondiente a su horario de clases.

*La segunda sesión se trabajó con la lectura inferencial e interpretativa, que es la que exige niveles más indefinidos como el análisis y el razonamiento y aquí se aplican los procesos de decodificación y las inferencias, también los razonamientos deductivo e inductivo y adquisición de conocimiento. El proceso de inferencia aplicado al análisis de la información con el fragmento “Crimen y castigo” de Dostoievski. Marie Kabalen et al (2005) mencionan que las inferencias permiten extraer conocimientos implícitos en la información. Asimismo establece que la interpretación del contenido de un texto involucra el proceso que requiere relacionar lo que se dice en el texto con la experiencia previa del lector.

Como preámbulo a la sesión se explicó nuevamente el objetivo que se pretendía lograr al conocer y aplicar las estrategias planteadas. Sin dar mucho detalle para lograrlo, los estudiantes iniciaron con algunas preguntas en cuanto a los términos que leyeron a primera vista, se observó que el simple título causó curiosidad en la mayoría de ellos.

Se iniciaron las actividades previas a la lectura, es decir, con la activación de los conocimientos previos, al reconocer que algunas preguntas se remitían a sus acciones fue más sencillo en cuanto al tema de castigos se refiere; fue importante que se encausara un poco más dando algunos ejemplos de situaciones que quizás podrían servir de guía, para tener mayor confianza al responder.

En el momento de retomar el texto surgieron las primeras dudas al desconocer algunas de las palabras de la lectura, se les sugirió releer el texto para tratar de entender el

significado mediante el contexto, lo cual fue complicado, como segunda sugerencia se les pidió que utilizaran el diccionario para encontrar un significado real.

Enseguida leyeron nuevamente el texto para entender mejor el contenido, y al mismo tiempo fueron identificando algunas frases que les dieran una idea de que trataba el fragmento. Pasando a la identificación de elementos sobresalientes de la lectura fue más sencillo debido a que se podían apoyar en ella y analizarla cuántas veces fuera necesario para cada uno de ellos.

Cuando se inició con la elaboración de un esquema, se observó una situación de incógnita ya que en su mayoría olvidaron como se elaboraba un esquema y cuales son las variantes del mismo, por lo tanto se les orientó de manera muy breve sobre los mapas mentales, mapas conceptuales, cuadro sinóptico y las redes semánticas con ello se les facilitó la elaboración de la actividad señalada. Al mismo tiempo fue sencillo realizar un dibujo en relación al contenido del texto para dar una interpretación de tal manera que uniendo el título, la imagen y el fragmento infirieran la temática de la lectura. Otra situación que los inquietó un poco fue la selección de ideas implícitas y explícitas, para lo cual se explicó para evitar confusiones. Posteriormente, los estudiantes releieron el texto y las clasificaron de acuerdo a su entendimiento lo que les permitió describir la situación que vivía el personaje del texto.

*La tercera sesión se implementó la lectura inferencial e interpretativa y la aplicación del razonamiento inductivo y deductivo al análisis de la información con la ayuda del fragmento: “El delito de robo” texto extraído de Código penal. Definición del delito de robo de Marie Kabalen et al. 2005. Los procesos de razonamiento inductivo y deductivo aplicados por los estudiantes deben llevar a cabo análisis de la información, inferencias que son suposiciones o evidencias que se plantean de cosas, situaciones o aseveraciones que requieren ser verificadas a través de razonamientos que pueden ser deductivos o inductivos y por ello con la actividad de la lectura previamente mencionada los estudiantes realizaron ejercicios que les permitieron aplicar el proceso de la lectura inferencial e interpretativa.

La sesión se instruyó de nuevo con la finalidad de recordar que se pretendió lograr desde las sesiones anteriores en conocer y aplicar las estrategias planteadas para una

lectura inferencial e interpretativa. Se logró que los estudiantes iniciaran con algunas preguntas referentes a los párrafos que leyeron a primera vista del texto, se observó que el simple título causó curiosidad.

La actividad de lectura inferencial e interpretativa se ejecutó en los tres momentos ya mencionados. La primera sección se aplicó para identificar conocimientos previos con preguntas relacionadas a las situaciones de robo que conocían en su entorno de vida diaria, se mencionaron algunos ejemplos de las consecuencias del “delito de robo”, y en una participación grupal se mencionaron los ejemplos para que se generara confianza y respondieran las preguntas.

Al iniciar la lectura surgieron dudas al desconocer algunas de las palabras de la lectura, se les sugirió releer el texto para tratar de comprender el significado o interpretar un significado relacionando el contexto, algunos alumnos interpretaron el significado pero como propuesta se les pidió que utilizaran un diccionario para encontrar un significado existente. Después se les indicó que leyeran nuevamente el texto para comprender más el contenido, y que fueran identificando las frases que les dieran la idea o ideas sobresalientes de lo que expone la lectura.

Referente a la pregunta de elaborar un esquema, los estudiantes en un principio tenían dudas de cómo iniciar una estrategia para su elaboración, se les mencionaron algunos ejemplos breves de mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc., es como recordaron cómo realizar un esquema relacionando los ejemplos mencionados y fue sencillo que realizaran el esquema en relación al contenido del texto.

En la representación de lo leído a través de imágenes y que redactaran su argumentación, les fue más sencillo interpretar esta pregunta, porque algunos alumnos relacionaron sus dibujos e interpretaron una argumentación sustentada en la idea principal y palabras clave de la lectura.

En el segundo momento “durante la lectura”, se les explicó a los estudiantes el razonamiento deductivo e inductivo y se les proporcionó un ejemplo para aclarar la diferencia entre ambos. Posteriormente, respondieron preguntas relacionadas con la

explicación y pasaron a definir su propio concepto de lo que es un razonamiento deductivo e inductivo así como la identificación de premisas relacionadas a la lectura, y redacción de un argumento a la situación que presenta la lectura “El delito de robo”.

En el último momento de esta tercera sesión “después de la lectura” los estudiantes describieron el proceso para llegar a una comprensión de la lectura “delito de robo”, describieron por pasos como se les dieron las indicaciones, la participación de algunos alumnos, la respuesta a sus dudas y la experiencia de su participación en esta sesión.

*En la cuarta sesión se trabajó la lectura Inferencial e interpretativa: Aplicación de los procesos de adquisición de conocimiento con el fragmento: interpretar el significado de la palabra desconocida “dilaca”. Marie Kabalen et al. (2005) establecen que en este proceso los estudiantes pueden descifrar el significado de las palabras desconocidas por medio del análisis del contexto en el que se encuentra la palabra.

Se explicó a los estudiantes cómo podrían inferir dicha palabra, aplicando estrategias antes, durante y después de la lectura, la estrategia que se les facilita para la lectura inferencial interpretativa en relación a la adquisición de conocimiento será primero descifrar el significado de una palabra desconocida, a partir del análisis del contexto en el que se encuentra, después se les informó que trataran de identificar cuál es la palabra que va en vez de la palabra desconocida de acuerdo a la información del contexto, una vez esto se sustituirá la palabra desconocida por la que corresponda. También se les informó el objetivo de esta sesión para que pudieran interpretar una palabra desconocida durante un texto e inferir su significado al final de una lectura.

Se inició la actividad con el ejercicio para esta sesión en donde una de las preguntas para las estrategias antes de la lectura es saber qué es lo que los alumnos hacen cuando se enfrentan con alguna palabra que desconocen, también se les preguntó el por qué y el para qué es importante conocer el significado de dicha palabra y por último se les cuestionó si sabían algo de dicha palabra.

En las estrategias durante la lectura se les indicó que leyeran e identificaran las palabras que desconocían y que trataran de entender dichas palabras. El fragmento de la “dilaca” no tenía título, el cual se les pidió que subrayaran una frase que indicara cuál

creían que fuera el título de dicho fragmento, después se les indicó que marcaran con una “x” los elementos que identificaran en el párrafo como el manejo de mayúsculas y minúsculas, uso de distintos tipos, como tamaño de letra, cursivas y negritas, el uso de números y viñetas, empleo de títulos y subtítulos, subrayado, sombreado, etc.

Se les pidió que leyeran oración por oración y usaran la técnica del subrayado para identificar los elementos que dieran algunas características de la palabra desconocida, en este caso, “dilaca”, así como ponerla como subtítulo y los elementos que seleccionaron.

A pesar de las indicaciones dadas en el ejercicio, se identificó que aún tienen problemas en diferenciar párrafos con enunciados u oraciones, al final se les pidió que compararan una combinación de su experiencia previa con la palabra desconocida para descifrar el significado de la palabra que sustituye el término de dicha palabra desconocida.

Posteriormente se explicó que volvieran a leer la el fragmento para que hicieran un mapa conceptual con esta palabra, aunque hay variedad en cuanto al contenido que debe de llevar un mapa conceptual. Después se les pidió que representaran por medio de una imagen la palabra “dilaca”.

Finalmente con las estrategias después de la lectura, se les solicitó que por sí solos, ellos redactarán su propio concepto de la palabra desconocida y que describieran su proceso para descifrar el significado.

Capítulo 4

4.1 Análisis de resultados

De acuerdo a todas las actividades planeadas en la investigación fue posible realizar un análisis detallado de distintos aspectos de importancia en primer lugar las causas por las cuales los estudiantes de segundo grado de secundaria tienen un bajo nivel de comprensión lectora. De igual manera es necesario reconocer el uso de estrategias básicas que emplean los estudiantes al leer un texto para tratar de mejorarlas si es necesario ya que las emplean cotidianamente en actividades escolares.

Al poner en practica el taller de estrategias de compresión lectora fue posible observar la funcionalidad de estas, al realizar actividades específicas, ya que se trabajó con actividades que consideramos sencillas, sin embargo es importante saber que tan fácil fue para los estudiantes. También se analizó en forma conjunta todas las estrategias que se impartieron en la aplicación de un mismo texto, sin embargo todas las actividades que se encuentran inmersas son de vital trascendencia. Lo más importante de conocer es si los estudiantes que participaron lograron ascender a un nivel inferencial en su comprensión de textos.

4.2 Por objetivos específicos

A continuación se describen los resultados que se obtuvieron en cada uno de los objetivos específicos así como también las gráficas correspondientes.

4.2.1. Conocer los factores que afectan la comprensión lectora en los estudiantes de nivel secundaria.

El día 19 de octubre de 2015 se aplicó la primera fase del pretest a los estudiantes para identificar los factores que afectan la comprensión lectora. Para ello, el grupo de investigadoras llegaron a la institución a la 13:30 horas y se presentaron al subdirector del turno vespertino porque el director de la misma no se encontraba en ese momento para hacer la presentación que había solicitado.

Posteriormente, se solicitó la autorización para utilizar la biblioteca de la institución para aplicar el pretest. Enseguida, se pasó a cada grupo a solicitar la salida a los estudiantes de los seis grupos. Cuatro grupos se encontraban en sus salones correspondientes por lo que la salida de estos estudiantes fue inmediata, sin embargo, dos grupos no se encontraban en sus salones y las investigadoras se dieron a la tarea de ubicar el lugar en el que se encontraban en ese momento para reunir a los estudiantes. Una vez que se ubicaron a los 24 participantes en la biblioteca, se inició la aplicación del pretest.

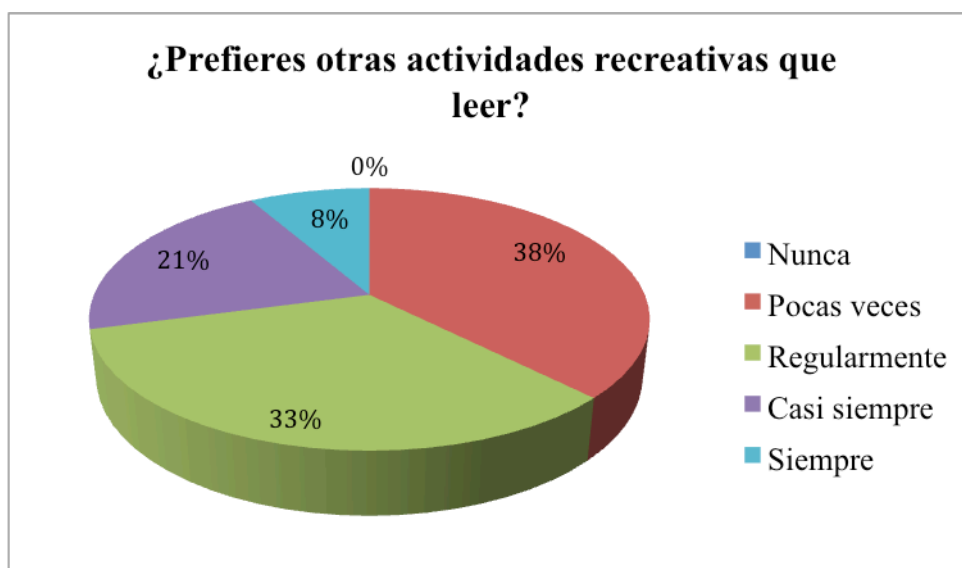
Antes de iniciar con la aplicación, se explicó a los estudiantes el propósito de la investigación y se solicitó que hicieran su mejor esfuerzo para contestar el pretest. La aplicación se llevó a cabo en una hora con 15 minutos y posteriormente los estudiantes fueron dirigidos a sus grupos correspondientes para evitar problemas con los docentes de grupo.

En las siguientes gráficas se muestran los resultados que se obtuvieron de la primera fase del pretest correspondientes a los factores que afectan la comprensión lectora.

4.2.1.1 Descripción de cada una de las gráficas / cuestionario

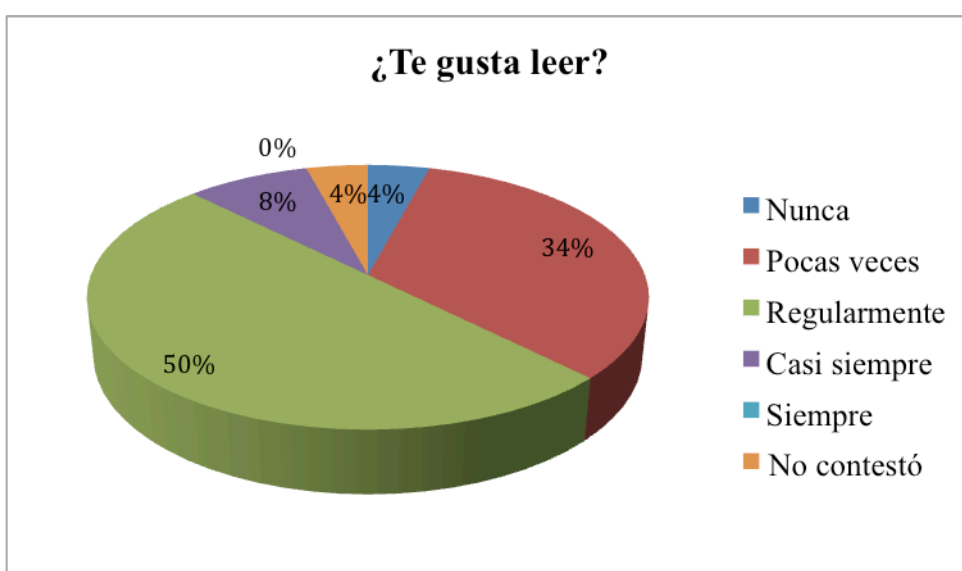
problemática general

La gráfica 1 muestra que un 38% de los estudiantes mencionan que muy pocas veces prefieren hacer otras actividades que dedicarse a la lectura, el 33% representa que regularmente prefiere otras actividades recreativas, el 21% casi siempre las prefiere y el 8% siempre, por los datos arrojados se puede mencionar que el 100% de los participantes antes de poner en primer lugar la lectura optan por otras actividades y por ello cuando se les indica alguna actividad que tiene que ver con el proceso de comprender un texto escrito, se presentan diferentes problemas tales como, la falta de estrategias, aburrimiento, problemas de comprensión, etcétera.



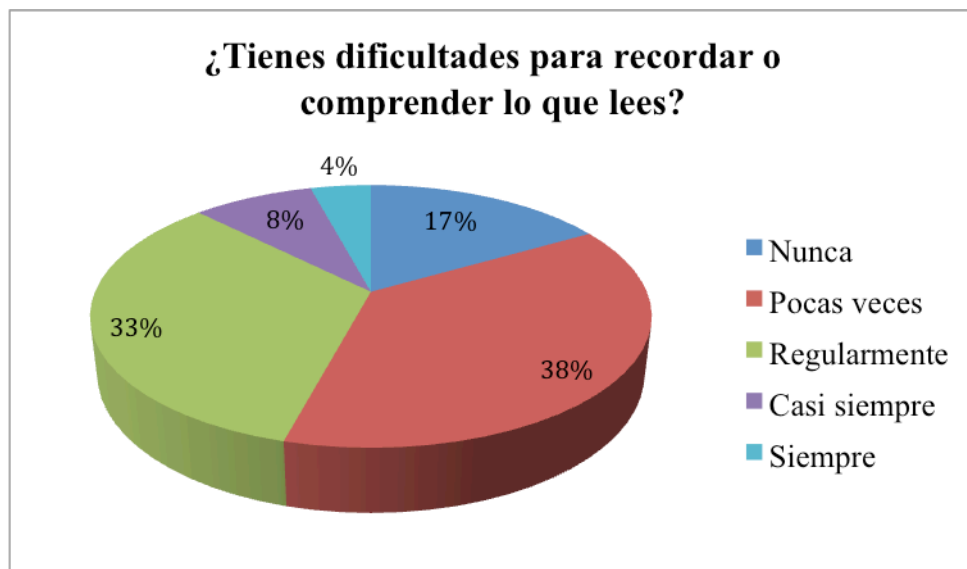
Gráfica 1

La gráfica 2 señala que el 0% de los estudiantes no les gusta leer lo cual es un dato alarmante y va vinculado con la respuesta de la gráfica anterior, ya que prefieren otras actividades antes que leer. A pesar de que el 50% de los estudiantes mencionan que les gusta leer regularmente, el 34% con pocas veces, el 8% casi siempre, y este con el menor porcentaje, estos son datos que revelan de alguna manera la problemática, la cual hoy se enfrenta el docente en el aula al momento de abordar una lectura.



Gráfica 2

En la gráfica 3 se puede ver que el 38% de los estudiantes presentan pocas veces dificultades para recordar o comprender lo que leen, el 33% lo presenta regularmente, el 8% casi siempre, el 4% siempre y solamente el 17% nunca presenta los problemas de recordar o comprender lo que leen. En suma, el 83% de los estudiantes presentan dificultades para comprender o recordad lo que leen en un momento dado lo que conlleva a la problemática de la comprensión lectora.



Gráfica 3

4.2.2 Identificar el nivel de lectura en el que se encuentran los estudiantes de nivel secundaria a través de un pretest con dos lecturas, de nivel literal e inferencial.

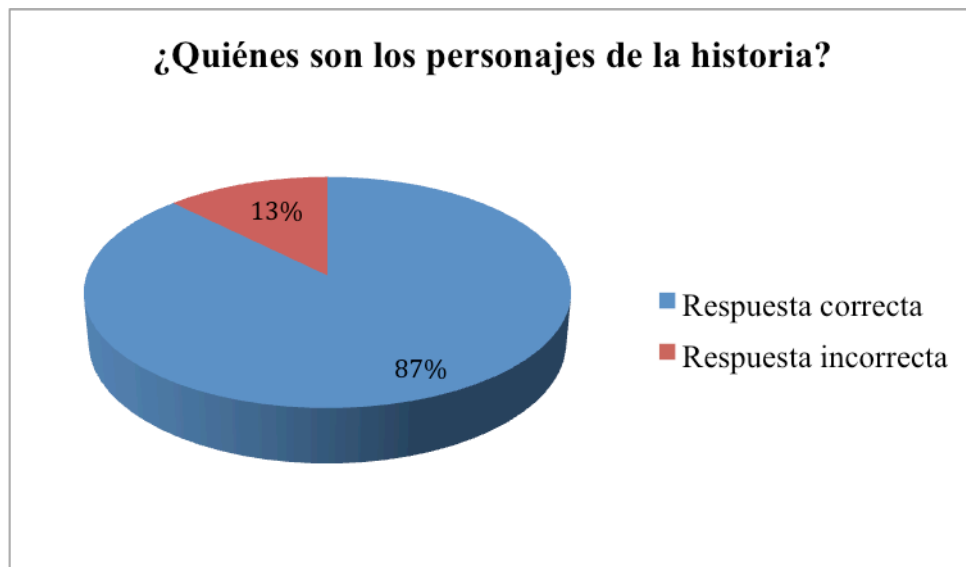
Los resultados de este objetivo se obtuvieron a partir de la misma aplicación del pretest, correspondiente a la segunda parte del instrumento que se aplicó el 19 de octubre de 2015.

