BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN DIAGNÓSTICO Y REHABILITACIÓN NEUROPSICOLÓGICA

“MÉTODO FORMATIVO PARA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN NIÑOS DE TERCER GRADO DE PRIMARIA”

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN DIAGNÓSTICO Y REHABILITACIÓN NEUROPSICOLÓGICA

PRESENTA

DULCE MERCEDES CABRERA SANTIAGO

DIRECTORA DE TESIS

YULIA SOLOVIEVA

ASESOR METODOLÓGICO

LUIS QUINTANAR ROJAS

PUEBLA, MÉXICO. MAYO DE 2017

MIEMBROS DEL JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL

Dra. Yulia Solovieva
Dr. Luis Quintanar Rojas
Dra. María del Rosario Bonilla Sánchez

RECONOCIMIENTO

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haber otorgado la beca No 623561/572214 para la realización de este proyecto. De igual forma, al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) por el acompañamiento y los apoyos complementarios. Al Programa de Becas para Estudiantes Indígenas (PROBEPI) CIESAS-CONACYT por reconocer el trabajo en las comunidades indígenas de México.

Se agradece a la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado por el apoyo otorgado para la conclusión de esta tesis dentro del Programa III. Investigación y Posgrado. Aseguramiento de la calidad en el Posgrado. Indicador establecido en el Plan de Desarrollo Institucional 2013 – 2017. Así también, el apoyo para la asistencia al Primer Congreso Iberoamericano de Neuropsicología participando en la modalidad de póster “Método formativo para comprensión y producción de textos en niños de tercer grado de primaria”, realizado en Bilbao, España del 1 al 4 de junio de 2016.

AGRADECIMIENTOS

- *A mi esposo Josué Salvador … por tu espera, compañía y amor.*

- A mis padres y hermanos por sus palabras de aliento y apoyo incondicional.

- A Don Aurelio Díaz y Doña Martha Carranza por sus cuidados.

- A la Dra. Yulia Solovieva por acompañarme durante esta investigación a través de su escucha, compromiso y valiosa orientación teórica.

- A la Dra. Rosario Bonilla y al Dr. Luis Quintanar por haber hecho las observaciones de este trabajo.

- Al Dr. Ignacio Méndez por su apoyo para el análisis de los datos de esta investigación.

- Al cuerpo académico del posgrado por enseñarme a diagnosticar, corregir y rehabilitar desde el enfoque histórico-cultural en Neuropsicología.

- A María Eugenia y Silvia por guiarme en cada uno de los trámites.

- Al Colegio Kepler por su apoyo para el desarrollo de esta investigación.

- Al área de Geriatría y Neurocirugía del Hospital de Traumatología y Ortopedia del IMSS, por compartir su trabajo con los pacientes.

- Al Hospital Universitario de Puebla por abrir un espacio que permite la atención de los pacientes.

- Al Centro de Rehabilitación de daño Cerebral (CRECER) de Sevilla, España y Afasia Contacto del D.F. por la oportunidad de aprender de sus profesionales de la salud y pacientes.

- A la maestra Guadalupe Delgado por el interés y apoyo mostrado para la aplicación del método formativo en su grupo a cargo.

- A los padres de los niños que confiaron y apoyaron la aplicación del método formativo.

- A Omar Torrado por ser co-evaluador en esta investigación.

- A mis compañeros de la generación 18 del posgrado por la solidaridad y cariño.

- A María, Ángel y Dra. Rosario por el trabajo compartido y dirigido en la sede clínica del IMSS.

- A Liliana Maravilla de la generación 17 del posgrado por ser mi guía en el diagnóstico clínico durante el primer semestre.

- Y finalmente mis agradecimientos especiales a los niños de esta investigación por sus enseñanzas y las interrogantes que causaron en mí.

CONTENIDO

RESUMEN 7

INTRODUCCIÓN 8

CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES 9

La comprensión lectora como objeto de estudio 9

Programas de comprensión de textos 12

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO 20

La enseñanza aprendizaje desde la Teoría de la Actividad 21

El método formativo para comprensión y producción de textos 23

La lectura en el enfoque histórico cultural 26

El órgano funcional de la lectura 29

CAPÍTULO 3: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN 32

Planteamiento del problema 32

Pregunta de investigación e hipótesis 32

Objetivos 33

Diseño de investigación 33

Variables 33

Instrumentos y materiales 34

Procedimiento 36

CAPÍTULO 4: RESULTADOS 61

Lectura 62

Escritura 64

Reportes de padres y profesora de grupo 79

Tareas que evalúan los factores neuropsicológicos 87

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 89

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 94

ANEXOS 99

RESUMEN

La comprensión lectora es uno de los objetivos primordiales de la enseñanza en la escuela primaria. Los métodos que favorezcan a este proceso, pueden ser diseñados considerando la estructura y el contenido de la actividad del análisis de textos, así como de los mecanismos neuropsicológicos participantes. La neuropsicología histórico-cultural y la Teoría de la Actividad proporcionan las bases teórico-metodológicas para la evaluación, diagnóstico e intervención en procesos de lectoescritura en niños con o sin dificultades de aprendizaje**.**

Este trabajo plantea el desarrollo de una investigación donde se aplicó un método para el análisis de textos a través de la identificación de los elementos de su contenido y sentido. El método de intervención era grupal, se basaba en la conversación dialógica con apoyos externos simbólicos, escritos y verbales. La estructura de las sesiones constaba de tres partes: *preguntas del contenido del texto*, *elaboración del plan del texto* y *un relato grupal.*

Se realizó una investigación cuasi-experimental con diseño pretest - postest, en la que participaron siete niños de ambos sexos, quienes cursaban el tercer grado de primaria en un colegio privado de la ciudad de Puebla. Se exponen los resultados de dicha investigación con el fin de abrir un espacio de discusión en materia de comprensión de textos y los futuros retos para la generación de nuevas propuestas de intervención.

