

Desarrollo de la competencia lectora

García Sosa, Beatriz Daniela

2016

<http://hdl.handle.net/20.500.11777/1363>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

**Estudios con reconocimiento de Validez Oficial por Decreto
Presidencial del 3 de abril de 1981**



DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA

Director del trabajo

Dra. Martha Huerta Cruz

ELABORACIÓN DE UN ESTUDIO DE CASO

que para obtener el grado de

MAESTRÍA EN APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS

Presenta

BEATRIZ DANIELA GARCÍA SOSA

Puebla, Pue.

2016

Índice

Introducción.....	4
Capítulo I. Planteamiento de problema	6
<i>Priorización del problema</i>	
<i>Justificación</i>	
<i>Objetivo general.....</i>	8
<i>Objetivos específicos</i>	
<i>Competencia</i>	
<i>Caracterización del contexto</i>	
<i>Caracterización del Centro Escolar José María Morelos y Pavón.....</i>	10
<i>Caracterización de la Primaria Matutina.....</i>	13
Capítulo II. Marco teórico.....	16
<i>Esquema de conceptualización teórica</i>	
<i>Antecedentes teóricos.....</i>	17
<i>Bases teóricas</i>	20
<i>PISA: Evaluación de lectura en México.....</i>	25
<i>Prácticas para fomentar la competencia lectora.....</i>	31
<i>Dimensiones de la competencia lectora.....</i>	33
- <i>Velocidad lectora</i>	
- <i>Fluidez lectora</i>	
- <i>Comprensión lectora.....</i>	34
<i>Estrategias para mejorar cada dimensión de la competencia lectora</i>	
- <i>Velocidad lectora</i>	
- <i>Fluidez lectora</i>	35
- <i>Comprensión lectora.....</i>	36
<i>Evaluación.....</i>	38

Capítulo III. Propuesta de intervención.....	41
<i>Competencia</i>	
<i>Propuesta didáctica</i>	
Capítulo IV. Marco metodológico.....	52
<i>Tipo de estudio</i>	
<i>Variables</i>	
<i>Muestra.....</i>	<i>53</i>
<i>Recolección de datos.....</i>	<i>56</i>
<i>Procesamiento de la información.....</i>	<i>57</i>
<i>Cronograma.....</i>	<i>58</i>
Capítulo V. Desarrollo del proceso de intervención.....	59
<i>Primer atributo: Conocer el nivel de desempeño de los alumnos en cada dimensión de la competencia lectora (velocidad, fluidez y comprensión lectora).</i>	
- <i>Resultados de la evaluación diagnóstica.....</i>	<i>60</i>
<i>Segundo atributo: Poner en práctica estrategias para desarrollar cada dimensión de la competencia lectora (velocidad, fluidez y comprensión lectora)</i>	<i>65</i>
- <i>Velocidad lectora</i>	
- <i>Fluidez lectora.....</i>	<i>67</i>
- <i>Comprensión lectora.....</i>	<i>69</i>
<i>Tercer atributo: Autoevaluarse y ser heteroevaluado por su profesora.....</i>	<i>71</i>
- <i>Resultados de la primera evaluación formativa</i>	
- <i>Resultados de la segunda evaluación formativa.....</i>	<i>73</i>
- <i>Resultados de la evaluación final.....</i>	<i>75</i>
- <i>Autoevaluación.....</i>	<i>77</i>
Conclusiones.....	79
Bibliografía.....	82
Anexos.....	86

Introducción

La lectura es un proceso complejo que cada persona realiza por sí misma, le permite examinar el contenido de lo que lee, analizar cada una de sus partes para destacar lo esencial y comparar conocimientos ya existentes con los recién adquiridos.

La competencia lectora permite hacer uso del lenguaje y realizar una comunicación a altos grados de complejidad. Leer competitivamente implica una serie de pasos que si el sujeto no se ajusta a ellos, difícilmente podrá ser un lector competente. Además parte de los resultados de PISA, donde se constata que la competencia lectora se encuentra deficiente.

Esta propuesta de intervención tiene como finalidad dar a conocer la importancia de fomentar la competencia lectora en los alumnos de educación primaria, siendo esta fundamental para el desarrollo de habilidades, logrando alumnos autónomos en la adquisición de conocimientos significativos. Para lograr la competencia lectora, el alumno debe adquirir una velocidad lectora, fluidez lectora y comprensión lectora adecuada, para poder decir entonces que tenemos lectores competentes.

La propuesta de intervención será aplicada al grupo de tercer año grupo "A" del Nivel Primaria del Centro Escolar "José María Morelos y Pavón", el cual consta de 53 alumnos, 22 niños y 31 niñas, los cuales se encuentran transitando por un rango de edad de 7 a 9 años.

La estructura de este trabajo comprende seis capítulos distribuidos de la siguiente forma:

- ✓ En el capítulo I realiza el planteamiento del problema mediante la priorización del problema, la justificación y dando a conocer el objetivo general y objetivos específicos de la propuesta de intervención.

- ✓ El capítulo II consta del marco teórico del documento, en el cual se habla acerca de la lectura y su importancia, la competencia lectora y su relevancia, la evaluación de la lectura en México a través de PISA, el rol del docente en el aprendizaje, se mencionan algunas prácticas para fomentar la competencia lectora, cuáles son y a qué se refieren

las dimensiones de la competencia lectora, se mencionan algunas estrategias para mejorar cada dimensión de la competencia lectora y se habla de la evaluación educativa.

- ✓ En el capítulo III se desarrolla la propuesta de intervención, especificando la competencia que se busca que desarrollen los alumnos y se plantea la propuesta didáctica a desarrollar partiendo de tres atributos, cada cual con sus respectivas estrategias, actividades, productos, así como los criterios e indicadores de evaluación respectivos, y el tiempo en que se llevara a cabo cada actividad.
- ✓ El capítulo IV consta del marco metodológico, se da a conocer el tipo de estudio que se realizará, las variables, la muestra en que se pondrá en práctica la propuesta de intervención, el método que se empleará para la recolección de datos, cómo se llevará a cabo el procesamiento de la información y se muestra el cronograma de actividades.
- ✓ En el capítulo V se compone del desarrollo del proceso de intervención, en el cual se hace una breve descripción de cómo se trabajaron los atributos y se presentan los resultados de las evaluaciones realizadas durante el proceso.
- ✓ En el último apartado se presenta las conclusiones generales del proyecto.

Finalmente se muestra la bibliografía consultada para la propuesta de intervención y en seguida se muestra algunos anexos.

Capítulo I

Planteamiento del problema

Priorización del problema

Al investigar los resultados de la prueba estandarizada PISA 2000, encontré que los alumnos de 15 años de edad muestran bajos niveles de competencia lectora, solo el 6.9% pueden definirse como buenos lectores, el 49.1% restante se sitúa en el nivel intermedio y el 44.2% cae en la categoría de malos lectores; lo cual está afectando a los alumnos al desempeñarse en otras asignaturas y en su vida cotidiana.

A lo largo de 5 años de trabajo docente, después de laborar tanto en contexto rural y urbano y conocer distintas escuelas, se ha notado una alarmante situación, la mayoría de los docentes no conocen que es la competencia lectora y por consiguiente desconocen los niveles de desempeño de competencia lectora en que se encuentran los estudiantes.

Puesto que es desconocido en que consiste la competencia lectora, los docentes y los alumnos no tienen claras las estrategias que se pueden utilizar para desarrollarla; y tampoco poseen las estrategias ni instrumentos necesarios para evaluarla.

Ante este panorama surge la siguiente interrogante:

¿Cómo se desarrolla la competencia lectora en tercer grado de Educación Primaria?

Justificación

La competencia lectora es importante porque a través de la lectura se accede al conocimiento de forma autónoma y personal. En la sociedad del conocimiento es imprescindible aprender a lo largo de toda la vida, por lo que se requiere un dominio eficaz de la lectura (Melgarejo Draper, 2006).

Mediante la competencia lectora se logra formar alumnos más críticos y analíticos que podrán cumplir con los propósitos y el perfil de egreso que busca la educación básica, los

cuales contarán con las habilidades necesarias para seguir instruyéndose en la educación media y superior.

De acuerdo a la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), se busca formar alumnos competentes que adquieran las prácticas sociales del lenguaje; para lograrlo se necesita de una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diferentes modos de leer, interpretar y analizar los textos; de aproximarse a su escritura y de integrarse en los intercambios orales (SEP, 2011).

La competencia lectora es necesaria para formar alumnos capaces de realizar diferentes tipos de lecturas comprendiendo su contenido; forma parte de las competencias comunicativas y es una de las competencias básicas en el aprendizaje educativo, su finalidad es formar personas autodidactas y está directamente relacionada con el aprender a aprender y el éxito escolar.

Después de revisar diversas bibliografías, trabajos de investigación y proyectos de intervención, se conoce que debido a su relevancia, el tema de competencia lectora es sumamente popular en todos los niveles de escolaridad; ante este panorama se decide desarrollar este proyecto en el nivel primaria del Centro Escolar “José Ma. Morelos y Pavón”.

Es factible llevar a cabo este proyecto, ya que se cuenta con los recursos humanos: 53 alumnos, apoyo de la dirección de la escuela, autoridades educativas y padres de familia; recursos materiales e infraestructura necesarios para efectuar las actividades planeadas.

Es apremiante comenzar este proyecto, ya que los alumnos están culminando su proceso de mecanización de la decodificación al leer, el cual va a permitir que se adquieran habilidades para transformarlos en lectores eficaces y capaces de enfrentarse a cualquier texto y poder construir su significado de forma inteligente.

El ciclo escolar 2014-2015 puede ser un periodo suficiente para sentar las bases que permitan a los alumnos ir adquiriendo nuevas técnicas, desarrollando habilidades y aprendiendo a autorregularse para convertirse en lectores competentes.

Objetivo general

Desarrollar la competencia lectora de los alumnos de tercer grado de educación primaria.

Objetivos específicos

- ✓ Medir las dimensiones de la competencia lectora de mis alumnos.
- ✓ Aplicar estrategias para mejorar la velocidad lectora de los niños.
- ✓ Aplicar estrategias para mejorar la fluidez lectora de los alumnos.
- ✓ Aplicar estrategias para mejorar la comprensión lectora en los niños.
- ✓ Evaluar cada una de las dimensiones de la competencia lectora de los alumnos para analizar el nivel de desempeño.

Competencia

Desarrollar la competencia lectora de los alumnos de tercer grado de Educación Primaria para mejorar su aprendizaje de manera autónoma.

Caracterización del contexto

Esta competencia se aplicará en el Centro Escolar “José María Morelos y Pavón”, el cual se localiza al norponiente de la Ciudad de Puebla, está situado en la avenida Jesús Reyes Heróles No. 4402, perteneciente a la colonia Jesús Gonzales Ortega, de la ciudad de Puebla. Sobre la misma avenida, a pocos metros, se ubica la Secretaría de Educación Pública del Estado (SEP) y de igual forma se encuentra a escasos 5 minutos de la Central de Autobuses de Puebla (CAPU).

La colonia Jesús González Ortega colinda con las colonias San Bernardo, La Aurora, Aquiles Serdán, Valle del Ángel, Rancho Colorado, San Felipe Hueyotlipan, Fuentes la Pedrera, La Pedrera y el fraccionamiento Jorge Murad Maccluf. El servicio de transporte público que transita por dichas vialidades es prestado por las rutas Rápidos de San Antonio, Ruta 10, Boulevard 5 de mayo, ruta 40, entre otras.



Mapa de la colonia Jesús González Ortega

Los servicios públicos con que la comunidad cuenta son los siguientes: agua potable, drenaje y alcantarillado, pavimentación, recolección de basura, seguridad, alumbrado y teléfonos públicos. En la colonia existen algunos comercios como un mercado, papelerías, talleres mecánicos, carpinterías, establecimientos de internet, panaderías, tiendas, gimnasios, restaurantes, farmacias, reparadoras de calzado, tintorerías, tortillerías, pizzerías, además de puestos ambulantes.

De acuerdo a los datos recuperados por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Información (INEGI) en el censo general de población y vivienda del año 2010, la localidad cuenta con una población de 2083 habitantes, de los cuales 937 son hombres (45%) y 1146 mujeres (55%). En su superficie hay 563 viviendas habitadas en promedio por tres o cuatro personas aproximadamente; los inmuebles están construidos de tabique, ladrillo, block o concreto; la mayoría son de dos niveles y cuentan con dos dormitorios o más, en su mayoría cuentan con servicios de telefonía particular y televisión por cable.

Los habitantes de esta zona tienen una posición económica media baja, la mayoría de la población solo cuenta con educación media superior terminada. La mayoría de colonos masculinos son comerciantes y obreros, y el sector femenino se dedica a las labores del hogar. El 38% del total de la población, 314 habitantes, se encuentra en edad académica (hasta los 12 años).

La colonia Jesús González Ortega cuenta con otras tres escuelas, las cuales tienen carácter público; el preescolar “Justo Sierra”, la primaria “Benjamín Kurian” y la secundaria con el mismo nombre que la primaria.

En esta zona son muy frecuentes los casos de delincuencia, ya que se presentan de manera cotidiana robos y asaltos a casas o negocios, así como la inseguridad para los automóviles que se estacionan en las calles, los cuales frecuentemente son víctimas del robo de autopartes.

Caracterización del Centro Escolar “José María Morelos y Pavón”

En el gobierno estatal del general Rafael Ávila Camacho, en el año de 1951, se dio inicio a un proyecto que revolucionó el sistema educativo poblano, la creación de los Centros Escolares, instituciones que tenían como finalidad recibir alumnos con deseos de estudiar, no importando sus condiciones sociales, y brindarles educación desde el nivel preescolar hasta el bachillerato, empleando instalaciones educativas de calidad, con áreas deportivas y culturales atendidas por especialistas en la materia, caracterizados por un alto nivel de disciplina. En aquel entonces se fundaron los primeros seis Centros Escolares, encabezados en 1952 por el Centro Escolar Miguel Alemán ubicado en la ciudad de Cholula.

El Centro Escolar “José María Morelos y Pavón” tiene una extensión de 10.3 hectáreas. El decreto de expropiación de este terreno se otorgó el 10 de marzo de 1982, para el 1º de julio del mismo año se llevó a cabo la colocación de la primera piedra. La donación de la obra la realizó Don Manuel Espinosa Yglesias, a través de la Fundación Mary Street Jenkins, la cual presidía.

La institución inicio sus labores el 2 de octubre de 1984, pero fue hasta el 19 de marzo de 1985 que el entonces Presidente de la Republica Lic. Miguel De La Madrid Hurtado vino a abanderar la escuela y le otorgó el nombre oficial, acompañado del entonces Gobernador del Estado Lic. Guillermo Jiménez Morales y del Secretario General de Gobierno Lic. Melquiades Morales Flores, quien fue uno de los principales impulsores de la creación de los centros escolares.

Desde su fundación se convirtió en la más grande de la zona. La institución comenzó a laborar con una planta docente y de apoyo de 79 personas, actualmente somos 354 personas las que trabajamos en este centro escolar.

Su matrícula inicial fue de 2456 alumnos divididos en 50 grupos: 9 de jardín de niños, 18 de primaria matutina, 12 de primaria vespertina, 6 de secundaria y 5 de bachillerato. La matrícula del ciclo escolar 2014-2015 fue de 4696 alumnos pertenecientes a 101 grupos: 13 de jardín de niños matutino, 3 de jardín de niños vespertino, 24 de primaria matutina, 18 de primaria vespertina, 21 de secundaria, 18 de bachillerato matutino y 4 de bachillerato vespertino.

En sus inicios los alumnos que asistían a recibir clases en este centro escolar eran en un 80 % habitantes de las colonias aledañas, actualmente sólo el 20 % pertenecen a éstas, esto se debe a que siempre se ha destacado por ser una escuela de alto prestigio, por lo cual la mayoría de los alumnos son hijos o nietos de quienes estudiaron en ella anteriormente.

La población estudiantil de esta institución tienen una posición económica media alta, la mayoría de padres de familia cuenta con profesión terminada, tales como: abogados, administradores, contadores, doctores, maestros, políticos, empresarios, etc. Debido a la cercanía, una amplia parte de la población son hijos de trabajadores de la SEP.

El terreno que ocupa la escuela está delimitado por la avenida Jesús Reyes Heróles, el fraccionamiento San Bernardo, la avenida La Pedrera y la calle Camino Real a San Felipe.

El Centro Escolar Morelos está dirigido por el Mtro. José Agustín Alfaro Del Toro, director general, de ahí se desprende la subdirección administrativa, la subdirección

académica, la prefectura de disciplina y el consejo directivo formado por los ocho directores de cada nivel.

Además de las áreas asignadas a cada nivel escolar, la institución cuenta con un área central, donde se controla el funcionamiento de toda la institución, una universidad a distancia, un auditorio, un gimnasio, una cancha de futbol de pasto sintético con una pista de tartán de 400m alrededor, una alberca (la cual no se encuentra en función), un patio central en el cual se efectúan las ceremonias de todos los niveles educativos los días lunes y en fechas importantes, cafetería, biblioteca, servicio médico, servicio médico del ISSSTEP, área de psicología, entre otros.



Mapa del Centro Escolar José María Morelos y Pavón

El Centro Escolar Morelos se destaca por contar con actividades extra escolares, como son la Banda de Música, la cual tiene participaciones a nivel local, nacional e internacional; la banda de guerra, el grupo de danza, la compañía de teatro, agrupamientos de banderas, equipos deportivos, de atletismo, etc.

Caracterización de la Primaria Matutina

La Primaria Matutina del Centro Escolar Morelos está a cargo de la profesora María Celia Andrade Vázquez, quien funge como directora, la clave de este centro de trabajo es 21EPR0261U, pertenece a la zona escolar 079 (asignada a los centros escolares) y a la CORDE Norte.

En cuanto a los recursos humanos que laboran en la escuela primaria encontramos 24 profesoras frente a grupo, cuatro por cada grado, cuatro maestros de Educación Física, un maestro de Educación Estética, tres maestros de Inglés, la directora, tres apoyos administrativos, cinco intendentes, un doctor y una enfermera.

La escuela cuenta con los servicios requeridos para su funcionamiento, como son luz, agua potable y drenaje para los sanitarios. Cada uno de los salones de clases tiene los elementos necesarios, tales como las mesas o butacas para los alumnos, estantes para libros, pizarrones de acrílico y equipo de enciclomedia y tabletas para 5º y 6º grado.

La infraestructura de la escuela está formada por cinco edificios, cuatro de dos plantas y uno de una planta, cuenta con 24 aulas para clases regulares, una dirección para el turno matutino y otra para el vespertino, una sala de juntas, una sala de usos múltiples, una plaza cívica al centro de la primaria, dos canchas de basquetbol y futbol, una cancha de vóley, un módulo de sanitarios de niñas y otro de niños para cada turno, y áreas verdes.

El horario de clases que tiene establecida la escuela primaria es de 8:00 a 13:00 hrs, pero en el horario de invierno la entrada es a las 8:30 hrs. Tiene una entrada principal sobre la avenida Jesús Reyes Heróles para el acceso de alumnos, profesores y padres de familia, también cuenta con otro acceso lateral que desemboca dentro de la institución permite el

acceso a los maestros, directivos y personas de la cooperativa, y una tercera puerta la cual es empleada por el turno vespertino.



Mapa de la primaria del CEM

El aula del 3° grado grupo “A” se encuentra en la segunda planta del edificio lateral derecho, junto a la sala de usos múltiples y sobre la biblioteca, su superficie es de 6 metros de ancho por 8 metros de largo, la cual resulta insuficiente para los 53 alumnos que toman clases en ésta, ya que la medida estándar que establece Juan Solá Mendoza (1997), es de 1 a 2 metros por alumno.

El salón tiene paredes de ladrillo y el piso de loseta, la ventilación es adecuada aunque carece de protecciones, las cuales son necesarias debido al grado escolar de los alumnos. La orientación de las aulas es la adecuada, debido a que reciben la luz de costado, por tanto no es necesaria la iluminación eléctrica, aun así tiene cuatro lámparas largas.