4.2.2.1 Descripción de las gráficas nivel literal

Considerando los resultados de la lectura con el título “*el zar y la camisa*” se muestran los datos obtenidos en las siguientes graficas:

En la gráfica 4 los estudiantes al realizar una lectura sencilla se les facilita encontrar la respuesta correcta al identificar los personajes del contenido de la lectura,

esto se refleja en un 87%, esto quiere decir que en el nivel de tipo literal se encuentran en un alto porcentaje, pues sólo el 13% se refleja con una respuesta incorrecta.



Gráfica 4

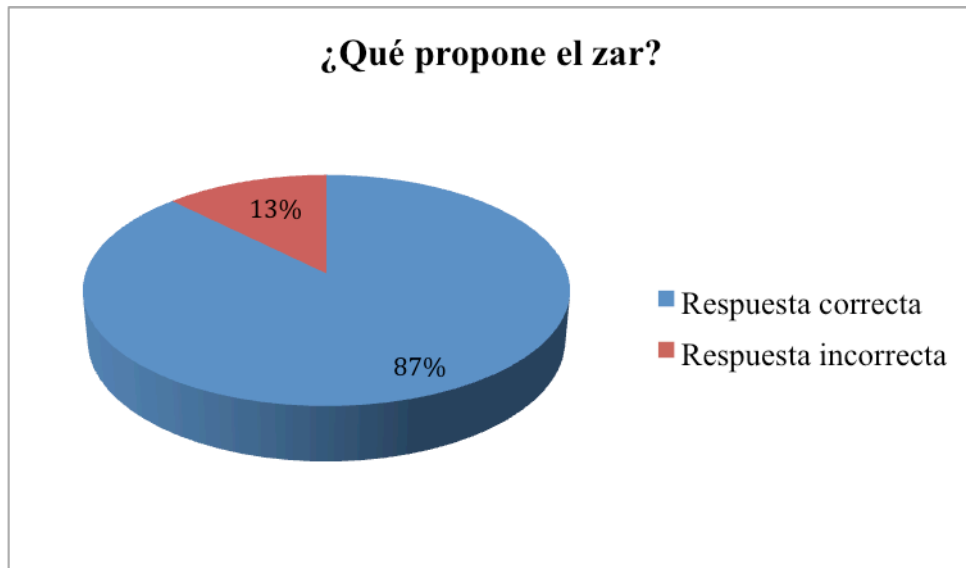
En la gráfica 5 representa la facilidad de la lectura los alumnos en un 100% respondieron correctamente al lugar donde se desarrolló la historia que se presenta en el texto propuesto.



Gráfica 5

En la gráfica 6 figura que el 87% de los estudiantes identificaron lo que proponía

el zar, que consistía en ofrecer la mitad de su reino. El 13 % no logró obtener la respuesta correcta a pesar de que el contenido es muy claro.



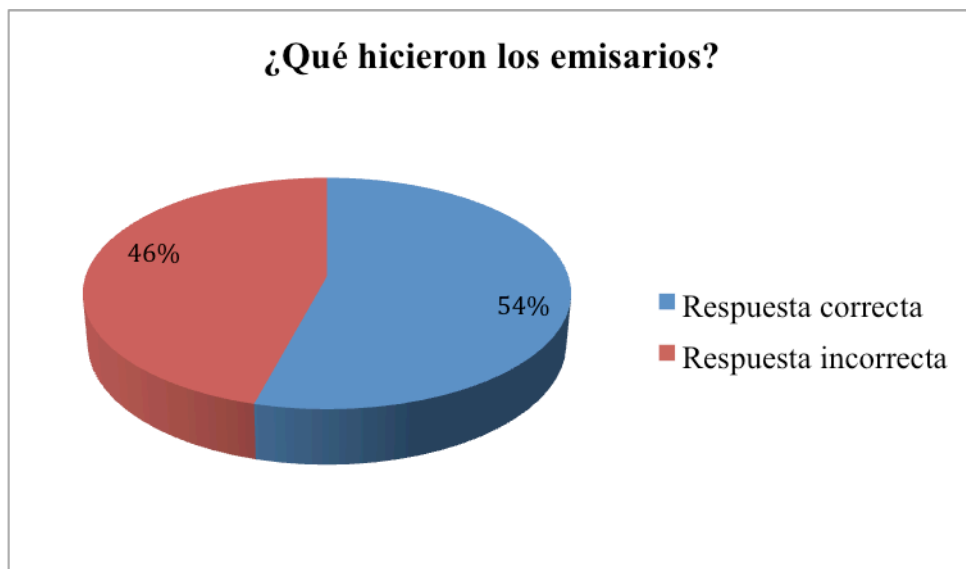
Gráfica 6

La gráfica 7 se observa que el 96% de la muestra respondió adecuadamente a la pregunta sobre cual era la solución que proponían los sabios, sin embargo el 4% fue solamente la diferencia.



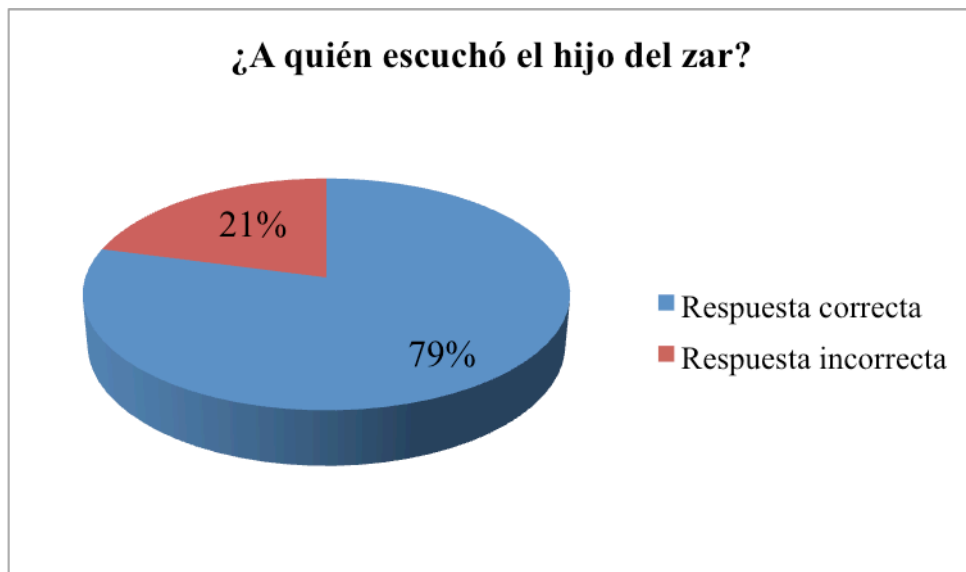
Gráfica 7

La gráfica 8 figura que el 54% de los estudiantes contestaron correctamente, sin embargo, el 46% contestó mal. Comparando las primeras preguntas en las que se obtuvieron porcentajes más elevados de los estudiantes que acertaron con la respuesta adecuada, aquí se observa un porcentaje más alto de estudiantes que no acertaron con la respuesta correcta. Entonces, se concluye que en algunos casos el nivel literal todavía se les dificulta y que requieren de más estrategias para mejorar de nivel.



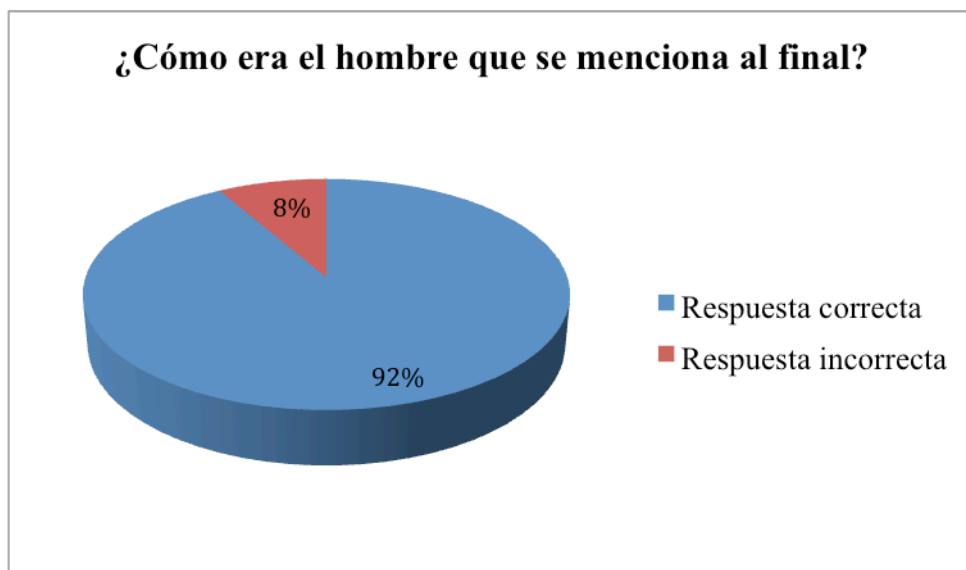
Gráfica 8

En la gráfica 9 se aprecia que el 79% de los estudiantes contestaron correctamente y sólo el 21% contestó incorrectamente. Por lo anterior, se deduce que aún hay casos con dificultad en el nivel literal a pesar que es un nivel en el cual los estudiantes pueden identificar la información en el contenido sin la necesidad de hacer inferencias u otros procesos para llegar a un resultado o interpretación.



Gráfica 9

En la gráfica 10 se observa que el 92% de los estudiantes contestaron correctamente a la pregunta y el 8% contestó incorrectamente.



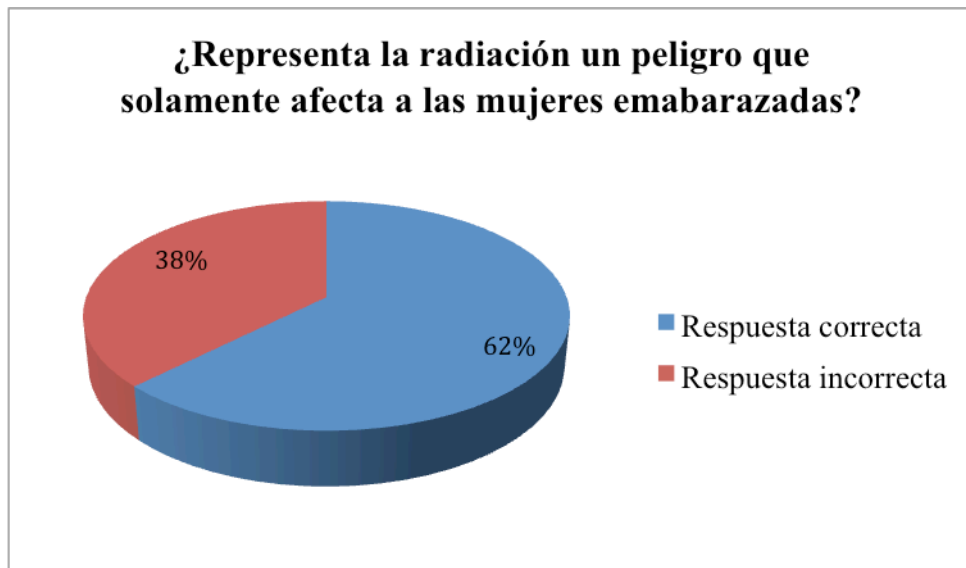
Gráfica 10

4.2.2.2 Descripción de las gráficas nivel inferencial

En el nivel inferencial con la lectura *“Efectos de la radiación sobre las mujeres embarazadas”* se obtuvieron los siguientes resultados. Esta lectura implicó realizar procesos que conllevan a interpretar los contenidos y, a diferencia del nivel literal en la

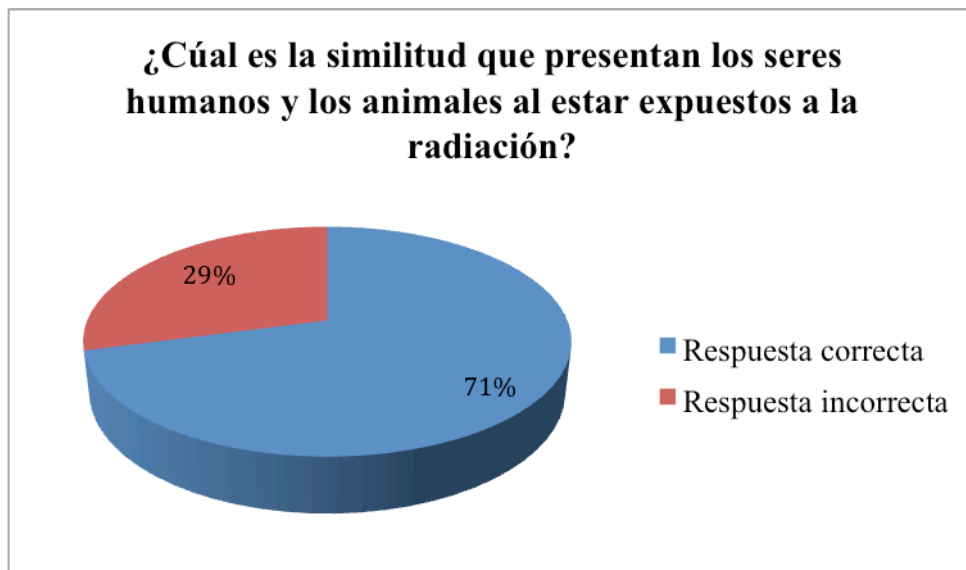
cual sólo hay que identificar la información sin realizar procesos más complejos o profundos para comprender los contenidos, la lectura de nivel inferencial requiere de más estrategias para que los estudiantes apliquen y logren obtener resultados idóneos en su comprensión lectora.

En la gráfica 11 se muestra que el 62% de los estudiantes contestó adecuadamente a la pregunta de este nivel inferencial y el 38% contestó incorrectamente.



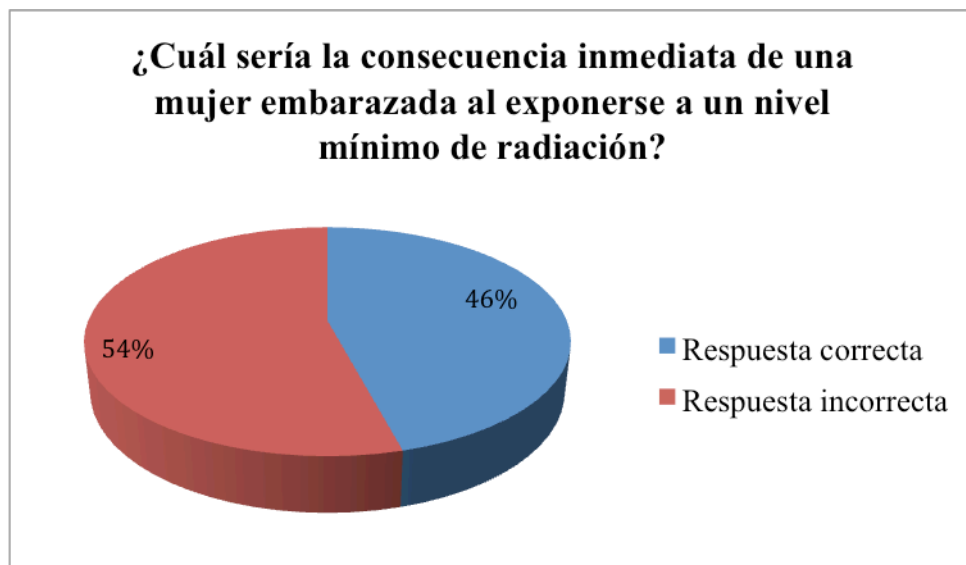
Gráfica 11

En la gráfica 12 se indica que el 71% de los estudiantes eligieron la respuesta correcta y solo el 29% no acertó. Por ello, se concluye que a pesar de que la pregunta no está en el nivel literal, hay estudiantes que están aplicando procesos que los lleva a interpretar en un nivel más elevado, en este caso, el inferencial.



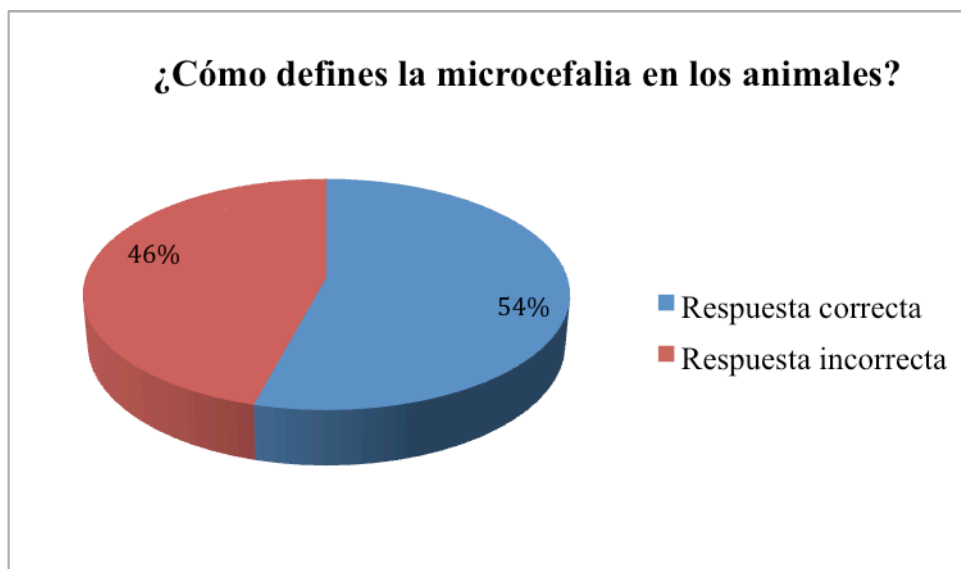
Gráfica 12

La gráfica 13 demuestra que el 54% de los estudiantes presentaron problemas para acertar con la respuesta correcta, y el 46% no presentó problema al elegir la opción adecuada. Se sigue notando que la lectura de nivel inferencial se presenta con mayor dificultad para la interpretación de los contenidos.



Gráfica13

La gráfica 14 representa un resultado de que el 46% de los estudiantes presentaron problemas para elegir la respuesta adecuada y el 54% acertó con la respuesta correcta.



Gráfica 14

En conclusión, los resultados que se obtuvieron en el pretest considerando los factores que afectan la comprensión lectora, se menciona que entre ellos existe el factor de la falta de gusto por la lectura y prefieren realizar actividades recreativas antes que dedicarle tiempo a la misma; de igual forma los estudiantes presentan algunos problemas para comprender o recordar lo que leen en un momento dado afectando su comprensión lectora.

Asimismo, considerando los resultados del pretest respecto al nivel de lectura en el que se encuentran los estudiantes se observa que se ubican en el nivel literal reflejándose en que la mayoría de los estudiantes contestaron las preguntas de la lectura “el zar y la camisa” de manera correcta. Sin embargo, la lectura que midió el nivel inferencial, los resultados arrojaron que los estudiantes presentan problemas en la comprensión puesto que las preguntas involucraron procesos de interpretación, es decir, no era posible encontrar las respuestas en la lectura. Por esta razón, se llegó a la conclusión de que los estudiantes necesitan desarrollar estrategias que les permitan incrementar su nivel de lectura, en este caso, ascender de un nivel literal a un nivel inferencial por medio de procesos de decodificación, inferencia, de razonamiento deductivo e inductivo y de adquisición de conocimiento que permiten tener un nivel de

comprensión más profundo y que exigen procesos más abstractos (Marie Kabalen et al., 2005).

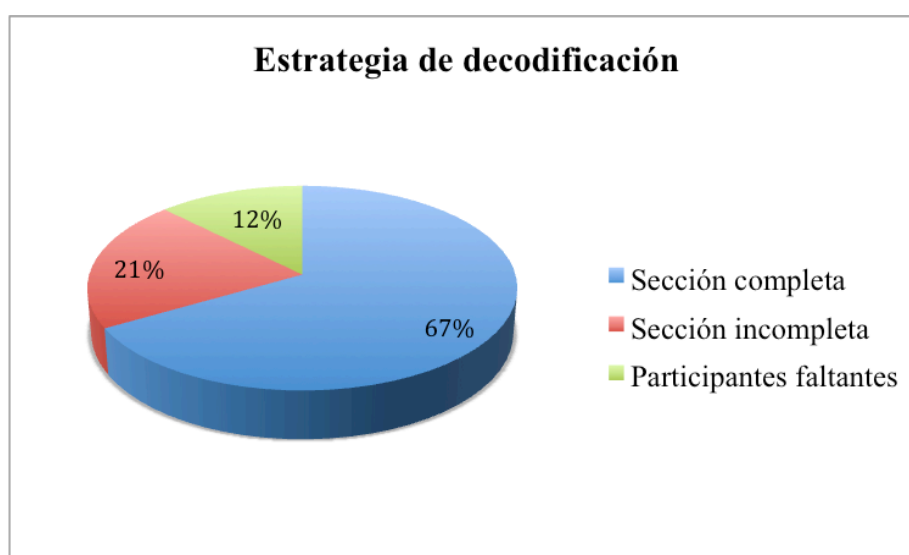
4.2.3 Proponer estrategias con base a las teorías consultadas con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes, a través del taller “viaje a la lectura”.