INTRODUCCIÓN

En su obra pensamiento y lenguaje, Vigotsky refirió a León Tolstoi para plantear que “no se puede enseñar a los niños la lengua literaria por medio de explicaciones artificiales, memorizaciones compulsivas y repetición como se enseña una lengua extranjera” (2006, p. 104).

Desde el punto de vista psicológico, “la adquisición de la lengua escrita es un proceso muy complejo, que requiere la participación de diferentes funciones psicológicas, y en general todas las esferas que conforman la vida psíquica del hombre: cognitiva, afectiva-emocional, motivacional y comportamental” (Quintanar, 2009, p. 35).

Apropiarse de una tradición de lectura y escritura, implica una revolución psíquica en la vida del niño y exigen que el proceso de enseñanza se fundamente en una comprensión de la lectoescritura como una función psicológica superior, donde el lugar central lo tenga la orientación de las acciones.

En este sentido, es primordial la utilización de métodos construidos sobre una base teórica sólida, es decir, que sean capaces de responder para qué se organiza la enseñanza, qué es lo que hay que enseñar y cómo hay que enseñar (Talizina, 2009).

Esta investigación pretende demostrar un método para comprensión de textos estructurado bajo los principios de la teoría de la actividad. El método formativo implica formar en el escolar temprano las acciones mentales para el dominio de la lengua escrita: lectura crítica y escritura creativa.

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES

La comprensión lectora como objeto de estudio

El código escrito fue creado cuando la oralidad dejó de ser suficiente como medio de comunicación, ya que fue aumentando la distancia entre los grupos humanos. La creación de la lectura y la escritura ha representado para los pueblos del mundo, la posibilidad de transmitir su cosmovisión más allá de la riqueza que permite la tradición oral.

La lectura se ha convertido en objeto de estudio de diversas disciplinas, sobre todo Psicología, Lingüística y Pedagogía, y no ha estado exenta de los principios epistemológicos que han permeado a la ciencia en los distintos momentos históricos.

"Sólo desde bien entrado el siglo XX, con los desarrollos ejemplares de la lingüística estructural saussureana, se establecieron las condiciones epistemológicas para que la lectura fuera una práctica intelectual esclarecida con el rigor y los predicamentos de la ciencia. Desde entonces, ha sido explorada desde diferentes perspectivas, acometida con diversos caminos metodológicos, distintas intenciones y en torno de variados constructos conceptuales" (Moreno, Ayala, Díaz y Vásquez, 2010, p. 147).

Moreno et al. (2010) analizaron el curso que ha seguido el estudio de la lectura, para esto trazaron cuatro rutas con los marcos o tendencias conceptuales: a) el tránsito de lo sensorial a lo racional y de lo racional a lo sociocultural transaccional, 2) el tránsito del significante al significado y de allí al sentido, 3) el tránsito de lo textual a lo intertextual y de allí a lo contextual (lo literal, lo inferencial, lo crítico), y 4) el tránsito de la lectura como comportamiento a la lectura como proceso.

Considerando sólo la primera ruta conceptual, es decir, el tránsito de lo sensorial a lo racional y de lo racional a lo sociocultural transaccional, se aprecia que el acto de leer, en un primer momento, fue un ejercicio *sensorial* excesivamente elemental, articulatorio, entonacional y prosódico (Moreno et al., 2010). Un ejemplo es el modelo de lectura conocido como *bottom-up* o ascendente, el cual está centrado en el texto y en su decodificación. En este modelo el lector procesa los

componentes del texto, comenzando con las letras, después con las palabras y luego las frases; siendo el procedimiento de tipo ascendente, secuencial y jerárquico (Saulés, 2012).

Fue hasta la década de 1970 que leer implicaba procesar significados y comprender, además de que requería de operaciones mentales y estrategias cognitivas. Las siguientes definiciones ilustran esta concepción: “La comprensión lectora es la construcción del significado particular que realiza el lector, y que de este modo constituye una nueva adquisición cognoscitiva” (Gómez, 1995, p. 24).

“Leer implica decodificar correctamente los símbolos que forman las palabras, lo que se reflejará en una lectura fluida y veloz donde se otorgue significado al texto” (Torres y Granados, 2014, p. 457).

Para algunos autores, la comprensión lectora es una habilidad compleja en la cual intervienen distintos procesos cognitivos como el monitoreo, la memoria de trabajo y la inhibición de información inapropiada (Canet-Juric, Urquijo y Richard’s, 2009).

En esta tendencia conceptual que implica reconocer la existencia de ciertos procesos cognitivos podrían situarse algunos modelos del enfoque cognitivo donde a “la comprensión lectora se la ha considerado como un producto y como un proceso. De este modo, entendida como producto sería la resultante de la interacción entre el lector y el texto. Este producto se almacena en la memoria a largo plazo que después se evocará al formular las preguntas sobre el material leído. En esta perspectiva, la memoria a largo plazo y las rutinas de acceso a la información cobran un papel muy relevante, y determinan el éxito o grado de logro que pueda tener el lector” (Vallés, 2005, p.50).

Con el auge de las ciencias sociales como la psicología comunitaria y la pedagogía social, el acto lector es concebido como una práctica social de interacciones entre los autores, el texto y el contexto (Moreno et al, 2010). Este marco conceptual se aprecia en las definiciones siguientes:

“La construcción de la representación mental textual es un proceso abierto y dinámico, inexistente exclusivamente en el texto o en el lector, y dependiente de la relación recíproca entre las condiciones del texto, el contexto y lector” (Gutiérrez-

Braojos y Salmerón, 2012, p.184).