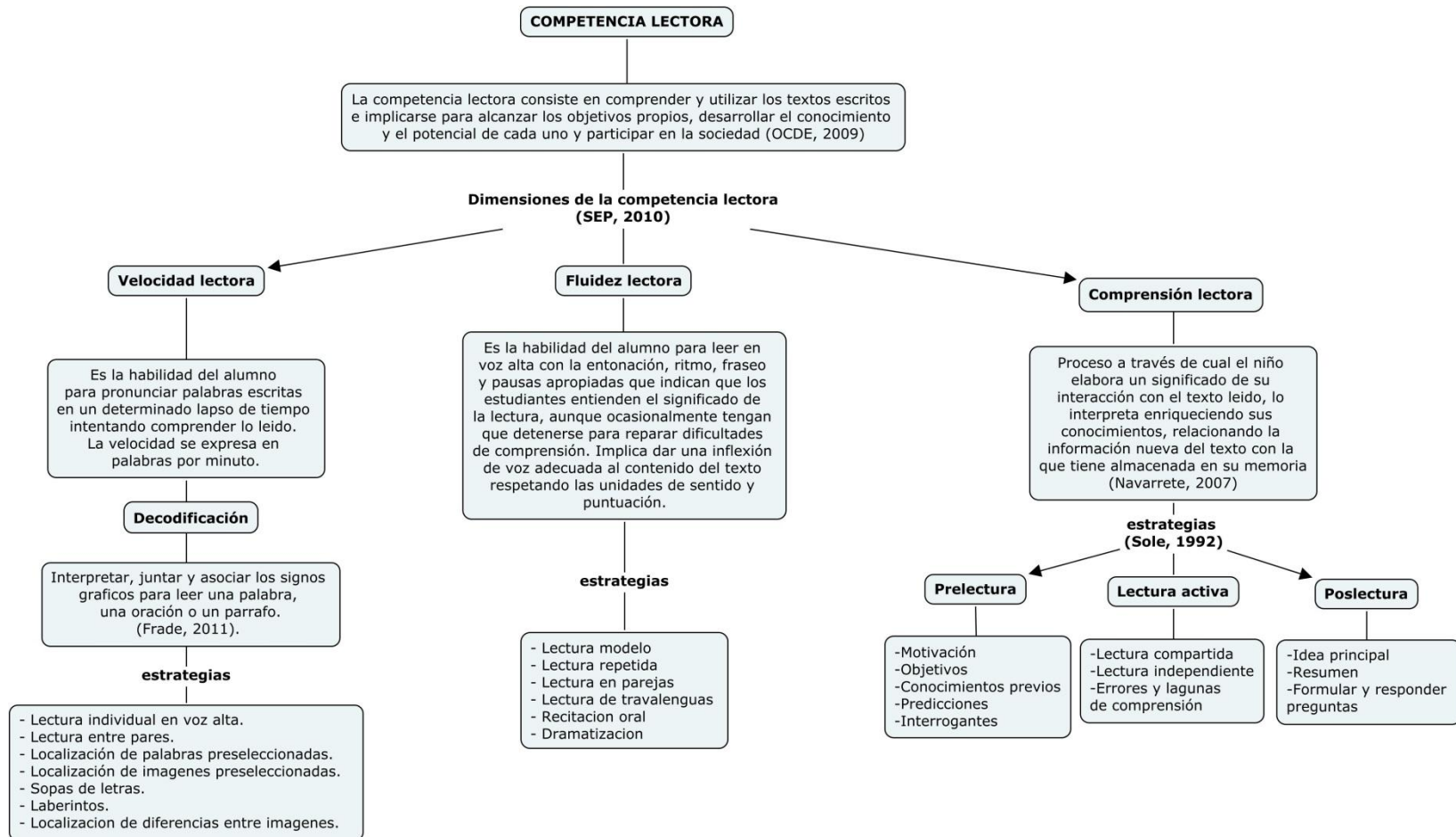
El mobiliario se constituye por un armario grande de yeso y madera que se ocupa para guardar los materiales de insumo, un locker de metal el cual utilizo para guardar los materiales didácticos y otros recursos, un escritorio de metal con cajones, una silla para la profesora, 27 mesas de metal y madera y 53 sillas de metal con asiento de madera. Además se cuenta con dos pizarrones de acrílico, tres repisas para colocar los libros de los alumnos, un librero que contiene la biblioteca del aula y dos botes de basura.

Capítulo II

Marco Teórico

Esquema conceptual del proyecto

La propuesta de intervención integra la conceptualización teórica representada en la siguiente imagen:



Antecedentes teóricos

A lo largo de la historia se ha hablado y estudiado la lectura, se han propuesto métodos y estrategias para su enseñanza, también se han sugerido actividades para la mejora en su desempeño e inclusive se han llevado a cabo diversas investigaciones y puestas en práctica concernientes a la mejora de la misma, ya sea desde el área de la fluidez o la comprensión lectora, pero son pocos los autores que hacen mención de la competencia lectora.

A pesar de que la Secretaría de Educación Pública publicó el *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula* en el año 2010 y se insistió que se llevara a la práctica durante tres ciclos escolares rindiendo resultados en las cartillas de evaluación, no se localiza ningún estudio que dé cuenta de estos resultados en su aplicación.

En el artículo *Una propuesta de evaluación de la competencia lectora en niños de 6° de educación primaria* (Cardel, 2006) en base a la preocupación por los bajos desempeños de los adolescentes españoles en pruebas de lectura y comprensión, se sometió a evaluación una nueva prueba lectora, que trata de poner en relación las características del lector y sus diferentes tipos de comprensión relacionados con el tipo de texto al que se enfrenta, implicando en ello diferentes tipos de conocimiento y niveles de representación mental. En este estudio participaron 68 niños de 6° de primaria, los resultados se comparan con los obtenidos en pruebas estandarizadas muy utilizadas en el ámbito educativo, sin embargo esta prueba aporta mayor información, conformándose así su validación, a la vez se ajusta mejor a la concepción actual de la lectura y los criterios utilizados en pruebas más recientes.

En el artículo, *Un tutor inteligente para mejorar la competencia lectora* (Vidal, 2014) se presentan los resultados de la aplicación de una propuesta de tutores para mejorar la competencia lectora en un grupo de estudiantes de 6° de Primaria. Adopta el marco teórico de competencia lectora de PISA. Consta de ocho lecciones distribuidas en dos fases, una de modelado y práctica guiada, y otra de práctica independiente. Interactúa con cada aprendiz proporcionando ayuda y retroalimentación individualizada en un entorno lúdico. La mitad de los estudiantes siguieron el programa mientras la otra mitad sirvió como grupo control, emparejándolos en comprensión lectora y tomándose medidas de competencia lectora después de la aplicación. El grupo experimental obtuvo ganancias significativas respecto al control. Se

evaluó igualmente la satisfacción, usabilidad y sentimiento de autoeficacia de los participantes, obteniéndose resultados positivos.

Valdebenito (2012), en su tesis doctoral *Desarrollo de la competencia lector, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión*, nos da a conocer los resultados de su investigación, la cual tuvo como objetivo investigar el impacto de un programa educativo basado en la tutoría entre iguales, respecto a la comprensión y fluidez lectora. El estudio se hizo con una muestra de 127 alumnos que cursaban entre 2º y 5º grado de primaria, contando con un grupo de comparación de 120 alumnos de los mismos niveles educativos. El estudio fue cuasi-experimental y los resultados expresaron diferencias significativas entre las mediciones iniciales a las finales de comprensión y fluidez lectora de los alumnos tutorados.

Álvarez (2001), en el artículo *Competencia lectora de los alumnos de educación básica primaria: una evaluación en escuelas públicas Medellín* nos da a conocer los resultados de una investigación que tuvo como propósito evaluar y analizar el nivel de competencia lectora que poseen los alumnos de tercero y cuarto grado de las escuelas públicas de Medellín. La muestra de este estudio la integraron un total de 2459 estudiantes, 1230 de tercer grado y 1229 de cuarto grado, matriculados en 37 escuelas escogidas aleatoriamente. Los resultados muestran que la competencia lectora de los niños es muy deficiente, el rendimiento de la prueba de los alumnos de tercer grado fue de 37.95% y en cuarto grado de 49.06%.

Gómez y Silas (2012), preocupados por los bajos niveles en los puntajes de evaluaciones de competencia lectora de los alumnos de telesecundaria, redactan un artículo titulado *Desarrollo de la competencia lectora en secundaria*, en el cual nos presentan los resultados de una investigación que tuvo como objetivo determinar la eficacia de un programa de comprensión lectora implementado en telesecundarias de una región marginada. El diseño fue experimental, con 16 grupos de octavo grado como grupo experimental y siete como control. Los resultados muestran que el grupo de control obtuvo los mismos puntajes antes y después de la intervención, mientras que el grupo experimental presentó una mejoría en la segunda evaluación, por lo que se considera que el programa fue eficaz.

En el artículo *Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa* (Gómez, 2013) se estudiaron las relaciones entre los procesos ejecutivos de la memoria

operativa, la inteligencia fluida y la comprensión lectora en una muestra de 77 escolares de 3º de Educación Primaria. Se analizó la capacidad predictiva de la memoria operativa y de la inteligencia fluida con respecto al rendimiento en comprensión lectora. Los resultados mostraron un patrón de correlaciones positivas y significativas: las medidas de comprensión lectora correlacionaron con las medidas de los procesos ejecutivos de la memoria operativa y de inteligencia fluida. Los análisis de regresión mostraron que las habilidades cognitivas de alto nivel contribuyen de manera independiente a explicar el 33 % de la varianza en comprensión lectora.

Villalpando (2014), en el texto *Consumo cultural del libro y la lectura en estudiantes de secundaria en Jalisco* nos da a conocer un estudio que tiene como objetivo analizar el peso de las variables de nivel sociocultural y familiar, tamaño de localidad de residencia y género en el consumo cultural del libro y la lectura en estudiantes de secundaria en Jalisco. El método utilizado fue descriptivo, se realizaron encuestas que miden el consumo cultural de los adolescentes a través del acceso, las preferencias y valoración de libros y la lectura. La muestra la conformaron 2172 estudiantes de edades comprendidas entre los 12 y 17 años, los resultados evidencian las desigualdades generadas en el nivel sociocultural y se aborda el consumo de bienes culturales en el marco de la relación estructural del capital cultural familiar y capital escolar.

Gatti (2010), en el artículo *La comprensión lectora en profesionales que cursan estudios de postulación: diseño y valoración de una intervención educativa* presenta una investigación basada en el desarrollo de un programa para favorecer la comprensión lectora que considere sus características evolutivas en una población de 63 adultos estudiantes de una carrera universitaria de pos título, con edades oscilantes entre los 27 y 55 años. Para el desarrollo de esta intervención se utilizó la lectura y resúmenes de textos, y la aplicación de los contenidos de los textos al análisis de situaciones. Los resultados obtenidos muestran que la intervención en comprensión lectora sería siempre pertinente debido a que los nuevos estudios y textos imponen nuevas exigencias a las competencias lectoras.

En el texto Programa educativo para desarrollar competencias comunicativas en niños hospitalizados en el Instituto Nacional de Rehabilitación de Gutiérrez y Berrocal (2010), basados en la problemática de que los niños con enfermedades o discapacidades que se encuentran hospitalizados no pueden asistir a la escuela por periodos prolongados o

permanentes, llevaron a cabo una investigación y elaboraron un programa educativo para desarrollar competencias comunicativas a través de métodos y estrategias de pedagogía hospitalaria. La muestra fueron niños con edades de 6 a 11 años, hospitalizados en ortopedia pediátrica; los resultados arrojados fueron exitosos, pues las situaciones didácticas promovieron la participación constante de los pacientes con una perspectiva crítica en cada tema.

Pérez y La Cruz (2014), en el texto *Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria* muestran los resultados de un estudio cuyo propósito fue analizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura de un municipio de Venezuela. Se enmarca una investigación de tipo descriptivo, con un diseño no experimental transaccional de campo, utilizando la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario. Como conclusión se menciona que casi nunca se cumple con las estrategias metacognitivas de atención, comprensión, memorización, por lo que se recomienda aplicar talleres para el personal docente que faciliten las estrategias sobre lectura y escritura.

Bases teóricas

El modelo actual que se pretende en la escuela primaria es el modelo constructivista, el cual busca que los alumnos formen sus propios conocimientos a través de los previos, sin embargo muchas veces a pesar de que el alumno tiene conocimientos anteriores le es difícil comprender lo que lee y su vez relacionarlo, también le es complicado investigar y entender lo investigado.

Por ello se han elaborado investigaciones sobre este tema de interés, como la elaborada por Grupo de Investigación del PAIDI (Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación) sobre *¿Evalúa PISA la Competencia Lectora?*, donde analizaron la evaluación de la Lectura en PISA (ciclos del 2000, 2003, 2006) a través de los marcos teóricos y las pruebas aplicadas liberadas, para determinar el nivel de los estudiantes en competencia lectora, con el propósito de descubrir las debilidades y fortalezas de PISA, en lo que a la competencia lectora se refiere. (Sánchez, 2011)

Se está en presencia de un problema de los estudiantes en comprensión lectora, es decir, cómo se entiende lo que se lee. Y es aquí donde se ponen de manifiesto las dificultades

que tienen los alumnos para establecer en un texto relaciones de causalidad, reconocer datos explícitos e inferenciales, establecer relaciones de finalidad, extraer el tema, o la idea fundamental como contenido abstracto. Esta situación aparece tanto ante textos informativos como literarios.

Se cuentan con distintas investigaciones sobre la competencia lectora debido a su importancia en la enseñanza, siendo esta fundamental para un aprendizaje significativo, así mismo para lograr formar a nuestros alumnos seres autónomos capaces de extraer de diferentes textos información relevante que les permita ampliar sus horizontes, seres activos en busca del conocimiento desde la educación básica, ya que esta problemática se ha arrastrado hasta el nivel medio superior donde los alumnos presentan tal dificultad.

La competencia lectora permite hacer uso del lenguaje y realizar una comunicación a altos grados de complejidad. Leer competitivamente implica una serie de pasos que si el sujeto no se ajusta a ellos, difícilmente podrá ser un lector competente. Además parte de los resultados de PISA, donde se constata que la competencia lectora se encuentra deficiente.

La lectura es un proceso complejo que cada persona realiza por sí misma, le permite examinar el contenido de lo que lee, analizar cada una de sus partes para destacar lo esencial y comparar conocimientos ya existentes con los recién adquiridos.

La lectura es importante porque:

- Potencia la capacidad de observación, de atención y de concentración.
- Ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje. Mejora la expresión oral y escrita y hace el lenguaje más fluido. Aumenta el vocabulario y mejora la ortografía.
- Facilita la capacidad de exponer los pensamientos propios.
- Amplia los horizontes del individuo.
- Estimula y satisface la curiosidad intelectual y científica.
- Desarrolla la capacidad del juicio, de análisis, de espíritu crítico; estos puntos están referidos en el Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula (SEP, 2009).

Es decir, el propósito fundamental de la lectura es comprender los sentidos de un texto para efectuar una interpretación, competencia en la interpretación de texto significa desarrollar

una capacidad para encontrar el sentido general del mismo; es buscar sentidos diferentes, extraer nuevos significados partiendo de lo leído y generar significados propios sobre el, lo anterior podrá obtenerse si los alumnos desarrollan la competencia lectora logrando de esta manera un aprendizaje significativo.

La lectura está presente en el desarrollo del individuo, es inherente a cualquier actividad académica o de la vida diaria, constituye una base fundamental para el aprendizaje: si un niño no puede leer, seguramente tendrá dificultades en el resto de las asignaturas, tales como Ciencias Naturales, Historia y Matemáticas.

Como podemos observar es muy importante la lectura en la adquisición de conocimientos significativos en toda persona, por ello Moreno (2005), realizó una investigación, que lleva el nombre de Lectores competentes, donde se reflexiona críticamente acerca de la situación actual de la lectura y la animación orientada a ella en el sistema educativo, donde se considera que la responsabilidad de la escuela no es hacer lectores, sino desarrollar la competencia lectora del alumnado. Es necesario reconocer que la adquisición insuficiente de competencias básicas, cuyo desarrollo es prioridad de la educación básica y fundamento de otros logros educativos, es un problema generalizado; se manifiesta en todos los tipos de escuelas (Sanchez, 2006)

Podemos definir competencia como la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). (SEP, 2011)

Por lo tanto competencia lectora se puede definir como la capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de texto, continuos y discontinuos, asociados comunmente con las distintas situaciones que pueden darse tanto dentro como fuera del centro educativo. (SEP, 2009)

La lectura es considerada en la actualidad como un proceso de interacción entre el lector y el texto. Para leer necesitamos, simultaneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y esperiencias previas, es decir David Cooper menciona que “la comprension lectora es el proceso de elaborar el significado

por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto” (Cooper, 2005)

En PISA, la definición expuesta en el año 2000 sobre competencia lectora fue: “La capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad” (Sánchez, 2011).

Según la OCDE (2009), la competencia lectora consiste en comprender y utilizar los textos escritos e implicarse para alcanzar los objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial de cada uno y participar en la sociedad.

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 alumno debe antes lograr la suficiente fluidez y velocidad lectora para mantener en la memoria de trabajo la cantidad de elementos necesarios para construir el sentido de la oración.

Recientes investigaciones en el campo de la Neurociencia Cognitiva, referidas por Helen (2007), han encontrado que esta memoria de trabajo, a la edad en la cual los niños inician su 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, grafías o relaciones entre ellos que registra, pasan a la memoria de largo plazo, donde se relacionan con los conocimientos existentes.

La fluidez, una de las dimensiones de la lectura, es importante porque proporciona un vínculo entre el reconocimiento y la comprensión de la palabra. Ya que los lectores con fluidez no tienen que concentrarse en decodificar las palabras, pueden centrar su atención en el significado del texto. Pueden crear conexiones entre las ideas del texto, unas con otras, y de éstas con su conocimiento previo. En otras palabras, los lectores con fluidez reconocen y comprenden las palabras al mismo tiempo (utilizan la ruta visual y la fonológica a la vez), mientras que los lectores con poca fluidez deben centrar su atención en identificar las palabras (solo utilizan la ruta fonológica), prestando muy poca atención a la comprensión del texto. (Salmerón, 2010)

Por lo tanto, para que el alumno logre la comprensión de los diferentes tipos de textos adecuados al grado escolar que cursan y otras lecturas, debe poder leer con fluidez y velocidad mínima, la cual debe ser creciente con la edad. Cabe señalar que muchas veces el alumno puede tener una fluidez y velocidad adecuada pero no resultan suficientes para que comprendan lo leído.

El lector trae consigo un conjunto de características cognoscitivas, experienciales y actitudinales que influye sobre los significados que atribuye al texto y sus partes. El texto no contiene el significado, sino que este emerge de la interacción entre lo que el texto propone y lo que el lector aporta al texto.

Jouini (2005) señala que entender un texto significa incorporar elementos a los que ya se tienen y hacer una interpretación razonable. El grado de comprensión lectora está determinado por el conocimiento previo. Es decir que si el alumno tiene mayores conocimientos sobre el tema que se está leyendo mayor será la comprensión, que le permitirá comprender con más facilidad su contenido.

Lerner (2001) señala que ese conocimiento previo está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema específico trabajado en el texto, sino también por su estructura cognoscitiva, es decir, la forma en que está organizado su conocimiento, los instrumentos de asimilación de que dispone por su competencia lingüística en general y el conocimiento de la lengua en particular.

Se sostiene que cuantos mayores sean los conocimientos previos de que disponga el lector, mayor será su conocimiento del significado de las palabras, así como su capacidad para predecir y elaborar inferencias durante la lectura y, por lo tanto su capacidad para construir modelos adecuados del significado del texto. (Perez, 2005)

En los programas de estudio 2009 se expone que una actividad permanente que debe recibir mucha atención es la lectura individual y en voz alta. La primera puede realizarse en momentos de transición entre actividades y la segunda todos los días durante 10 minutos. En todos los grados es importante que el docente lea en voz alta a los niños cuentos, novelas, artículos, notas periodísticas u otros textos de interés, desarrollando estrategias para la comprensión. (SEP, 2009)

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva del que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje. (Ausubel, 1976)

PISA: Evaluación de lectura en México

La evaluación de la lectura forma parte de un proyecto más amplio patrocinado y promovido por la OCDE. El proyecto PISA (*Programme for International Student Assessment* [Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes]) evalúa cíclicamente, cada tres años, las siguientes áreas de conocimiento: Lectura, Matemáticas y Ciencias. Busca evaluar el grado de aplicación de estos conocimientos y competencias para enfrentarse a los retos de la vida adulta. (Sanz, 2005)

México forma parte de la OCDE desde 1994, por lo que ha participado en las pruebas PISA desde su primera aplicación, desde el año 2000, hasta la fecha. Si consideramos la proporción de lectores buenos, regulares y malos entre los alumnos de 15 años de edad del sistema educativo mexicano, según PISA 2000, veremos que sólo poco menos del 7% (6,9%) pueden definirse como buenos lectores, en tanto que el 44,2% cae en la categoría de malos lectores, y el 49,1% restante se sitúa en el nivel intermedio. (Martínez, 2006)

Los resultados se presentan en escalas que se caracterizan por tener una media teórica de 500 y una desviación estándar de 100 puntos. En PISA 2009 el campo evaluado con mayor detalle fue la competencia lectora, cuyos resultados pueden desglosarse en tres subescalas: *Acceder y recuperar*, *Integrar e interpretar* y *Reflexionar y evaluar*. México se encuentra en el nivel 2, donde los alumnos presentan el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea como se muestra en la tabla 1 que contiene la escala de PISA (INEE, 2009).