En este taller se desarrollan estrategias de comprensión lectora para que los estudiantes de secundaria mejoren sus habilidades en el proceso de comprensión lectora.

4.2.3.1 Sesión uno: Lectura inferencial e interpretativa. Estrategia cognitiva para el análisis inferencial de la información: la decodificación.

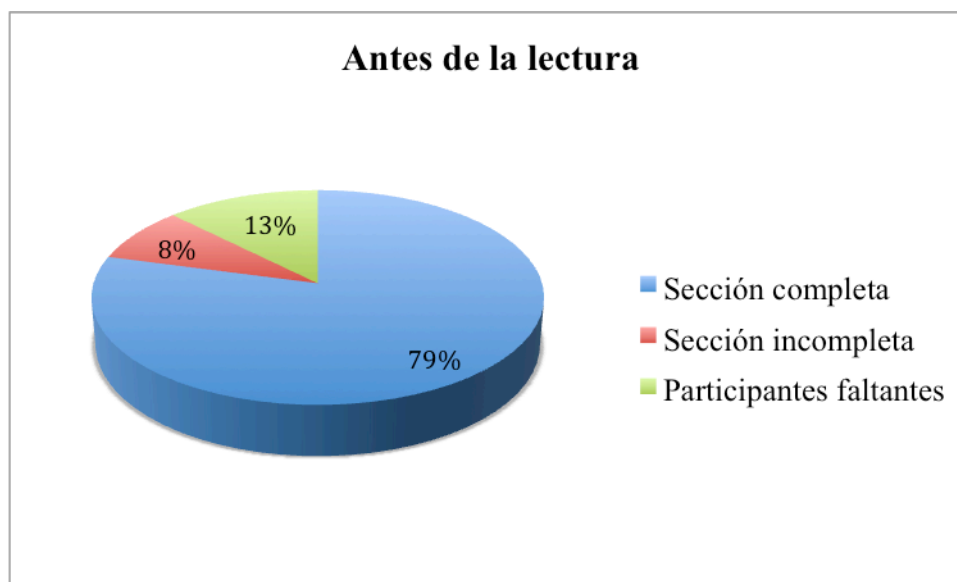
Durante la sesión se trabajó la estrategia de la decodificación con la lectura “*Los agujeros negros*” de Stephen W. Hawking. La dinámica que se llevó a cabo para abordar la lectura consistió en tres pasos: estrategia antes de la lectura, estrategia durante la lectura y estrategia después de la lectura.

En la gráfica 15 se observa que solamente el 67% de los participantes contestaron cada una de los momentos de la sesión, el 21% no logró culminar algunas de las actividades y el 12% no asistió.



Gráfica 15

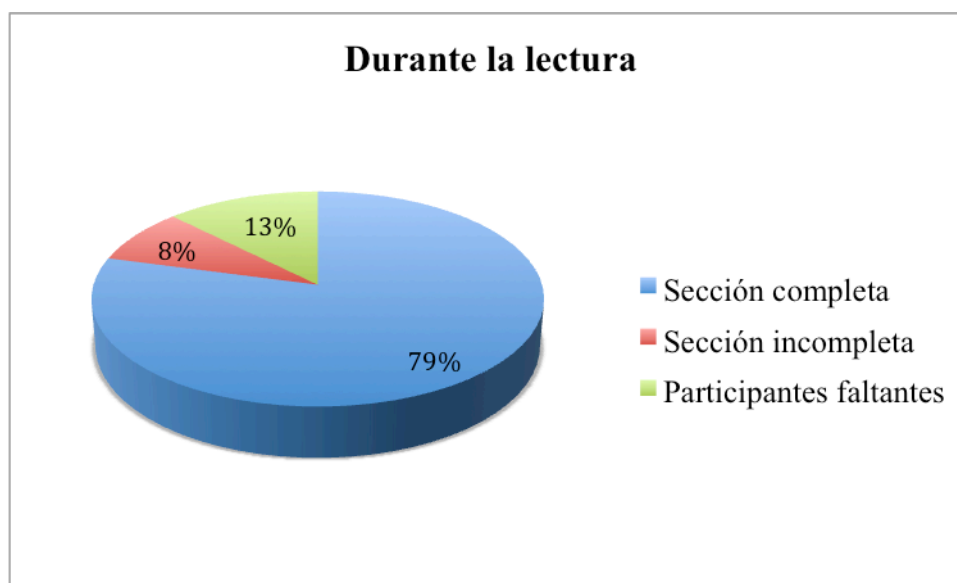
En la gráfica 16 se puede observar que el 79% de los participantes lograron contestar las actividades del cuadernillo proporcionado durante la sesión, el 8% no logró terminar las actividades y solamente el 13% de los participantes totales no se presentaron durante la sesión.



Gráfica 16

En el momento “antes de la lectura”, los estudiantes contestaron seis preguntas antes de leer el contenido del texto con la finalidad de recuperar lo que ya saben de dicho tema y comenzar a activar su conocimiento. Para ello, se les solicitó observar solamente el título y la imagen para darse una idea de lo que trataría la lectura. De acuerdo a los resultados de las preguntas se observó que los participantes tienen conocimientos sobre el tema, aunque cabe destacar que sus respuestas fueron muy generales y cortas. Sin embargo, se logró que dichas preguntas hicieran que los participantes activaran lo que ya saben sobre el tema.

En la gráfica 17, se vuelve a observar que solamente el 79% de los participantes logró culminar con las actividades planteadas en la segunda parte. No así con el 8% puesto que no alcanzó a terminar con las actividades y el 13% no se presentó a dicha actividad.



Gráfica 17

En la etapa “durante la lectura” se solicitó a los participantes que leyeran el contenido dando una lectura rápida para identificar aquellas palabras que causaran problema para la comprensión del texto. En esta actividad, se observó que la mayoría por lo menos presentó problema con dos palabras del contenido. Para ello, se les pidió investigar las palabras en un diccionario para que en una lectura posterior la comprensión del contenido fuera más clara.

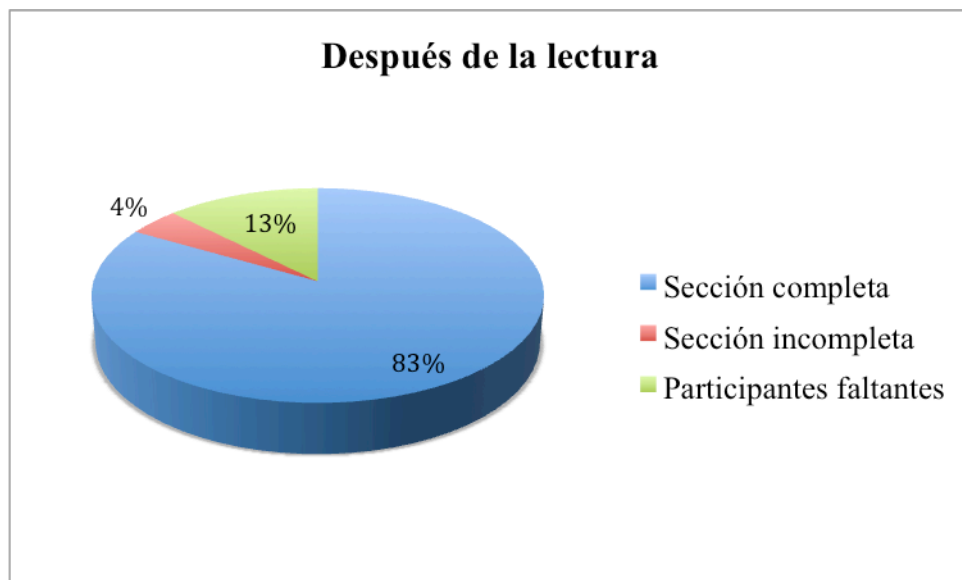
Posteriormente, se les solicitó releer la lectura e identificar algunos elementos para que les permitiera analizar el contenido. Por ello, identificaron la frase de la lectura que les indicara de lo que trataría el texto, frases con las que la lectura finalizó, el punto de vista del autor, características del texto que ayudaran a comprender mejor el contenido tales como: diferentes tipos de letras, viñetas, el empleo de títulos y subtítulos entre otros. Cabe mencionar que las respuestas a dichas actividades, algunos de los estudiantes no lograron identificar algunos de los puntos anteriormente mencionados ya que al momento de revisar los cuadernillos anotaron otras respuestas y algunos otros simplemente las dejaron en blanco.

En seguida, los participantes elaboraron un mapa conceptual por lo que se les solicitó nuevamente releer la lectura para obtener los puntos clave y plasmarlos en dicho esquema. Durante esta actividad se observó que los participantes no tenían claro como

elaborar dicho esquema por lo que se les explicó de manera breve y concisa como elaborar dicho esquema, sin embargo, a pesar de la explicación, los esquemas que realizaron no cumplieron con las características solicitadas puesto que se observan en los cuadernillos copia de fragmentos completos de la lectura, no logrando plasmar los puntos clave de la lectura. Cabe mencionar que los participantes están acostumbrados a copiar frases completas por lo que no llegan a sintetizar los conceptos clave de una lectura y elaborar un mapa conceptual.

En la última actividad de esta fase, se les pidió a los participantes elaborar una imagen acerca de lo que habían leído y redactar su propia interpretación. En este punto se observó que al menos los participantes se quedaron con una idea general y concreta de lo que es un agujero negro y por sus interpretaciones también lograron consolidar las ideas que tenían sobre dicho tema en un inicio.

Se puede observar en la gráfica 18 que el 83% de los participantes terminaron con las actividades, sin embargo se observó nuevamente que sus respuestas fueron plasmadas sin analizar detenidamente lo que se les solicitó por lo que se puede decir que no lograron el objetivo de dicha actividad. El 4% no alcanzó a culminar con las actividades y un 13% no se presentó a la sesión.



Gráfica 18

En la tercera parte “después de la lectura”, se pidió a los participantes identificar la idea principal del texto de manera explícita y escribirla. En los resultados de los cuadernillos se observó que la mayoría su respuesta fue afirmativa, sin embargo al momento de escribirla, los estudiantes plasmaron oraciones que contenían parte de la idea principal dejándola un tanto incompleta.

En suma, considerando las diversas actividades que se solicitaron durante la sesión y a pesar de que en algunas no se logró una respuesta adecuada como es en el caso de la elaboración del mapa conceptual, la mayoría de los participantes lograron representar una imagen clara sobre el tema “los agujeros negros” reflejándose en los cuadernillos de trabajo. Por lo tanto, se puede comentar que aplicaron la estrategia de decodificación que de acuerdo a Frida Díaz Barriga, consiste en tener una representación mental de lo leído. Por su parte, De Sánchez (1995) menciona que el proceso de decodificación es básico para extender y profundizar el análisis y la interpretación de la información.

También es importante mencionar que las actitudes que presentaron los participantes durante la sesión pudieron afectar su rendimiento. Algunos mostraron problemas de conducta, otros copiaban respuestas de sus compañeros, algunos otros se mostraban desinteresados y sólo estaban por cumplir con la sesión, otros con la preocupación por no estar en la clase correspondiente a su horario de clases. Por lo anterior, el proceso de la lectura no recae solamente en el conocer y aplicar estrategias de comprensión de lectura ya que hay factores externos que afectan su rendimiento.

4.2.3.2 Sesión dos: Lectura inferencial e interpretativa. El proceso de inferencia aplicado al análisis de la información.

En esta sesión se trabajó la estrategia de la inferencia, el texto seleccionado lleva el título de **“Crimen y castigo”** de Dostoievsky.

Como preámbulo a la sesión se explicó nuevamente el objetivo que se pretendía lograr al conocer y aplicar las estrategias planteadas. Sin dar mucho detalle para lograrlo los estudiantes iniciaron con algunas preguntas en cuanto a los términos que leyeron a primera vista, se observó que el simple título causó curiosidad en la mayoría de ellos.

Se inició con las actividades previas a la lectura, es decir, con la activación de los conocimientos previos, al reconocer que algunas preguntas se remitían a sus acciones fue más sencillo en cuanto al tema de castigos se refiere; fue importante que se encausara un poco más dando algunos ejemplos de situaciones que quizás podrían servir de guía, para tener mayor confianza al responder.

En el momento de retomar el texto surgieron las primeras dudas al desconocer algunas de las palabras de la lectura, se les sugirió releer el texto para tratar de entender el significado mediante el contexto, lo cual fue complicado, como segunda sugerencia se les pidió que utilizaran el diccionario para encontrar un significado real.

En seguida leyeron nuevamente el texto para entender mejor el contenido, y al mismo tiempo fueran identificando algunas frases que les dieran una idea de que trataba el fragmento. Pasando a la identificación de elementos sobresalientes de la lectura fue más sencillo debido a que se podían apoyar en ella y analizarla cuántas veces fuera necesario para cada uno de ellos.

Cuando se inició con la elaboración de un esquema, se observó una situación de incógnita ya que en su mayoría olvidaron como se elabora un esquema y cuales son las variantes del mismo, por lo tanto se les orientó de manera muy breve sobre los mapas mentales, mapas conceptuales, cuadro sinóptico y las redes semánticas con ello se les facilitó más la elaboración de la actividad señalada. Al mismo tiempo fue sencillo él realizar un dibujo en relación al contenido del texto con lo que le tenían que dar una interpretación de tal suerte que uniendo el título, la imagen y el fragmento infirieran la temática de la lectura.

Otra situación que los inquietó un poco fue la selección de ideas implícitas y explícitas, nuevamente se explicó a manera de evitar confusiones de unas ideas con otras, posteriormente releieron el texto y las clasificaron de acuerdo a su entendimiento lo cual les permitió describir la situación que vivía el personaje del texto. De acuerdo a esta situación, las estrategias cognitivas que se pueden cambiar estos problemas son las de recodificación, este proceso permite transformar un estímulo visual y verbal en una representación mental, definición, figura, etc., porque primero percibe un estímulo, luego

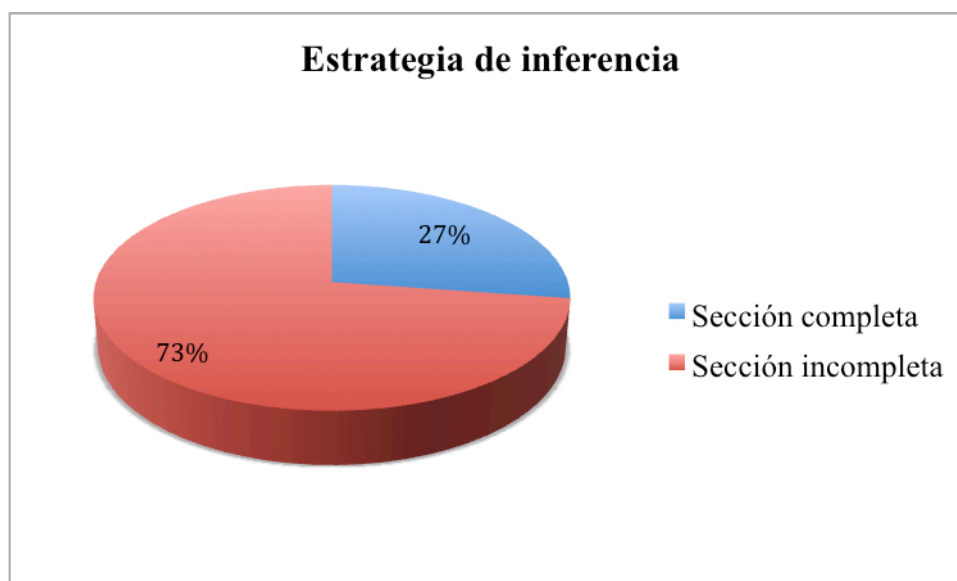
lo asocia con la información que tiene en su memoria como conocimiento previo y después interpreta su significado o lo representa mentalmente.

La última parte de las actividades posteriores a la lectura se realizó en la siguiente sesión por cuestiones de tiempo.

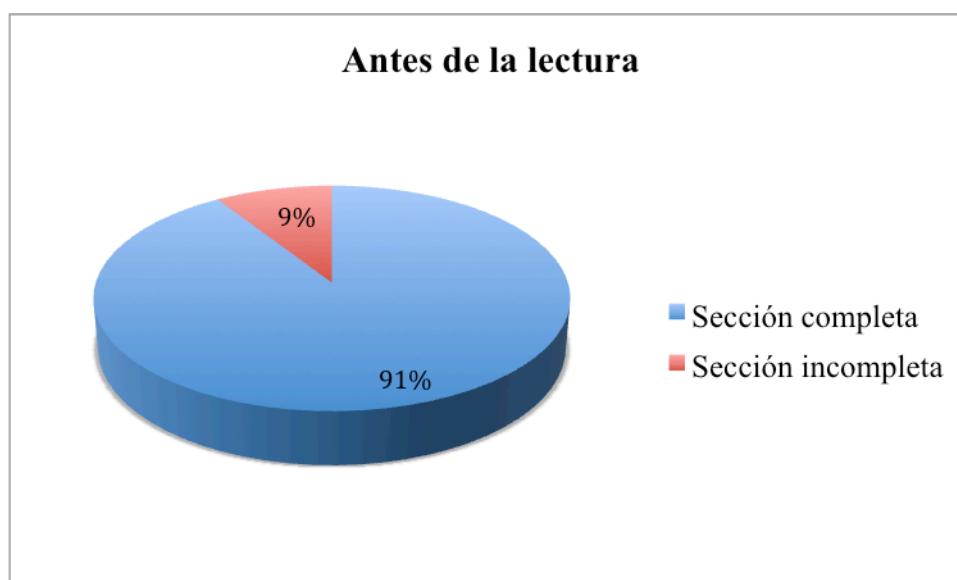
De acuerdo a la observación de los cuadernillos con los que trabajaron los estudiantes se demuestran diversos aspectos que son importante retomar para lograr una mejor comprensión de lectura y además favorecer su desempeño académico en cuestiones básicas para el grado escolar que están cursando.

Esta segunda sesión se llevó a cabo con veintidós estudiantes los cuales realizaron las actividades señaladas en la guía del estudiante, dicha sesión esta integrada por tres apartados donde se aplicaron estrategias correspondientes a cada momento del análisis de la lectura, la primera se expuso antes de iniciar la lectura como tal, la segunda es durante la lectura y por último la posterior a la lectura. Se ha realizado un recuento detallado de la sesión en cuanto a la cantidad de respuestas y el contenido de las mismas las cuales se explicaran a continuación.

Del 100% de los estudiantes mencionados sólo el 27% respondió en su totalidad la guía en la gráfica 19, sin embargo es importante destacar que durante la primera etapa, es decir, la previa a la lectura, 20 estudiantes que corresponde a un 91% la respondieron por completo en la gráfica 20, además analizando su calidad de respuestas son muy reales debido a que hacían referencia a situaciones que comprenden porque podrían ser observadas o vividas en su cotidianidad, pues eran respuestas de opinión y conocimiento previo del tema que abordó el fragmento del texto.