"Leer es un proceso activo, porque quien lee debe construir el significado del texto interactuando con él. Eso quiere decir que el significado que un escrito tiene para quien lo lee no es una réplica del significado que el autor quiso darle, sino una construcción propia en la que se ven implicados el texto, los conocimientos previos del lector y los objetivos con los que se enfrenta" (Fons, 2013, p. 21).

El modelo de lectura *top-down* o descendente podría ubicarse en esta última transición conceptual de Moreno et al. (2010), de lo racional a lo transaccional; en este modelo el lector hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para poder anticiparse al contenido del texto (Solé, 2006).

Esta reciente incorporación de los aspectos contextuales y situacionales en el estudio de la lectura, se ve reflejado sobre todo en el *modelo interactivo*, donde "el lector genera el significado a partir del texto, usando su conocimiento previo y una serie de pistas textuales y situacionales que suelen tener un componente social y cultural común. En la construcción del significado, el lector emplea distintos procesos, habilidades y estrategias destinadas a fomentar, vigilar y mantener la comprensión. Estos procesos y estrategias varían dependiendo de la situación y el propósito del lector al interactuar con los distintos textos continuos y discontinuos" (OECD, 1999: 19; citado por Saulés 2012). En el caso del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), se habla de "naturaleza constructiva de la comprensión" y se le liga de forma sistemática a la llamada "concepción interactiva de la lectura" (Saulés, 2012).

Finalmente, en este tránsito conceptual se ha definido el diseño de las investigaciones en el tema de la comprensión lectora así como en la selección de las variables, los instrumentos y los modelos de intervención; estos últimos conformados por estrategias de lectura de tipo perceptivo, psicológico, lingüístico y socioafectivo.

Programas de comprensión de textos

El estudio de la lectura no sólo implica su evaluación, también exige la creación de modelos y estrategias para desarrollarla. Gran parte de las propuestas para mejorar la comprensión de textos se ubica entre lo racional y lo transaccional del marco conceptual que Moreno et al. (2010) proponen. Esto es, a manera de resumen, el acto lector visto como productor de significados y donde intervienen procesos cognitivos, además no sólo se considera al lector y al texto, sino también a los aspectos situacionales.

Estos modelos de intervención, en su gran mayoría parten de la tradición cognitiva, según Hernández (1998) ésta describe y explica la naturaleza de las representaciones mentales, también determina el papel que desempeñan éstas en la producción y el desarrollo de las acciones y conductas humanas. Dichas representaciones mentales elaboradas por los sujetos, se denominan de distintas formas en este enfoque según su tipo: esquemas, marcos, guiones, planes, mapas cognitivos, estrategias, categorías o modelos mentales (Hernández, 1998).

Específicamente en tareas de comprensión de textos, "las estrategias de aprendizaje se interpretan como una toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de la meta y las características del material textual" (Trabasso y Bouchard, 2002, citado por Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012, p.185).

Según Goméz y Silas (2012), las estrategias para comprender textos son de dos tipos: cognitivas y metacognitivas. Las primeras constituyen métodos o procedimientos para adquirir, elaborar, organizar, utilizar la información, resolviendo problemas y tomando decisiones adecuadas para lograr la meta planteada. Por estrategias metacognitivas se entienden los planes que se ponen en práctica para planear, supervisar, evaluar y modificar las actividades cognitivas.

"Las estrategias metacognitivas pueden clasificarse en función del momento de uso (Block & Pressley, 2007; Schmitt & Bauman, 1990): i) antes de iniciar la lectura, para facilitar al lector la activación de conocimientos previos, detectar el tipo de discurso, determinar la finalidad de la lectura y anticipar el contenido textual, y en

efecto, qué tipo de discurso deberá comprender y planificar el proceso lector; ii) durante la lectura, para facilitar al lector el reconocimiento de las distintas estructuras textuales, construir una representación mental del texto escrito y supervisar el proceso lector; y iiii) después de la lectura, para facilitar al lector el control del nivel de comprensión alcanzando, corregir errores de comprensión, elaborar una representación global y propia del texto escrito, y ejercitar procesos de transferencia o dicho de otro modo, extender el conocimiento obtenido mediante la lectura" (Gutiérrez- Braojos y Salmerón, 2012, p.185).

Bajo este enfoque cognitivo se ha diversificado el diseño de programas de comprensión de textos, algunos fueron seleccionados por Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) y se presentan en las siguientes líneas:

SQ3R y PQ4R: es un sistema que proporciona una serie de medidas destinadas a ayudar al lector a comprender y recordar lo que ha leído. PQ4R es un acrónimo de vista previa, preguntar, leer, reflexionar, recitar y revisión. Consta de seis fases. 1) La *inspección* es el proceso previo a la lectura profunda, en la que el profesor incita a los estudiantes a leer el título, las primeras y últimas frases con el propósito de activar conocimientos previos y tener una idea general del texto. 2) El *cuestionamiento* son las preguntas que el profesor formula de cada apartado del texto con la intención de que los estudiantes realicen predicciones de su contenido. 3) El lector *lee* el texto con la intención de responder las preguntas que se han formulado en la fase anterior. 4) En la *narración* el alumnado responde a las preguntas anteriores con sus propias palabras. 5) Para la *revisión* se practica el recuerdo de la información. Y 6) La *Reflexión*, donde se incita al alumnado a pensar en ejemplos y establecer relaciones con otras informaciones.

Lectura estratégica colaborativa: Antes de la lectura, se realiza una *vista previa*, lo cual está dirigida a realizar una exploración del texto durante un par de minutos, activar los conocimientos previos y hacer predicciones. Durante la lectura, se efectúan el *clic y clac*, clic hace referencia a las partes del texto que el lector comprende, y clac aquellas que no es capaz de comprender, así, esta estrategia tiene como objetivo que los estudiantes monitoreen su comprensión y detecten fallas o errores de comprensión y las corrijan. De igual manera se realiza la *obtención de*

ideas principales. Finalmente después de la lectura se hacen las *conclusiones*, éstas se elaboran a partir de cuestiones sobre las ideas claves del texto, con el propósito de afianzar el conocimiento, la comprensión y la memorización.