Tabla 1. Niveles de desempeño de las escalas de PISA

NIVELES	DESCRIPCIÓN GENÉRICA
Nivel 6	Situarse en uno de los niveles más altos significa que un alumno tiene potencial para realizar actividades de alta complejidad cognitiva, científica u otras.
Nivel 5	
Nivel 4	
Nivel 3	Arriba del mínimo necesario y, por ello, bastante bueno, aunque no del nivel deseable para la realización de las actividades cognitivas más complejas.
Nivel 2	Identifica el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea.
Nivel 1 ^a	Insuficientes (en especial el 0) para acceder a estudios superiores y desarrollar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento.
Nivel 1b	
Nivel 0	

Nivel/ Puntuación	Porcentaje	Tareas
6 Más de 698.32	OCDE: 0.8 AL: 0.0 México: 0.0	<ul style="list-style-type: none"> • Lectores capaces de realizar con detalle y precisión múltiples inferencias, comparaciones y contrastes. Comprensión completa y detallada de uno o más textos. • Integran información de más de un texto. • Manejan ideas inusuales en presencia de evidente información en conflicto y elaboran clasificaciones abstractas para interpretar. • El lector propone hipótesis o evalúa críticamente textos complejos o inusuales, tomando en cuenta múltiples criterios o perspectivas, y empleando conocimientos complejos externos al texto. • Capacidad de análisis preciso para distinguir lo que no es claramente visible en un texto.
5 625.61 a menos de 698.32	OCDE: 6.8 AL: 0.9 México: 0.4	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de localizar y organizar diferentes fragmentos de información que no resultan evidentes e inferir la información relevante. • Capacidad de evaluar críticamente o formular una hipótesis a

		<p>partir de un conocimiento especializado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demostrar una comprensión completa y detallada de un texto cuyo contenido o formato sea inusual. • Manejo de conceptos contrarios a sus expectativas.
4 552.89 a menos de 625.61	OCDE: 20.7 AL: 5.7 México: 5.3	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de localizar y organizar diferentes fragmentos de información que no resultan evidentes en un texto. • Interpretar el significado de los matices del lenguaje en una parte del texto, tomándolo en cuenta como un todo. • Comprender y emplear clasificaciones en contextos inusuales. • Saber usar conocimientos formales o informales para formular hipótesis o evaluar críticamente un texto. Demostrar una comprensión exacta de textos complejos, extensos o inusuales.
3 480.18 a menos de 552.89	OCDE: 28.9 AL: 17.0 México: 21.2	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidad de localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre diferentes fragmentos de información que se ajusten a múltiples condiciones. • Integrar diferentes partes de un texto a fin de identificar una idea principal, entender una relación o construir el significado de una palabra o frase. • Considerar muchas características para cotejar, diferenciar o clasificar. Con frecuencia la información buscada no es evidente o está en conflicto con otra; o el texto presenta ideas contrarias a las expectativas del lector o están redactadas de manera negativa. • Capacidad de relacionar, comparar, explicar o evaluar una característica de un texto, o bien demostrar una comprensión detallada empleando conocimiento familiar o cotidiano. • En otras tareas no es necesario que lleguen a una comprensión detallada del texto, pero sí requieren aprovechar un conocimiento menos cotidiano.
2 407.47 a menos de	OCDE: 24.0 AL: 27.5 México:	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de localizar uno o más fragmentos de información que pueden inferirse ajustándose a ciertas condiciones. • Reconocer la idea principal en un texto, entender las

480.18	33.0	<p>relaciones entre sus partes o construir un significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no sea evidente y el lector debe hacer inferencias de bajo nivel.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparar o contrastar con base en una sola característica del texto. • Hacer comparaciones o establecer relaciones entre el texto y el conocimiento externo, aprovechando actitudes y experiencias personales.
1 ^a 334.75 a menos de 407.47	OCDE: 13.1 AL: 26.4 México: 25.5	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de localizar uno o más fragmentos independientes de información explícita. • Reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto que aborde un contenido familiar, o bien establecer una relación sencilla entre la información del texto y su conocimiento cotidiano. La información requerida es evidente en el texto y hay poca o ninguna información en conflicto. • Tomar en cuenta de manera directa los factores relevantes del texto o de la tarea solicitada.
1b 262.04 a menos de 334.75	OCDE: 4.6 AL: 15.2 México: 11.4	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de localizar un fragmento de información explícita ubicado en un lugar evidente dentro de un texto corto con estructura sintáctica sencilla, ubicado en un contexto familiar y de tipo narrativo o en forma de lista simple. <p>Generalmente, los lectores de este nivel manejan textos que contienen diversos apoyos, como información repetida, dibujos o símbolos familiares donde la información en conflicto es mínima.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de interpretación para relacionar de manera sencilla fragmentos de información próximos.

Fuente: OECD (2010).

México aparece, junto al grupo de países latinoamericanos, por debajo de la media de la OCDE en comprensión lectora.

De acuerdo a la evaluación PISA 2010 se puede mencionar que es criterial y de estructura matricial, está acompañada de un cuestionario, llamado “de contexto”, dirigido a

indagar factores socio-familiares, económicos, culturales y escolares, entre los más importantes. Se aplica cada tres años y evalúa competencias de Lectura, Matemáticas y Ciencias, profundizando cada vez en un área mediante un mayor número de reactivos. Así, en 2000, el énfasis estuvo en Lectura; en 2003, en Matemáticas; en 2006, en Ciencias y en 2009, nuevamente en Lectura. (Zorrilla, 2009)

Se tiene que el promedio de México (425) en la escala global se ubicó por debajo del promedio de la OCDE (496) y por encima del de América Latina (408). Entre 2000 y 2009 los países iberoamericanos que avanzaron respecto de sí mismos en la escala global de Lectura fueron Perú, Chile, Brasil y Portugal; mientras que se mantuvieron sin cambio México, España y Argentina. Aunque Perú avanzó de manera importante, sus resultados todavía se encuentran en el último lugar de entre los países iberoamericanos.

En cuanto al promedio, y comparando 2000 y con 2009, los resultados generales de México fueron, respectivamente, Escala Global: 425 y 422; en Acceder y recuperar información: 402 y 433; en Integrar e interpretar: 419 y 418, y en Reflexionar y evaluar: 446 y 432.

El efecto de los resultados en las subescalas se refleja en el de la escala global. Esto significa que los estudiantes incrementaron su desempeño de manera importante en la subescala de menor complejidad (Acceder y recuperar), pero en la más compleja (Reflexionar y evaluar) hay una disminución significativa. Por lo que se refiere a la subescala intermedia, Integrar e interpretar, los resultados se mantuvieron sin cambio entre 2000 y 2009. (Zorrilla, 2009)

Se considera que el desafío que se tiene como país y como sistema educativo es disminuir la proporción de estudiantes en los niveles bajos e incrementarla significativamente en el de alto desempeño, pero para esto se debe tener claro que el aprendizaje de la competencia lectora inicia en la educación preescolar y habrá de desarrollarse más allá del bachillerato hasta la educación superior, por ello la importancia de identificar lo que corresponde a cada ciclo y nivel educativo de acuerdo con el desarrollo de niños y jóvenes y de sus exigencias formativas.

Son excesivos los alumnos que fracasan al aprender a leer. Profesorado y padres confirman que el fracaso en la lectura tiene para el alumnado consecuencias negativas a largo

plazo, tanto sobre el desarrollo de su autoconfianza y de su motivación para leer, como sobre su posterior rendimiento escolar. (Ruiz, 2010)

La acción de los docentes es un factor clave pues son quienes generan ambientes propicios para el aprendizaje, plantean situaciones didácticas y buscan motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias.

Necesitamos que los alumnos y antes que ellos los maestros, seamos lectores competentes; es decir, personas capaces de enfrentarnos a cualquier tipo de texto para comprenderlo y disfrutarlo, la comprensión lectora, como búsqueda de significados e interpretación, no tiene que ver con aprenderse de memoria ciertas frases, recordar el título del texto, la fecha en que fue escrito, el nombre del autor, señalar el personaje principal o algún parecido, todo esto puede darse en la medida que lo leído logre repercutir en el lector, no como mero aprendizaje memorístico para resolver el cuestionario, sino como situación significativa (Sanchez, 2006).

Sanz Moreno (2005), realizó una investigación que lleva el nombre de La lectura en el proyecto PISA, donde define la lectura y hace unas reflexiones sobre el sentido de la misma en la sociedad del conocimiento. Se describen los tipos de textos contemplados en las pruebas de evaluación y las destrezas evaluadas en PISA. Además, se describen los cinco niveles de competencia lectora, así como las variables que explican los diferentes niveles de dificultad. Después de analizar someramente los resultados en lectura alcanzados por nuestros alumnos en las dos últimas evaluaciones PISA, se plantean una serie de medidas para mejorar las competencias lectoras de los niños y jóvenes que se escolarizan en nuestro sistema educativo.

Prácticas para fomentar la competencia lectora

Cabe señalar que el papel del docente, preparación académica y disposición son vitales para desarrollar la competencia lectora en los alumnos por ejemplo Melgarejo (2006) llevó a cabo una investigación sobre La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses.

Este artículo analiza brevemente el sistema educativo finlandés, con el objetivo de descubrir qué variable es crítica en este sistema educativo para conseguir la mayor eficiencia posible en la competencia lectora de sus alumnos. Finlandia destaca excepcionalmente en los outputs medidos en todos los indicadores internacionales (OCDE, IEA), especialmente por la extraordinaria calidad en competencia lectora de sus alumnos. Las evidencias científicas prueban que Finlandia ha conseguido un aumento progresivo en el éxito lector sin inputs extraordinarios.

La hipótesis central, verificada, es que la formación del profesorado de educación primaria y secundaria (que incluye la selección previa a la universidad, la formación teórica universitaria y la formación en prácticas) es la variable crítica para explicar el excelente rendimiento de los alumnos finlandeses en competencia lectora.

Para poder realizar el análisis se utiliza principalmente el método comparativo constante, comparando el caso finlandés con otros países nórdicos, y especialmente con el caso español. Diversos conceptos son esenciales: el concepto de sistema educativo, y los de subsistemas escolar, sociocultural y familiar. El autor propone un modelo explicativo del funcionamiento de los sistemas educativos y realiza propuestas de mejora tanto para el sistema finlandés como para el español. (Melgarejo, 2006)

Es así, como podemos mencionar que las prácticas que el docente puede hacer para fomentar la competencia lectora en los alumnos pueden ser las siguientes:

- Fomentar espacios y oportunidades de lecturas diarias con las y los niños.
- Lectura en voz alta de diferentes tipos de textos (narrativos, informativos, de divulgación, periódicos, revistas, folletos, volantes, avisos, anuncios).
- Realizar lecturas independientes de textos narrativos e informativos que sean de interés de los estudiantes.
- Escritura de varios tipos de texto (historias, listas, mensajes, poemas, reportes, reseñas) con propósitos diversos.
- Realizar sesiones de trabajo donde los alumnos, en pequeños grupos lean en voz alta textos informativos y literarios, lo que le permita escuchar distintas voces y ritmos narrativos.
- Explorar las oportunidades diarias donde se realicen inferencias sobre la lectura y se vinculen con los conocimientos previos de los alumnos.

- Llevar a cabo la lectura de cuentos para mejorar la interpretación de textos narrativos.
- Leer textos de divulgación científica que permitan seleccionar y comparar información.
- Aprovechar los días festivos señalados en el calendario escolar para que los alumnos lean poemas, rimas, canten canciones y exclamen trabalenguas o juegos verbales relacionados con la efemeride.
- Propiciar que los alumnos lean diferentes textos con información falsa y verdadera de un tema específico, para que ellos rescaten la información necesitan, y al mismo tiempo se trabaje con la comprensión del alumno.
- Recomendar lecturas o actividades relacionadas con la lectura y la escritura a cabo en los periodos vacacionales o de receso.

Son diversas actividades las que como docentes podemos poner en práctica para que los alumnos adquieran la competencia lectora, logrando la comprensión y sentido de lo que leen.

La lectura, además de ser un objeto de estudio se irá convirtiendo, paulatinamente, en una herramienta para aprender los contenidos de distintas disciplinas como la historia, las matemáticas o la geografía. El tipo de información que se presenta en las distintas áreas de conocimiento es variable. Para comprenderlo será recomendable que el docente apoye a sus alumnos en la interpretación de distintos textos.

No es lo mismo leer un cuento que leer un relato sobre un acontecimiento histórico; tampoco es lo mismo comprender un problema de matemáticas que un texto de ciencias en el que parte de la información está en el texto y otra parte está en cuadros, esquemas o mapas. El maestro deberá ayudar a los niños a interpretar estos textos y a relacionar la información de materiales cada vez más extensos con los que se enfrentarán a lo largo de la educación primaria.

Es recomendable dedicar un tiempo diario para la lectura de los niños. Al igual que en los primeros años de educación básica, en este período será importante que el maestro lea en voz alta y también será necesario dejar tiempo para que lean por ellos mismos. Se debe ir ampliando la variedad de textos que se proponen para la lectura.

Dimensiones de la competencia lectora

Las dimensiones de la competencia lectora son velocidad de lectura, fluidez lectora y comprensión lectora, de acuerdo a los estudios que realizó la Secretaría de Educación Pública (2010), las cuales pueden definirse de la siguiente manera:

Velocidad de lectura

La decodificación, que es interpretar, juntar y asociar los signos gráficos para leer una palabra, una oración o un párrafo (Frade, 2011).

La velocidad lectora se puede definir como la habilidad del alumno para pronunciar palabras escritas en un determinado lapso de tiempo intentando comprender lo leído. La velocidad se expresa en palabras por minuto (SEP, 2009)

Isabel Sole menciona que decodificar no es leer, pero para leer es necesario decodificar. Para lograr la velocidad lectora adecuada se debe automatizar el proceso de la decodificación, solo de esta forma se lograrán lectores expertos.

Fluidez lectora

Es la habilidad del alumno para leer en voz alta con la entonación, ritmo, fraseo y pausas apropiadas que indican que los estudiantes entienden el significado de la lectura, aunque ocasionalmente tengan que detenerse para reparar dificultades de comprensión. La fluidez lectora implica dar una inflexión de voz adecuada al contenido del texto respetando las unidades de sentido y puntuación (SEP, 2009).

Comprensión lectora

Es la habilidad del alumno para entender el lenguaje escrito; implica obtener la esencia del contenido, relacionando e integrando la información leída en un conjunto menor de ideas más abstractas, pero más abarcadoras, para lo cual los lectores derivan inferencias, hacen comparaciones, se apoyan en la organización del texto, etc (SEP, 2009).

Según Navarrete es el proceso a través de cual el niño elabora un significado de su interacción con el texto leído, lo interpreta enriqueciendo sus conocimientos, relacionando la información nueva del texto con la que tiene almacenada en su memoria (Navarrete, 2007).

Se define habilidad como “la capacidad que tiene cada alumno para aplicar procedimientos que han sido desarrollados mediante la práctica, sirven para realizar tareas, solucionar problemas y aprender nuevas formas de hacer las cosas”. (SEP, 1999)

Las dimensiones anteriormente mencionadas deben ser promovidas y evaluadas para que los alumnos adquieran la competencia lectora que les permita ser autónomos al leer y comprender la información de diferentes textos, los cuales puede aplicar a su vida diaria, así mismo tendrán la habilidad para enfrentarse a cualquier texto de su vida diaria.

Estrategias para mejorar cada dimension de la competencia lectora

Al realizar la valoración de la competencia lectora en los alumnos lo siguiente es saber que acciones realizar para desarrollar las dimensiones que requieren apoyo. Las estrategias de intervención para los alumnos que presenten niveles bajos según SEP, 2010 son:

Velocidad lectora

- ✓ Ejercitar la lectura en voz alta de manera individual en el aula. Solicite a los alumnos que inicien la lectura todos al mismo tiempo de manera individual, se les dara la señal del inicio y termino, ellos marcaran en sus textos hasta donde alcanzaron a leer en un minuto. Al terminar contarán las palabras leídas y anotarán cuántas leyeron. Realizarán nuevamente el ejercicio en los párrafos siguientes para ver si logran mejorar en el número de palabras cada vez que lo repitan.
- ✓ Permitir a los alumnos que lean entre pares. Es recomendable que los alumnos que obtengan niveles altos o nivel estandar en la prueba lean con alumnos que obtuvieron niveles bajos. El trabajo entre pares favorece el desarrollo de competencias.

- ✓ Localizar dentro de un texto una palabra preseleccionada previamente. Por ejemplo: en un artículo deportivo sobre fútbol tratar de localizar la palabra delantero. Hay que hacerlo rápidamente. Revisar que se hayan localizado todas.
- ✓ Localizar información específica dentro de un texto. Por ejemplo, en un artículo periodístico sobre política localizar rápidamente los nombres de todos los partidos mencionados. Contrastar los resultados de la búsqueda en el grupo.

Fluidez lectora

- ✓ Es recomendable que los alumnos tengan varios modelos de lectura, es decir, que escuchen varias formas de leer en voz alta. Leerles en voz alta de manera cotidiana, puede modelarles durante las clases algunas lecturas de cualquier asignatura de sus libros de texto.
- ✓ Organizar entre sus alumnos un club de lectura. Puede incluir esta actividad en su horario de clases y que se vuelva una parte cotidiana de las actividades escolares. Por ejemplo: se puede destinar los últimos 15 minutos del viernes o los primeros 15 minutos del lunes, para que los alumnos lean en voz alta.
- ✓ Cuando se lea, tratar de dar expresión a la voz para que se comprenda el sentido de la lectura: dramatizar los diálogos; ajustar el ritmo a la acción de la historia; subrayar los sentimientos expresados; seguir el sentido que marcan los signos de puntuación, en los momentos más emocionantes, leer más despacio o más de prisa, según haga falta, para crear una atmósfera de suspenso y acrecentar el interés; ajustar el ritmo, el tono y el volumen a las necesidades del relato, etc. Es importante motivar a los alumnos a no desesperarse si al principio no pueden, permitir que continúen con la práctica y así cada vez lo harán mejor.

En caso donde la velocidad y la fluidez son adecuados pero la comprensión de lo leído es mínima, conviene utilizar en el aula diversas estrategias para favorecer la comprensión lectora (SEP, 2010).

Comprensión lectora

- ✓ Para interesar a los lectores en formación, hay que buscar textos que correspondan a su nivel e intereses. Para ello pueden utilizarse los libros de la biblioteca escolar y de aula, los cuales han sido seleccionados tomando en cuenta estas dimensiones.
- ✓ Poner en contacto a los alumnos con una amplia variedad de textos. Una opción puede ser explorar los acervos de la biblioteca escolar y de aula.
- ✓ Respetar la opinión de los alumnos cuando traten de construir el significado de los textos.
- ✓ Planear actividades que aprovechen las relaciones entre la lectura y otras formas del lenguaje.
- ✓ Pedir a los alumnos que lean el título del texto y que hagan predicciones sobre el mismo. Por ejemplo: ¿de qué creen que tratará?, ¿Quiénes creen que serán los personajes?, ¿conocen alguna historia que tenga un título parecido y de que trato?.
- ✓ Mostrar la carátula o alguna de las ilustraciones del texto y preguntar: ¿quién es el personaje?, ¿en dónde está?, ¿qué hace ahí?.
- ✓ Sugerir a los alumnos que durante la lectura hagan anticipaciones sobre lo que pudiera suceder en la trama.
- ✓ Contar la tercera parte de una historia. Enseguida leer en voz alta unas cuantas páginas. A continuación pedir que cada quien realice la lectura en silencio. Unos diez o quince minutos antes de terminar la clase o la sesión se organiza una discusión sobre como puede concluir la historia y cada quien propone un final.
- ✓ Permitir que los alumnos relacionen lo que van leyendo con lo que viven cotidianamente, para lo que es conveniente hacer una o varias pausas mientras se realiza la lectura en voz alta y preguntarles sobre el tema que están leyendo. Por ejemplo: ¿sabían algo al respecto?, ¿alguien conoce alguna historia o situación parecida?, ¿qué es lo que les gusta de la lectura, qué no les gusta, por qué?, ¿les parece divertido lo que le pasa al personaje?, ¿les gustaría que les pasara algo similar?, ¿qué creen que pasará después?, ¿en qué terminará la historia?, describe un personaje, ¿cómo te imaginas que es el paisaje?, ¿cómo es su ropa?, ¿hará frío o calor en ese lugar?, etc.
- ✓ Es conveniente que para realizar la lectura los alumnos tengan muy claro cuál será el objetivo de esta, es decir, para que los estudiantes puedan realizar una síntesis del texto será necesario decirles que antes de que inicien la lectura, el objetivo será

encontrar los puntos mas importantes, o escribir un ensayo o describir lo que trató de decir el autor, o o identificar de que tipo de texto se trata, etc.

- ✓ Permitir que los alumnos se organicen para leer en pares o pequeños grupos, para que lleven a cabo una discusión sobre los puntos medulares de la lectura y elaboren conclusiones sobre los cuales fueron los aspectos mas relevantes del documento, por qué lo consideran de esa manera y cómo es que llegaron a esa conclusión.
- ✓ La clasica pregunta ¿cuál es la idea principal del texto que acabamos de leer?, conviene que sirva de cierre al analisis grupal. Es importante que los alumnos describan a otros cuales fueron las estrategias que utilizaron para encontrar las premisas de un texto, por eso es imprescindible realizar otras preguntas primero: ¿qué tan complicado fue leer este texto para ti?, ¿qué fue lo mas complicado?, ¿Qué estrategias utilizas cuando no entiendes o no comprendes el texto?, ¿qué hiciste para comprender este texto?, ¿cómo encontraste la idea o las ideas principales?, ¿cómo sabes que es lo más importante de este texto?.
- ✓ Propiciar el intercambio entre los alumnos, sus padres, maestros y otros adultos, permitirán que unos les lean a otros, que se pregunten cosas sobre la lectura; adicionalmente, que los aducandos realicen dibujos, carteles, obras de teatro, relatos y otras producciones literarias o artisticas entorno a la lectura que realizaron. (SEP, 2009)

Baumann (1990) divide en cinco etapas el método de enseñanza directa de la comprensión lectora:

1. **Introducción:** Se les explican a los alumnos los objetivos de lo que van a trabajar y en que les van a ser utiles para la lectura.
2. **Ejemplo:** Se ejemplifica la estrategia que se vaya a trabajar mediante un texto, lo que ayuda a los alumnos a entender lo que vana a aprender.
3. **Enseñanza directa:** El profesor muestra, explica y describe la habilidad de que se trate, dirigiendo la actividad. Los alumnos responden a las preguntas y elaboran la comprension del texto, pero es el profesor quien está a cargo de la enseñanza.
4. **Aplicación dirigida por el profesor:** Los alumnos deben poner en practica la habilidad aprendida bajo el control y la supervisión del profesor. Este puede realizar un seguimiento de los alumnos y si es necesario, volver a enseñar.
5. **Practica individual:** El alumno debe utilizar independientemente la habilidad con material nuevo.

Sole (1992), en el libro Estrategias de lectura propone distinguir las estrategias de comprensión lectora en tres etapas: prelectura (antes de realizar la lectura), lectura activa (mientras se realiza la lectura) y poslectura (después de realizar la lectura).