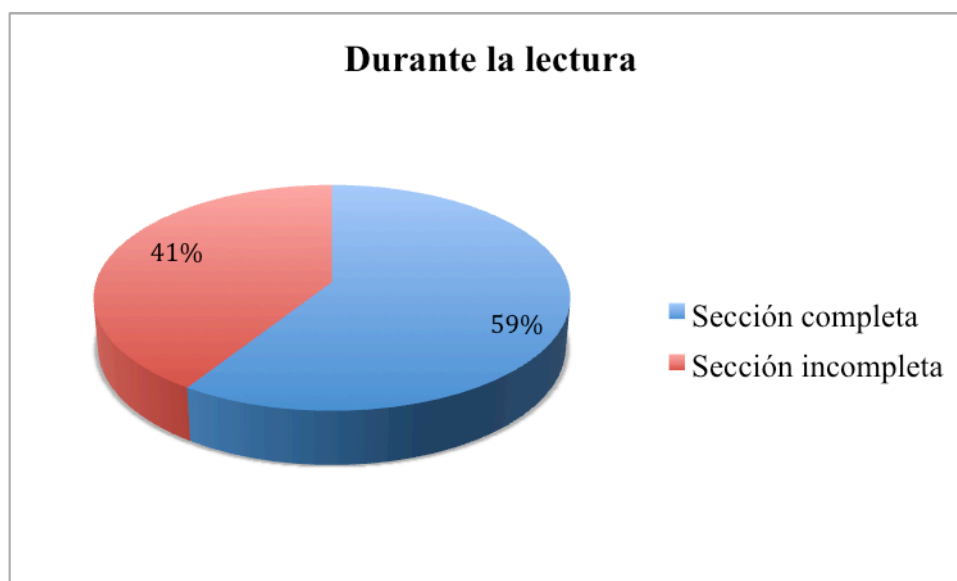


Gráfica 19



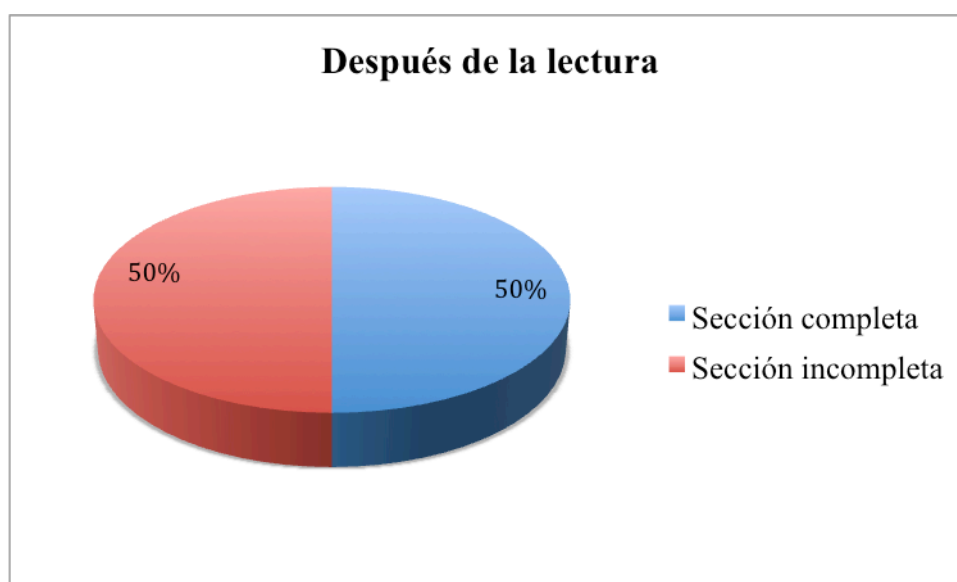
Gráfica 20

En las estrategias trabajadas durante la lectura del texto un 59% que corresponde a 13 estudiantes terminaron las actividades y se ve en la gráfica 21, sin embargo solamente 2 integrantes del grupo seleccionado elaboraron de manera adecuada su esquema y en cuanto a sus inferencias solamente 6 lograron hacerlo de forma clara. Con estos resultados cabe mencionar que los estudiantes aún necesitan desarrollar sus habilidades para elaborar esquemas que les permitan organizar la información de los contenidos de los textos y practicar en más textos en los que apliquen el proceso de inferencia.



Gráfica 21

Como se muestra en la gráfica 22, el 50% de los estudiantes lograron terminar las actividades del momento “después de la lectura”. Cabe señalar que estas preguntas fueron las más importantes ya que reflejaron la verdadera interpretación y comprensión de la lectura. Sin embargo, el otro 50% de los estudiantes no lograron culminar con las actividades y se observó que en algunas de las guías optaron por responder con la frase “no sé”.



Gráfica 22

Resulta realmente alarmante lo que se mostró en estas actividades, ya que es inevitable hacer a un lado la importancia que tiene la disposición de los estudiantes para este tipo de intervenciones, fue realmente lamentable observar la regular atención que los estudiantes brindaron a la sesión.

Algunos otros aspectos que se detectaron en el aspecto académico fueron las constantes faltas ortográficas de términos sencillos así como la coherencia en la redacción, la letra no es legible en su mayoría y se encontró un caso de dislexia al confundir la “ ll” por “ ñ”.

En el aspecto axiológico fue grato el conocer las manifestaciones de convivencia social, el ser tolerantes, tener respeto por otros y evitar la violencia en las relaciones entre las personas en cualquiera de los contextos donde se desenvuelvan.

4.2.3.3 Sesión tres: Lectura inferencial e interpretativa y la aplicación del razonamiento inductivo y deductivo al análisis de la información.

En esta sesión se trabajó la estrategia de inferencia y la aplicación del razonamiento inductivo y deductivo, el texto seleccionado lleva el título de ***“El delito de robo”*** texto extraído de Código penal. Definición del delito de robo.

La sesión se instruyó con el objetivo de lograr aplicar las estrategias planteadas para una lectura inferencial e interpretativa. Se logró que los estudiantes iniciaran con algunas preguntas relacionadas con los párrafos que identificaron a primera vista del texto, y se observó que el simple título causó curiosidad, ***“El delito de robo”***.

La actividad de lectura inferencial e interpretativa se divide en tres secciones, la **primera sección es estrategia antes de la lectura** y se instruyó con la activación de los conocimientos previos con preguntas relacionadas a las situaciones de robo que conocían en su entorno de vida diaria, se mencionaron algunos ejemplos de las consecuencias del delito de algún robo, y en una participación grupal se mencionaron los ejemplos para que se generara confianza y poder así responder las preguntas.

Al iniciar la lectura surgieron dudas del significado de algunas palabras, como recomendación se les sugirió releer el texto para tratar de comprender el significado o interpretar un significado relacionando el contexto, algunos alumnos interpretaron el significado, pero se les solicitó que utilizaran el diccionario para encontrar un significado existente.

Después se les indicó que leyeran nuevamente el texto para comprender más el contenido, y que fueran identificando las frases que les dieran una idea o ideas sobresalientes de lo que expone la lectura.

Referente a la actividad de la elaboración de un esquema, los estudiantes en un principio tenían dudas de como iniciar la estrategia para la elaboración del mismo, y se les mencionaron algunos ejemplos breves como: mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros sinóptico, etc., es así como construyeron su esquema, relacionando con los ejemplos mencionados y fue más sencillo su realización con respecto al contenido del texto. Justamente la aplicación de la estrategia de organización de la información permite establecer, agrupar o clasificar el contenido de un texto para lograr una representación correcta de la misma (Monereo, 1990; Pozo, 1990 citados en Díaz, 2000).

En la pregunta sobre la representación de lo leído a través de imágenes y que redactaran su argumentación, les fue más sencillo interpretar, porque algunos alumnos relacionaron sus dibujos e interpretaron una argumentación sustentada basándose en la idea principal con las palabras clave de la lectura.

En el momento “durante la lectura”, a los estudiantes se les explicó el razonamiento deductivo e inductivo y al final definieron su propio concepto de ¿Qué es un razonamiento deductivo e inductivo?, así como la identificación de premisas relacionadas a la lectura, y la redacción de un argumento acorde a la situación que presenta la lectura “*El delito de robo*”. De acuerdo a Marie Kabalen et al., (2005), define que el pensamiento deductivo parte de categorías generales para hacer afirmaciones sobre casos particulares, esto es, va de lo general a lo particular. En este razonamiento se infieren conclusiones a partir de una o varias premisas. Y por el contrario, el pensamiento inductivo es aquel razonamiento que parte de lo particular a lo general

Al término de este momento, se logró un avance sobresaliente de la comprensión en el análisis de la lectura, y se observó un progreso significativo de la adquisición de conocimientos nuevos, comprensión de la lectura referente a la aplicación del razonamiento inductivo y deductivo. Los cuadernillos favorecen motivación y organización de cada sesión logrando un avance moderado en su desempeño académico de cada estudiante.

En el último momento “después de la lectura” los estudiantes describieron el proceso para llegar a una comprensión de la lectura *“Delito de robo”*, relataron su participación y experiencia en esta sesión.

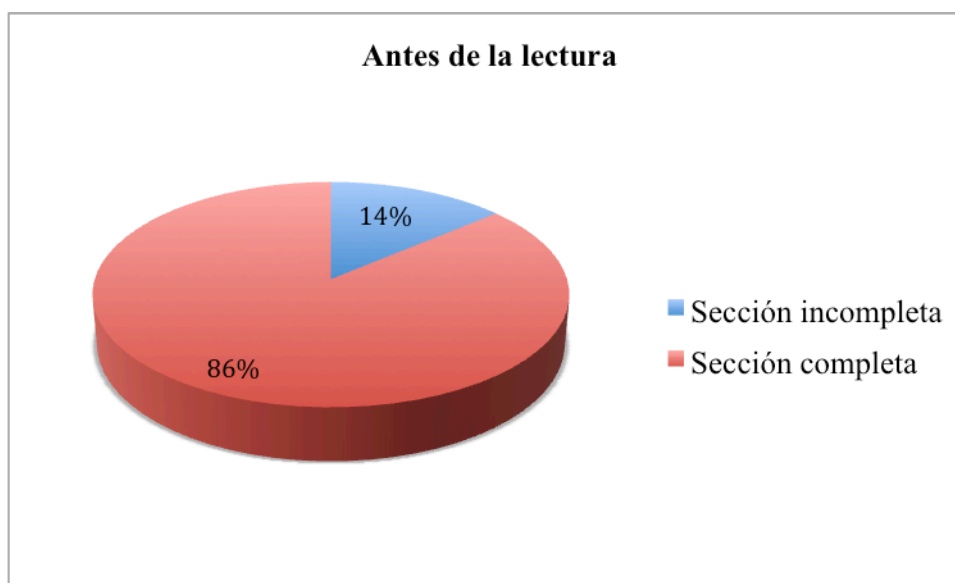
La gráfica 23, representa la estrategia de razonamiento inductivo y deductivo, el 53% comprendió el concepto de razonamiento deductivo e inductivo, y el 47% no comprendió el concepto de razonamiento inductivo y deductivo. Como ya se mencionó, estos tipos de razonamiento son utilizados con frecuencia por algunos autores de textos para fundamentar sus conclusiones o puntos de vista sobre un tema o situación y por ello es importante que los estudiantes tengan claro la diferencia de ambos para obtener premisas o aseveraciones sobre los contenidos de los textos que leen en su vida diaria.



Gráfica 23

La gráfica 24 muestra que de un 100% de los estudiantes el 86% respondieron en su totalidad y el 14% no concluyó la sección, se destaca que sus respuestas son

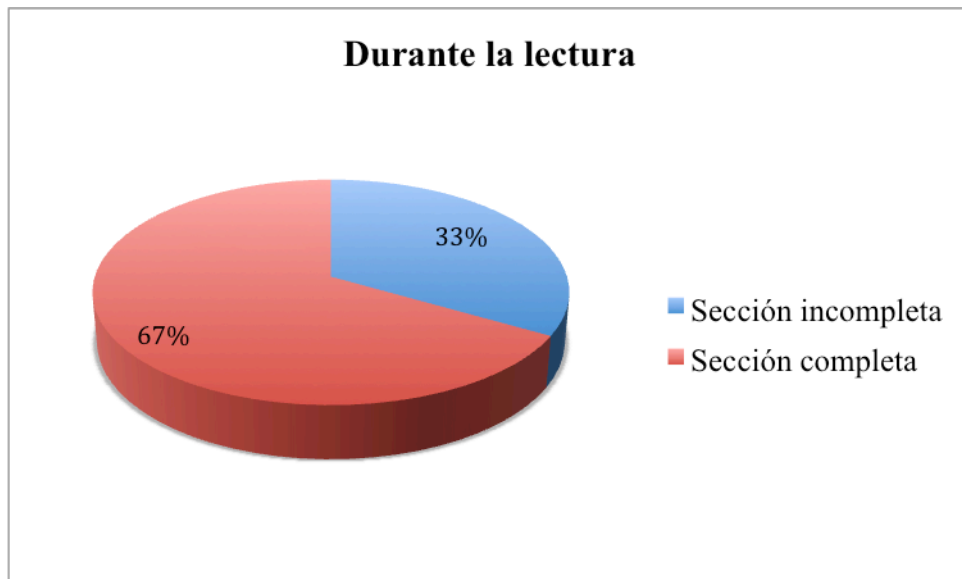
concernientes a la vida cotidiana de su entorno. Sin el conocimiento previo, sencillamente sería imposible atribuir sentido y construir algún significado sobre los textos; no se tendrían los elementos para poder interpretarlo, o para construir alguna representación por muy vaga que ésta fuese. De igual forma, sin los esquemas de conocimiento sería imposible la construcción de la macroestructura y la creación del modelo de la situación que pueda desprenderse de él. (McNamara, Miller y Bransford, 1991 citados en Díaz Barriga, 2002). Se demostró la capacidad de adaptar el propósito de la lectura a las demandas de las preguntas de la lectura y que implicó comprensión y aprendizaje para poder plantear y llevar a cabo actividades de la lectura.



Gráfica 24

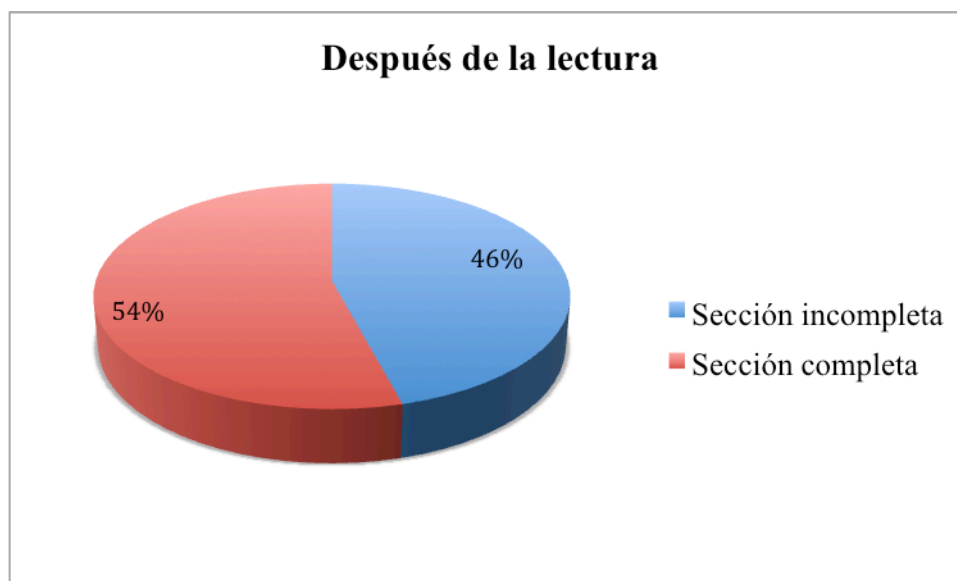
La gráfica 25 muestra la segunda sesión: durante la lectura, el 67% de los estudiantes deducen e interpretan el razonamiento inductivo y deductivo, el 33% no comprendió el concepto de razonamiento deductivo e inductivo, es importante que los estudiantes tengan claro la diferencia de ambos para obtener premisas o aseveraciones sobre los contenidos de los textos que leen en su vida diaria. Empleando el monitoreo o supervisión resulta esencial para la realización adecuada de todo el proceso de lectura en marcha, tan es así que se ha encontrado que los buenos lectores la emplean en forma eficaz (repercutiendo por supuesto en niveles adecuados de comprensión), mientras que los malos lectores o lectores inexpertos, tienen serios problemas para conducirla, aunque también se debe tomar en cuenta que en ella influyen de manera importante

características del texto tales como: el modo de presentación, la familiaridad del tema y la explicitud textual (Dole, Duffy, Roehler y Pearson, 1991 citados en Díaz Barriga, 2002).



Gráfica 25

La gráfica 26 sesión posterior a la lectura, el 54% de los estudiantes describieron el proceso para llegar a una comprensión de la lectura “Delito de robo”, y el 46% no describieron el proceso y describieron la actividad. Esta actividad fue autorreguladora no se ejecutó con el resultado esperado en función del propósito y del plan previamente especificados y tiene que ver con los siguientes asuntos: 1) la consecuencia del proceso de comprensión (experiencia metacognitiva de “sentir que estoy comprendiendo”). 2) la intensificación del proceso (lo cual está relacionado directamente con la experiencia metacognitiva de “saber si entiendo o no lo suficiente”) y 3) la identificación y resolución de distintos problemas u obstáculos que vayan apareciendo durante el proceso (Baker, 1985; Mateos, 1999 citados en Díaz Barriga, 2000).



Gráfica 26

En esta sesión de la estrategia de inferencia y la aplicación del razonamiento inductivo y deductivo, podemos concluir que los estudiantes se mostraron participativos y con interés en el tema, hicieron preguntas de interés y aportaron ejemplos para que el grupo entendiera mejor el tema de razonamiento deductivo e inductivo, el cuadernillo sirvió de apoyo para cada sesión en la organización y en el avance de su mejor comprensión lectora con las diferentes lecturas, preguntas y ejercicios de cada una de ellas.

Aspectos que se detectaron al final de la sesión, fue la falta de atención de algunos alumnos porque algunos tenían actividades artísticas y para otros era la hora de salida escolar.

4.2.3.4 Sesión cuatro: Lectura Inferencial e interpretativa: Aplicación de los procesos de adquisición de conocimiento

Aquí se trabajaron las estrategias de aprendizaje de un fragmento para interpretar el significado de una palabra desconocida como es “*dilaca*”.

Se les explicó a los estudiantes cómo podrían inferir dicha palabra, aplicando estrategias antes, durante y después de la lectura, en la lectura inferencial interpretativa.

Se les informó el objetivo de esta sesión para que pudieran interpretar una palabra desconocida durante un texto e inferir su significado al final de una lectura.

La actividad inició con el ejercicio donde una de las preguntas para las estrategias antes de la lectura son saber qué es lo que los estudiantes hacen cuando se enfrentan con alguna palabra que desconocen, también se les pregunta el por qué y el para qué es importante conocer el significado de dicha palabra y por último se les cuestiona si conocen algo de esa palabra.

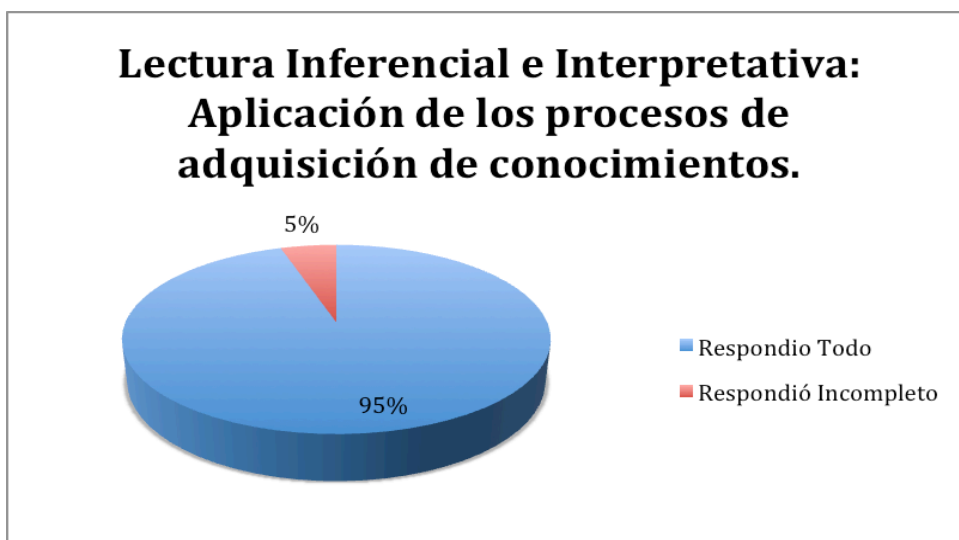
En las estrategias durante la lectura se les indicó que leyeran e identificaran las palabras que desconocían y que trataran de entender éstas. El fragmento de la “dilaca” no tenía título, el cual se les pidió que subrayaran una frase que indicara cuál creían que fuera el título de dicho fragmento, después se les indicó que marcaran con una “x” los elementos que identificaran en el párrafo como el manejo de mayúsculas y minúsculas, uso de distintos tipos, como tamaño de letra, cursivas y negritas, el uso de números y viñetas, empleo de títulos y subtítulos, subrayado, sombreado, etc. Se les pidió que leyeran oración por oración y usaran la técnica del subrayado para identificar los elementos que dieran características de la palabra desconocida, en este caso, “dilaca”, así como ponerla como subtítulo y los elementos que seleccionaron.

Posteriormente, se les solicitó escribir en un párrafo el término desconocido con los elementos clave o pistas previamente seleccionadas para descifrar la palabra desconocida. A pesar de las indicaciones dadas en el ejercicio, se identificó que aun tienen problemas en diferenciar párrafos con enunciados u oraciones. Sin embargo, la importancia de este proceso es que los estudiantes lograran interpretar el significado de una palabra desconocida por medio del análisis del contexto en el cual se aplica la estrategia de decodificación selectiva (Marie Kabalen et al.,2005).