Instrucción de Lectura Orientada al Concepto: Se fundamenta en 4 principios: 1) La tematización conceptual e interdisciplinaria para que los estudiantes adquieran una base de conocimiento previo, flexible, transferible y conformada por múltiples géneros. 2) La interacción con fenómenos del mundo físico con el propósito de que el estudiante experimente aquello que está en los textos escritos. 3) El auto-direccionamiento dirigido a que los estudiantes sean capaces por sí solos de comprender diferentes tipos de textos. 4) La colaboración. Sus fases de trabajo son: *observar, buscar y/o recuperar información, comprender y sintetizar, comunicar a otros compañeros*.

Relación pregunta respuesta: El objetivo es enseñar a los estudiantes dónde buscar la información necesaria para comprender el texto de manera profunda. Así, enseñan a los estudiantes estrategias que permiten responder tanto la información explícita en el texto, como la implícita y adquirida a partir de experiencias personales.

Estrategias informadas para el aprendizaje: Dirigido a los primeros niveles educativos, con la intención de facilitar el desarrollo de la conciencia metacognitiva. Este se compone de 20 módulos destinados a facilitar a los estudiantes que aprendan a planificarse para la lectura, construir el significado, razonar mientras leen y monitorear la comprensión. En cada uno de estos módulos, mediante la enseñanza directa y el uso de metáforas con una función mnemotécnica, se pretende facilitar a los estudiantes el aprendizaje del conocimiento declarativo, procedimental y condicional sobre las estrategias implicadas en el proceso lector. A medida que los estudiantes adquieren cierta competencia en el uso de estrategias, el docente delega de manera gradual la responsabilidad de la tarea de comprensión en los estudiantes.

Logro de los estudiantes - Aprendizaje independiente: Su objetivo es facilitar a los estudiantes el desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales; y facilitar que los estudiantes construyan grupalmente un conocimiento sobre el mundo real. Este programa incluye estrategias, entre las cuales están hacer conexiones al conocimiento previo, hacer y predecir

verificaciones, resumir, visualizar, usar claves o pistas contextuales para acceder al significado de palabras o frases y releer.

Las estrategias utilizadas en cada uno de estos programas se resumen en la tabla uno.

Tabla 1. Programas de comprensión lectora

Nombre del programa	Estrategias utilizadas
SQ3R y PQ4R PQ4R (Thomas y Robison, 1972), versión revisada de SQ3R	Activación de conocimientos previos, contestación de preguntas, predicciones, conectar con otras informaciones.
(CSR) Lectura estratégica colaborativa (Kligner, Vaughm & Schumm, 1998)	Activar los conocimientos previos, hacer predicciones, auto monitoreo, ideas principales.
(CORI) Instrucción de Lectura Orientada al Concepto (Guthrie, et al., 1996)	Síntesis y trabajo colaborativo.
(QAR) Relación pregunta respuesta (Raphael, 1982, 2005; Ezell, Hunsicker, y Quinque, 1997)	Búsqueda estratégica.
(ISL) Estrategias informadas para el aprendizaje (Cross & Paris, 1998; Paris, Cross & Lipson, 1984)	Planificación y auto monitoreo.
(SAIL) Logro de los estudiantes Aprendizaje independiente (Pressley, et al., 1996)	Hacer conexiones al conocimiento previo, hacer y predecir verificaciones, resumir, visualizar, usar claves o pistas contextuales para acceder al significado de palabras o frases y releer.

Información obtenida de Gutiérrez- Braojos y Salmerón (2012)

En materia de investigación también se han realizado diversos trabajos de intervención en materia de comprensión lectora, a continuación se describen algunos:

Van Den Bos, Brand-Gruwel y Aarnoutse (1998) aplicaron un programa de intervención a niños de 9 a 11 años con problemas en la decodificación y la comprensión de textos, con pobre o normal habilidad de escucha. Utilizaron como estrategias, la generación de preguntas, el resumen, la explicación y la predicción. Reportaron que los oyentes normales se desempeñaron mejor en todas las pruebas

de comprensión que los que escuchaban mal, además hubieron efectos no diferenciales del programa para los dos niveles de audición. Los efectos claros de ambos programas se encontraron en las pruebas estratégicas de lectura y audición administradas directamente después de las intervenciones.

Elosúa, García-Madruga, Vila, Gómez-Veiga y Gil (2010) han investigado el uso de estrategias metacognitivas (idea principal y resumen) en la intervención sobre el proceso ejecutivo de la memoria de trabajo durante la lectura. Sugieren que la comprensión de textos puede ser mejorada después de un tratamiento específico sobre las funciones ejecutivas de memoria (enfocar, cambiar, conectar y actualizar las representaciones mentales; y la inhibición de información no relevante) en niños de escuela primaria. Diseñaron y aplicaron un programa de entrenamiento por más de tres semanas, el cual constaba de 10 sesiones, cada una de 50 minutos. Algunas de las ocho tareas consistía en encontrar inconsistencias en un texto, ordenar una serie de oraciones, hacer inferencias e integrar el conocimiento.

Hedin, Mason y Gaffney (2011) reportaron la aplicación de una estrategia sistemática de comprensión de textos científicos llamada TWA (pensar antes, durante y después de la lectura por sus siglas en inglés). El programa consistía en nueve estrategias: definir el propósito del autor, lo que el niño sabe y lo que quiere aprender, ajustar la velocidad de lectura, releer, vincular el conocimiento, identificar la idea principal, resumir e informar lo que se aprendió. El plan de intervención se ejecutó durante 14 semanas con sesiones de 30 minutos, la muestra constó de dos niños de 10 y 11 años de edad, que cursaban el cuarto y quinto grado respectivamente, ambos tenían problemas para mantener la atención y comprender textos. Los dos estudiantes mejoraron su comprensión lectora durante y después de las sesiones, los investigadores afirman que TWA parece ayudar a estos estudiantes a regular el uso de estrategias y a sostener la atención durante la lectura.