Estrategias de prelectura:

- Tener la motivación suficiente para realizar la lectura.
- Plantear los objetivos por los cuales realizará la lectura.
- Identificar los conocimientos previos acerca del tema a abordar.
- Formar predicciones acerca de lo que tratará la lectura.
- Plantear interrogantes acerca de lo que tratará la lectura.

Estrategias de lectura activa:

- Ejecutar la lectura de forma compartida.
- Ejecutar la lectura de forma independiente.
- Eliminar los errores y lagunas de comprensión mediante la paráfrasis contextual y usar el diccionario.

Estrategias de poslectura:

- Identificar la idea principal de la lectura.
- Elaborar un resumen del texto.
- Formular y responder preguntas acerca de la lectura.

Evaluación

En el libro “El enfoque formativo de la evaluación” (SEP, 2012) nos plantea que la evaluación es un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado: los aprendizajes de los alumnos, el desempeño de los docentes, el grado de dominio del currículo y sus características, con base en lineamientos definidos que fundamentan la toma de decisiones orientadas a ayudar , mejorar y ajustar la acción educativa.

El Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011) define a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar

retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje”.

La evaluación es de carácter esencialmente formativo, se entiende que su función principal en la educación es el perfeccionamiento continuo de los procesos y, como consecuencia, de los resultados que deben alcanzar los alumnos. La evaluación formativa debe desarrollarse de acuerdo con un modelo cualitativo. La evaluación cualitativa es complementaria de la cuantitativa, y para una mejor toma de decisiones es importante aplicarlas juntas.

El enfoque formativo enriquece las aportaciones de la evaluación educativa al indicar que el centro de la evaluación son los aprendizajes y no los alumnos, esto es, se evalúa el desempeño, no la persona; con ello, la evaluación deja de ser una medida de sanción.

Cada grupo debe tener un tipo diferente de evaluación que se ajusta a sus necesidades. Tradicionalmente se señalan tres momentos de evaluación: inicial, de proceso y final. Estos momentos coinciden con los tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa (SEP, 2012).

La evaluación diagnóstica se realiza de manera previa al desarrollo de un proceso educativo, con la intención de explorar los conocimientos que ya poseen los alumnos. Es considerado parte de la evaluación formativa, dado que su objetivo es establecer una base de aprendizajes comunes para diseñar las estrategias de intervención docente.

La evaluación formativa se realiza para valorar el avance en los aprendizajes y mejorar la enseñanza y el aprendizaje, su función es mejorar una intervención, permite valorar si la planeación se está realizando de acuerdo a lo planeado.

La evaluación sumativa se realiza al concluir un proceso educativo, con la intención de establecer el grado de avance que se obtuvo después de concluir las actividades planeadas.

La evaluación según sus agentes puede ser autoevaluación, cuando el alumno se evalúa el mismo, coevaluación cuando los alumnos se evalúan mutuamente o

heteroevaluación cuando los alumnos son evaluados por un agente distinto, como el profesor (SEP, 2012).

Se decidió emplear varios de estos tipos de evaluación, ya que al trabajarlas de manera conjunta se complementan y permiten conocer mejor los procesos y avances en el desarrollo de la competencia lectora. Aplicar una valoración al iniciar el ciclo escolar es una práctica que reditua en elementos base para definir las estrategias y acciones a implementar al interior del grupo. La evaluación cotidiana proporciona elementos suficientes para determinar los avances en cuanto a la adquisición y desarrollo de la competencia lectora de cada estudiante y del propio grupo. Y la evaluación final ayuda a medir los alcances de la propuesta de intervención.

Esta competencia se desarrolla con atributos, estrategias y actividades, en seguida se presentan estos elementos en una matriz:

Capítulo III

Propuesta de intervención

Competencia

Desarrollar la competencia lectora de los alumnos de tercer grado de Educación Primaria para mejorar su aprendizaje de manera autónoma.

Propuesta didáctica

Atributos	Estrategias	Actividades	Productos	Criterios	Indicadores	Tiempo
Conocer el nivel de desempeño de los alumnos en cada dimensión de la competencia lectora (velocidad, fluidez y comprensión lectora).	Realizar una evaluación diagnóstica de la velocidad lectora	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer criterios de desempeño. • Tomar lectura a cada alumno. • Registrar en una lista de cotejo cuantas palabras lee por minuto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de cotejo con el concentrado de cuantas palabras lee el alumno en un minuto y el nivel de velocidad lectora en que se encuentran. 	Palabras leídas en un minuto.	<ul style="list-style-type: none"> • Menor de 75. • De 75 a 89. • De 90 a 104. • Mayor a 104. 	Segunda quincena del mes de septiembre 2014.

	<p>Realizar una evaluación diagnóstica de la fluidez lectora</p> <p>Identificar la problemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer criterios de desempeño. • Tomar lectura a cada alumno. • Registrar cuales es su nivel de desempeño y problemas específicos al leer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de cotejo con el concentrado del nivel de fluidez lectora que posee cada alumno. 	<p>Fluidez lectora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ritmo. • Continuidad. • Entonación. • Modulación. • Respeto a la estructura sintáctica. • Omisión de palabras. • Respeto a los signos de puntuación. 	<p>Segunda quincena del mes de septiembre 2014.</p>
	<p>Realizar una evaluación diagnóstica de la comprensión lectora</p> <p>Procesar resultados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer criterios de desempeño. • Aplicar un cuestionario a los alumnos el cual deberán responder en base a una lectura breve. • Analizar sus respuestas y 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de diagnóstico. • Lista de cotejo con el concentrado del nivel de comprensión lectora en que se encuentran. 	<p>Comprensión lectora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hila ideas. • Narración respetando la estructura de la historia: inicio, desarrollo, nudo y desenlace. • Uso de marcadores temporales, espaciales o 	<p>Segunda quincena del mes de septiembre 2014.</p>

		ubicarlos en el nivel de desempeño correspondiente en una lista de cotejo.			causales.	
Poner en práctica estrategias para desarrollar cada dimensión de la competencia lectora (velocidad, fluidez y comprensión lectora).	Llevar a cabo estrategias para la mejora de la velocidad lectora	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ejercitar la lectura en voz alta de manera individual en el aula. ✓ Permitir a los alumnos que lean entre pares y se coevaluaen. ✓ Localizar dentro de un texto una palabra preseleccionada previamente. ✓ Localizar imágenes preseleccionadas dentro de series de figuras. 		<p>Lectura en voz alta.</p> <p>Identificación de palabras referidas.</p> <p>Identificación de imágenes preseleccionadas.</p> <p>Localización de palabras en sopas de letras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Claridad • Velocidad: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Menor de 75. ✓ De 75 a 89. ✓ De 90 a 104. ✓ Mayor a 104. • Ubicación de palabras en corto tiempo. • Ubicación de imágenes en corto tiempo. 	Del mes de octubre 2014 al mes de junio 2015.

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resolver sopas de letras. ✓ Resolver ejercicios con laberintos. ✓ Encontrar diferencias entre imágenes muy parecidas. 		<p>Solución de laberintos.</p> <p>Identificación de diferencias entre imágenes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicación espacial. • Identificación de semejanzas y diferencias. 	
	Llevar a cabo estrategias para mejorar el ritmo de fluidez lectora	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Que los alumnos y profesora lleven a cabo la lectura modelo. ✓ Escuchen la lectura de sus compañeros y profesora. ✓ Realicen lectura repetida y lectura en parejas. ✓ Organizar con los alumnos un club de lectura dentro del horario de 		<p>Escucha de la lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Centra la atención al lector. • Expresa comentarios breves de la lectura. 	<p>Del mes de octubre 2014 al mes de junio 2015.</p>

		<p>clases.</p> <p>✓ Leer travalenguas para mejorar su diccion y fluidez.</p> <p>✓ Recitar poemas enfatizando frases para transmitir sentimientos.</p> <p>✓ Dramatizar dialogos para que se comprenda el sentido de la lectura.</p>		<p>Lectura de trabalenguas.</p> <p>Recitación de poemas.</p> <p>Dramatización.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tono de voz. • Dicción. • Velocidad de lectura. • Tono de voz. • Lenguaje corporal. • Lenguaje fluido. • Tono de voz. • Lenguaje corporal. • Lenguaje fluido. 	
	<p>Proponer estrategias de preelectura para mejorar la comprension lectora</p>	<p>✓ Establecer objetivos de cada lectura.</p> <p>✓ Leer títulos de textos o mostrar ilustraciones y que los</p>		<p>Comprensión lectora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de objetivos de las lecturas. • Alusión a los conocimientos previos. • Realizar predicciones. 	<p>Del mes de octubre 2014 al mes de junio 2015.</p>

		<p>alumnos digan sus conocimientos previos sobre el tema y hagan predicciones sobre el mismo.</p> <p>✓ Plantear interrogantes que el alumno va a poder ir respondiendo durante las lecturas.</p>			<ul style="list-style-type: none"> • Respuesta a interrogantes sobre el tema. 	
	<p>Proponer estrategias de lectura activa para mejorar la comprensión lectora</p>	<p>✓ Organizar a los alumnos para leer en pares o pequeños grupos, discutan sobre los puntos medulares de las lecturas y elaboren</p>	<p>Glosario</p>	<p>Significados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de la idea principal. • Expresan el significado de palabras. • Enlistan las palabras con 	<p>Del mes de octubre 2014 al mes de junio 2015.</p>

		<p>conclusiones.</p> <p>✓ Que los alumnos realicen lecturas independientes.</p> <p>✓ Acudir al diccionario o por un análisis contextual se comprenda el significado de palabras desconocidas.</p>			significados.	
	<p>Proponer estrategias de poslectura para mejorar la comprensión lectora</p>	<p>✓ Que los alumnos identifiquen la idea principal de los textos.</p> <p>✓ Elaboración de resúmenes.</p> <p>✓ Formular y responder preguntas concernientes a las lecturas.</p>	<p>✓ Textos donde los alumnos planteen la idea principal las lecturas.</p> <p>✓ Resúmenes de las lecturas.</p> <p>✓ Cuestionarios referentes a las lecturas.</p>	<p>Resumen.</p> <p>Cuestionario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de la idea principal. • Da título al texto. • Escriben las ideas con secuencia lógica. • Refiere bibliografía. 	<p>Del mes de octubre 2014 al mes de junio 2015.</p>

					<ul style="list-style-type: none"> • Da título al cuestionario. • Escribe el propósito del cuestionario. • Escribe instrucciones. • Plantea interrogantes y las responde. 	
Autoevaluarse y ser heteroevaluado por su profesora.	<p>Realizarán evaluaciones periódicas y la evaluación final de la velocidad lectora</p> <p>Graficar resultados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar lectura a cada alumno. • Registrar en una lista de cotejo cuantas palabras lee por minuto. • Elaborar gráficas del avance de los alumnos en cuanto a velocidad lectora desde el diagnóstico hasta la evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de cotejo con el concentrado de cuantas palabras lee el alumnos en un minuto y el nivel de velocidad lectora en que se encuentran. • Gráficas del avance de los alumnos en cuanto a 	Palabras leídas en un minuto.	<ul style="list-style-type: none"> • Menor de 75. • De 75 a 89. • De 90 a 104. • Mayor a 104. 	<p>Primera evaluación:</p> <p>Mes de diciembre 2014.</p> <p>Segunda evaluación:</p> <p>Mes de marzo 2015.</p> <p>Evaluación</p>

		final.	velocidad lectora desde el diagnóstico hasta la evaluación final.			final: Mes de junio 2015.
	Realizarán evaluaciones periódicas y la evaluación final de la fluidez lectora Graficar resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar lectura a cada alumno. • Registrar cuales es su nivel de desempeño y problemas específicos al leer. • Elaborar gráficas del avance de los alumnos en cuanto al nivel de fluidez lectora desde el diagnóstico hasta la evaluación final. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de cotejo con el concentrado del nivel de fluidez lectora que posee cada alumno. • Gráficas del avance de los alumnos en cuanto al nivel de fluidez lectora desde el diagnóstico hasta la evaluación final. 	Fluidez lectora.	<ul style="list-style-type: none"> • Ritmo. • Continuidad. • Entonación. • Modulación. • Respeto a la estructura sintáctica. • Omisión de palabras. • Respeto a los signos de puntuación. 	Primera evaluación: Mes de diciembre 2014. Segunda evaluación: Mes de marzo 2015. Evaluación final: Mes de junio 2015.

	<p>Realizarán evaluaciones periódicas y la evaluación final de la comprensión lectora</p> <p>Graficar resultados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar un cuestionario a los alumnos el cual deberán responder en base a una lectura breve. • Analizar sus respuestas y ubicarlos en el nivel de desempeño correspondiente en una lista de cotejo. • Elaborar gráficas del avance de los alumnos en cuanto al nivel de comprensión lectora desde el diagnóstico hasta la evaluación final. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de diagnóstico. • Lista de cotejo con el concentrado del nivel de comprensión lectora en que se encuentran. • Gráficas del avance de los alumnos en cuanto al nivel de comprensión lectora desde el diagnóstico hasta la evaluación final. 	<p>Comprensión lectora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hila ideas. • Narración respetando la estructura de la historia: inicio, desarrollo, nudo y desenlace. • Uso de marcadores temporales, espaciales o causales. 	<p>Primera evaluación: Mes de diciembre 2014.</p> <p>Segunda evaluación: Mes de marzo 2015.</p> <p>Evaluación final: Mes de junio 2015.</p>
--	--	---	---	-----------------------------	---	--

	<p>Autoevaluación por parte de cada alumno</p> <p>Redacción de texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que los alumnos analicen cuanto han avanzado en cuando a velocidad, fluidez y comprensión lectora. • Redacción de un texto breve donde exprese comentarios acerca su rendimiento en cuanto a las tres dimensiones de la competencia lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto con los comentarios referentes al rendimiento de cada alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de dificultades. • Identificación de sus fortalezas. • Alternativas de mejora. 	<p>Primera semana del mes de julio 2015.</p>
--	--	---	---	---	---	--

Capítulo IV

Marco metodológico

Tipo de estudio

En la propuesta de intervención se empleó un método de intervención descriptivo para dar a conocer los resultados. Se tuvo contacto directo con los sujetos a evaluar, se realizó una evaluación diagnóstica enfocada a las tres dimensiones de la competencia lectora (velocidad, fluidez y comprensión lectora), se implementaron estrategias para la mejora de cada dimensión y por ende el desarrollo de esta competencia y se evaluó el nivel de desempeño de cada alumno de manera diagnóstica, formativa y final.

Variables

Como un referente para emitir los resultados de la evaluación se determinan variables. Se entiende como variables, a una propiedad que puede variar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse. Las variables pueden dividirse según su tipo de estudio en cualitativas y cuantitativas, y según la problemática a abordar en independientes y dependientes. Una variable independiente debe entenderse como el elemento, fenómeno o situación que explica, condiciona o determina la presencia de otras (supuestas causas - antecedentes). Una variable dependiente puede definirse como el elemento, fenómeno o situación explicada que está en función de otro (supuestos efectos - consecuencias) (Hernández Sampieri, 2003),

Las variables que se toman en cuenta son las siguientes:

Según su tipo de estudio: Cuantitativas

- ✓ Velocidad lectora.
- ✓ Fluidez lectora.
- ✓ Comprensión lectora.

Según la problemática a abordar:

- ✓ **Dependiente:** Competencia lectora.
- ✓ **Independientes:** Estudiantes de tercer año de primaria (53 alumnos).

Muestra

La propuesta de intervención se aplicó al grupo de tercer año grupo “A” del Nivel Primaria del Centro Escolar “José María Morelos y Pavón”, el cual consta de 53 alumnos a mi cargo, 22 niños y 31 niñas, los cuales se encuentran transitando por un rango de edad de 7 a 9 años.

El estado nutricional, así como la agudeza visual y auditiva son factores esenciales en el desarrollo físico, motriz, cognitivo, social y afectivo. Estos tres aspectos se ven reflejados en la evaluación formativa de los alumnos. Al obtener las medidas antropométricas de los estudiantes pude percatarme que la mayoría se encuentran dentro de los parámetros normales según la tabla de pesos y estaturas aprobada por la Academia Mexicana de Pediatría, la talla más baja fue de 1.20 m. y la más alta fue de 1.40 m., con una estatura promedio de 1.30 m., encontrándose en un rango normal de acuerdo a su edad. En cuanto al peso el más bajo fue de 21 kg. y el más alto fue de 51 kg., presentando la talla promedio grupal de 36 kg.

Más de la mitad del grupo tiene un peso adecuado a su estatura, 10 niños poseen un peso bajo para su estatura y 3 alumnos presentan sobrepeso. Estos resultados son consecuencia de los hábitos alimenticios que se fomentan en casa; a la hora del almuerzo pude notar que la mayoría de niños llevan a diario una torta o sándwich para comer, otros pocos se distinguían por llevar frutas o verduras; pero en otros casos nunca llevan alimento de sus hogares, sus padres les dan dinero para comprar comida en la cooperativa, pero ellos casi siempre compran golosinas y frituras que no son saludables para su organismo.

Por lo que respecta a la agudeza visual, tomando como referente el Optotipo o carta de Snellen, los resultados de la apreciación mostraron que 10 de los alumnos tienen problemas visuales: 2 utilizan lentes, 3 niños tienen problemas de miopía en ambos ojos, 4 tienen deficiencia en su ojo derecho y sólo un alumno en su ojo izquierdo. Ninguno de los alumnos presenta debilidades en lo que corresponde a su agudeza auditiva.

Piaget, uno de los primeros teóricos del constructivismo, pensaba que los niños construyen activamente el conocimiento del ambiente y usan lo que ya saben e interpretan nuevos hechos y objetos. Este autor dividió el desarrollo cognitivo en cuatro grandes etapas: etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales.

Al observar el comportamiento de los niños y asociarlo a la edad en la que se encuentran se puede notar que todos ellos están en la etapa de las operaciones concretas. Todos los alumnos del grupo dominan las operaciones lógicas de seriación "...capacidad de ordenar objetos en una progresión lógica...", clasificación "...que se refiere a introducir orden en el ambiente al agrupar las cosas y las ideas a partir de elementos comunes..." y conservación que implica entender que un objeto permanece igual a pesar de los cambios superficiales de su forma o de su aspecto físico (Meece, 2000).

El grupo entiende que las operaciones pueden invertirse o negarse mentalmente, su pensamiento es más flexible, menos centralizado y egocéntrico, y en algunos alumnos está ligado forzosamente a los fenómenos y objetos del mundo real, sin poder distinguir entre lo concreto y lo posible.

Los niños aprenden sistemas abstractos del pensamiento que les permiten usar la lógica preposicional "...capacidad de extraer una inferencia lógica a partir de la relación entre dos afirmaciones o premisas...", el razonamiento científico o pensamiento hipotético-deductivo "...capacidad de generar y probar hipótesis en una forma lógica y sistemática..." y el razonamiento proporcional "...lógica al resolver tareas que requieren de una relación inferida entre dos cantidades..." (Meece, 2000).

La mayoría de los alumnos logran pensar en cosas con las que nunca han tenido contacto, de forma abstracta y pueden razonar reflexivamente, tienen la capacidad de pensar en causas múltiples para algún hecho o fenómeno y algunos incluso llegan a generar un pensamiento sistemático.

Los niños del grupo en general son inquietos, propio de la edad en la que se encuentran; algunos provocan descontrol y por el contrario existen otros muy participativos en las clases, que por lo general son guías para sus compañeros. Algunos alumnos presentan conductas inapropiadas que impiden que las clases se realicen de forma organizada y eficaz, por lo que las oportunidades de reflexión y análisis por parte de los alumnos se ven disminuidas, así que representan un obstáculo en el proceso enseñanza–aprendizaje, tanto para las docentes que se encuentran frente al grupo como para los alumnos.

El lenguaje, según Vigotsky "...es una herramienta cultural fundamental que habilita para pensar lógicamente y aprender nuevas conductas; influye en el desarrollo incluso más que el contenido del conocimiento. También participa en el pensamiento y en la adquisición del conocimiento. El lenguaje es una herramienta cultural universal que se aplica en muchos contextos para resolver un sinnúmero de problemas..." (Bodrova, 2004).

En la infancia, el habla tiene sobre todo una función pública y es vital para la adaptación al ambiente social y el aprendizaje, ayuda al niño a dominar su conducta y a adquirir nuevos conocimientos, ya que de esa forma los niños en el salón de clases, pueden expresar sus dudas y con las ideas de los demás niños pueden resolverlas y encontrar otras formas de solución.

Los niños ya tienen bien desarrollado el aspecto lingüístico, ya que se pueden comunicar con gran eficacia entre ellos así como con la maestra que se encuentra al frente. Todos utilizan los tres tipos de habla planteados por Vigotsky: habla externa, habla interna y pensamiento verbal.

La maestra y los padres de familia son los encargados de que el niño aprenda; provocan la ubicación en la zona de desarrollo próximo y guían su conducta. El entorno familiar, el género y origen étnico, la seguridad y aprendizaje, así como la motivación, son sólo algunos de los factores que influyen en el desempeño escolar de los alumnos. La situación familiar de los niños es muy variable, 29 viven con su padre y madre, 17 viven con su mamá debido a que sus padres están separados, 1 vive con su papá y en 5 casos su madre siempre ha estado sola a cargo de ellos.

Todos los miembros del grupo tienen hermanos, 8 son hijos únicos, 24 sólo tienen un hermano, 17 tienen dos hermanos y 4 tienen tres hermanos. Algunos viven en la misma casa con sus abuelos o tíos, en la mayoría de los casos los niños cuentan con algún familiar que está al pendiente y se ocupa de ellos.

La socialización son los procesos interactivos, necesarios para el niño y para el grupo social donde nace, a través del cual el niño satisface sus necesidades y asimila su cultura; a la vez recíprocamente la sociedad lo percibe y desarrolla. Al respecto, algunos niños son muy extrovertidos y el platicar con sus compañeros les causa distracción y afecta su aprovechamiento académico. En otros el ser introvertidos los afecta, ya que no participan en las clases, no aclaran sus dudas y no socializan con sus compañeros.