Después se explicó que volvieran a leer la el párrafo para que hicieran un mapa conceptual con esta palabra, aunque hay variedad en cuanto al contenido que debe de llevar un mapa conceptual. Después se les pidió que representaran por medio de una imagen la palabra “dilaca”.

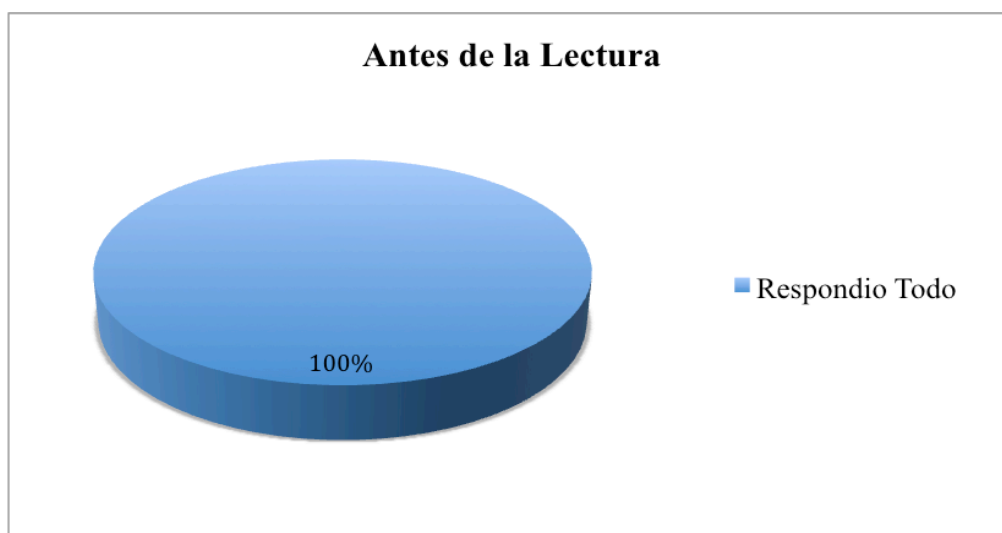
Para finalizar con las estrategias después de la lectura, se les solicitó que ellos mismos redactarán su propio concepto de la palabra desconocida y que describieran su proceso para descifrar el significado.

Esta sesión se llevo a cabo durante 50 minutos a 22 estudiantes, es decir un 100% del alumnado, porque ese día faltaron 2 alumnos y de los resultados un 95% contesto todo, y un 5% les faltaron algunas preguntas por contestar, mostrado en la gráfica 27.



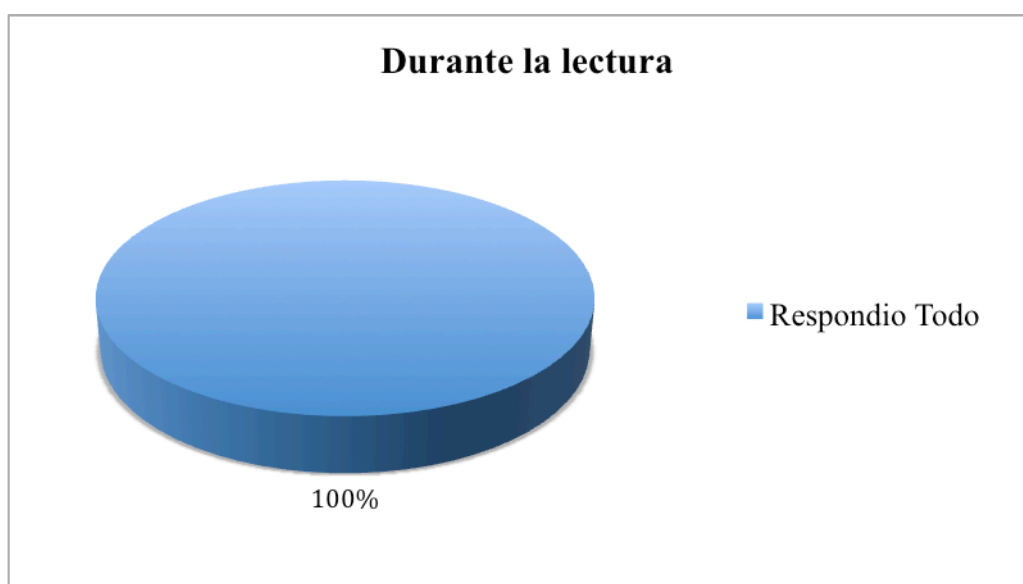
Gráfica 27

La gráfica 28 muestra que el 100% de los alumnos nunca habían escuchado o leído la palabra “dilaca” y tampoco sabían cuál era su significado, sin embargo respondieron todo.



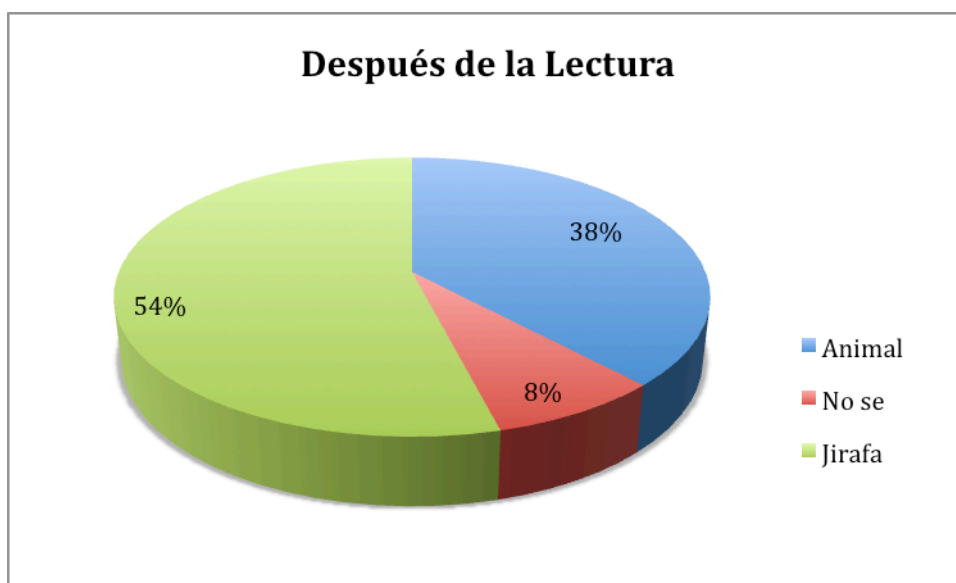
Gráfica 28

En estas estrategias identificaron palabras desconocidas, aunque el 100% respondió todo, la palabra “dilaca” fue la desconocida, véase gráfica 29.



Gráfica 29

En la gráfica 30 el 38% de los alumnos llegaron a la conclusión de que era un animal, aunque no especificaron qué animal era exactamente. El 8% de los alumnos dijeron que no sabían qué era y el 54% que fue el restante mencionó que era una “Jirafa”.



Gráfica 30

Para llegar a esta conclusión tuvieron que hacer un proceso en el cual mencionaron que buscarían en el texto las palabras claves, otros dijeron que leyendo bien las características del contexto enfocándose a la palabra desconocida, también utilizaron técnicas de lectura como subrayar, usando su imaginación sin ayuda de un diccionario, visualizaron, analizaron la lectura, buscando, dibujando, utilizando mapas conceptuales, releer, analizar bien la información y unir todas las pistas clave que daba la lectura, leer cuidadosamente y detenidamente la lectura, investigación y opinión personal, leyendo las palabras clave y características de la palabra desconocida. Siete alumnos no supieron realizar su proceso, respondiendo que no sabían o respondiendo algo muy diferente a lo que se pedía.

Las estrategias que se llevaron a cabo para realizar este proceso fueron las de decodificación selectiva, combinación selectiva y comparación selectiva, ya que se inició por descifrar su significado a partir de la información que la acompaña, es decir, del contexto en el cual se encuentra. Durante este proceso el lector identifica los datos relevantes que sirven de pistas, para descubrir el significado de la palabra. El primer proceso para lograr este propósito es separar los datos relevantes de los irrelevantes a partir de la decodificación, este proceso se denomina decodificación selectiva. El

segundo proceso para descifrar la palabra debe ser integrar las pistas o la información relevante y es el de combinación selectiva. El tercer proceso es el de comparación selectiva que consta de comparar el resultado de la combinación selectiva con la experiencia previa para descifrar el significado de la palabra desconocida.

4.2.4 Describir los logros y dificultades de los estudiantes de nivel secundaria en las cuatro sesiones con relación a la comprensión lectora en la aplicación del postest.

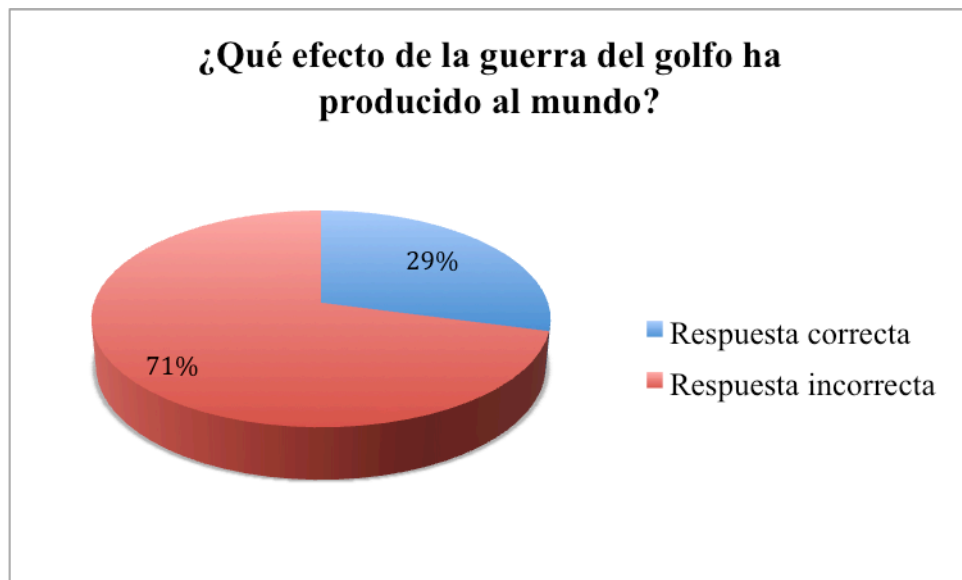
Al finalizar las sesiones del taller “viaje a la lectura” que incluyó las estrategias (decodificación, inferencia, razonamiento deductivo e inductivo y adquisición de conocimiento) con el objetivo de mejorar y ascender de un nivel literal (nivel uno) a un nivel inferencial (nivel dos) de la comprensión lectora, se aplicó un postest que consistió en ocho preguntas basadas en la lectura *“La Guerra del Golfo y el Terrorismo Ecológico”*. Dichas preguntas abarcaron el nivel inferencial (nivel dos) de la comprensión lectora basada en Marie Kabalen y De Sánchez (1995). Se aplicó a los mismos 24 participantes que presentaron el pretest al inicio del taller para lograr incrementar su nivel de comprensión. Las preguntas abarcaron las estrategias que se llevaron a cabo en el taller para evaluar su aplicación así como su incremento a un nivel inferencia, que es el objetivo de la investigación.

4.2.4.1 Descripción de las gráficas nivel inferencial

A continuación se presentan los resultados que se obtuvieron de dicho postest.

La gráfica 31 muestra los resultados de una segunda pregunta que abarca la decodificación que consistió en evaluar a los participantes sobre los efectos de la guerra al mundo, cabe hacer el comentario que aunque podría entenderse como un aspecto de sentido común, los participantes respondieron de forma errónea en un 71% que representa a 17 de los mismos y en un 29% que representa a 7, solamente logró responder y aplicar adecuadamente la estrategia ya mencionada. Esto implica una alerta pues aún carecen en su mayoría de una comprensión más profunda del contenido de una lectura y de aplicar y relacionar conocimientos previos con la nueva información a la que se enfrentan. Asimismo, es importante mencionar que de las cuatro opciones que se

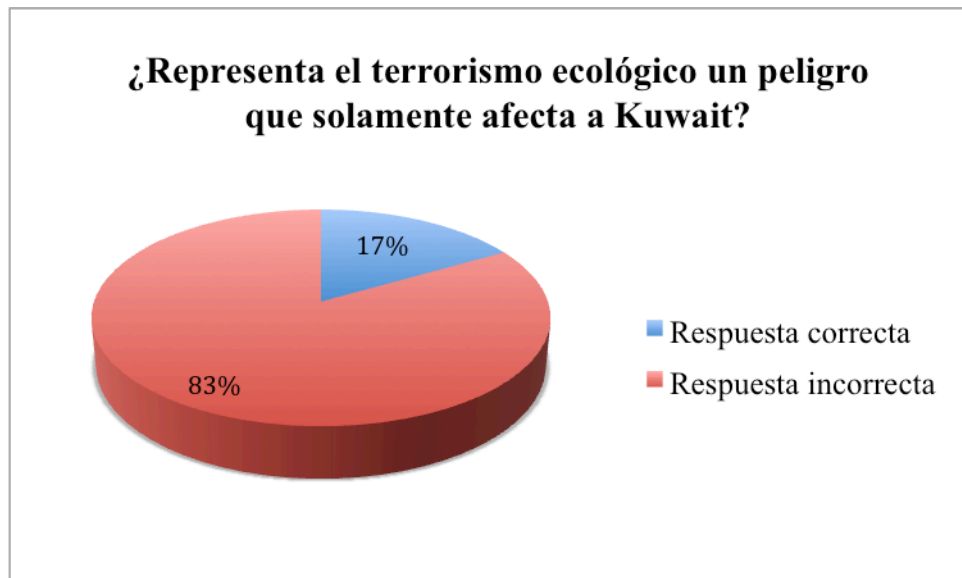
proporcionaron, una de ellas quedaba totalmente fuera del contexto, dos de las mismas eran muy literales y la correcta implicaba un proceso más de análisis además de que implicaba una respuesta más global y que no se encontraba tal cual en la lectura. Por esto, los estudiantes en su mayoría siguen aplicando un nivel de lectura literal y no profundizan su análisis de interpretación.



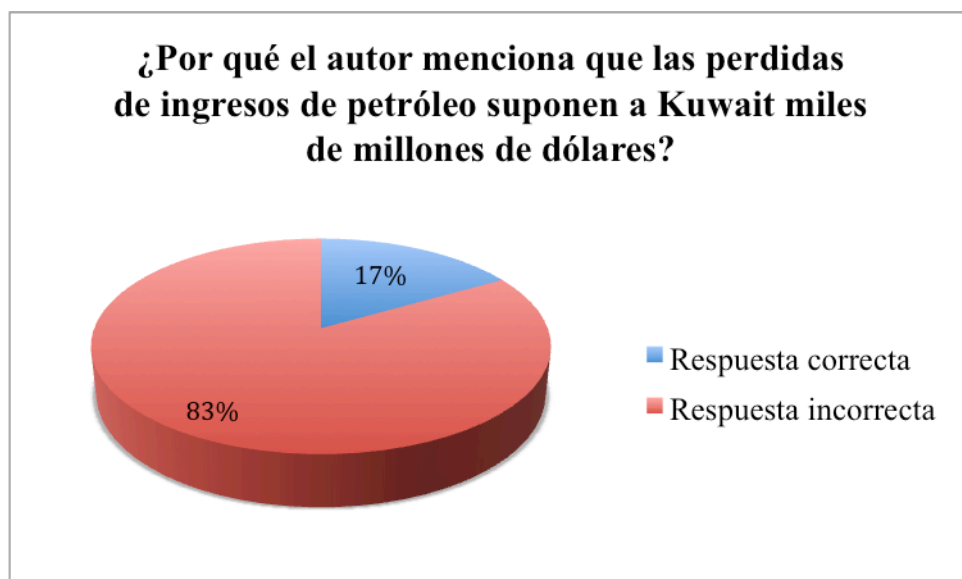
Gráfica 31

En las gráficas 32, 33 y 34 se observan los resultados de la estrategia de inferencia con la intención de conocer la aplicación de la misma. La gráfica 32 y 33 representan los mismos porcentajes por lo que el 83% que representa 20 de los participantes contestaron erróneamente y solamente el 17%, es decir, 4 de los participantes dieron la respuesta correcta. Ante estos resultados, es importante resaltar que los participantes presentaron en su mayoría problemas para discernir el contenido de la lectura en cuanto a las dos preguntas ya que requirió que realizaran procesos mentales más profundos puesto que la información no se encontraba de manera literal. Por lo anterior, se puede mencionar que los participantes aún se encuentran deficientes para analizar premisas del contenido de una lectura y de ello sacar conclusiones que les permita profundizar el contenido de un texto escrito. Por otra parte, en la gráfica 34 se puede observar que el 42% de los participantes se detuvieron un poco más en analizar el contenido y elegir su respuesta correcta, no siendo así para el 58% los participantes quienes nuevamente decidieron las

respuestas que implicaban una solución en un nivel literal dejando a un lado la respuesta que implicaba un proceso más profundo a partir del contenido y de sus conocimientos previos.



Gráfica 32



Gráfica 33

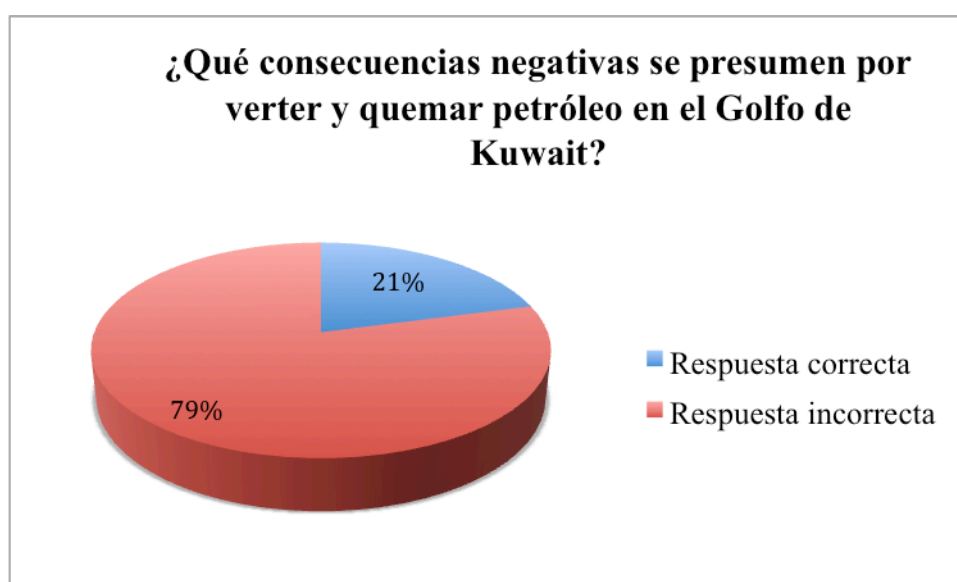


Gráfica 34

Las gráficas 35 y 36 muestran los resultados de las preguntas que se enfocaron en evaluar la estrategia sobre el razonamiento deductivo e inductivo en la cual los participantes obtuvieron entre un rango del 21% al 25% con una respuesta correcta y en un rango de 75% al 79% con una respuesta totalmente errónea. Se sigue observando que la mayoría está falto de un nivel profundo para analizar los contenidos y lograr obtener los elementos que los encamine hacia un razonamiento deductivo o bien inductivo ya que requiere que los participantes a partir del análisis del contenido de los textos escritos deduzcan conclusiones a partir de sus observaciones, inferencias de casos particulares para llegar a un razonamiento inductivo o de un caso general para llegar a un razonamiento deductivo. Sin embargo, estos procesos aún no se alcanzan y se siguen quedando en un nivel literal la mayoría de los participantes.



Gráfica 35



Gráfica 36

En suma, los resultados que se obtuvieron del postest se deduce que los participantes se siguen quedando en un nivel literal en su comprensión lectora ya que no aplican procesos que los conduzca a interpretar más allá de lo que leen en los escritos y cuando enfrentan una pregunta sobre el contenido de un texto muestran deficiencia en su comprensión por la falta de la aplicación adecuada de las estrategias cognitivas para interpretar las ideas de los autores y plantear inferencias sobre el contenido del texto. Asimismo, no aplican la estrategia de decodificación selectiva para descifrar las palabras desconocidas a partir de la información que se proporciona en el mismo contenido.