El programa “Aprender a comprender” de Gayo, Deaño, Conde, Ribeiro, Cadime y Alfonso (2014) con 30 unidades temáticas distribuidas en seis meses fue aplicada una vez por semana a 94 escolares de quinto y sexto grado. Las sesiones de 60 a 90 minutos consistía en leer el texto, responder preguntas formuladas por ellos, actuar acorde a esas respuestas y escribirlas en su hoja de trabajo. El análisis

de sus resultados constató un impacto de la intervención y su mantenimiento diferencial en cada grado.

Por su parte, Valdebenito y Durán (2015) incluyeron la variable tutoría entre iguales a un programa basado en estrategias cognitivas y metacognitivas aplicadas antes, durante y después de la lectura. “Leemos en pareja” se llevó a cabo con 127 niños de siete a once años de edad inscritos de segundo a quinto grado. El programa se aplicó dos veces por semana durante un trimestre con sesiones de 30 minutos, e incluía tres sesiones de formación inicial. Las mejoras en comprensión lectora se produjeron en todos los alumnos, con efectos mayores en los tutores o los que desempeñaron ambos roles en tutorías recíprocas.

El tipo de texto, también fue una variable que Brenna (2012) consideró de manera especial. Su estudio cualitativo de caso exploró la relación entre las estrategias de comprensión y las novelas gráficas en un grupo de 21 alumnos de cuarto grado, tomando a los niños como informantes. Investigó las estrategias cognitivas y metacognitivas para el tipo específico de textos y para otros textos, las clasificó en estrategias basadas en la “conciencia de sí”, “conciencia de la tarea” y “conciencia del texto”. Su programa constó de 10 sesiones distribuidas en 5 semanas, cada sesión duraba 60 minutos. Este trabajo afirma que las novelas gráficas proporcionan un contexto positivo a través del cual se pueden enseñar las habilidades y estrategias de lectura.

Por otro lado, Cadavid, Quijano, Tenorio y Rosas (2014) se centraron en potenciar habilidades metalingüísticas a través del juego y el aprendizaje implícito, este último se refiere a “la adquisición de nuevos conocimientos que poseen una complejidad mayor a una simple asociación de estímulos o frecuencia de aparición de un mismo estímulo” (Cadavid et al, p. 27). Su programa “Niños sin fronteras” constaba de 10 sesiones, cada una de cuatro horas. El grupo experimental estuvo conformado por 20 niños de 7 a 9 años de edad. Las estrategias que se enfocaron a desarrollar fueron: la conciencia fonológica a nivel de la palabra y se aplicaron a los niños que presentaron dificultad en la decodificación visual de las palabras o el subléxico de la lectura. A la otra parte de la muestra, quienes presentaron dificultades en la comprensión semántica de los textos, se les intervino con tareas

centradas en el manejo de oraciones, así como en la comprensión de dichas oraciones y párrafos. Los datos recogidos demostraron que los niños mejoran significativamente su rendimiento lector inmediatamente después de la aplicación del programa, con un efecto que se mantiene a largo plazo.

Otros autores como Woolley (2010) y De Koning y Van Der Schoot (2013) sugieren la utilización de estrategias de visualización para mejorar la comprensión de la lectura. Para estos últimos, visualizar los eventos descritos en un texto es crucial para construir una rica y coherente representación mental visuoespacial (modelo situacional) del texto. Además fundamentan sus estrategias en la teoría del modelo situacional y las teorías encarnadas de la cognición.

Con los trabajos citados anteriormente, se observa que los programas se centran en el dominio de habilidades cognitivas y metacognitivas, no obstante, hay muchas variaciones en las características de las muestras, así como en su tamaño; los periodos de intervención y la duración de las sesiones.

En este sentido, el trabajo de Ripoll y Aguado (2014) cobra importancia. Realizaron una revisión sistemática de intervenciones para la mejora de la comprensión lectora en español, en este meta-análisis se incluyeron trabajos publicados hasta el 2012. Los 39 trabajos seleccionados reunieron los siguientes criterios de inclusión:

> a) en ellas se realizaba una intervención para mejorar la comprensión lectora; b) los participantes eran alumnado de lengua española de enseñanzas no universitarias; c) existía, al menos, un grupo de control; d) los participantes habían sido asignados al grupo de intervención y al grupo de control de forma aleatoria; o si no, se había comprobado que eran equivalentes en comprensión lectora antes de comenzar la intervención, o se habían controlado estadísticamente las diferencias; e) se daban datos suficientes para poder calcular el tamaño del efecto de la intervención (Ripoll y Aguado, 2014, p. 30).

De dicho meta-análisis se observó que el tamaño de las muestras oscilaba entre 10 y 825 participantes, resultando una media de 90 y una mediana de 41. De los 39 estudios, en 30 de ellos el grupo control no recibió ninguna intervención, limitándose la mayor parte de las veces, a realizar actividades ordinarias en clase. Los otros 9 utilizaron tratamientos alternativos como variaciones del tratamiento aplicado al grupo experimental, o actividades de clase encaminadas a mejorar la comprensión.

De igual manera, se constató que en función de los tipos de estrategias, 23 intervenciones fueron basadas en estrategias de comprensión, 12 combinaron estrategias meta-cognitivas con otras formas de intervención, tres usaron la descodificación y una estuvo basada en la práctica de habilidades del razonamiento.