Al inscribir a los niños y registrar sus domicilios pude identificar que la mayoría vive en colonias alejadas del plantel educativo, en pocos casos viven en municipios vecinos como los de Cholula o en el vecino estado de Tlaxcala, pero cuentan con el servicio de transporte particular que los lleva diariamente a la escuela. Todos los alumnos pertenecen a un contexto urbano y son de clase económica media-alta.

En el grupo del tercer año grupo “B”, no presenta obstáculos comunicativos ya que todos compartimos la misma lengua y ninguno presenta ninguna discapacidad, pero el hablar el mismo idioma no representa toda nuestra cultura, la interculturalidad en el aula se presenta cuando los alumnos aportan sus modos de pensar, sentir y actuar.

Recolección de datos

La recolección de información se llevó a cabo en gran medida mediante la observación de los alumnos en la realización de las actividades propuestas, por ello se empleó el diario de campo como instrumento de recolección de información, el cual permitió ir anotando lo más relevante en la intervención y posteriormente la interpretación de este.

Un diario de campo es un instrumento utilizado por los investigadores para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados. El diario de campo es una herramienta que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados, cada investigador tiene su propia metodología a la hora de llevar adelante su diario de campo.

En el diario de campo pueden incluirse ideas desarrolladas, frases aisladas, transcripciones mapas y esquemas. No obstante para que aquel documento sea completo, exhaustivo y útil se recomienda incluir conclusiones, diferenciar lo que son los elementos generales de los elementos propios del estudio o anotar los periodos de observación de una manera cronológica.

Procesamiento de la información

Para el proceso de la información se elaboraron tablas que contienen los resultados de cada alumno en cada dimensión de la competencia lectora para cada uno de los cuatro momentos de evaluación: diagnóstica, primera evaluación en el mes de diciembre, segunda evaluación en el mes de marzo y evaluación final en el mes de junio.

Posteriormente se elaboraron gráficas basadas en la información anterior, estas facilitarán el manejo de la información, la comparación de resultados entre cada evaluación, lo cual me permitió determinar en avance en cada una de las dimensiones de la competencia lectora según cada alumno y de manera grupal.

Cronograma

Actividades	Fecha
Delimitación del tema	Agosto 2014
Establecimiento de objetivos de la propuesta	Agosto 2014
Diseño del mapa conceptual	Septiembre 2014
Diseño de la propuesta de intervención	Septiembre 2014
Diseño de instrumentos de evaluación	Septiembre 2014 – Julio 2015
Consulta de bibliografía	Agosto 2014 – Noviembre 2015
Aplicación del diagnóstico	Septiembre 2014
Aplicación de actividades	Octubre 2014 – Junio 2015
Primera evaluación formativa	Diciembre 2014
Segunda evaluación formativa	Marzo 2015
Evaluación final	Junio 2015
Autoevaluación	Julio 2015
Análisis e interpretación de resultados	Septiembre 2014-Julio 2015
Realización del informe	Agosto 2015 – Noviembre 2015

Capítulo V

Desarrollo del proceso de intervención

Primer atributo: Conocer el nivel de desempeño de los alumnos en cada dimensión de la competencia lectora (velocidad, fluidez y comprensión lectora).

El diagnóstico aplicado a los alumnos del tercer año grupo “A” de la primaria matutina del Centro Escolar “José Ma. Morelos y Pavón” se elaboró con la finalidad de identificar los problemas que los alumnos presentan en las tres dimensiones que componen la competencia lectora, las cuales son la velocidad lectora, la fluidez lectora y la comprensión lectora.

Para llevar a cabo el diagnóstico de las tres dimensiones de la fluidez lectora se programaron 3 sesiones de 60 minutos, las dos primeras sesiones se dedicaron a la evaluación de la velocidad y fluidez lectora, y la tercera sesión fue para evaluar la comprensión lectora.

Por ser muy amplio el número de alumnos del grupo se programó que para la primera sesión evaluaría la velocidad y fluidez lectora de 26 alumnos y en la segunda sesión se evaluaría la de los 27 restantes.

Para evaluar la velocidad y le fluidez lectora, en la dos primeras sesiones, se fue llamando de manera individual a los alumnos según su orden de lista, se les proporcionó una lectura apta para niños de su edad y está diseñada específicamente para evaluar las tres dimensiones de la competencia lectora en el segundo ciclo de educación primaria (anexo 1), y se contaba con una lectura igual en la cual tenía marcados el número de palabras en cada renglón.

Al ir llamando a cada niño le daba la indicación de que leyera el texto lo mejor posible y que trataran de no ponerse nerviosos, se les daba la indicación de comenzar a leer desde el título de la lectura al darles la indicación, encendía el cronometro y escuchaba que tan bien leían el texto. Al paso de un minuto el cronometro sonaba y les indicaba a los niños que ya había concluido su tiempo.

La lectura de cada niño se evaluó con forme a una rúbrica elaborada con anticipación (anexo 2) y en una lista de cotejo se anotaron cuantas palabras por minuto leyó cada alumno, según esta información los resultados se clasificaron en uno de los cuatro niveles de la escala valorativa de la velocidad lectora; también se ubicó en qué nivel de fluidez lectora se encontraban y se anotaron algunas observaciones de las dificultades que presentaba a leer cada alumno.

Para la tercer sesión se programó la evaluación diagnóstica de la comprensión lectora, la cual consistió en proporcionarle a cada alumno una copia de la misma lectura utilizada para la evaluación de la velocidad y la fluidez lectora, y a la vez se les proporcionó una hoja con 5 preguntas referentes a la lectura, las cuales debían contestar después de leer de manera individual y en silencio la misma.

Los alumnos al ir concluyendo el ejercicio devolvían la hoja y de manera posterior leyeron, analizaron y se evaluaron conforme a la hoja de respuestas esperadas (anexo 3), por último se llevó a cabo el registro de la información que estas arrojaron en una lista de cotejo, donde se señaló en cuál de los cuatro niveles de la escala valorativa se encuentra ubicado según su comprensión lectora.

Resultados de la evaluación diagnóstica

Velocidad lectora

En la dimensión de velocidad lectora se tomaron en cuenta los parámetros establecidos por SEP en el *Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula*, correspondientes al tercer grado de educación primaria, los cuales se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Niveles de logro para la velocidad lectora

Niveles de logro para Velocidad Lectora				
Grado Escolar	Nivel Requiere Apoyo	Nivel Se acerca al estándar	Estándar	Nivel Avanzado
Segundo	Menor a 60	De 60 a 74	De 75 a 89	Mayor a 90
Tercero	Menor a 75	De 75 a 89	De 90 a 104	Mayor a 105
Cuarto	Menor a 90	De 91 a 104	De 105 a 119	Mayor a 120
Quinto	Menor a 100	De 100 a 114	De 115 a 129	Mayor a 130
Sexto	Menor a 110	De 110 a 124	De 125 a 139	Mayor a 140
Secundaria				
Primero	Menor a 120	De 121 a 134	De 135 a 149	Mayor a 150
Segundo	Menor a 130	De 131 a 144	De 145 a 159	Mayor a 160
Tercero	Menor a 135	De 136 a 149	De 150 a 164	Mayor a 165

En cuanto a la dimensión de velocidad lectora, al procesar la información de cuantas palabras por minuto leyó cada alumno se obtuvieron los siguientes resultados, en los cuales podemos notar que el 62% de los alumnos se encuentran en un nivel inferior al estándar:

Nivel de velocidad lectora	Número de alumnos	Porcentaje por nivel
Requiere apoyo	16	30%
Se acerca al estándar	17	32%
Estándar	16	30%
Avanzado	4	8%

Fluidez lectora

Al evaluar la fluidez lectora se tomó como referencia la siguiente escala valorativa:

Requiere Apoyo: En este nivel el alumno es capaz de leer con dificultades palabra por palabra, en muy pocas ocasiones puede leer dos o tres palabras seguidas. Presenta problemas muy severos en cuanto al ritmo, la continuidad y la entonación que requiere el texto, lo cual implica un proceso de lectura en el que se pierde la estructura sintáctica del texto.

Se acerca al estándar: En este nivel el alumno es capaz de realizar una lectura por lo general de dos palabras agrupadas, en pocas ocasiones de tres o cuatro palabras como máximo. Eventualmente se puede presentar la lectura palabra por palabra. Presenta gran dificultad con el ritmo y la continuidad indispensables para realizar la lectura, debido a que el agrupamiento de las palabras no tiende a respetar la estructura sintáctica de los enunciados. Asimismo, omite algunas de las pautas de puntuación indicadas en el texto lo que impacta directamente en el sentido del mismo.

Estándar: En este nivel el alumno es capaz de leer frases o enunciados pequeños; presenta ciertas dificultades en cuanto al ritmo y la continuidad debido a errores en las pautas de puntuación indicadas en el texto (no considera los signos de puntuación o los adiciona), los cuales, en la mayoría de los casos, no afectan el sentido del mismo porque se conserva la sintaxis del autor. Además, la mayor parte de la lectura la realiza con una entonación apropiada presentando alguna omisión respecto a las modulaciones requeridas por el texto.

Avanzado: En este nivel el alumno es capaz de leer principalmente párrafos u oraciones largas con significado. Aunque se pueden presentar algunos pequeños errores en cuanto al ritmo y la continuidad por no seguir las pautas de puntuación indicadas en el texto, estos errores no demeritan la estructura global del mismo, ya que se conserva la sintaxis del autor. En general, la lectura se realiza con una adecuada entonación aplicando las diversas modulaciones que se exigen al interior del texto.

Al efectuar el examen diagnóstico de fluidez lectora se pudo notar que a pesar de que algunos alumnos leen lento lo hacen de manera global coherente, algunos tienen problemas de lenguaje los cuales se ven reflejados en la pronunciación de algunas letras, al ir leyendo omiten palabras, en otros casos las cambian por otras y llegan a afectar o no la idea principal del texto, la mayoría no da la entonación adecuada a la lectura, ni respetan los signos de puntuación.

Nivel de fluidez lectora	Número de alumnos	Porcentaje por nivel
Requiere apoyo	12	23%
Se acerca al estándar	17	32%
Estándar	15	28%
Avanzado	9	17%

Comprensión lectora

Al evaluar la comprensión lectora se utilizó la siguiente escala estimativa:

Requiere apoyo: Al recuperar la narración el alumno menciona fragmentos del relato, no necesariamente los más importantes. Su relato constituye enunciados sueltos, no hilados en un todo coherente. En este nivel se espera que el alumno recupere algunas de las ideas expresadas en el texto, sin modificar el significado de ellas.

Se acerca al estándar: Al recuperar la narración omite uno de los cuatro siguientes elementos:

- Introduce a los personajes.
- Mencionar el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración.
- Comenta sobre qué hacen los personajes ante el problema o hecho sorprendente.
- Dice cómo termina la narración.

Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento de manera desorganizada, sin embargo, recrea la trama global de la narración.

Estándar: Al recuperar la narración destaca la información relevante:

- Introduce a los personajes.
- Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración.
- Comenta sobre qué hacen los personajes ante el problema o hecho sorprendente.
- Dice cómo termina la narración.

Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal y como suceden, sin embargo, la omisión de algunos marcadores temporales y/o causales impiden percibir a la narración como fluida.

Avanzado: Al recuperar la narración destaca la información relevante:

- Alude al lugar y tiempo donde se desarrolla la narración.
- Introduce a los personajes.
- Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración.
- Comenta sobre qué hacen los personajes ante el problema o hecho sorprendente.
- Dice cómo termina la narración.

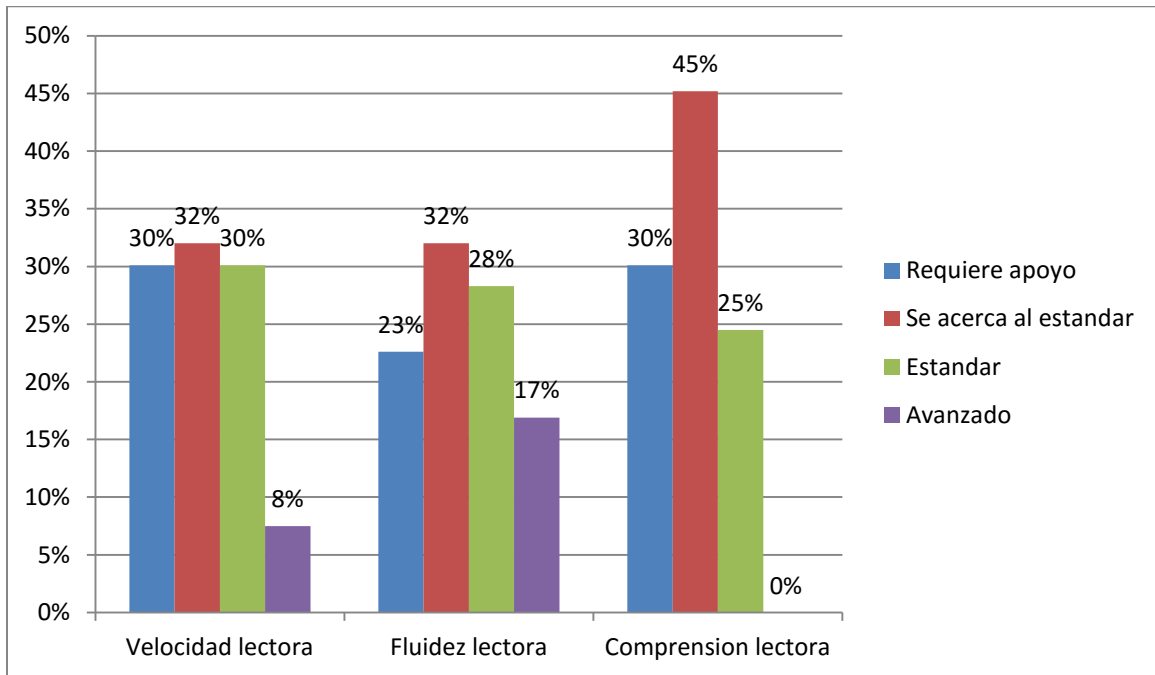
Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal como suceden y los organiza utilizando marcadores temporales y/o causales; además hace alusión a pensamientos, sentimientos, deseos, miedos, etc. de los personajes.

En lo que respecta a la comprensión lectora, según los resultados observados es la dimensión en la cual los alumnos cuentan con mayores deficiencias. Al leer las evaluaciones de los alumnos se encontró que mencionan algunos momentos de la lectura, pero en muchos casos no logran identificar la idea principal. El 75% de los alumnos encuentran en los niveles inferiores al estándar y solo el 25% logro alcanzarlo:

Nivel de comprensión lectora	Número de alumnos	Porcentaje por nivel
Requiere apoyo	16	30%
Se acerca al estándar	24	45%
Estándar	13	25%
Avanzado	0	0%

A continuación se muestra la gráfica 1, donde se pueden observar los resultados obtenidos en las tres dimensiones de la competencia lectora en el examen diagnóstico de la población estudio:

GRAFICA 1. EVALUACION DIAGNÓSTICA



Segundo atributo: Poner en práctica estrategias para desarrollar cada dimensión de la competencia lectora (velocidad, fluidez y comprensión lectora).

Velocidad lectora

Se programaron 10 sesiones para trabajar la velocidad lectora de los alumnos a lo largo del ciclo escolar, desde la primer sesión se le indicó a los alumnos cuales los objetivos que deseaban cubrirse con el desarrollo de su velocidad lectora y se les indicó la escala valorativa con la cual serian evaluados durante el ciclo escolar, se elaboró una lámina y se pegó en el salón para que los alumnos tuvieran siempre presente las palabras por minuto que debían lograr leer.

Las lecturas empleadas para las sesiones de velocidad fueron tomadas del *Libro de Español Lecturas. Tercer grado* (SEP, 2014), fueron elegidas debido a que contienen palabras difíciles de pronunciar, algunas contienen trabalenguas y contaban con la extensión suficiente

para realizar la localización de palabras y de información específica que se es requería en las actividades propuestas. Las lecturas utilizadas fueron las siguientes:

- La xcocolche.
- La creación del hombre según los mayas.
- La leyenda de los temblores.
- Los temblores.
- Las ruinas indias.
- El escuintle.
- Pregón.
- Altazor.
- Filiflama.
- Los cinco soles.

En las sesiones dedicadas a desarrollar la velocidad lectora de los alumnos comenzaron por indicarles a los alumnos la lectura a trabajar en cada sesión para que ellos la localizarán en su libro, posteriormente se les pedía que de manera individual leyeran el texto en voz alta lo más rápido posible, en las primeras sesiones esta actividad causaba mucho desorden, pues al ser mas muchos alumnos dentro del aula se creaba mucho ruido, pero con forme fueron avanzando las sesiones aprendieron a controlarse y a acatar las indicaciones establecidas.

El leer de manera individual en voz alta era una actividad que la mayoría de alumnos disfrutaba, debido a que comenzaban a hacer carreritas de quien terminaba más rápido la lectura, lo cual considero fue exitoso, pues fue motivando a los alumnos que lean muy lento a esforzarse para leer rápidamente.

Después de que los alumnos leían de manera individual, les pedía que leyeran al compañero con el que estaban sentados el texto, todos los alumnos sabían con anticipación que era necesario que los días viernes llevaran a clase un reloj para trabajar la velocidad lectora, los alumnos que escuchaban la lectura de sus compañeros debían marcar en su libro hasta donde alcanzaba leer su compañero transcurrido cada minuto, en seguida intercambiaban los roles para posteriormente contar el número de palabras por minuto leídas por su compañero y anotarlas en el libro de su compañero.

Al realizar esta actividad era constante escuchar a los alumnos que llamaban la atención de sus compañeros diciéndoles que no estaban leyendo bien, que no pronunciaban bien las palabras o que las omitían, en muchos casos se acercaban a mí para inconformarse, pero con el transcurso de las sesiones los alumnos fueron comprendiendo y acogiendo la metodología propuesta.

Al finalizar esta actividad se les pedía que de manera respetuosa le dijeran a su compañero cuáles eran sus errores al leer y le dieran algunas recomendaciones de cómo mejorar su lectura y agilizarla.

Posteriormente se les pedía a los alumnos que de manera individual localizaran palabras preseleccionadas previamente dentro de las páginas indicadas y las subrayaran, esta actividad causaba mucho interés en los alumnos, todos ponían mucha atención y lo tomaban como una competencia debido a que después de subrayarla debían levantar el lápiz para indicar que habían terminado; a algunos alumnos les costaba trabajo localizar las palabras y frecuentemente volteaban a ver y a copiar las palabras subrayadas por sus compañeros.

En otras sesiones variaba la última actividad pidiendo a los alumnos que localizaran imágenes indicadas dentro de otras series de imágenes, también se utilizaron la localización de palabras en sopas de letras, la solución de laberintos y encontrar las diferencias entre imágenes parecidas, lo cual ayudo a los alumnos a agilizar su habilidad visual y ampliar su campo de percepción visual. Estas estrategias eran de gran interés y motivación para los alumnos, pues en cada sesión se mostraban muy divertidos y con ánimos de participar.

Fluidez lectora

Al igual que en la dimensión de velocidad lectora, se programaron 10 sesiones para trabajar la fluidez lectora a lo largo del ciclo escolar, en la primer sesión de fluidez lectora se explicó a los alumnos en qué consistía este término, cuales los objetivos que proponía alcanzar con el desarrollo de su fluidez lectora, se les indicó las características de una lectura fluida y se les ejemplificó como realizarla.

Cinco de las lecturas empleadas para las sesiones dedicadas al desarrollo de la fluidez lectora de los alumnos fueron tomadas del mismo libro de lectura en su mayoría, las otras cinco

eran guiones teatrales proporcionadas por la profesora. Las lecturas elegidas no contaban con palabras muy rebuscadas, lo cual propiciaba que fuesen lecturas propias para leer en voz alta y contaban con diálogos que propiciaban la dramatización de las mismas durante la lectura. Las lecturas empleadas fueron las siguientes:

- El pajarillo.
- Como fue que Margarito se desendeudo.
- La sopa de piedra.
- El armadillo y el león.
- El patito feo.
- Caperucita Roja.
- Los tres cochinitos.
- Ricitos de Oro y los tres ositos.
- Blanca Nieves y los siete enanos.
- Cenicienta.

En las sesiones propias para desarrollar la fluidez lectora de los alumnos se comenzaba la clase solicitando a algunos alumnos que realizaran la lectura del texto indicado lo mejor posible, sin tomar en cuenta la velocidad, sino buscando el ritmo, continuidad, entonación, modulación, respeto a la estructura sintáctica y a los signos de puntuación necesarios.

La mayoría de ocasiones empleamos un modelo de lectura mixto, con el cual se partió de los conocimientos previos de los alumnos, comentando las predicciones en base al título e ilustraciones, expresiones verbales cada que se considerara pertinente, se partió de interrogantes planteadas por el docente, por los mismos alumnos y la aclaración de dudas y comentarios concernientes.

Al terminar la lectura de los niños se pedía al resto del grupo que de manera respetuosa expresaran algunos comentarios acerca de la lectura de sus compañeros y les hicieran recomendaciones de cómo mejorar esta lectura, esta actividad permitía escuchar la lectura de algunos alumnos, evaluarla y poder determinar el grado de avance de cada uno de ellos.

Después se les pedía que se colocaran en parejas o en pequeños grupos según la lectura lo demandara, se retomaba la lectura intentando dramatizar los diálogos en forma de ensayo, algunos lo hacían en sus lugares, otros preferían salir del salón al pasillo, otros iban a

las palapas de la cooperativa escolar, etc. Resultaba conveniente que se sintieran cómodos al realizar la lectura y llevar a cabo el club de lectura trabajando colaborativamente.