Capítulo 5

5.1 Conclusiones

Este estudio se realizó con la finalidad de comprobar la hipótesis que consistió en que los estudiantes de nivel secundaria no comprenden el contenido de textos que involucran procesos de un nivel inferencial por falta de conocimiento y aplicación de estrategias de comprensión lectora, mostrando una comprensión de nivel literal y por lo tanto un bajo rendimiento académico en relación a la lectura

En primer lugar cabe destacar que el problema de la lectura radica en factores que surgen desde el contexto familiar, es decir, los estudiantes no están involucrados en actividades de lectura y por consiguiente no se sienten motivados para leer y prefieren hacer otras actividades que no se relacionan con el proceso de la lectura. Ello conlleva a que los estudiantes no desarrollen ni apliquen estrategias pertinentes que les facilite recordar la información de los contenidos o interpreten las ideas de los autores que no se encuentran de manera directa en los diversos tipos de textos a los que se enfrentan en su vida diaria.

En segundo lugar, considerando los resultados de la aplicación del pretest con la lectura de nivel literal e inferencial es importante mencionar que los estudiantes no presentan dificultad para obtener información de los textos en un nivel literal dado que no requieren procesos de interpretación que involucren la aplicación de inferencias, razonamiento deductivo e inductivo y aplicación del conocimiento. Los estudiantes sólo están aplicando procesos que requieren identificar información en el mismo contenido sin la necesidad de llevar a cabo procesos de análisis profundos. Sin embargo, los resultados de la lectura de nivel inferencial se observa un bajo nivel de comprensión dado que los estudiantes carecen de estrategias que involucren procesos de interpretación para lograr comprender los contenidos de los textos.

Por lo anterior, el objetivo de la investigación consideró primordialmente la necesidad de desarrollar estrategias de comprensión lectora a través de un taller “viaje a la lectura” para que los estudiantes desarrollen procesos que les permita comprender los contenidos de los textos en un nivel inferencial aplicando estrategias que implican pasos

que requieren un tipo de pensamiento más profundo. Sin embargo, durante el proceso de las cuatro sesiones se presentaron diversos factores que de alguna manera afectaron el desarrollo de las actividades. Por ejemplo, al inicio del taller “viaje a la lectura” la actitud de la mayoría de los alumnos fue positiva, trabajaban adecuadamente pero a medida que avanzaban las sesiones, algunos se mostraban con una actitud negativa por las diversas actividades curriculares, como educación física principalmente y asistían un poco cansados por el horario en que terminaban dichas actividades. Todo ello repercutió en su desempeño reflejándose en sus cuadernillos de trabajo, en su comportamiento, en su participación e inclusive algunos ya no querían continuar con el taller por lo que fue necesario motivarlos diciéndoles que la lectura les hace ser mejores estudiantes, les hace ser mejores personas en lo profesional y en lo personal, porque se vuelven responsables y libres, además de que les dijimos que al finalizar el taller les teníamos una sorpresa, a lo que muchos interesó y preguntaron qué sería, los empezamos a animar y sólo así cambiaron su actitud para que culminaran bien todas las sesiones.

El trabajo que se realizó en cada sesión como ya se mencionó en los resultados de las sesiones, no se vio reflejado positivamente en los resultados que arrojó el postest. Se observa que los estudiantes aún no aplican adecuadamente los procesos de nivel inferencial, sin embargo, esto no quiere decir que las estrategias que se implementaron en el taller no funcionaron ya que se presentaron factores que afectaron el desarrollo de las estrategias tales como los tiempos, el número de sesiones, las actitudes negativas y el comportamiento de los alumnos de alguna manera influyeron en el proceso y por ello no se obtuvieron resultados eficaces en los resultados del postest.

Por lo anterior, cabe mencionar que en el contexto escolar la participación de los profesores para inculcar o acercar a los estudiantes a la lectura es importante pues mucho depende de la aceptación o rechazo que se le da a la lectura, debido a que en ocasiones la lectura se trabaja como una obligación, en este sentido los estudiantes evitan a toda costa realizar una lectura por lo tanto el distanciamiento se vuelve cada vez más grande, situación contraria a la deseada; otra causa del alejamiento de los estudiantes a la lectura es que los docentes la emplean como actividad de “relleno” como coloquialmente se llama, ya que no existe un propósito u objetivo claro, situación que crea confusión,

rechazo y aburrimiento en los estudiantes si desconocen cuál es la verdadera intención de leer un determinado texto, pierden el sentido y este es otro factor que determina la importancia de hacerlo o no, por lo tanto, es vital que los docentes conozcan muy bien el propósito que se quiere lograr al realizar una lectura determinada, pero sobre todo que se les explique a los estudiantes la importancia de conocer el contenido, también para qué les va a servir y en qué situaciones lo podrían emplear, los estudiantes al conocer esto le agregan un verdadero sentido, por lo tanto se sienten más motivados al hacerlo.

Los docentes tienen una responsabilidad muy grande al hacer que los textos sean del interés de los estudiantes, se sientan motivados y entusiasmados a leerlos, estos aspectos regularmente se consideran sin importancia por múltiples circunstancias, sin embargo son la clave para lograr realizar una lectura objetiva. Los estudiantes en la etapa de la adolescencia se caracterizan por estar en constante cambio de humor, de actitud, de decisiones, de conductas, de amistades, de actividades, etc., por lo que es importante que los textos empleados en las diferentes asignaturas sean acordes a los objetivos que desea alcanzar el docente pero que también atienda a las inquietudes, saberes, conocimientos y necesidades de los estudiantes, que dichos textos posean determinadas características implícitas o explícitas que capten su atención y voluntad para leerlos.

Los elementos que son importantes para los estudiantes en los textos son las imágenes, dibujos o incluso caricaturas, el tipo de letra y tamaño, los títulos y encabezados, la presentación del texto físico, el tipo, estilo, temática y el enfoque que se le de al texto desde un principio, con la intención de que los estudiantes estén motivados y permitan prevalecer el logro de los objetivos al finalizar la lectura.

El aspecto clave para que los estudiantes realicen una lectura de comprensión radica en analizar qué acciones realizan antes, durante y después de leer, es habitual que en el momento de asignar una lectura de un texto cuyo objetivo está definido previamente, por ejemplo encontrar la idea principal, identificar a los personajes, localizar en qué lugar y época sucede la historia, etc., los estudiantes inmediatamente busquen lo que se pide de manera literal, evitándose realizar toda la lectura desde un inicio, factor que imposibilita una comprensión de lo que trata el texto, explicado esto, los estudiantes consideran que el retomar algunas estrategias de ubicación inmediata

como el realizar subrayado de palabras, frases o títulos, el observar los textos que se encuentran con otro tipo de letra o resaltan del resto del texto, les servirán para entender el contenido de la lectura, sin embargo estas acciones son de carácter inicial por llamarlas de alguna manera, hay que reconocer que estas acciones sirven para encaminar o encausar al contenido de la lectura y son útiles, sin embargo, es importante que los estudiantes conozcan, aprendan y utilicen diversas estrategias de comprensión lectora que verdaderamente les ayuden a desarrollar una comprensión e interpretación de lo que leen, ya que la estructura de los textos puede ser variado en cuanto a su complejidad de contenido y lenguaje, y es justo esta situación a la que los estudiantes mencionan que enfrentan algunos problemas al momento de realizar una lectura, incluso desde que se les indica que realizaran esta actividad.

Los problemas que se observaron en los estudiantes son que desconocen los motivos por los cuales va a leer, que es lo que debe conocer después de haber leído, para qué le servirá, cuál es el objetivo, qué propósito tiene, etc., en repetidas ocasiones solicitaban las indicaciones iniciales y al parecer no tenían clara la idea, por ello es importante que antes de iniciar la lectura de un texto el lector este consciente de lo que pretende alcanzar, qué acciones realizará para lograrlo, qué otros materiales requiere, qué ambiente necesita, etc.

En el momento que el estudiante se enfrenta al texto, el título es lo que resalta a simple vista e inician un proceso de reconstrucción de ideas en su mente, pero cuando se encuentran con las palabras desconocidas o poco usuales se vuelven problema, al no conocer términos y en consecuencia los significados de los mismos se enfrenta a un cúmulo de posibles respuestas que podrían ayudar a entender a qué se refiere, sin embargo entre todas esas posibilidades hay que elegir la correcta y el problema continua, una de las acciones más recurrentes es la consulta de los diccionarios para tener el significado correcto de determinada palabra, sin embargo hay ocasiones en que no se cuenta con el diccionario o no esta permitido su uso, por lo que es importante enseñar a los estudiantes tratar de descubrir el significado de determinado término de acuerdo al contexto de la lectura, en primera instancia leer todo el texto de tal suerte que con los argumentos que acompañan a la palabra desconocida pueda atribuirle un significado que

le permita comprender la lectura o al menos se acerque a lo que se quiere dar a conocer en el escrito.

Una vez que se han conocido los significados, los estudiantes leen el texto y no saben que hacer primero, por lo general tienen que volver a leer el texto para ir tratando de entender de que se trata el texto, los estudiantes regularmente se pierden en la lectura y la problemática se presenta al no encontrar la relación entre una idea y otra, o bien cómo se da la secuencia entre un párrafo y otro, por lo que se les complica obtener una idea general del texto, esta situación es muy recurrente en textos de mayor extensión, pero es indispensable que se utilicen lecturas de distintos grados de complejidad. Desde este punto se pretende que el lector de acuerdo al contenido del texto de la lectura al momento de ir leyendo vaya relacionando o entrelazando situaciones semejantes que quizás haya vivido, visto o escuchado con lo que está leyendo, lo que hace que revivan sus conocimientos previos, sin embargo la problemática surge cuando los estudiantes no logran la activación de esos conocimientos ya que evitan generar interpretaciones que les permitan llegar a una comprensión más profunda.

Precisamente por lo anterior, los estudiantes deberían conocer estrategias básicas que les permitan llegar a la comprensión, de esta manera ir creando hábitos estratégicos de lectura en las distintas etapas de este proceso. En primer lugar, es necesario que se trabaje con base a los objetivos que se persiguen, tener en claro el propósito, para que partiendo de ello se vayan generando los medios necesarios para lograrlo, que el lector vaya construyendo en su mente predicciones del contenido del texto, proponerse preguntas que quisiera responderse, relacionando imágenes con encabezados, etc., que eviten centrarse solamente en la señalización de ideas o palabras, sino hacer uso de múltiples acciones como la toma de notas, la elaboración de esquemas gráficos (redes semánticas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, mapas mentales) fichas de resumen, citar ejemplos, etc., y crear una interpretación propia de lo que le ha dejado la lectura. Todos estos aspectos no son sencillos, se logran a base de práctica, constancia y además de ir valorando los avances que se han conseguido ya que de alguna manera afectan el logro de la comprensión lectora.

En resumen, por lo general los estudiantes se describieron a sí mismos como malos lectores y reportaban que encontraban poca utilidad en la lectura en su vida diaria, además sus respuestas permitieron comprobar que perciben al conocimiento como trozos separados y aislados de información que, por lo general, se reciben pasivamente de alguna autoridad.

Los resultados hasta ahora de esta investigación apuntan a la idea de que una de las posibles causas por la que la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora funciona, es el cambio de dogmas que se provoca en los estudiantes, pues enseñar las estrategias necesarias podría hacer que el lector reflexione sobre el proceso de comprensión lectora que realiza y que comprenda que el fin de la lectura es darle sentido al texto a través de una interpretación personal, que el proceso no siempre es automático y que hay maneras de superar las dificultades de comprensión cuando se presentan. Esto puede llevar al estudiante desarrollar creencias constructivas sobre la lectura.

Como reflexión, se observa en esta aportación que los estudiantes tienen diferentes formas de aprender, ya que unos son más visuales, otros auditivos o kinestésicos y definitivamente los adolescentes en esta etapa escolar son los más inquietos, pues la creencia de que los estudiantes con menor rendimiento académico son los más incompetentes sólo es un mito, y no se considera un hecho real, se observó que hay estudiantes que son muy hábiles y capaces de hacer una buena lectura y también que son muy dedicados y disciplinados. Se piensa que el leer es sólo una técnica que se aprende en una o dos clases, sin embargo, se deben tomar en cuenta muchos factores, ya que conlleva mucho más allá de lo que se piensa que es leer. La lectura es una acción de poner en práctica muchos sentidos del ser humano, como el lenguaje, el pensamiento, la memoria, la vista, etc. La lectura es activa y libre, es un estudio de habilidades lingüísticas y un conjunto de valores de quien le apasiona leer.

Anexos

ANEXO A

DIAGNÓSTICO

Nombre: _____ Grado: _____ Grupo: _____

Edad: _____

Turno: M ☐ V ☐ Sexo: M ☐ F ☐

Instrucciones: Marca con una “X” en el recuadro de las respuestas que más se acerque a tus intereses.

	Nunca	Pocas Veces	Regular- mente	Casi siempre	Siempr e
1.- ¿Te interesa la lectura?					
2.- ¿Te motiva la lectura?					
3.- ¿Tienes tiempo para leer?					
4.- ¿Prefieres otras actividades recreativas que leer?					
5.- ¿Te gusta leer?					
6.- ¿Te da flojera leer?					
7.- ¿Inviertes en comprar libros?					
8.- ¿Se te dificulta leer?					
9.- ¿Consideras que tienes buena visión para leer?					
10.- ¿Te cansas al leer?					

11.- ¿Te aburres al leer?					
12.- ¿Prefieres los e-books?					
13.- ¿Cuándo lees, buscas un buen lugar con iluminación y ventilación?					
14.- ¿Tienes dificultades para recordar o comprender lo que lees?					
15.- ¿Lees por obligación?					
16.- ¿Con que frecuencia asistes a exposiciones, ferias, festivales o eventos de la difusión de la lectura?					
17.- ¿Con que frecuencia asistes a bibliotecas o salas de lectura públicas?					
18.- ¿Has regalado libros?					
19.- ¿Te han regalado libros?					
20.- ¿Has donado algún libro?					
21.- ¿Cuántas veces has visto a tu madre leyendo?					
22.- ¿Cuántas veces has visto a tu padre leyendo?					

Instrucciones: Contesta las siguientes preguntas.

23.-¿Tienes libros en tu casa?

Si No ¿Por

qué? _____

24.- ¿Cuántos libros hay en tu casa aproximadamente?

Definición de valores de la escala de Likert de MOSCAWEB Contenidos.

Valores de la escala de Likert	Significado
1	Ausencia de calidad, atributo o aspecto que “no” se aprecia “nunca”
2	Poca calidad, atributo o aspecto que “pocas veces” se observa
3	Calidad regular, atributo o aspecto que se observa “regularmente”
4	Calidad básica, atributo o aspecto que se observa “casi siempre”
5	Presencia de calidad, atributo o aspecto que “siempre” se aprecia.

Fuente: Adaptado de Pérez *et al.* 2006

ANEXO B

PRETEST

Instrucciones: Lee las dos siguientes lecturas y subraya la respuesta correcta de acuerdo a cada pregunta.

Lectura 1

El zar y la camisa

Un zar, hallándose enfermo, dijo:

___ ¡Daré la mitad de mi reino a quien me cure!

Entonces todos los sabios celebraron una junta para buscar una manera de curar al zar, más no encontraron medio alguno.

___ Uno de ellos, sin embargo, declaró que era posible curar al zar.

Si sobre la tierra se encuentra un hombre feliz, dijo, quítesele la camisa y que se la ponga al zar, con lo que éste se curará.

El zar hizo buscar en su reino a un hombre feliz. Los enviados del soberano se esparcieron por todo el reino, más no pudieron descubrir a un hombre feliz. No encontraron un hombre contento con su suerte.

El uno era rico, pero estaba enfermo; el otro gozaba de salud, pero era pobre; aquél, rico y sano, quejábase de su mujer; ésta de sus hijos; todos deseaban algo.

Cierta noche, muy tarde, el hijo del zar, al pasar frente a una pobre choza, oyó que alguien exclamaba:

___ Gracias a Dios he trabajado y comido bien. ¿Qué me falta?

El hijo del zar sintióse lleno de alegría; inmediatamente mandó que le llevaran la camisa de aquel hombre, a quien en cambio había de darse cuanto dinero exigiera.

Los enviados presentáronse a toda prisa en la casa de aquel hombre para quitarle la camisa; pero el hombre feliz era tan pobre que no tenía camisa.

1. ¿Quiénes son los personajes de la historia?
 - a. El zar, el hijo del zar, los sabios y el hombre feliz
 - b. El zar, los sabios y el hombre feliz
 - c. El zar, un hombre rico, el reino, el soberano
 - d. El zar, el hombre, los soberanos, la mujer

2. ¿En qué lugar suceden los hechos de la historia?
 - a. En un reino
 - b. En un castillo
 - c. En una casa
 - d. En la ciudad

3. ¿En qué situación encontramos al zar al principio de la historia?
 - a. En una situación de felicidad
 - b. En una situación de enfermedad
 - c. En una situación de tristeza
 - d. En una situación de desesperación

4. ¿Qué propone el zar?
 - a. Vender todo su reino
 - b. Proporcionar la cuarta parte de su reino
 - c. Dar la mitad de su reino
 - d. Quedarse sin su reino

5. ¿Qué hacen los sabios?
 - a. Se reúnen para buscar una solución
 - b. Se preparan para una fiesta en el reino
 - c. Se reúnen con el hijo
 - d. Se reúnen con el zar

6. ¿Qué dice uno de los sabios?
 - a. Que no es posible curar al zar
 - b. Que hay una posibilidad de curar al zar
 - c. Que hay pocas posibilidades de curar al zar
 - d. Que hay diversas posibilidades de curar al zar
7. ¿Qué mandó hacer el zar?
 - a. Buscar en su reino a un hombre rico
 - b. Buscar en una parte del reino a un hombre feliz
 - c. Buscar en todo su reino a un hombre poderoso
 - d. Buscar en su reino a un hechicero
8. ¿Qué hicieron los emisarios?
 - a. Se quedaron con el zar
 - b. Se propagaron por todo el reino
 - c. Se durmieron en el castillo
 - d. Se perdieron en el reino
9. ¿A quién encontraron los enviados?
 - a. A diversas personas que no eran felices
 - b. A muchos hombres felices
 - c. A una mujer quejumbrosa
 - d. A un hombre rico y sano
10. ¿A quién escuchó el hijo del zar?
 - a. A un hombre triste
 - b. A un hombre pobre y triste
 - c. A un hombre pobre y feliz
 - d. A un hombre rico y feliz
11. ¿En qué momento del día lo escuchó?

- a. En la mañana
- b. Al medio día
- c. En la tarde
- d. En la noche

12. ¿Qué sintió el hijo del zar?

- a. Enojo
- b. Alegría
- c. Incomodidad
- d. Tristeza

13. ¿Qué iban a hacer los enviados?

- a. Quitar la camisa al hombre feliz
- b. Pedir prestada la camisa al hombre feliz
- c. Lavar la camisa del hombre feliz
- d. Regalar la camisa del hombre feliz

14. ¿Cómo era el hombre que se menciona al final?

- a. Muy pobre y tierno
- b. Extremadamente pobre y triste
- c. Era feliz y pobre
- d. Totalmente feliz y rico

ANEXO C

Lectura 2

Efectos de la radiación sobre las mujeres embarazadas

Si una mujer embarazada se expone a la radiación, existe una probabilidad relativamente alta de causar serios daños al embrión, que podría llevarlo hasta la muerte y subsecuentemente ocasionar un aborto, o bien la aparición de malformaciones en el recién nacido (efecto llamado teratogénesis). Los estudios con animales han demostrado que la radiación produce disminución en el tamaño de la cabeza (microcefalia) y alteraciones en la formación del esqueleto del ser irradiado en útero. Los estudios en aquellos sobrevivientes que se encontraban en útero durante las explosiones de Hiroshima y Nagasaki ha demostrado que tienen menor estructura, alcanzan un peso menor, y sus diámetros cefálicos son inferiores a los del grupo testigo no irradiado.

Se sabe con certeza que en el embrión es más sensible a los efectos teratogénicos de los virus, de algunas sustancias químicas y de la radiación, durante ciertas etapas de su desarrollo uterino. Había 22 individuos que se encontraban antes de su 18a. semana de gestación al ser irradiados en Hiroshima y Nagasaki. De ellos, 13 nacieron con microcefalia y 8 sufrieron retraso mental. La dosis estimada en todos esos casos fue superior a los 150 rems. Para dosis inferiores a 50 rems no se encontraron malformaciones en el grupo estudiado.

Los estudios con animales muestran que dosis tan bajas como de unos pocos rems durante etapas críticas del desarrollo embrionario pueden causar malformaciones.

M. E. BRANDON, R. Díaz,

La radiación al servicio de la vida,

Fondo de Cultura Económica, México, 1991.

1. ¿Representa la radiación un peligro que solamente afecta a las mujeres embarazadas?