Con respecto al tipo de tareas incluidas, 22 estudios usaron la identificación de ideas principales, tema o progresión temática. 21 utilizaron la construcción de inferencias y 19 la elaboración de resúmenes. En 11 estudios se aplicaron la supervisión de la propia comprensión, la activación de esquemas y conocimientos sobre la estructura de los textos, así como la activación de conocimientos previos. En 10 se reportó el uso de organizadores gráficos y la generación de preguntas. Por último, el resto de actividades de intervención se utilizó en 8 o menos estudios.

Con respecto al tiempo de ejecución de los programas, “En este estudio se encontró una relación positiva entre duración de la intervención y tamaño del efecto” (Ripoll y Aguado, 2014, p. 39). Además **“**las intervenciones eficaces utilizan estrategias de comprensión o las combinan con otro tipo de estrategias… En cambio las intervenciones (por precaución señalo que sólo fueron tres) basadas sólo en la mejora de la descodificación y las habilidades fonológicas produjeron un efecto nulo sobre la comprensión lectora” (Ripoll, 2013).

Finalmente, de este meta-análisis (Ripoll y Aguado, 2014) se extraen dos observaciones de envergadura para futuras investigaciones:

“Sólo en dos casos se hicieron evaluaciones de seguimiento, en momentos distintos, por lo que se desconoce hasta qué punto se mantienen esos resultados a lo largo del tiempo. Ningún método concreto ha sido estudiado independientemente por varios equipos” (Ripoll y Aguado, 2014, pp. 37-38).

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

Vigotsky (1997a) dedicó su trabajo al análisis de las funciones psicológicas superiores como objeto de estudio de la ciencia psicológica. Las caracterizó como históricas por su origen, mediatizadas por su estructura y voluntarias por su funcionamiento.

El carácter de la génesis histórico cultural, refiere “que la fuente del desarrollo es la cultura humana: el desarrollo proviene de la cultura universal. El desarrollo de la psique en el hombre no se somete a las leyes biológicas, sino a las leyes sociales” (Leontiev, 1981, citado por Solovieva, 2014, pp.114-115), lo que no menoscaba el hecho de que una condición necesaria para el desarrollo es contar con un sistema nervioso sano.

Es fundamental aclarar que varias posturas en psicología consideran la influencia de las condiciones culturales (“contextuales”) en el desarrollo, sin embargo, no determinan el tipo de relación que establecen dichas condiciones con el desarrollo. Para el enfoque histórico cultural, “el desarrollo se da a través de la adquisición de la cultura y la forma de esta adquisición es la educación y la enseñanza” (Solovieva, 2014, p. 116).

La mediatización de las funciones psicológicas superiores indican que éstas no se dan de manera natural, sino que se apoyan de medios externos (instrumentos) e internos (signos) para su funcionamiento. Los primeros permiten la transformación del mundo y los segundos el propio comportamiento (Solovieva, 2014).

Con respecto a lo voluntario, éste “se deduce de su carácter consciente , es decir, que el sujeto se da cuenta de su propia acción, sabe qué está haciendo y puede dirigir su propia actividad de acuerdo con sus necesidades y su voluntad” (Solovieva, 2014, p. 112).

“Después de la muerte de Vigotsky, en la psicología histórico-cultural se propuso como objeto de estudio a la ‘actividad’ (Leontiev, 1983, 2000), entendida como forma de existencia y como condición para la formación de la psique. Como unidad para su análisis se propuso a la ‘acción’ (Leontiev, 1983; Galperin, 1976;

Talizina, 2000), la cual incluye todas las propiedades estructurales y funcionales de la actividad en forma elemental" (Quintanar y Solovieva, 2011, p. 152).

La aproximación de la actividad en psicología "consiste en que se analiza el proceso real de las interacciones del hombre con el mundo, que se retoma en su totalidad y que transcurre como proceso de solución de problemas" (Talizina, 2009, p. 15). Para ello, dicha teoría se fundamenta en tres principios:

1) Formulado por S.L. Rubinshtein. "La psique se encuentra en una relación inseparable con la actividad" (Talizina, 2009, p. 13). Es decir, "La psique se desarrolla y se manifiesta en la actividad. La actividad es la condición y la forma de existencia de la psique" (Solovieva, 2014, p. 122).
2) El segundo principio "establece la naturaleza social del desarrollo psíquico del hombre" (Talizina, 2009, p. 18).
3) Propuesto por A. N. Leontiev . "La unidad de la actividad material y psíquica. Consiste en el hecho de que ambos son tipos de actividad y poseen la misma estructura. Otro aspecto de dicha unidad es que la actividad psíquica interna constituye la actividad material externa transformada" (Talizina, 2009, p. 22).

La enseñanza aprendizaje desde la Teoría de la Actividad

Considerando a los principios planteados con anterioridad, es fundamental dejar claro que apostar al desarrollo infantil, se vuelve necesario saber *cómo* conducir el proceso de adquisición de los medios culturales a través de la enseñanza y la educación. La teoría de la actividad estudia el proceso de aprendizaje: su estructura, sus características y las particularidades de su transcurso (Talizina, 2009).

La actividad es un sistema con componentes estructurales relacionados entre sí, "1) el motivo, como objeto de la actividad; 2) la base orientadora de la acción, que garantiza la orientación y la elección de los medios para la ejecución; 3) el objetivo, como producto o resultado de la actividad que se alcanza en su realización; 4) el resultado o producto, que puede coincidir o no con el objetivo establecido" (Talizina, Solovieva y Quintanar, 2010, p. 6).