Después de unos 15 minutos se les pedía a los alumnos que volvieran a reunirse dentro del aula y se elegía a algunas parejas o equipos que llevaran a cabo la lectura dramatizada, las primeras ocasiones a los alumnos les daba mucha pena dramatizar frente al grupo, pero poco a poco tomaron confianza y lograron mejorar su tono de voz, su lenguaje corporal y lograban una lectura fluida de los textos.

Esta actividad permitía continuar con la evaluación de otros alumnos e ir registrando sus deficiencias y avances en cuanto al ritmo, la continuidad, la entonación, la modulación de la voz, el respeto a la estructura sintáctica y el respeto a los signos de puntuación de la lectura de cada alumno.

En ocasiones se retomaban las actividades en momentos posteriores, lo cual motivaba a los alumnos a seguir en el club de lectura durante el recreo y como docente me permitía evaluar a más alumnos por sesión. Poco a poco los alumnos comprendieron la dinámica de cómo mejorar su fluidez lectora y se fueron notando avances significativos en esta.

Comprensión lectora

Al igual que en las dimensiones de lectura anteriores, se programaron 10 sesiones para desarrollar la comprensión lectora de los alumnos a lo largo del ciclo escolar, en la primera sesión dedicada a la comprensión lectora se les explicó que para trabajar la comprensión lectora realizarían actividades de preelectura, lectura activa y poslectura en cada sesión, como lo sugiere Isabel Solé (1992) en el libro "Estrategias de lectura".

Se elaboró un esquema de los pasos que se deben seguir antes, durante y después de leer, se colocó en el salón y en la primera sesión se les explicó a que se refería cada punto y en cada clase posterior, al igual que al practicar lecturas en diversas asignaturas y momentos trataba de retomarlo, con la intención de que los niños lo interiorizaran y se les hiciera un hábito seguir los pasos establecidos para alcanzar el nivel deseado en comprensión lectora.

Para desarrollar la comprensión lectora se tomaron en cuenta diez lecturas del libro de lecturas, las cuales contaban con la extensión, vocabulario y temática que considere necesaria para las actividades planeadas; las lecturas empleadas fueron las siguientes:

- En fabulosa travesía.
- Un fantástico rayo de luz.
- Los duendes de la tienda.
- El coyote y el conejo.
- El caballo de arena.
- Francisca y la muerte.
- Día de muertos.
- El traje del rey.
- El barco negro.
- Como se instaló la gata dentro de la choza.

Durante las sesiones se indicaba que lectura se trabajaría ese día y se les recordaba que el objetivo de la actividad era la comprensión lectora, se leía el título, se miraban las ilustraciones, las comentaban y les pedía que de manera ordenada expresaran los conocimientos que poseían acerca del tema y predijeran de que trataría la lectura.

Antes de comenzar la lectura se les planteaban algunas interrogantes para que fueran identificando algunos datos sobresalientes al momento de ir leyendo. En seguida se les pedía a los alumnos que leyeran, en ocasiones de manera individual, en otras por parejas o en pequeños grupos, que comentaran de que había tratado la lectura, que les había gustado de ella o que personajes que les habían llamado la atención.

También se les pedía que señalaran las palabras que fueran desconocidas para ellos, y volvieran a leer el texto para ver si lograban inferir su significado según el contexto en que se encontraba o en caso de ser necesario buscarlas en el diccionario y anotarlas en su block de notas.

Al terminar la lectura comentaban de manera grupal cual era la idea principal del texto, se les pedía que mencionaran el tipo de texto, los personajes, el nudo, el desenlace y algunos otros datos relevantes sobre las historias, estas preguntas permitían sondear la comprensión lectora de algunos alumnos.

Por último se les pedía a los alumnos que realizaran un producto, en ocasiones elaboraron resúmenes, otras veces les pedía formular preguntas e intercambiarlas para responderlas, otras veces se les daba el cuestionario y en las últimas tres sesiones ellos mismos formulaban las preguntas a responder y con sus propias palabras contaban la lectura, teniendo cuidado en anotar el inicio, desarrollo, nudo y desenlace de la historia.

De esta forma se pudo ir midiendo el nivel de avance en cuanto a la comprensión lectora de los alumnos y fue satisfactorio ver el progreso que tuvieron la mayoría de ellos, conforme avanzaban las sesiones sus redacciones mejoraban, cada vez incluían más detalles y características de los personajes.

Tercer atributo: Autoevaluarse y ser heteroevaluado por su profesora.

Resultados de la primera evaluación formativa

Para las siguientes evaluaciones, que comprenden la primera y segunda evaluación formativa y la evaluación final se evaluaron las tres dimensiones de la competencia lectora empleando los mismos criterios de evaluación que en la evaluación diagnóstica, pero instrumentos distintos en cada caso.

Velocidad lectora

En la evaluación de la dimensión de velocidad lectora, se evaluó cuantas palabras por minuto leyó cada alumno y los resultados nos indican que solo el 49% de los alumnos lee con una velocidad adecuada para su grado escolar según SEP 2010, lo cual indica que se tuvo un avance porcentual del 11% en esta dimensión.

Nivel de velocidad lectora	Número de alumnos	Porcentaje por nivel
Requiere apoyo	12	23%
Se acerca al estándar	15	28%
Estándar	18	34%
Avanzado	8	15%

Fluidez lectora

En lo que respecta a la fluidez lectora se puede ver que es la dimensión donde se muestran mejores resultados, ya que el 55% de los alumnos supera el nivel de estándar. Al realizar la evaluación se puede notar que la mayoría de alumnos presentan problemas de ritmo y continuidad al leer, no respetan la sintaxis del texto ni los signos de puntuación, por tanto cambian el sentido de la lectura. Según estas cifras el avance en fluidez lectora fue del 10%.

Nivel de fluidez lectora	Número de alumnos	Porcentaje por nivel
Requiere apoyo	9	17%
Se acerca al estándar	15	28%
Estándar	17	32%
Avanzado	12	23%

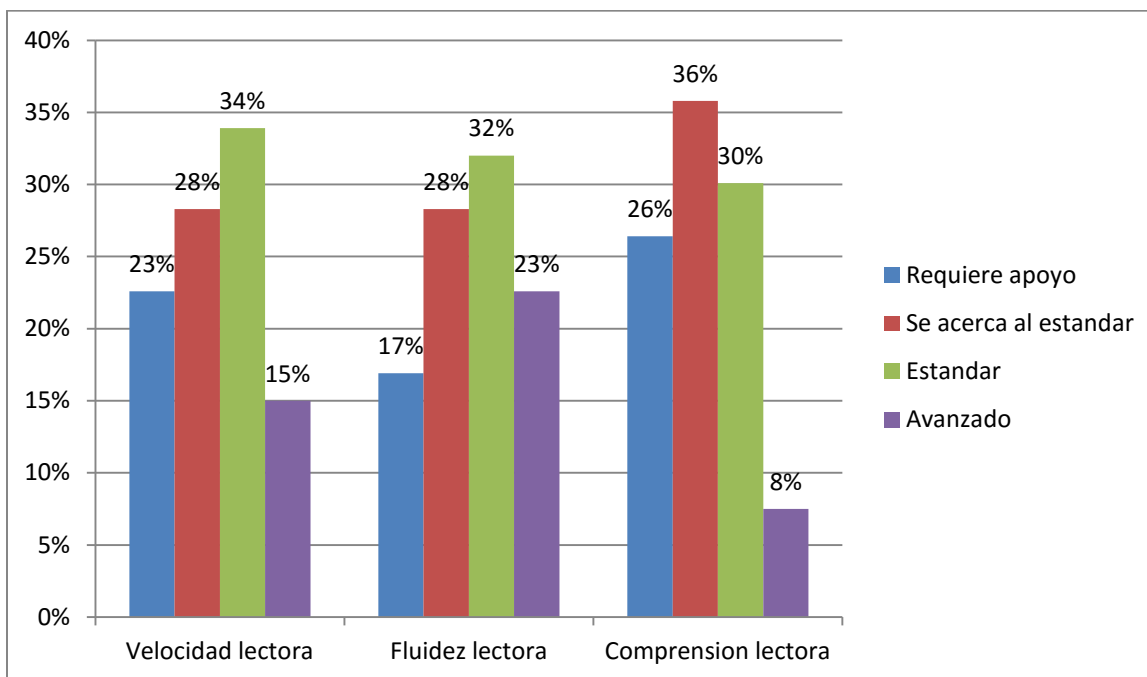
Comprensión lectora

En el área de la comprensión lectora se puede notar que la mayoría de alumnos se encuentra en el nivel de se acerca al estándar; a pesar de que la mayoría ya logra identificar la idea principal del texto en ocasiones narra los sucesos en desorden u omite partes relevantes de la lectura. Ahora el 38% de los alumnos se encuentra en el nivel superior al estándar, lo cual nos indica que tuvimos un avance del 13% en esta dimensión.

Nivel de comprensión lectora	Número de alumnos	Porcentaje por nivel
Requiere apoyo	14	26%
Se acerca al estándar	19	36%
Estándar	16	30%
Avanzado	4	8%

A continuación se muestra la gráfica 2, correspondiente a la primera evaluación formativa, donde se pueden observar los resultados obtenidos en las tres dimensiones de la competencia lectora:

GRAFICA 2. PRIMERA EVALUACIÓN FORMATIVA



Resultados de la segunda evaluación formativa

Velocidad lectora

En la segunda evaluación formativa de la dimensión de velocidad lectora, se puede notar que la mayoría de estudiantes se encuentra en el nivel estándar, solo el 38% de los evaluados están en los niveles inferiores, lo cual nos arroja un avance porcentual del 13%.

Nivel de velocidad lectora	Número de alumnos	Porcentaje por nivel
Requiere apoyo	8	17%
Se acerca al estándar	12	21%
Estándar	19	36%
Avanzado	14	26%

Fluidez lectora

En la evaluación de fluidez lectora la mayoría de alumnos siguen sin respetar los signos de puntuación al leer, pero lo hacen con entonación y ritmo adecuado, presentando algunas omisiones de palabras o letras. Los resultados nos muestran como aun el 28% de alumnos evaluados se encuentran por debajo del estándar establecido. El avance en cuanto a fluidez desde la primera evaluación formativa es del 17%.

Nivel de fluidez lectora	Número de alumnos	Porcentaje por nivel
Requiere apoyo	6	11%
Se acerca al estándar	9	17%
Estándar	21	40%
Avanzado	17	32%

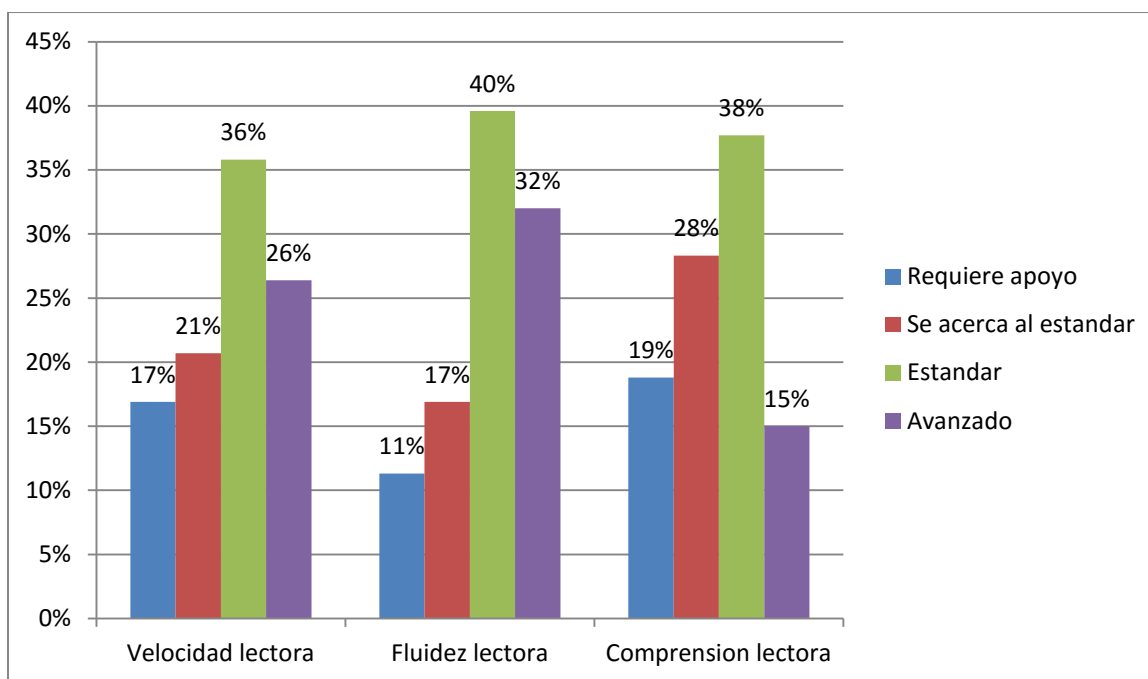
Comprensión lectora

Con respecto a la comprensión lectora casi la mitad del grupo (el 47% de los alumnos) está por debajo del nivel mínimo requerido en el tercer grado de primaria. A pesar que se han visto avances en esta área han sido positivos, los resultados son preocupantes, pues muestran que el grupo no ha logrado alcanzar el nivel necesario según su grado escolar. El avance con respecto a la última evaluación ha sido del 15%.

Nivel de comprensión lectora	Número de alumnos	Porcentaje por nivel
Requiere apoyo	10	19%
Se acerca al estándar	15	28%
Estándar	20	38%
Avanzado	8	15%

En la gráfica 3 se pueden observar los resultados obtenidos en las tres dimensiones de la competencia lectora de la segunda evaluación formativa:

GRÁFICA 3. SEGUNDA EVALUACIÓN FORMATIVA



Resultados de la evaluación final

Velocidad lectora

Los resultados de la evaluación final indican que más de la mitad del grupo (56%) logró alcanzar el nivel avanzado y el 23% el nivel estándar, por tanto son el 79% de los alumnos los que cumplieron con los parámetros establecidos por SEP 2010 en cuanto a palabras leídas en un minuto para alumnos de tercer grado de primaria. Por tanto el avance de la segunda evaluación a la evaluación final es esta dimensión fue del 17%.

Nivel de velocidad lectora	Número de alumnos	Porcentaje por nivel
Requiere apoyo	4	8%
Se acerca al estándar	7	13%
Estándar	12	23%
Avanzado	30	56%

Fluidez lectora

En esta última evaluación de fluidez lectora se puede observar que la mayoría de alumnos logran leer de manera eficaz párrafos u oraciones largas con la entonación adecuada, modulando su voz y cuidando que la estructura global del texto no se pierda, en ocasiones se llegan a presentar algunos errores en cuanto al respeto de los signos de puntuación, pero estos no afectan de manera significativa la lectura.

La mayoría de alumnos (62%) se encuentran en el nivel avanzado y el 21% logro el nivel estándar, lo cual quiere decir que el 83% pueden realizar la lectura con la fluidez correspondiente; el avance en comparación a la última evaluación fue del 11%.

Nivel de fluidez lectora	Número de alumnos	Porcentaje por nivel
Requiere apoyo	4	8%
Se acerca al estándar	5	9%
Estándar	11	21%
Avanzado	33	62%

Comprensión lectora

Al llevar a cabo la última evaluación correspondiente a la dimensión de comprensión lectora se observa que los alumnos omiten el uso de marcadores causales y temporales, también se nota que son muy pocos los estudiantes que hacen alusión a pensamientos o sentimientos de los personajes.

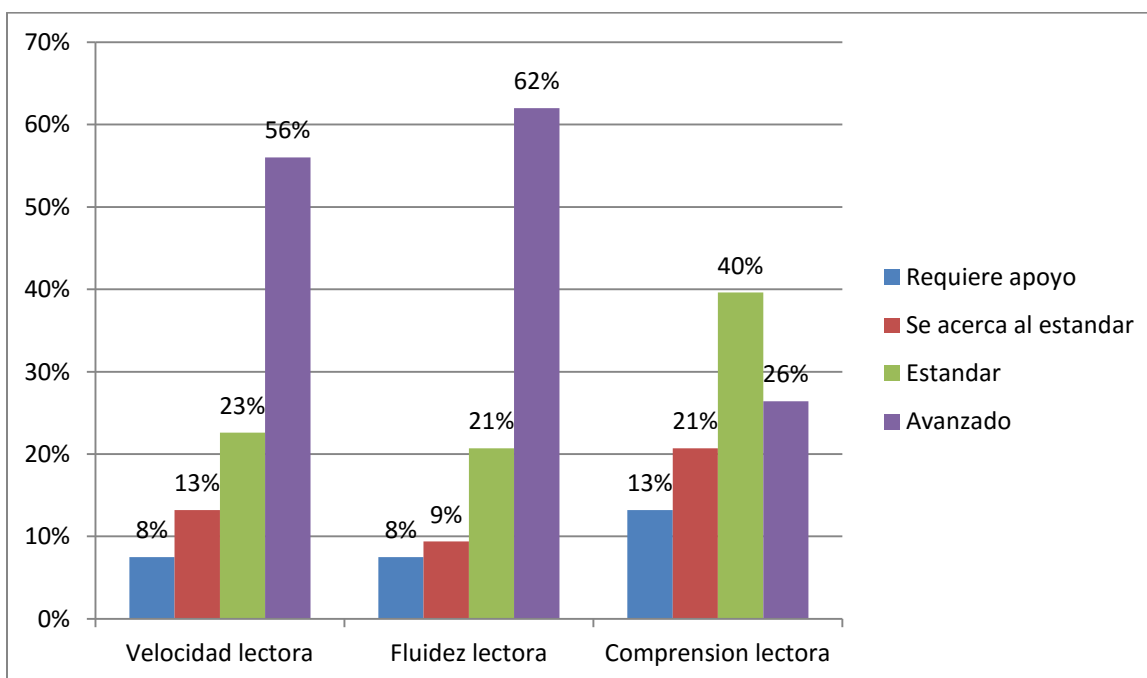
La dimensión de la competencia lectora fue, de las tres dimensiones, la que obtuvo los porcentajes más bajos y en la cual una tercera parte de los alumnos no logro alcanzar el nivel mínimo establecido para su grado escolar. Es preocupante notar que el 13% de los estudiantes no logran identificar la idea principal de los textos y el 21% omite partes relevantes del mismo.

El avance con respecto a la evaluación anterior fue del 13%, siendo el 66% los alumnos que superaron la prueba en base a los niveles establecidos para los alumnos de tercer grado de educación primaria. El 40% de los alumnos alcanzaron el nivel estándar y el 26% en nivel avanzado.

Nivel de comprensión lectora	Número de alumnos	Porcentaje por nivel
Requiere apoyo	7	13%
Se acerca al estándar	11	21%
Estándar	21	40%
Avanzado	14	26%

A continuación se muestran en la gráfica 4, los porcentajes de la última evaluación de la competencia lectora, destacando los resultados de cada dimensión:

GRÁFICA 4. EVALUACION FINAL



Autoevaluación

El ejercicio de autoevaluación se llevó a cabo al concluir todas las sesiones y las evaluaciones finales. Se les proporcionó a los estudiantes una hoja que debían responder (véase anexo), se les dio a conocer que la finalidad de la autoevaluación era conocer cómo se habían sentido con respecto a las sesiones y evaluaciones de lectura, se les pidió que la contestaran con honestidad.

Los alumnos la contestaron rápidamente y al entregarla algunos se acercaban a hacer comentarios de que les había gustado como habían sido las clases de lectura, que creían que ese era el ciclo escolar donde habían mejorado más su lectura y pudiesen seguir con las sesiones de lectura para los siguientes grados.

Al revisar posteriormente las autoevaluaciones se descubrió que el 83% de los alumnos consideran que avanzaron mucho en velocidad lectora y el otro 17% consideró que su avance fue regular. En cuanto a fluidez lectora el 19% piensan que su avance fue regular y el 81% que fue mucho. Y en la dimensión de comprensión lectora el 74% de los alumnos creen que avanzaron mucho y el otro 26% creen que avanzaron regular.

En los comentarios de los alumnos la mayoría considera la velocidad lectora como su fortaleza, otros mencionaron la lectura en voz alta (fluidez), el respeto a los signos de puntuación, conocer las partes de los textos y conocer los pasos para tener una buena comprensión lectora. En cuanto a las dificultades la mayoría de alumnos mencionaron que se les obstaculizan los ejercicios de comprensión lectora donde debían escribir con sus propias palabras lo que habían entendido, otros dijeron que leer frente a sus compañeros y cuatro mencionaron que se les dificultaba leer rápido.

En cuanto a las alternativas de mejora la mayoría sugirió seguir con la propuesta de lectura para los siguientes ciclos escolares, poner en práctica lo que habían aprendido en su vida diaria, utilizar más a menudo los libros de la biblioteca del aula, hacer visitas a las bibliotecas escolares u otras bibliotecas, entre otras.

Conclusiones

Después de haber puesto en práctica los atributos e implementar estrategias que promovieran el desarrollo de la competencia lectora se ha realizado un análisis general de las sesiones de trabajo a partir de la mejora en las tres dimensiones de la competencia lectora, de las cuales se obtienen las siguientes conclusiones.

El llevar a cabo la evaluación diagnóstica fue un atributo pertinente, porque sirvió para identificar que era una problemática que presentaba el grupo al inicio del ciclo escolar, ayudó a identificar el nivel en que se encontraban los alumnos en cada dimensión de la competencia lectora y en base a esta se pudieron seleccionar las estrategias y actividades necesarias para la propuesta de intervención.