- a. La radiación afecta solamente a las mujeres.
 - b. La radiación afecta tanto a las mujeres embarazadas como los animales durante su desarrollo embrionario.
 - c. La radiación afecta en un mayor grado a las mujeres embarazadas y en un menor grado a los animales.
 - d. La misma dosis de radiación afecta a mujeres embarazadas y a los animales en las mismas etapas de formación.
2. ¿Cuál es la similitud que presentan los seres humanos y los animales al estar expuestos a la radiación?
- a. Ambos presentan alteraciones en su formación al momento de estar en el útero.
 - b. Los seres humanos presentan menor peso al igual que los animales.
 - c. Tanto los seres humanos como los animales expuestos a la radiación no sufren tanto daño al estar en el útero.
 - d. Ambos presentan solamente daños en el tamaño de la cabeza.
3. ¿Cuál sería la consecuencia inmediata de una mujer embarazada al exponerse a un nivel mínimo de radiación?
- a) No hay reacción.
 - b) Aunque sea mínima provoca malformaciones.
 - c) Solamente provoca disminución el tamaño del embrión.
 - d) Las reacciones son impredecibles.
4. ¿Cómo defines la teratogénesis?
- a) Provocación del aborto.
 - b) La muerte.
 - c) Aparición de malformaciones en el recién nacido.

d) Sordera y ceguera.

5. ¿Cómo defines la microcefalia en los animales?

a) Disminución en el tamaño de la cabeza.

b) Alteraciones en la formación del esqueleto.

c) Retraso mental.

d) Alcanzan un peso menor.

ANEXO D

Sesión 1

Sesión: 1. Lectura inferencial e interpretativa: Estrategia cognitiva para el análisis inferencial de la información: la decodificación.	Fecha: 21 de octubre 2015	Hora: 14:00 a 15:30 Horas.
Grado: 2° Grupos: A, B, C, D, E, y F	Objetivo: Extender y profundizar el análisis y la interpretación de la información.	
Estrategia antes de la lectura	Tiempo	Material
Se reúnen los estudiantes en la biblioteca. Se da a conocer el objetivo de la sesión y posteriormente se pide contestar las siguientes preguntas para activar los conocimientos previos de los participantes sobre la lectura. 1. ¿Has escuchado sobre la existencia de los agujeros negros? 2. ¿Qué sabes sobre los agujeros negros? 3. Escribe tu propia definición sobre los agujeros negros. 4. De acuerdo a la imagen y al título de la lectura, escribe en un pequeño párrafo de que tratará la lectura. 5. ¿Qué es un agujero negro? 6. ¿Dónde se encuentran los agujeros negros?	20 minutos	Cuadernillo de trabajo Lápices
Estrategia durante la lectura	Tiempo	Material
Al terminar las actividades de la activación de los conocimientos previos, se solicita a los estudiantes continuar con las siguientes actividades.	50 minutos	Cuadernillo de trabajo Lápices

7. Lee rápidamente la lectura e identifica las palabras que desconozcas y busca su significado en un diccionario o trata de inferirlo a través del contexto de la lectura. Escríbelas. Lectura : Los agujeros negros  Un catedrático de Cambridge, John Michell, escribió en 1783 un artículo en el <i>Philosophical Transactions of the Royal Society of London</i>, en el que señalaba que una estrella que fuera suficientemente masiva y compacta tendría un campo gravitatorio tan intenso que la luz no podría escapar: la luz emitida desde la superficie de la estrella sería arrastrada de vuelta hacia el centro por la atracción gravitatoria de la estrella, antes de que pudiera llegar muy lejos. Michell sugirió que podría haber un gran número de estrellas de este tipo. A pesar de que no seríamos capaces de verlas porque su luz no nos alcanzaría, sí notaríamos su atracción gravitatoria. Estos objetos son los que hoy día llamamos agujeros negros, ya que esto es precisamente lo que son: huecos negros en el espacio. STEPHEN W. HAWKING, <i>Historia del tiempo: Del Big Bang a los agujeros negros</i>, Crítica, México, 1988.		Diccionarios
---	--	---------------------

8. De manera individual, lee el texto “los agujeros negros” e identifica lo que se te pide. 9. Localiza en la lectura si se encuentran algunas de las expresiones que se te indiquen en la sesión y escríbelas. 10. Subraya la frase en la lectura que te indique de que tratará el texto. 11. Identifica la frase con la que se concluye la lectura. 12. Encierra la frase que revela el punto de vista del autor, algunas expresiones que te pueden ayudar son: cabe destacar que, por desgracia, pongamos atención, etc. 13. Marca con una “X” los elementos que identifiques en la lectura de la siguiente lista. <table border="1"> <thead> <tr> <th></th><th>Si</th><th>No</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Manejo alternado de mayúsculas y minúsculas</td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Uso de distintos tipos (negrillas, cursivas) y tamaños de letras.</td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Uso de números y viñetas para formar listas de información.</td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Empleo de títulos y subtítulos.</td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Subrayado o sombreado de contenidos principales (palabras clave, ejemplos, definiciones, etc.)</td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Empleo de cajas para incluir material que se considera valioso (ejemplos,</td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>		Si	No	Manejo alternado de mayúsculas y minúsculas			Uso de distintos tipos (negrillas, cursivas) y tamaños de letras.			Uso de números y viñetas para formar listas de información.			Empleo de títulos y subtítulos.			Subrayado o sombreado de contenidos principales (palabras clave, ejemplos, definiciones, etc.)			Empleo de cajas para incluir material que se considera valioso (ejemplos,				
	Si	No																					
Manejo alternado de mayúsculas y minúsculas																							
Uso de distintos tipos (negrillas, cursivas) y tamaños de letras.																							
Uso de números y viñetas para formar listas de información.																							
Empleo de títulos y subtítulos.																							
Subrayado o sombreado de contenidos principales (palabras clave, ejemplos, definiciones, etc.)																							
Empleo de cajas para incluir material que se considera valioso (ejemplos,																							

anécdotas o bibliografía adicional).				
Inclusión de notas al calce o al margen para enfatizar la información clave (pueden ser conceptos, frases o hasta pequeños mapas conceptuales).				
14. Relee la lectura y elabora un esquema (mapa conceptual).				
15. Representa a través de una imagen el tema de la lectura y redacta tu propia interpretación de lo leído.				
Estrategia después de la lectura			Tiempo	Material
Para concluir con las actividades, se solicita a los estudiantes contestar las siguientes preguntas.			20 minutos	Cuadernillo de trabajo Lápices
16. ¿Puedes identificar la idea principal en el texto de forma explícita?				
17. Si tu respuesta fue afirmativa, entonces escribe la idea principal a partir de lo leído y en caso de que no este de manera explícita construye la idea principal.				

ANEXO E

Sesión 2

Sesión: 2. Lectura inferencial e interpretativa. El proceso de la inferencia aplicado al análisis de la información.	Fecha: 23 de octubre del 2015.	Hora: 14:00 a 15:30 Horas.
Grado: 2° Grupos: A, B, C, D, E y F.	Objetivo: Desarrollar la habilidad de encadenar lógicamente los pensamientos o las ideas.	
Estrategias antes de la lectura	Tiempo	Material
Se reúnen los estudiantes en la biblioteca. Se da a conocer el objetivo de la sesión y posteriormente se pide contestar las siguientes preguntas para activar los conocimientos previos de los participantes sobre la lectura. 1. ¿Qué diferencia hay entre un crimen y un castigo? 2. ¿Qué sanción recibes cuando no cumples con el reglamento escolar? 3. Observa la imagen y el título de la lectura “Crimen y castigo”, y posteriormente escribe brevemente de qué tratará la lectura. 4. Describe brevemente una situación en la que alguien haya cometido un crimen y el castigo que recibió. 5. Cuando se comete un crimen ¿Consideras que es necesario aplicar un castigo? ¿Por qué?	20 minutos	Cuadernillo de trabajo y lápices.
Estrategias durante la lectura	Tiempo	Material
Al terminar las actividades de la activación de los conocimientos previos, se solicita a los estudiantes continuar con las siguientes actividades. 6. Lee rápidamente la lectura e identifica las palabras que	50 minutos	Cuadernillo de trabajo y lápices.

desconozcas y busca su significado en un diccionario o trata de inferirlo a través del contexto de la lectura. Escríbelas. Lectura. <i>Crimen y castigo</i>. Hacia la calle un calor sofocante: la atmosfera era casi irrespirable. El rumor de la multitud, la vista de la cal, los andamios, los ladrillos, y ese olor particular tan conocido por los habitantes de San Petersburgo, que no pueden alquilar una casa de campo en el verano, todo contribuía a aumentar la nerviosidad del joven. El insoportable olor de las tabernas y fígones, numerosos en esa parte de la ciudad, y los borrachos que a cada paso se encontraban, aun siendo un día laborable, acabaron de dar al cuadro un repugnante colorido. Hubo un momento en que los finos rasgos del joven reflejaron amargo disgusto. Su figura era, en efecto, atrayente: de bellos ojos de azul oscuro, cabello castaño, talla superior a la mediana, esbelto y bien proporcionado. De pronto pareció quedar sumido en una profunda abstracción, o más bien en una especie de letargo. Continuó avanzando sin reparar en lo que le rodeaba, sin el menor deseo de ver nada, por otra parte. De vez en cuando, y sin darse cuenta, se le escapaban algunas palabras, según su costumbre, como acababa de reconocerlo. En aquel momento advirtió que sus ideas se embrollaban y confundían, apoderándose de él una gran debilidad: hacia dos días que casi no comía. Imagen F.M DOSTOIEVSKY <i>Crimen y castigo</i> (fragmento) Editores Mexicanos Unidos, México. 1984. 7. De manera individual, lee el texto “Crimen y castigo” e identifica los siguientes aspectos:		
--	--	--

8. Localiza en la lectura si se encuentran algunas de las expresiones que se te indiquen en la sesión y escríbelas. 9. ¿Hay alguna frase que te indica de qué tratará la lectura? 10. ¿Puedes identificar alguna frase con la que se concluye el texto? 11. ¿Hay alguna frase que te indique el punto de vista del autor? 12. Marca con una “X” los elementos que identifiques en la lectura de la siguiente lista.																										
<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Si</th> <th>No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Manejo alternado de mayúsculas y minúsculas</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Uso de distintos tipos (negrillas, cursivas) y tamaños de letras.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Uso de números y viñetas para formar listas de información.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Empleo de títulos y subtítulos.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Subrayado o sombreado de contenidos principales (palabras clave, ejemplos, definiciones, etc.)</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Empleo de cajas para incluir material que se considera valioso (ejemplos, anécdotas o bibliografía adicional).</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Inclusión de notas al calce o al margen para enfatizar la información clave (pueden ser conceptos, frases o hasta pequeños mapas conceptuales).</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Si	No	Manejo alternado de mayúsculas y minúsculas			Uso de distintos tipos (negrillas, cursivas) y tamaños de letras.			Uso de números y viñetas para formar listas de información.			Empleo de títulos y subtítulos.			Subrayado o sombreado de contenidos principales (palabras clave, ejemplos, definiciones, etc.)			Empleo de cajas para incluir material que se considera valioso (ejemplos, anécdotas o bibliografía adicional).			Inclusión de notas al calce o al margen para enfatizar la información clave (pueden ser conceptos, frases o hasta pequeños mapas conceptuales).				
	Si	No																								
Manejo alternado de mayúsculas y minúsculas																										
Uso de distintos tipos (negrillas, cursivas) y tamaños de letras.																										
Uso de números y viñetas para formar listas de información.																										
Empleo de títulos y subtítulos.																										
Subrayado o sombreado de contenidos principales (palabras clave, ejemplos, definiciones, etc.)																										
Empleo de cajas para incluir material que se considera valioso (ejemplos, anécdotas o bibliografía adicional).																										
Inclusión de notas al calce o al margen para enfatizar la información clave (pueden ser conceptos, frases o hasta pequeños mapas conceptuales).																										

13. Relee la lectura y elabora un esquema que te indiquen en la sesión. 14. Representa a través de una imagen el tema de la lectura y redacta tu propia interpretación de lo leído. 15. ¿Qué inferencia puedes hacer entre el título, imagen y fragmento de la lectura? 16. Complementa la siguiente tabla con las ideas implícitas y explícitas del texto. <table><tr><th>Implícitas</th><th>Explícitas</th></tr><tr><td></td><td></td></tr></table> 17. De acuerdo a las ideas implícitas y explícitas, escribe brevemente la situación que se presenta del personaje que se menciona en el texto.	Implícitas	Explícitas				
Implícitas	Explícitas					
Estrategias después de la lectura	Tiempo	Material				
Al terminar las actividades de la activación de los conocimiento previos, se solicita a los estudiantes continuar con las siguientes estrategias: 18. ¿Por qué reflejó el joven amargo disgusto? 19. ¿Por qué el joven se quedó sumido en una profunda abstracción o en una especie de letargo? 20. Como parte de tu respuesta a las preguntas 19 y 20, indica las ideas del texto que sustenten tus inferencias.	20 minutos	Cuadernillo de trabajo y lápices.				

--	--	--

ANEXO F

Sesión 3

Sesión: 3. Lectura inferencial e interpretativa: Aplicación del razonamiento inductivo y deductivo al análisis de la información.	Fecha: 30 octubre del 2015	Hora: 14:00 a 15:30: Horas.
Grado: 2° Grupos: A, B, C, D, E, y F	Objetivo: Aplicar el pensamiento deductivo e inductivo que forma la base de toda argumentación.	
Estrategia antes de la lectura	Tiempos	Material
Se reúnen los estudiantes en la biblioteca. Se da a conocer el objetivo de la sesión y posteriormente se pide contestar las siguientes preguntas para activar los conocimientos previos de los participantes sobre la lectura. 1. ¿Has escuchado en los medios de comunicación situaciones de robo? 2. ¿Cuáles crees que son las razones por las que las personas realizan estos actos de robo? 3. ¿Cuáles son los objetos que frecuentemente suelen robar? 4. ¿Qué consecuencias trae el delito de robo? 5. De acuerdo al título de la lectura, escribe en un pequeño párrafo de que tratará la lectura.	20 minutos	Cuadernillo de trabajo Lápices
Estrategia durante la lectura	Tiempo	Material
Al terminar las actividades de la activación de los conocimientos previos, se solicita a los estudiantes continuar con las siguientes actividades.	50 minutos	Cuadernillo de trabajo

6. Lee rápidamente la lectura e identifica las palabras que desconozcas y busca su significado en un diccionario o trata de inferirlo a través del contexto de la lectura. Escríbelas. Lectura <i>El delito de robo</i> Comete el delito de robo todo aquel que se apodera de un bien mueble ajeno, sin el consentimiento de su dueño. Mario Rivas se introdujo a un carro estacionado en una calle solitaria, lo logró prender y se lo llevó sin pedirle permiso al dueño del mismo. Juan Pérez le quitó sigilosamente la cartera a una persona que esperaba en la fila para entrar al cine. Luego entonces, Mario Rivas y Juan Pérez han cometido el delito de robo. Código <i>penal</i>, Definición del delito de robo. 7. De manera individual, lee la lectura “El delito de robo” e identifica lo que se te pide. 8. Localiza en la lectura si se encuentran algunas de las expresiones que se te indiquen en la sesión y escríbelas. 9. Subraya la frase en la lectura que indique de que tratará el texto. Escríbela. 10. Identifica la frase con la que se concluye la lectura. Escríbela. 11. Encierra la frase que revela el punto de vista del autor, algunas expresiones que te pueden ayudar son: cabe destacar que, por desgracia, pongamos atención,		Lápices Diccionarios
---	--	------------------------------------

etc. Escribela.																												
12. Marca con una “X” los elementos que identifiques en la lectura de la siguiente lista. <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Si</th> <th>No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Manejo alternado de mayúsculas y minúsculas</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Uso de distintos tipos (negrillas, cursivas) y tamaños de letras.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Uso de números y viñetas para formar listas de información.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Empleo de títulos y subtítulos.</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Subrayado o sombreado de contenidos principales (palabras clave, ejemplos, definiciones, etc.)</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Empleo de cajas para incluir material que se considera valioso (ejemplos, anécdotas o bibliografía adicional).</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Inclusión de notas al calce o al margen para enfatizar la información clave (pueden ser conceptos, frases o hasta pequeños mapas conceptuales).</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>				Si	No	Manejo alternado de mayúsculas y minúsculas			Uso de distintos tipos (negrillas, cursivas) y tamaños de letras.			Uso de números y viñetas para formar listas de información.			Empleo de títulos y subtítulos.			Subrayado o sombreado de contenidos principales (palabras clave, ejemplos, definiciones, etc.)			Empleo de cajas para incluir material que se considera valioso (ejemplos, anécdotas o bibliografía adicional).			Inclusión de notas al calce o al margen para enfatizar la información clave (pueden ser conceptos, frases o hasta pequeños mapas conceptuales).				
	Si	No																										
Manejo alternado de mayúsculas y minúsculas																												
Uso de distintos tipos (negrillas, cursivas) y tamaños de letras.																												
Uso de números y viñetas para formar listas de información.																												
Empleo de títulos y subtítulos.																												
Subrayado o sombreado de contenidos principales (palabras clave, ejemplos, definiciones, etc.)																												
Empleo de cajas para incluir material que se considera valioso (ejemplos, anécdotas o bibliografía adicional).																												
Inclusión de notas al calce o al margen para enfatizar la información clave (pueden ser conceptos, frases o hasta pequeños mapas conceptuales).																												
13. Relee la lectura y elabora un esquema (mapa conceptual).																												
14. Representa a través de una imagen el tema de la lectura y redacta tu propia argumentación de lo leído.																												
15. Define con tus propias palabras que es un razonamiento deductivo e inductivo.																												

Razonamiento deductivo: Razonamiento inductivo: 16. Identifica en el texto las premisas y colócalas en la tabla adecuadamente, utiliza el material proporcionado. <table><tr><td>Identifica y pega los enunciados que te ayudan a construir un razonamiento inductivo.</td><td>Identifica y pega los enunciados o las aseveraciones que te ayudan a construir un razonamiento deductivo.</td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table> 17. Identifica y pega la conclusión que se plantea en el texto. 18. Redacta un argumento convincente de acuerdo a la situación de la lectura “El delito de robo”. La aseveración clave es: Las aseveraciones de soporte son:	Identifica y pega los enunciados que te ayudan a construir un razonamiento inductivo.	Identifica y pega los enunciados o las aseveraciones que te ayudan a construir un razonamiento deductivo.				
Identifica y pega los enunciados que te ayudan a construir un razonamiento inductivo.	Identifica y pega los enunciados o las aseveraciones que te ayudan a construir un razonamiento deductivo.					
Estrategia después de la lectura	Tiempo	Material				
Para concluir con las actividades, se solicita a los estudiantes contestar la siguiente pregunta. 19. Describe el proceso que seguiste para llegar a un razonamiento de la lectura “delito de robo”.	20 minutos	Cuadernillo de trabajo Lápices				

ANEXO G

Sesión 4

Sesión: 4. Lectura inferencial e interpretativa: aplicación de los procesos de adquisición de conocimientos.	Fecha: 5 de noviembre 2015	Hora: 14:00 a 15:30 Horas.
Grado: 2º Grupo: A, B, C, D, E y F.	Objetivo: Ayudar a comprender el contenido a través de un proceso de pensamiento que sirve para adquirir conocimientos.	
Estrategias antes de la lectura	Tiempo	Material
Se reúnen los estudiantes en la biblioteca. Se da a conocer el objetivo de la sesión y posteriormente se pide contestar las siguientes preguntas para activar los conocimientos previos de los participantes sobre la lectura. 1. ¿Qué haces cuando encuentras una palabra desconocida en un texto? 2. ¿Por qué crees que es importante conocer el significado de las palabras que desconoces? 3. ¿Has escuchado o leído la palabra “dilaca”? 4. ¿Qué crees que signifique la palabra “dilaca”?	20 minutos	Cuaderno de trabajo, lápices y diccionarios.
Estrategias durante la lectura	Tiempo	Material
Al terminar las actividades de la activación de los conocimiento previos, se solicita a los estudiantes continuar con las siguientes estrategias: 5. Lee rápidamente la lectura e identifica las palabras desconocidas, intenta entender su significado de	50 minutos	Cuaderno de trabajo, lápices y diccionarios.

acuerdo al contexto de la lectura. Fragmento El señor Pérez vio por primera vez una dilaca durante su viaje a África. Recorría las regiones africanas con una gran curiosidad, deseaba conocer cosas novedosas en ese continente. Al ver a su alrededor observó cómo las dilacas deambulaban por los campos haciendo gala de su esbeltez, y cómo miraban por encima de todo el mundo alcanzando a divisar con facilidad hasta un horizonte lejano. De vez en cuando las dilacas abrían sus rígidas y largas piernas delanteras para inclinar su largo cuello y así alcanzar e ingerir agua y alimento. 6. De manera individual lee el texto de esta sesión e identifica los siguientes aspectos: 7. Localiza en el texto si se encuentran algunas de las expresiones que se te indiquen en la sesión. 8. Subraya la frase en la lectura que te indique de qué trata el texto. 9. ¿Hay alguna frase con la que se concluye el texto? 10. ¿Hay alguna frase que indique el punto de vista del autor? 11. Marca con una “x” los elementos que identifiques en el texto de la siguiente lista. <table border="1" data-bbox="220 1641 746 1904"> <tr> <th>Elementos</th><th>SI</th><th>NO</th></tr> <tr> <td>Manejo alternado de mayúsculas y minúsculas.</td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Uso de distintos tipos (negritas, cursivas) y tamaño de letras.</td><td></td><td></td></tr> </table>	Elementos	SI	NO	Manejo alternado de mayúsculas y minúsculas.			Uso de distintos tipos (negritas, cursivas) y tamaño de letras.				
Elementos	SI	NO									
Manejo alternado de mayúsculas y minúsculas.											
Uso de distintos tipos (negritas, cursivas) y tamaño de letras.											

cursivas) y tamaño de letras.					
Uso de números y viñetas para formar lista de información.					
Empleo de títulos y subtítulos.					
Subrayado o sombreado de contenidos principales (palabras clave, ejemplos, definiciones, etc.)					
Empleo de cajas para incluir material que se considera valioso (ejemplos, anécdotas o bibliografía adicional).					
Inclusión de notas al calce o al margen para enfatizar la información clave (pueden ser conceptos, frases o hasta pequeños mapas conceptuales).					
12. Lee oración por oración y subraya los elementos que den alguna característica de la palabra desconocida. Escribe las. 13. Escribe como subtítulo la palabra desconocida y en forma de lista los elementos que seleccionaste. 14. Escribe un párrafo uniendo el término desconocido con los elementos clave, puedes combinar el orden. 15. Ahora compara la combinación anterior con la experiencia previa para descifrar el significado de la palabra que sustituye el término “dilaca”. 16. Relee la lectura y elabora un esquema sobre ella					

(mapa conceptual).		
17. Representa por medio de una imagen el tema que se aborda en la lectura y redacta tu propia interpretación del texto leído.		
Estrategias después de la lectura	Tiempo	Material
Para concluir con las actividades, se solicita a los estudiantes contestar las siguientes preguntas. 18. ¿Cuál es el significado que encuentras de la palabra “dilaca”? 19. Describe tu proceso para descifrar el significado.	20 minutos	Cuaderno de trabajo, lápices y diccionarios.