Mientras transcurre la actividad, se pueden analizar sus partes funcionales: orientación, ejecución, control y corrección (Talizina, Solovieva y Quintanar, 2010). Lo más importante para los fines de la enseñanza, es la orientación, para ello cobra importancia un concepto introducido en la psicología por Galperin:

"La base orientadora de la acción es aquella información presentada en forma de explicación o muestra que le permite al sujeto llevar a cabo la tarea presentada (acción) de manera exitosa, desde el primer intento. La presentación de la base orientadora de la acción implica la elaboración de una imagen de la situación, en la cual se realiza la acción, de las condiciones óptimas para su realización, el contenido y operaciones que se requieren, y el plan de ejecución con el control constante" (Galperin, 2000, cit por Solovieva, 2016, p. 16).

Además, de acuerdo a Galperin (1998, cit por Solovieva 2016), pueden existir diferentes tipos de base orientadora de la acción: contenido, carácter de presentación y posibilidades de aplicación:

1) Contenido: puede ser completa o incompleta, es decir, puede o no contener toda la información necesaria para resolver la acción.
2) Carácter de presentación: puede ser elaborada por el mismo sujeto (independiente) o presentada por otro sujeto (dependiente).
3) Posibilidades de aplicación: puede ser útil para un caso particular o generalizada, esto es, para toda la serie de fenómenos que comparten el mismo nivel de existencia (Solovieva, 2016).

Esta base orientadora de la acción (BOA) puede darse en más de un plano del pensamiento. "Si se refiere al plano lógico – verbal, se puede tratar de una explicación; si la orientación se presenta en el plano perceptivo (mediante apoyos visuales, cuadros, tarjetas) o material (a través de apoyos reales u objetos) se puede tratar de la muestra" (Solovieva, 2004, 2016, p. 17).

De acuerdo a Solovieva (2016) la selección de los planos de la acción dependen de dos condiciones:

1) El contenido del conocimiento que se le presenta al alumno.
2) La zona de desarrollo próximo del alumno o del grupo de alumnos, "a partir de la cual se establece el desarrollo potencial del niño con la ayuda externa

proporcionada por el adulto" (Vigotsky, 1991, 1995, cit por Juárez y Bonilla, 2014, p. 116).

Entonces, el resultado de la enseñanza es, antes que nada, la formación de diferentes tipos de actividad cognoscitiva o de sus elementos: conceptos, representaciones, acciones mentales (Talizina, 2009, p. 127) mediante el uso de recursos verbales, materializados u otros, que sean la base orientadora de la acción en los planos del pensamiento que el docente determine para su grupo de alumnos.

El método formativo para comprensión y producción de textos

Siendo el objeto de estudio la parte orientadora de la actividad del alumno, se estudia considerando siempre a toda la actividad en general. Para esto, la teoría de la actividad utiliza todos los medios básicos que se utilizan durante el estudio del proceso de enseñanza aprendizaje, pero el lugar central lo ocupa el *experimento formativo*, es decir, seguir la asimilación de conocimientos y acciones nuevas durante la introducción de diferentes condiciones en el proceso de su formación (Talizina, 2009).

El investigador debe conocer la estructura objetiva de la actividad que pretende formar. Cuando no le sea posible identificar dicha estructura, una de las vías es la utilización de los conocimientos psicológicos acerca del contenido de la actividad y de sus partes funcionales, esto es, se tiene la posibilidad de construir gradualmente el modelo de una actividad que interesa a través de la identificación del sistema de acciones que la conforman (Talizina, 2009).

"La actividad cognitiva no es algo amorfo, sino que siempre es un sistema de acciones determinadas y de conocimientos que se incluyen en ellas. Esto significa que la actividad cognitiva se debe formar en un orden estrictamente determinado, considerando el contenido de las acciones que se incluyen en ella" (Talizina, 2009, p. 120).

El método formativo para comprensión y producción de textos tiene su fundamento en los principios de la teoría de la actividad. En este sentido, la adquisición de la lengua escrita es una actividad intelectual compleja y requiere que la experiencia del niño sea organizada por el adulto a través del uso de signos

externos que posteriormente serán transformados en internos, en otras palabras, “la actividad psíquica interna constituye la actividad material externa transformada” (Talizina, 2009).

Este método, descrito en la obra de Solovieva *“Enseñanza del lenguaje escrito”* (2016) plantea tres niveles para el análisis de los textos: el *contenido* se plantea al inicio de la primaria y la *estructura* para finales de esta etapa escolar, finalmente los *medios literarios* se trabajan en la escuela secundaria, sin embargo, se introduce el concepto de estilo literario desde el primer nivel.

Para el nivel de contenido del texto, de donde se aborda la presente investigación, se plantea una lectura individual en casa con las partes señaladas del texto, para lo cual se requiere de una programación previa del docente o quien esté a cargo del proceso de formación. Las actividades del programa se desarrollan en clase y en tres etapas: la *contestación de preguntas sobre el texto*, la elaboración del *plan del texto* y el *relato grupal*.

En cada etapa del método, se cuenta con una base orientadora de la acción y están presentes los medios de control y corrección de las acciones. Para la contestación de preguntas, a los niños se les asigna un tarjetero como el que se muestra a continuación

Ejemplo 1. Tarjetero

Preguntas sobre el contenido del texto.

- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Todo sucede ahora o en otra época?
- ¿La historia sucede en México o en otro país?
- ¿De qué trata el texto?
- ¿Cómo se inicia?
- ¿Cómo termina?
- ¿Cómo se sienten los personajes y por qué?
- ¿Cuál de ellos te gusta más y por qué?

Dicho tarjetero orienta el análisis de la lectura. Las respuestas se discuten y corrigen en grupo. La elaboración del plan del texto organiza la futura composición (relato) grupal mediante la selección de las partes claves del texto y a estas los niños

nombran con una frase que sintetiza cada fragmento clave. Finalmente, el texto se reconstruye cuando cada niño elige una de esas frases y la redacta. Para su lectura final al grupo, pasa primero por un proceso de verificación en voz alta (lectura para sí) y después lo corrige mucho antes de llevarlo con el docente quien también hará observaciones para su corrección final.