El que los alumnos tuvieran claros los objetivos que deseaban lograrse, que conocieran las estrategias y actividades que se implementarían, que tuvieran claro el proceso de para mejorar la velocidad, fluidez y comprensión lectora y que se fijaran metas propias fue la principal fortaleza de la propuesta de intervención.

Se considera que las estrategias seleccionadas para desarrollar, la velocidad, fluidez y comprensión lectora fueron exitosas, ya que en lo que respecta a la velocidad y fluidez los avances fueron muy altos, los alumnos se motivaban mucho en las sesiones correspondientes y su espíritu de competitividad y perfeccionamiento ayudaron a mejorar sus técnicas de lectura.

En lo que respecta a las estrategias que ayudaron al desarrollo de la comprensión lectora se consideran básicas para lograr una lectura competente y el hecho de dárselas a conocer a los alumnos de cualquier grado de estudios es un aliciente significativo para promover la lectura tanto dentro como fuera del aula.

Las estrategias de prelectura, lectura activa y postlectura permiten que los alumnos tengan un esquema claro de lo que deben hacer antes, durante y después de que realizan una lectura, de esta forma lo podrán seguir poniendo en práctica, tanto a lo largo de su vida escolar como en su vida cotidiana.

Los avances en la dimensión comprensión lectora no fueron tan altos como en las otras debido al alto grado de complejidad que representa para los alumnos, a pesar de ello ahora los alumnos poseen las bases necesarias para su perfeccionamiento y con un adecuado seguimiento lograran alcanzar los niveles de acuerdo a su edad y grado escolar.

El llevar a cabo la evaluación formativa ayudó a valorar los resultados obtenidos y a constatar que las estrategias que se estaban implementando ayudaban a desarrollar la competencia lectora. La evaluación final y la autoevaluación sirvieron para medir el grado de avance desde el diagnóstico hasta el final del ciclo escolar y conocer la opinión de los alumnos en cuanto a cómo se sentían con las actividades propuestas.

Indudablemente al culminar el ciclo escolar la mayoría de alumnos lograron alcanzar el nivel estándar y avanzado, sin embargo otros pocos siguen con dificultades en las tres dimensiones, y con mayor frecuencia en la identificación de la idea principal del texto, la realización de resúmenes, pues les cuesta trabajo distinguir lo relevante de la historia y se dedican a copiar párrafos enteros, y la formulación y respuesta a preguntas referentes a textos diversos.

Es importante resaltar el apoyo de los tres actores de la educación: los docentes, los alumnos y los padres de familia. Si los docentes tienen claros los objetivos que desean obtener, las estrategias necesarias para trabajar y muestra empeño al realizarlas se verá reflejado en el avance de los alumnos; los alumnos deben establecer sus propias metas y tener claro cómo lograrlas, y al tratarse de alumnos pequeños es necesario que tengan un apoyo extra en casa, los padres de familia son los responsables de ayudarlos a reforzar y perfeccionar las técnicas y habilidades de va adquiriendo día a día en la escuela.

En respuesta a la pregunta formulada en el planteamiento del problema, puedo concluir que la competencia lectora en niños del tercer grado de primaria se desarrolló, mediante el trabajo de las tres dimensiones (velocidad, fluidez y comprensión lectora) a través de diversas estrategias como juegos, uso de sopas de letras, laberintos, trabalenguas, poemas, dramatizaciones, lecturas cortas y de interés para los niños, además estos textos contenían conocimientos previos de los alumnos. Todo ello permitió que la mayoría de los niños que participaron en esta propuesta de intervención adquirieran la competencia lectora.

Por lo tanto se puede concluir que la propuesta de intervención efectuada en la primaria del Centro Escolar “José Ma. Morelos y Pavón”, dejó grandes aprendizajes, los cuales permitieron mejorar no solo la competencia lectora de los alumnos, sino también reforzar las competencias didácticas y ampliar conocimientos con respecto a la temática abordada y al ámbito educativo en general.

Bibliografía

Abadzi, H. (2007). *Aprendizaje eficaz y pobreza: Ideas desde las fronteras de la Neurociencia Cognitiva*. Banco Mundial: Ediciones UCSH.

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Mexico: Trillas.

Baumann, J. F. (1990). *La comprensión lectora (como trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Aprendizaje/Visor, pp. 133-173.

Bodrova, E y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente*. México: SEP.

Candel, M., Fernández, C., & León, J. A. (2006). Una propuesta de evaluación de la competencia lectora en niños de 6° de educación primaria, en *Revista de Psicología Educativa* vol. 12, núm. 1, pp. 65-78.

Cooper, D. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora, en *Revista electronica internacional ISSN 1576-7809*, 96.

Ferreira, O. e. (2008). De aprendizajes, competencias y capacidades en la educación primaria. Desandando caminos para construir nuevos senderos, en *Revista Iberoamericana de educación*, 1-13.

Frade, L. (2009). Desarrollo de competencias en educación básica: desde preescolar hasta secundaria. México.

Frade, L. (2011). Desarrollo de competencias lectoras y obstáculos que se presentan. México.

Gatti, A. E. (2010). La comprensión lectora en profesionales que cursan estudios de postulación: diseño y valoración de una intervención educativa, en *Lectura Y Vida*, 31(3), 42-53.

Gómez, I., Vila, J., García, J., Contreras, A. y Elosua, M. (2013). Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa, en *ELSEVIER. Revista de psicología Educativa*. Núm. 19, marzo-septiembre, 2013. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. España, 2013.

Gómez, L. F. y Silas, J. C. (2012). Desarrollo de la competencia lectora en secundaria, en *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 5, núm. 10, julio-diciembre, 2012. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. pp. 133-152.

Gutiérrez, C. N., & Berrocal, R. (2010). Programa educativo para desarrollar competencias comunicativas en niños hospitalizados en el Instituto Nacional de Rehabilitación, en *Acta Pediátrica De México*, 31(1), 16-21.

Henao, O. (2001). Competencia lectora de los alumnos de educación básica primaria: una evaluación en escuelas públicas Medellín, en *Revista Interamericana De Bibliotecología*, 24(1), 45-67.

Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora, en *Revista electronica internacional ISSN 1576-7809*, 95-114.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica

Madriz, B. y Sibaja, T. (2014). *Comunicación y lenguaje. Un camino de oportunidades en los entornos educativos inclusivos*. UNED.

Martinez, F. (2006). PISA en América Latina: lecciones a partir de la experiencia de México de 2000 a 2006, en *Revista de educación*, 153-167.

Meece, J. (2000), Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget, en *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*, SEP, México, 101-127

Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora en los alumnos filandeses, en *Revista de educación, extraordinario*, 237-262.

Moreno, B. V. (2005). Lectores competentes, en *Revista de educacion* , 153-167.

OECD (2000). *La definición y selección de competencias clave*. OECD-USAID

Pérez, V., & La Cruz Zambrano, A. a. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria, en *Zona Próxima*, (21), 1-16.

Perez, M. J. (2005). Evaluacion de la comprension lectora: dificultades y limitaciones, en *Revista de educacion* , 121-138.

Richaudeau, F. y Guaquelin, M. (1998). *Lectura rápida*. Ediciones mensajero. España.

Sanchez, F. (2006). La comprension lectora en la escuela primaria, en *Programa nacional para la actualizacion permanente de los maestros de educacion basica en servicio* , 15-26.

Sanchez, S. (2011). ¿Evalua PISA la competencia lectora?, en *Revista de educacion* , 1-16.

Sanz, M. A. (2005). La lectura en el proyecto PISA, en *Revista de educacion* , 95-120.

SEP (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. México: SEP.

SEP (1999). *Guía del maestro multigrado*. Mexico: SEP.

SEP (2009). *Manual de procedimientos para el fomento y la valoracion de la competencia lectora en el aula*. SEP , 3-4.

SEP (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para el maestro. Tercer grado*. Mexico: SEP.

SEP (2009). *Programas de Estudio 2009*. Mexico: SEP.

SEP (2011). *Acuerdo numero 592 por el que se establece la articulacion de la educacion básica*. Mexico: SEP.

Solá, J. (1997). *Higiene escolar*. Ed. Trillas. México. 239. p.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Ed. GRAO, Barcelona.

Valdebenito, V. (2012). *Desarrollo de la competencia lector, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión*. España.

Vidal, E., Gilabert, R., Ferrer, A., Ávila, V., Martínez, T., Mañá, A. y Serrano, M. (2014). "TuinLEC, an intelligent tutoring system to improve reading literacy skills / TuinLEC, un tutor inteligente para mejorar la competencia lectora" en *Revista Infancia y Aprendizaje*, vol. 37 num. 1, pp. 25-56. Universidad de Valencia. España, 2014.

Villalpando, M. E. (2014). Consumo cultural del libro y la lectura en estudiantes de secundaria en Jalisco, en *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 16(3), 54-70.

Zielke, W. (1973). *Leer mejor y más rápido*. Ediciones Deusto. Bilbao.

Zorrilla, M. (2009). Resultados de México (INEE), en *Revistaaz* , 24-27.

Anexos

Anexo 1

RUBRICA PARA EVALUACION DE LA VELOCIDAD, FLUIDEZ Y COMPRENSION LECTORA

Criterios	Niveles de logro de la Competencia Lectora			
	Requiere Apoyo	Se acerca al Estándar	Estándar	Avanzado
Velocidad lectora 30%	Menor de 75 8%	De 75 a 89 15%	De 90 a 104 23%	Mayor a 105 30%
Fluidez lectora 30%	Lee con dificultades palabra por palabra, problemas de ritmo, continuidad, entonación y pierde la estructura sintáctica del texto. 8%	Lee un máximo de 4 palabras agrupadas, problemas de ritmo continuidad, entonación, pierde la estructura sintáctica de los enunciados y omite pautas de puntuación. 15%	Lee frases o enunciados pequeños, presenta dificultades de ritmo y continuidad por omisión pautas de puntuación y modulación; conserva la sintaxis del autor y tiene la entonación adecuada 23%	Lee párrafos u oraciones largas, puede presentar pequeños errores de ritmo y continuidad por omisión de pautas de puntuación; conserva la sintaxis del autor, tiene entonación y modulación adecuada. 30%
Comprensión lectora 40%	Menciona fragmentos del relato no hilados, no necesariamente los más importantes. 10%	Narra los incidentes del cuento de manera desorganizada, omite uno de los elementos: - Introducción. - Desarrollo. - Nudo. - Cierre 20%	Narra los incidentes del cuento tal como suceden, omite algunos marcadores temporales o causales, la narración no es fluida. Destaca la información relevante: - Introducción. - Desarrollo. - Nudo. - Cierre. 30%	Narra los incidentes del cuento tal como suceden, utiliza marcadores temporales y causales, alude a pensamientos y sentimientos de los personajes. Destaca la información relevante: - Introducción. - Desarrollo. - Nudo. - Cierre. 40%
Ponderación 100%				

COMPETENCIA LECTORA
HOJA DE LECTURA PARA EL ALUMNO (A)
SEGUNDO CICLO

¿QUIÉN LE PONE EL CASCABEL AL GATO?

Habitaban unos ratoncitos en la cocina de una casa cuya dueña tenía un hermoso gato, tan buen cazador, que siempre estaba al acecho. Los pobres ratones no podían asomarse por sus agujeros ni siquiera de noche. No pudiendo vivir de ese modo por más tiempo, se reunieron un día con el fin de encontrar un medio para salir de tan espantosa situación.

—Atemos un cascabel al cuello del gato —dijo un joven ratoncito—, y por su tintineo sabremos siempre el lugar donde se halla.

Tan ingeniosa proposición hizo revolcarse de gusto a todos los ratones, pero un ratón viejo dijo con malicia:

—Muy bien, pero ¿quién de ustedes le pone el cascabel al gato?

—Nadie le contestó.

(125 palabras)

PREGUNTAS Y RESPUESTAS ESPERADAS, SEGUNDO CICLO

¿QUIÉN LE PONE EL CASCABEL AL GATO?

Pregunta	Respuesta o idea esperada -considerando el contexto- expresada por el alumno en sus propias palabras
<p>1. ¿Qué problema tenían los ratones?</p> <p>2. ¿Qué decidieron hacer los ratones para resolver su problema?</p> <p>3. ¿Qué nos enseña esta fábula?</p> <p>4. Ahora cuéntame la historia que leíste.</p>	<p>1. Que no podían salir (asomarse) de su agujero por temor a un gato.</p> <p>2. Ponerle un cascabel al gato para saber dónde estaba.</p> <p>3. -Que es más fácil decir las cosas que hacerlas. -Que del dicho al hecho hay mucho trecho.</p> <p>(Para otorgarle el punto, el alumno sólo tiene que decir una de las ideas usando sus propias palabras.)</p> <p>4. <u>Crédito total 2 puntos:</u> si el alumno menciona a los personajes y narra: A) cómo empieza la historia, B) cómo se desarrolla y C) cómo termina. <u>Crédito parcial 1 punto:</u> si el alumno omite uno o dos de los elementos anteriores. <u>Crédito nulo 0 puntos:</u> si el alumno omite más de dos elementos o cambia el sentido de la historia. (El niño lo puede decir con sus propias palabras.)</p>

EVALUACION DIAGNOSTICA

	Palabras por minuto	Velocidad lectora	Fluidez lectora	Comprensión lectora
1	93	E	E	E
2	76	AE	AE	AE
3	35	RA	RA	RA
4	97	E	E	E
5	91	E	E	AE
6	99	E	A	E
7	26	RA	RA	RA
8	98	E	A	E
9	105	A	A	E
10	84	AE	AE	AE
11	75	AE	AE	AE
12	88	AE	AE	AE
13	83	AE	E	AE
14	81	AE	AE	AE
15	91	E	E	AE
16	47	RA	RA	RA
17	90	E	E	AE
18	68	RA	AE	RA
19	105	A	A	E
20	76	AE	AE	AE
21	76	AE	AE	AE
22	69	RA	AE	RA
23	98	E	A	E
24	91	E	E	AE
25	93	E	E	AE
26	64	RA	RA	RA
27	78	AE	AE	AE

28	75	AE	AE	AE
29	99	E	A	E
30	83	AE	E	AE
31	100	E	A	E
32	83	AE	E	AE
33	91	E	E	AE
34	57	RA	RA	RA
35	77	AE	AE	AE
36	61	RA	RA	RA
37	60	RA	RA	RA
38	84	AE	E	AE
39	82	AE	AE	AE
40	108	A	A	E
41	93	E	E	E
42	76	AE	AE	AE
43	65	RA	RA	RA
44	74	RA	AE	RA
45	62	RA	RA	RA
46	90	E	E	AE
47	48	RA	RA	RA
48	77	AE	AE	AE
49	68	RA	AE	RA
50	96	E	E	E
51	61	RA	RA	RA
52	50	RA	RA	RA
53	106	A	A	E

RA= REQUIERE APOYO

AE= SE ACERCA AL ESTANDAR

E= ESTANDAR

A= AVANZADO

PRIMERA EVALUACION FORMATIVA

	Palabras por minuto	Velocidad lectora	Fluidez lectora	Comprensión lectora
1	99	E	E	E
2	80	AE	AE	AE
3	37	RA	RA	RA
4	103	E	A	E
5	91	E	E	E
6	106	A	A	E
7	31	RA	RA	RA
8	107	A	A	E
9	112	A	A	A
10	90	E	E	AE
11	79	AE	AE	AE
12	91	E	E	E
13	90	E	E	AE
14	87	AE	E	AE
15	97	E	E	E
16	60	RA	RA	RA
17	94	E	E	E
18	73	RA	AE	RA
19	109	A	A	A
20	82	AE	AE	AE
21	83	AE	AE	AE
22	75	AE	AE	RA
23	104	E	A	E
24	94	E	E	E
25	98	E	E	AE
26	70	RA	AE	RA
27	89	AE	E	AE

28	81	AE	AE	AE
29	108	A	A	A
30	90	E	E	AE
31	107	A	A	E
32	90	E	E	E
33	91	E	E	E
34	64	RA	RA	RA
35	84	AE	AE	AE
36	67	RA	RA	RA
37	75	AE	AE	AE
38	90	E	A	AE
39	88	AE	E	AE
40	111	A	A	E
41	99	E	E	E
42	80	AE	AE	AE
43	71	RA	AE	RA
44	77	AE	AE	AE
45	69	RA	RA	RA
46	94	E	E	AE
47	57	RA	RA	RA
48	81	AE	AE	AE
49	75	AE	AE	RA
50	102	E	A	E
51	69	RA	RA	RA
52	56	RA	RA	RA
53	109	A	A	A

RA= REQUIERE APOYO

AE= SE ACERCA AL ESTANDAR

E= ESTANDAR

A= AVANZADO

SEGUNDA EVALUACION FORMATIVA

	Palabras por minuto	Velocidad lectora	Fluidez lectora	Comprensión lectora
1	116	A	A	E
2	88	AE	E	AE
3	41	RA	RA	RA
4	111	A	A	A
5	97	E	E	E
6	114	A	A	A
7	39	RA	RA	RA
8	123	A	A	A
9	121	A	A	A
10	96	E	E	AE
11	87	AE	E	AE
12	96	E	E	E
13	94	E	E	E
14	92	E	E	E
15	109	A	A	E
16	74	RA	AE	RA
17	97	E	E	E
18	80	AE	AE	AE
19	117	A	A	A
20	90	E	E	AE
21	92	E	E	E
22	80	AE	AE	AE
23	116	A	A	E
24	98	E	A	E
25	104	E	E	E
26	81	AE	AE	AE
27	93	E	E	E

28	90	E	E	AE
29	120	A	A	A
30	96	E	A	E
31	128	A	A	E
32	99	E	A	E
33	94	E	E	E
34	73	RA	RA	RA
35	91	E	E	AE
36	72	RA	AE	RA
37	88	AE	E	AE
38	94	E	E	E
39	94	E	E	E
40	124	A	A	E
41	108	A	A	E
42	86	AE	E	AE
43	77	AE	AE	AE
44	85	AE	AE	AE
45	77	AE	AE	RA
46	97	E	E	AE
47	63	RA	RA	RA
48	89	AE	E	AE
49	81	AE	AE	RA
50	113	A	A	A
51	74	RA	AE	RA
52	62	RA	RA	RA
53	123	A	A	A

RA= REQUIERE APOYO

AE= SE ACERCA AL ESTANDAR

E= ESTANDAR

A= AVANZADO

EVALUACION FINAL

	Palabras por minuto	Velocidad lectora	Fluidez lectora	Comprensión lectora
1	137	A	A	E
2	103	E	A	E
3	45	RA	RA	RA
4	129	A	A	A
5	133	A	A	A
6	127	A	A	A
7	43	RA	RA	RA
8	145	A	A	A
9	150	A	A	A
10	111	A	A	E
11	96	E	E	E
12	145	A	A	A
13	106	A	A	E
14	105	A	A	E
15	125	A	A	E
16	83	AE	AE	RA
17	120	A	A	E
18	90	E	E	AE
19	140	A	A	A
20	99	E	E	AE
21	121	A	A	E
22	93	E	E	E
23	136	A	A	E
24	116	A	A	A
25	121	A	A	A
26	90	E	E	AE
27	108	A	A	E

28	103	E	A	AE
29	150	A	A	A
30	110	A	A	A
31	150	A	A	E
32	121	A	A	E
33	107	A	A	A
34	82	AE	AE	RA
35	99	E	E	AE
36	87	AE	E	AE
37	92	E	E	AE
38	112	A	A	E
39	110	A	A	E
40	148	A	A	E
41	121	A	A	E
42	99	E	E	E
43	81	AE	AE	AE
44	92	E	E	AE
45	84	AE	AE	AE
46	106	A	A	E
47	70	RA	RA	RA
48	103	E	A	E
49	87	AE	AE	RA
50	129	A	A	A
51	87	AE	E	AE
52	68	RA	RA	RA
53	150	A	A	A

RA= REQUIERE APOYO

AE= SE ACERCA AL ESTANDAR

E= ESTANDAR

A= AVANZADO

Autoevaluación

Nombre del alumno: _____

Tacha el nivel que creas te corresponde:

Criterios	Nada	Poco	Regular	Mucho
Cuanto consideras que avanzaste en velocidad lectora				
Cuanto consideras que avanzaste en fluidez lectora				
Cuanto consideras que avanzaste en comprensión lectora				

1. ¿Cuáles consideras que son tus fortalezas en la lectura?

2. ¿Cuáles consideras que son tus dificultades en la lectura?

3. ¿Qué puedes hacer para mejorar tu competencia lectora?









































































Anexo 9. Ejercicio de velocidad lectora

Localización de palabras e identificación de palabras repetidas.