ANEXO H

POSTEST

Nombre: _____

Grupo: _____ Grado: _____

Fecha: _____

Instrucciones: Contesta de acuerdo a lo que hayas aprendido en las cuatro sesiones del taller “viaje a la lectura”. Lee el siguiente texto y subraya la respuesta que consideres adecuada.

La Guerra del Golfo y el terrorismo ecológico.

La guerra del Golfo, de 1991, ha ocasionado uno de los peores desastres ecológicos del mundo. Las tropas iraquíes de Saddam Hussein no solo vertieron millones de barriles de petróleo en las aguas del Golfo, sino que, al retirarse, prendieron fuego a unos 570 pozos petrolíferos de Kuwait.

Todas las guerras deterioran el ambiente. En la antigua Grecia, las tropas de uno y oro ejércitos destruían las cosechas del enemigo y envenenaban sus aguas. En nuestra época, en los años sesenta, las tropas estadounidenses destruyeron los bosques de Vietnam. Una guerra sobre los campos de petróleo estaba destinada al desastre ecológico.

Alrededor de 6 millones de barriles diarios fueron quemados nada más al terminar la guerra. Una espesa columna de humo hizo que las temperaturas descendieran en un promedio de 10°C. Afortunadamente, el humo se quedó en las capas bajas de la atmósfera, con lo que se redujo el riesgo de que otras regiones más allá del Golfo se vieran también afectadas. El petróleo de Kuwait, rico en sulfuro, ha reducido seriamente la productividad agrícola, al haberse incrementado el grado de acidificación del suelo.

Las pérdidas de ingresos por el petróleo le suponen a Kuwait miles de millones de dólares. El desastre ecológico es imposible de cuantificar, pero al menos ha hecho que muchos países de unan para buscar acuerdos internacionales que impidan nuevos actos de “terrorismo ecológico.

Salvemos la tierra.
Aguilar Editor, México 1991.

1. ¿Qué te imagines cuando ves la frase “terrorismo ecológico”?
2. ¿Qué efectos de la guerra del Golfo ha producido al mundo?
3. ¿Representa el terrorismo ecológico un peligro que solamente afecta a Kuwait?
4. ¿Porqué el autor menciona las pérdidas de ingresos de petróleo suponen a Kuwait miles de millones de dólares?
5. ¿Cuál es el propósito de mencionar Grecia, los años sesenta y las tropas estadounidenses en la lectura?
6. ¿Qué aseveras con respecto a las guerras?
7. ¿Qué consecuencias negativas se presumen por verter y quemar petróleo en el Golfo de Kuwait?
8. ¿Qué significado le das a la palabra “sulfuro” de acuerdo a la lectura?

ANEXO I

MATRIZ DE DATOS - DIAGNÓSTICO

SUJETOS	Sexo	Edad	Grupo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	1	2	3	4	5
1. ANA	1	2	6	3	2	98	2	3	2	1	3	4	3	2	1	5	2	1	1	1	2	2	5	1	1	1	2	1	2	3	1	2	2	1	2	3	4	2	1	3	2	1	1	3	2	
2. DIANA LAURA	1	1	6	3	2	2	2	4	2	1	1	5	1	2	2	5	1	5	1	2	2	3	1	4	4	1	1	1	2	3	1	2	2	2	4	3	4	2	1	3	2	3	3	3	3	
3. ALEX	2	1	6	4	5	2	2	4	2	2	2	4	2	2	1	2	1	2	1	3	2	4	3	5	98	1	1	1	2	3	1	2	2	1	2	3	4	2	1	3	1	1	3	2	3	
4. MELISA	1	1	6	3	2	5	5	3	2	3	3	3	2	2	3	4	3	1	2	2	4	2	2	3	3	1	1	1	4	3	1	2	2	2	4	3	4	2	1	3	4	1	3	2	3	
5. GIOVANNES	2	1	2	2	2	2	2	2	5	2	3	2	1	1	3	3	1	4	2	1	1	1	3	4	1	1	1	1	4	3	1	2	2	2	2	3	3	2	2	3	3	4	1	3	3	
6. KARLA JOSELYN	1	2	2	2	3	2	3	2	3	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	3	4	2	1	3	3	1	1	2	2
7. AURORA	1	1	4	4	3	2	3	2	3	2	3	5	2	2	4	5	4	2	3	2	4	3	4	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	2	3	2	4	1	3	2	1	4	2	1	
8. JOVANNI	2	1	4	3	3	2	3	3	2	2	2	3	2	2	4	3	3	1	2	3	2	2	3	4	4	1	1	1	2	3	1	1	2	1	3	3	4	4	2	3	2	2	4	1		
9. ABRAHAM	2	2	4	3	3	2	4	3	3	2	2	4	3	2	2	3	3	4	3	3	2	4	1	5	3	1	1	1	2	3	1	2	2	1	1	1	4	2	1	1	2	2	4	2		
10. CARLOS ALBERTO	2	1	4	3	3	2	3	2	1	4	3	4	4	3	1	5	4	1	2	5	5	5	4	1	1	1	1	1	2	3	1	2	2	2	1	3	4	2	2	3	2	2	3	4	2	
11. JORGE DAVID	2	1	4	3	3	2	3	2	1	98	2	4	2	3	4	3	2	2	2	99	4	3	4	4	3	1	1	1	2	3	1	1	2	1	1	3	2	2	1	3	4	1	1	2	2	
12. LUIS ÁNGEL	2	2	6	3	3	2	4	98	3	2	1	4	2	2	4	4	2	2	2	3	4	3	4	4	2	1	1	1	2	3	1	2	2	2	1	1	4	2	1	3	3	1	1	3	3	
13. KEVIN	2	2	5	3	2	2	4	3	1	2	3	3	2	3	1	4	3	1	2	2	3	1	2	5	4	1	1	1	2	3	1	2	2	1	1	3	4	2	1	3	2	1	1	2	3	
14. ALAN OMAR	2	1	5	4	3	2	2	3	2	2	2	3	2	2	1	2	2	1	2	3	1	4	1	3	98	1	2	1	2	3	1	2	2	2	1	3	98	2	1	3	3	1	1	3	1	
15. ALINE DIANEY	1	2	3	2	99	4	3	2	3	2	1	3	3	2	2	5	4	3	4	2	5	2	2	4	5	1	1	1	1	3	1	1	2	1	4	3	4	2	4	3	2	1	1	2	1	
16. ÁLVARO JERÓNIMO	2	1	3	2	2	3	4	3	1	1	98	4	2	1	1	5	2	1	2	2	2	3	3	4	3	1	1	1	2	3	1	1	2	2	4	3	4	2	1	3	2	1	1	2	3	
17. ANÉLICA	2	1	3	3	2	4	3	2	3	1	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	4	4	4	2	3	1	3	1	2	1	1	2	2	2	1	3	4	2	1	3	2	1	1	2	1	
18. GERARDO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	4	2	1	1	1	2	1	1	3	2	1	1	1	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	1	3	4	1	3	2	1	
19. CRISTIAN	2	1	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	2	1	3	2	4	1	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	3	1	1	1	2	3	2	4	2	1	3	1	1	2	1	2	
20. JONATHAN URIEL	2	3	3	2	4	1	5	1	4	1	4	4	3	1	1	2	3	2	1	1	1	1	1	4	3	2	1	1	2	3	1	2	3	2	1	3	4	2	1	3	2	1	1	1	2	
21. KEVIN	2	2	1	3	2	98	3	3	2	2	2	3	2	2	2	4	1	2	2	2	3	3	1	4	3	1	1	1	2	3	1	2	2	4	1	3	4	2	1	3	2	4	1	4	3	
22. JOSELYN	1	1	1	2	3	3	2	3	1	3	2	4	1	2	1	3	2	1	2	2	1	3	2	2	1	1	1	1	2	3	1	2	2	2	4	4	4	2	1	3	2	1	1	2	3	
23. ALEJANDRO	2	1	1	3	3	4	2	3	3	1	3	2	4	3	2	1	3	3	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	1	1	2	1	3	2	4	2	1	2	2	4	1	3	3
24. XOCHITL EDITH	1	2	1	3	5	4	2	3	1	2	2	3	2	1	1	5	2	1	1	2	1	5	2	4	5	1	1	1	1	2	3	1	1	2	2	2	3	4	2	2	3	2	1	1	3	3

VALORES

Likert	(A) Sexo	(B) Edad	(C) Grupo	Código	Respuesta de opción múltiple
Nunca = 1	F = 1	13 = 1	A = 1	98 = En blanco	Si = 1 A = 1
Pocas veces = 2	M = 2	14 = 2	B = 2	99 = Doble respuesta	No = 2 B = 2
Regularmente = 3		15 = 3	C = 3		C = 3
Casi siempre = 4			D = 4		D = 4
Siempre = 5			E = 5		
			F = 6		

ANEXO J

MATRIZ DE DATOS - POSTEST

SUJETOS	Sexo	Edad	Grupo	1	2	3	4	5	6	7	8
1. ANA	1	2	6	1	2	2	2	2	2	2	2
2. DIANA LAURA	1	1	6	1	2	1	2	2	2	1	2
3. AXEL	2	1	6	1	2	2	2	2	1	2	2
4. MELISA	1	1	6	1	2	2	2	2	2	2	1
5. GIOVANEY	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2
6. KARLA JOSELYN	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2
7. AURORA	1	1	4	2	1	2	1	1	2	2	2
8. JOVANNI	2	1	4	1	1	2	2	1	2	2	2
9. ABRAHAM	2	2	4	1	2	2	2	1	2	2	2
10. CARLOS ALBERTO	2	1	4	2	2	2	1	1	1	1	2
11. JORGE DAVID	2	1	4	2	2	2	2	2	2	2	2
12. LUIS ÁNGEL	2	2	6	2	1	2	1	2	1	2	2
13. KEVIN	2	2	5	1	2	2	2	2	2	2	2
14. ALAN OMAR	2	1	5	2	1	2	1	2	1	1	2
15. ALINE DIANEY	1	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2
16. ÁLVARO JERÓNIMO	2	1	3	1	2	1	2	2	1	2	2
17. ANGÉLICA	2	1	3	1	1	2	2	1	2	2	2
18. GERARDO	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2
19. CRISTIAN	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2
20. JONATHAN URIEL	2	3	3	1	2	2	2	2	2	2	2
21. KEVIN	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2
22. JOSELYN	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2
23. ALEJANDRO	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2
24. XOCHITL EDITH	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2

Likert
Nunca = 1
Pocas veces = 2
Regularmente = 3
Casi siempre = 4
Siempre = 5

(A) Sexo	(B) Edad	(C) Grupo
F = 1	13 = 1	A = 1
M = 2	14 = 2	B = 2
	15 = 3	C = 3
		D = 4
		E = 5
		F = 6

Codigo		Respuesta de opción múltiple
98 = En blanco	Si = 1	A = 1
99 = Doble respuesta	No = 2	B = 2
		C = 3
		D = 4

ANEXO K

Cronograma

Actividad	Semana / Mes																			
	Julio				Agosto				Septiembre				Octubre				Noviembre			
	Ciclo 2014 -2015				Ciclo 2014 - 2015				Ciclo 2014 – 2015				Ciclo 2014 - 2015				Ciclo 2014 - 2015			
Nº semana	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Revisión de Protocolo.			x																	
Promover cita en la escuela.			x																	
Diseño de la guía.			x	x																
Revisión guía por el asesor.				x																
Aplicación de Diagnóstico y Pretest.					x								x							
Registro y medición de diagnóstico y Pretest.					x	x														
Intervención. Taller “Viaje a la Lectura”.														x	x	x	x			
Aplicación Pos-test.																		x		
Recolección de datos. Pos-test																			x	

Referencias

Abadzi Helen “Efficient learning for the poor: New insights into literacy acquisition for children”. International Review of Education. DOI 10.1007/s11159-008-9102-3. Springe 2008.

Alcántara Valverde Ligia, Bernal Rocha Silvia (2012) El aprendizaje autorregulado en estudiantes y su relación con la motivación en estudiantes. DIDAC Motivación y Docencia. Nueva Época junio 2012 Universidad Iberoamericana. Pp 4 -10 Recuperado de: <http://WWW.uia.mx/web/files/didac/59.pdf>

Carrasco-Altamirano, Alma. La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. Revista Mexicana de Investigación Educativa [en línea] 2003, 8 (enero-abril): [junio 2015] Disponible en: <http://redaly.org/articulo.oa?id=14001708>

Colomer. y Camps. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Barcelona: Celeste

Davis. Patricia M. (2014) *Cognición y aprendizaje*, reseña de investigaciones realizadas entre grupos etnolingüísticos minoritarios. Sil e-books 50 internacional

Díaz-Barriga, F y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. (2ª. Edición) México, D.F: McGrawHill

Escamilla, A. (2008) concepto y funciones de las competencias básicas. *Bases para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó

Escamilla. A. (2008). *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. P.23. Barcelona: Graó

Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21, 76-82.

Fullat, O. (2008). *Filosofía de la educación*. (2ª Edición). España: Editorial Síntesis Educación

Gil, J. (2011) Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*, 14.1, 117-134

Gómez López, Luis Felipe, Madero Suárez, Irma Patricia. El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, [en línea] 2013, 18, (enero-marzo): fecha de consulta [junio 2015] Disponible en: <http://www.redaly.org/articulo.oa?d=14025581006>

Gómez López, Luis Felipe. El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México) [en línea] 2008, XXXVIII, (sin mes): [julio 2015] disponible en: <http://www.redaly.org/articulo.oa?d=27012440005>

Gómez Palacio Margarita. (1995) *La lectura en la escuela*. México: SEP

Gómez Palacio Margarita. (1998) Consideraciones teóricas generales acerca de la lectura, en *Desarrollo lingüístico y curricular escolar*. P.82 México: UPN

Gómez- López, Luis Felipe, Silas- Casillas, Juan. Carlos. Desarrollo de la competencia lectora en secundaria. *Magis*, Revista Internacional de Investigación en Educación [en línea] 2012, 5 (julio-diciembre): [junio 2015] disponible en: <http://admin.redaly.org/articulo.oa?d=281024896008>

González-Ávila, Georgina, Castro-Sierra Claudia Esperanza, Gallardo-Córdova Katherina Edith. Rasgos de un perfil del docente experto en enseñanza de una lectura comprensiva en niños de educación básica, desde una perspectiva de solución de problemas en Didáctica de la lengua y de la literatura. *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea] 2015 (mayo): [julio 2015] disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/6812.pdf>

González, María José, Barba, María José y González, Alicia. La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. [En línea] 2010: [Junio 2015] disponible en: <http://rieoei.org/expe/3225Gonzalez.pdf>

Gutierrez-Braojos, Calixto, Salmeron- Pérez, Honorio. Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado*, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado [en línea] 2012, 16 (sin mes): [junio 2015] disponible en: <http://redaly.org/articulo.oa?id=56724377011>

Gutiérrez, A. y Montes de Oca, R. (2002) La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. *OEI Revista Iberoamericana de Educación* [en línea] 2010,56-6 (septiembre): [junio 2015] disponible en: <http://rieoei.org/3225.htm>

Kabalen. D. y de Sánchez. M. (2003). *La lectura analítico-crítica: un enfoque cognitivo aplicado al análisis de la información*. (3ª ed.) México: Trillas

López Muñoz Luis (2004) La motivación en el aula. *Revista Pulso*. Pp. 95-107
Recuperado de: <http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/45.pdf>

Madero Suárez, I; Gómez López, I; El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria; *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 56, enero-marzo, 2013, pp. 113-139 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., Distrito Federal, México.

Mendoza. A. (1998ª). *Tu, lector: aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. México: Octaedro

Núñez. P (2006). *Taller de comprensión de lectura*. México: Octaedro

Oakhill, J. y Cain, K. (2007) issues of causality in childrens Reading comprehension. En McNamara, D (Ed.), reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies (pp.47-42) New York: Erlbaum.

OCDE (2009). Assessment Framework. Key competencies in Reading, mathematics and science. París: OCDE consultado: junio 2015. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>

Ojeda, E. (2012) *La lectura en Construcción de Unidades de Aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Guía de unidad de Aprendizaje Disciplinar1: Comprensión Lectora México: UPN

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2009) PISA 2009 assessment Framework key competencies in reading, mathematics and science. París: OCDE Recuperado de: <http://www.Oecd.Org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>.

Paniagua, R. (2005). *Estrategias de Aprendizaje*, Colegio San Pablo-CCU de Moontepíncipe.
Recuperado de: <http://www.educaweb.com/noticia/2005/12/12/estrategias-aprendizaje-917/>

Real Academia Española: Recuperado de:
http://buscón.rae.es/drael/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=competente
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96309/vhvz1de1.pdf?sequence=1>

Rigo, M. (2006). Prologo. En F. Díaz-Barriga, *Enseñanza situada: vinculo entre la escuela y la vida*. México: McgrawHill

Salvador, F. y Gutiérrez, R. (2005) Atención educativa al alumnado con dificultades en la lectura. Málaga: Aljibe

SEP. (2010) Manual de procedimientos para el fomento y la competencia lectora en el aula. México: SEP

SEP (2011) Guía del maestro de nivel secundaria de español. Programa de estudios. México: SEP

SEP (2011) Plan de estudios 2011. México: SEP

(Sin autor), *Manual de procedimientos para el fomento y la competencia lectora en el aula*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: http://www.leer.sep.gob.mx/pdf/manual_fomento.pdf

(Sin autor), *Pisa: Comprensión lectora. I Marco y análisis de los ítems*, (2009). Proyecto de Evaluación Internacional del alumnado. Recuperado de: http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf

Solé I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó

Solé, I y Teeberosky, A. (2001). “La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización. Una perspectiva psicológica”, en Coll, C; Palacios, J. y Marchesi, A. Psicología de la educación escolar, Madrid: Alianza Editorial

Tolchinsky, L y Solé I. (2009) las condiciones de aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia y aprendizaje*, 32 (2), 131-140

Valle, A., Cabanach, R.,González-Pienda, J., Nuñez,J., Rodríguez,S. y Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: Análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, Volumen 26, Número 1.

Recuperado de:

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11860/1/Revista_20Mexicana-20texto_20final_202009.pdf