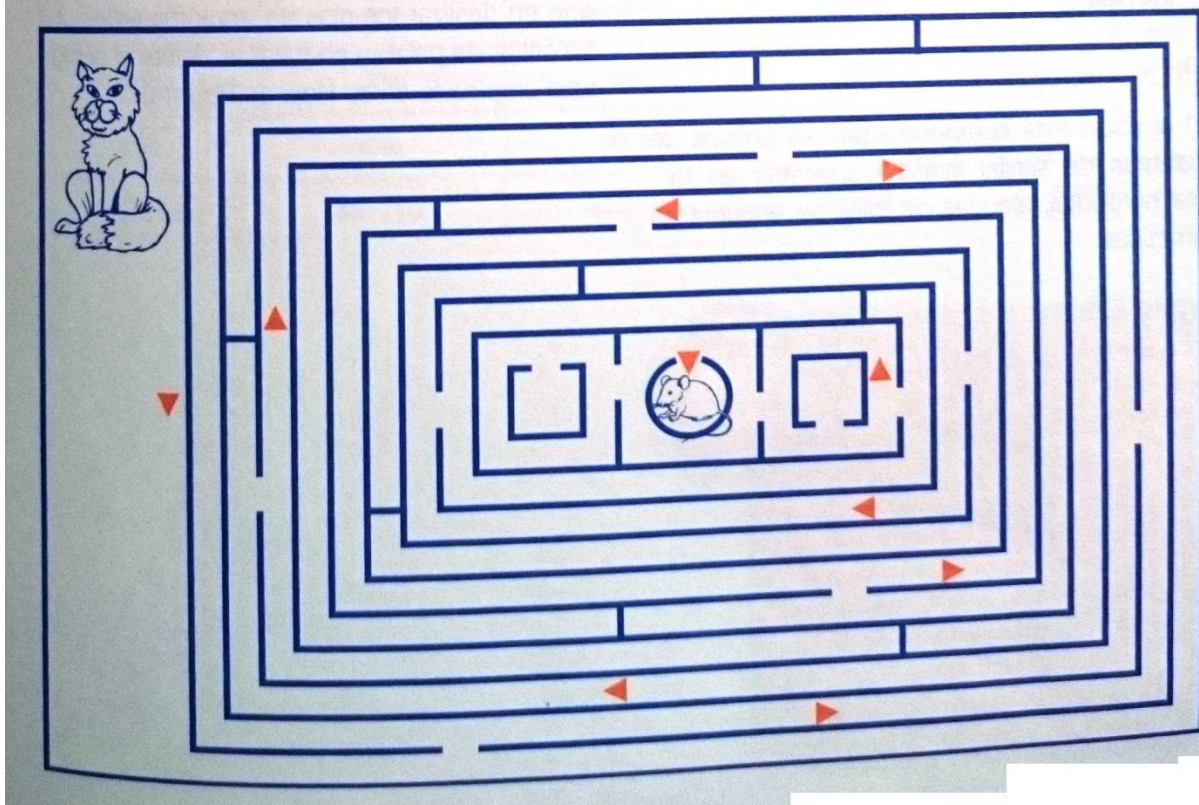
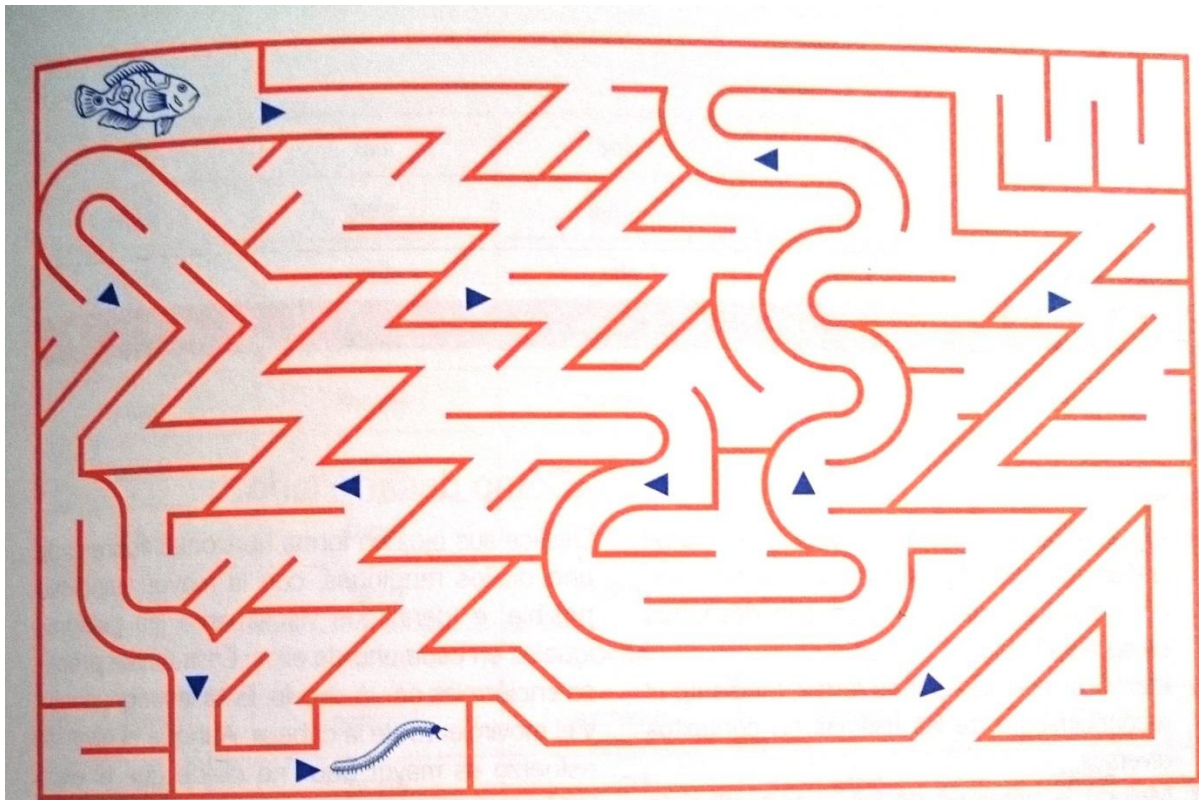
clase	oídos	equipo	único	jardín
mágico	tercer	cojín	fácil	diente
queda	caneca	anotar	plano	deber
espejo	siendo	vasos	garra	minero
pierna	verde	disco	tengo	propio
tonos	lápiz	época	prueba	piñas
nunca	gente	arrolló	acerca	feliz
eficaz	vacas	verás	enseña	bancas
hijos	rocoso	feliz	violín	volar
cuenta	mundo	manera	campo	regalo
bueno	curas	reales	sería	jamón
grabar	libro	cuello	fríos	garaje
manual	brazos	camas	burro	objeto
carro	gracias	curar	doler	saluda
feliz	mezcla	signos	estado	comida
dibujo	verano	visión	sigue	propia
posee	favor	mente	gorra	cambio
tendón	ganso	nombre	cuero	lavar
cantó	jugaba	tigre	gusto	letras
tener	actor	lados	mosca	palmas
radio	beber	almas	varias	honor
perros	lector	sobre	doble	esposo
paloma	fieles	guarda	espera	valer
razas	pesos	factor	sumar	bolero
circo	sembró	cambiar	meses	sabrás

Anexo 10. Ejercicio de velocidad lectora

Identificación de palabras e imágenes repetidas.

								
								
espiga		garaje - barrera - lápiz - amiga - artificial - espiga - dominó - futuro -						
		espiga - cuarto - desarrollar - pregunta - juzgar - celebra - prisma - espía.						
<hr/>								
								
								
pantano		nativo - manguera - rábano - pantano - indiscreción - pantalón -						
		escuchar - persona - pantano - sonido - observar - tensión - letras.						
<hr/>								
								
								
graves		haces - anciano - graves - castillo - tomar - graves - montaña - equilibrio -						
		nervioso - ángel - cambiar - sucede - grupo - perro - graves - clases.						
<hr/>								
								
								
chocar		fanático - renunciar - variado - mostrar - chocar - mostró - registrar -						
		cenicero - fiesta - papel - chocar - sobre - ángulo - cristal - chocar.						

Anexo 11. Ejercicio de velocidad lectora (Laberintos)



Anexo 12. Ejercicio de fluidez lectora (Trabalenguas)

Cómelo, Cosme comilón, con limón, con melón o con melocotón.

En el triple trapecio de trípode trabajan trigonómicamente tres triunviros trogloditas.

Ricardo Roberto Rodríguez Restrepo rivaliza con Ramón Rosendo Ramoneda Riquelme en rodear con redes de alambre sus rastrojos.

¿Hay acaso en casa casacas de cosaco?

Como apto, en el acto te ato al pacto de efectuar dentro de un rato el rapto del pato con todo tacto.

Estando Curro en un carro con Esguerra y con Chicorro, dice: Yo me escurro; en un carro ve a Socorro y hacia el carro corre Curro.

Para ti papá, traje esta pipa tetraédrica.

Buscaba en el bosque Francisco, un vasco bizco muy brusco; y al verlo le dijo un chusco: "Busca el bosque vasco bizco".

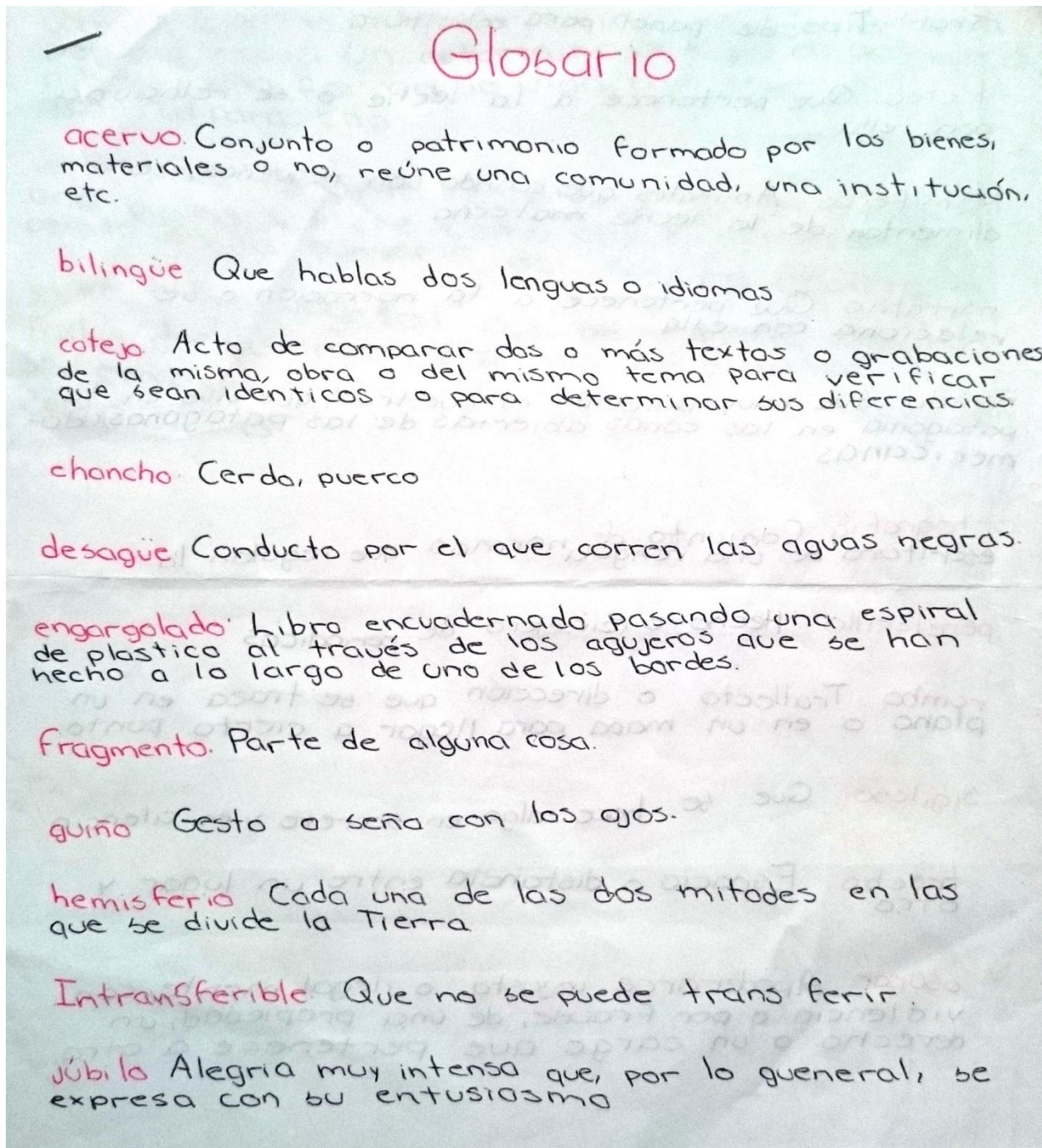
Toto trota y tropa trata; mientras te trajo, Tajo, tres trajes.

De Ushuaia a Gualeguay, ¿cuántas leguas por agua hay?

Oiga quedó don Diego al godó, y diga como yo digo: que donde digo "digo", no digo "digo" sino digo "Diego".

Si su gusto gustase del gusto que gusta mi gusto; mi gusto gustaría del gusto que gusta su gusto; pero como su gusto no gusta del gusto que gusta mi gusto, mi gusto no gusta del gusto que gusta su gusto.

Hilario, héroe aéreo, ahora ara la era a la aurora; a la aurora ara la era ahora Hilario, héroe aéreo.



Kraft. Tipo de papel para emboltura.

lácteo. Que pertenece a la leche o se relaciona con ella.

Mamíferos Animales que, cuando son pequeños, se alimentan de la leche materna

narrativo Que pertenece a la narración o se relaciona con ella

ñandú Ave muy parecida al avestruz, que vive en la patagonia en las zonas abiertas de las pampas sudamericanas.

ortografía Conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua

pepelerillo Vendedor callejero de periódicos

rumbo Tránsito o dirección que se traza en un plano o en un mapa para llegar a cierto punto

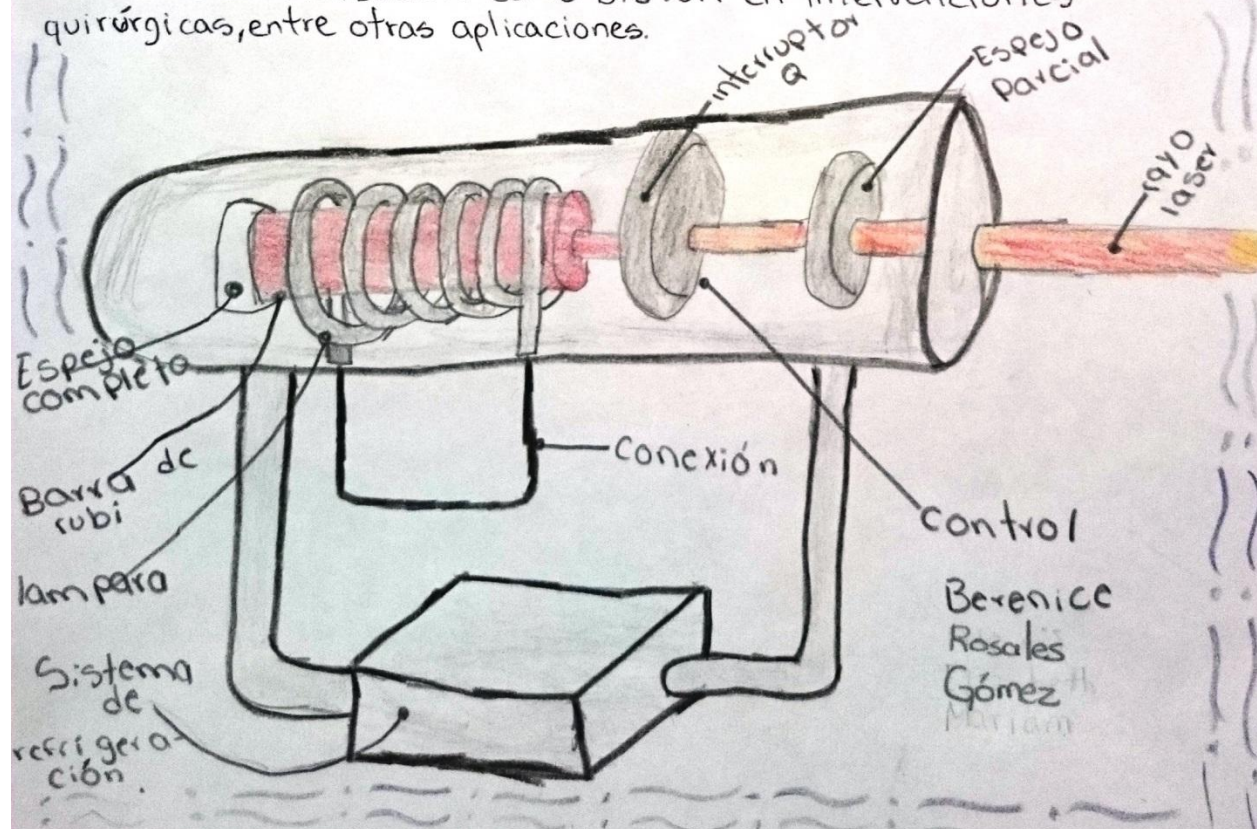
sigiloso Que se hace algo en secreto y en silencio

trecho
otro Espacio o distancia entre un lugar y otro

usurpar Apoderarse injusta o ilegalmente, con violencia o por fraude, de una propiedad, un derecho o un cargo que pertenece a otro

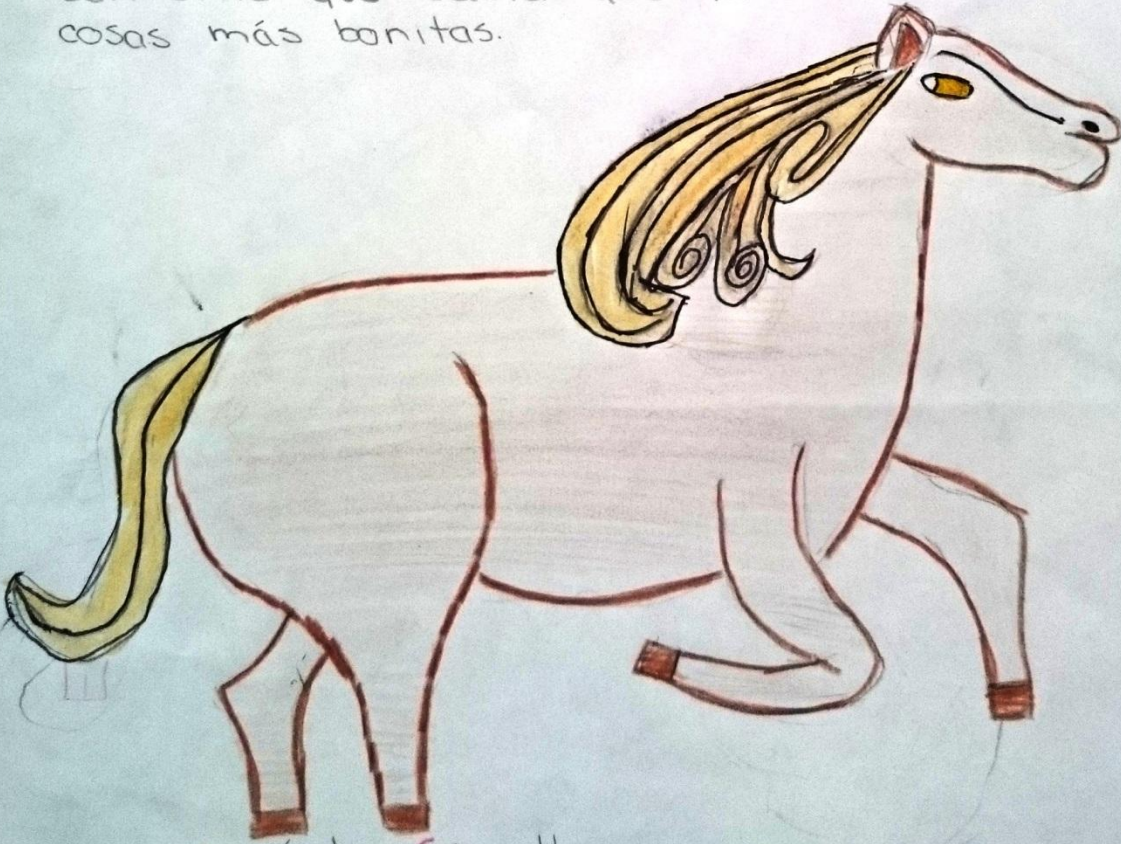
Un fantástico Rayo de luz...

En 1960 se creó el 1º laser, una barra de hierro se calienta mucho, emite luz. Algunos sólidos, líquidos y gases producen luz de una sola frecuencia o color, que recibe el nombre de rayo láser, cuando se aumenta mucho su energía. El laser según sean sus características, puede usarse para objetivos tan distintos como la grabación y reproducción de imagen y sonido, el transporte de información, la construcción de túneles o la utilización como bisturí en intervenciones quirúrgicas, entre otras aplicaciones.



El caballo de arena

Había una vez un escultor que le gustaba mucho hacer animales de arena, pero lo que más le gustaba hacer caballos de arena, entonces que va a la playa y que hace el caballo y todos se le quedaban viendo, termino el caballo y le quedo muy padre, venian los días y que el caballo sentia que lo levantaban y en ese instante el caballo como que sobrevivio estaba en medio de los caballos blancos al rededor del caballo de arena estaban brincando al día siguiente los caballos blancos se iban y el de arena los iba siguiendo y ahora ya no se queria ir. el escultor estaba tan contento que sabia que iban a pasar cosas más bonitas.



Marielle Hernández Cocoyatl

Anexo 16. Ejercicio de comprensión lectora (Cuestionario)

Silvana Almazan Perez

Francisca y la muerte

1=¿Cómo era el paisaje por donde paso la muerte?
R=Habian pocas nubes en el cielo y todo el azul resplandecía de luz.

2=¿Que le dijeron a la muerte cuando llego a casa de Francisca?
R=Le dijeron que siguiera un camino que el señor le señalo.

3=¿Cómo era Francisca según la muerte?
R=Que con arrugas pelo blanco casi ningún diente propio, la nariz filosa.

4=¿Qué hizo la muerte cuando vio que era tarde?
R=Se fue a tomar el tren y no volvió.

5=Ahora cuéntame la historia con tus propias palabras (inicio, desarrollo y cierre)
R=Que la muerte estaba buscando a Francisca y le pregunto a todas las personas y un señor le dijo que vivía por ese camino, el señor le señalo el camino y la muerte fue y no estaba le dijo la nieta de ara que estaba en la casa de los Noriega, a sobarle el vientre al niño, entonces fue a casa de los noriega pero ya se habia ido entonces al fin de cuentas Francisca y todos engañaron a la Muerte.