En la siguiente tabla se pueden observar cada una de las etapas del método con sus respectivos componentes funcionales de la actividad.

Tabla 2. Las etapas del método formativo

Etapas	Operaciones	BOA	Medios de control y corrección
1.Contestación de preguntas	1. Lectura previa en casa. 2. Las preguntas se contestan en grupo, con ayuda del tarjetero.	Tarjetero	**Control:** la escucha de los niños a las respuestas del compañero. **Corrección:** el mismo niño u otro compañero completa la respuesta o en casos necesarios se consulta el libro para constatar la información.
2. Elaboración del plan del texto	1. Los niños conversan sobre las partes interesantes de la historia y mencionan las que consideran importantes. 2. Las partes clave se escriben en el pizarrón con una frase.	Pregunta: ¿si quitamos esta parte, cambiaría la historia?	**Control:** en el pizarrón se van escribiendo las frases (partes claves del texto). Los niños argumentan la importancia de la selección de cada fragmento. **Corrección:** se proponen otras partes clave del texto o bien se eliminan si se consideran que no son importantes. Además las frases que asignan a estas partes, se cambian si los niños creen que no sintetizan el fragmento seleccionado.
3. Relato grupal	1. Cada uno redacta su fragmento.	Las frases del plan del texto	**Control:** -Cuando leen para sí mismos antes de llevarlo a revisión con la responsable del grupo. -Cuando al final leen para los demás. -Cuando algún compañero lee su relato los demás verifican la claridad y los detalles del texto. **Corrección:** -Durante la lectura para sí. -Después de que la responsable del grupo marque los errores.

La lectura en el enfoque histórico cultural

"El lenguaje cumple con varias funciones en la vida del hombre. Además de la comunicativa, que es la función primaria y tal vez la más amplia, aunque no la única ni la más importante, encontramos las funciones mediatizadora, reguladora, cognoscitiva (intelectual) y emocional. Con el lenguaje, el sujeto no sólo comunica la información a los demás, sino que mediatiza a toda su esfera psicológica; regula y organiza no sólo la memoria y la atención, sino toda su vida en general; adquiere conocimientos y experiencias, regula, organiza y expresa las impresiones emocionales y afectivas" (Quintanar y Solovieva, 2002, p. 5).

En el caso de la lengua escrita, su dominio se diferencia de la lengua oral en su estructura, los medios que utiliza, su forma de presentación y el contexto en el que se lleva a cabo. Según Vigotsky (2006) "El lenguaje escrito es una función lingüística separada que difiere del lenguaje oral tanto en su estructura como en su forma de funcionamiento". Solovieva (2009) describe las diferencias entre el lenguaje oral y escrito en la siguiente tabla.

Tabla 3. Diferencias entre el lenguaje oral y escrito

Lenguaje oral	**Lenguaje escrito**
Apoyo contextual (se despliega dentro de una situación concreta).	No tiene contexto (se desarrolla dentro de su propio contexto que no tiene relación con el de la vida del propio sujeto).
Uso de medios auxiliares (gestos, posturas, objetos, pausas, expresiones emocionales, mímica, movimientos).	Medios simbólicos (signos de puntuación).
Estructura flexible (en el lenguaje oral es posible regresar y continuar desde cualquier elemento de la expresión).	Estructura lineal.
Semigramatical o agramatical.	Estrictamente gramatical.
Se presenta en forma de diálogo o monólogo externo.	Siempre es monólogo interno.

Fuente: Solovieva (2009, p. 82).

La lectura es entonces una actividad intelectual compleja que "se dirige a un objetivo específico y se rige por motivos cognoscitivos y emocionales" (Solovieva y Quintanar, 2008, p. 39).

Para Luria (1980), la comprensión de una oración no es igual a la suma de los significados de cada palabra que la compone. De igual manera, para la comprensión de textos se tiene que correlacionar una frase con otra, de tal forma que el sujeto que lee descubra el sentido profundo que guarda la lectura. A esto último Vigotsky nombró como influencia o incorporación (fusión) de los sentidos al hecho de que cada frase influye o incluye en sí el sentido de la frase anterior en un texto (Luria, 1984).

En este sentido, el análisis de la comprensión de textos es sumamente complejo, Luria (1984) lamentó que este fenómeno y sus regularidades psicológicas estén aún insuficientemente estudiadas, a razón de que la influencia de los sentidos es la condición fundamental para la comprensión del texto completo.

Para un mejor entendimiento sobre la comprensión lectora en este enfoque, es importante mencionar los niveles de análisis que Luria (1980) identificó en el estudio sobre este tema. Primero, abordó la comprensión de los elementos léxicos: la polisemia de las palabras y sus valencias semántico – sintácticas, es decir, las distintas formas de unión entre palabras.

En segundo lugar, llevó a cabo la revisión de la comprensión de las estructuras sintácticas. En una oración, la relación que guarda una frase con otra se puede complicar dependiendo del tipo de estructura gramatical que pueda expresar, ya sea temporalidad, espacialidad, inversiones, negaciones o comparaciones.

“Desde este punto de vista, la comprensión (la decodificación) de la oración empieza a aparecer como la transición de la frase misma a las estructuras sintácticas superficiales, luego a las estructuras sintácticas profundas y desde ahí hacia la descripción o inscripción semántica, es decir, a la representación del significado de la oración” (Luria, 1980, p. 130).

Además de estos aspectos formales de la estructura gramatical de las oraciones, Luria analizó la importancia del contenido de las mismas. Mostró cómo de algunas oraciones inconclusas se pueden establecer diversas hipótesis y se hace necesario seleccionar la opción más adecuada para completarla, y cómo otro tipo de oraciones se limitan a una respuesta posible, no obstante, ésta depende de la experiencia previa de los sujetos. Por esta razón, concluyó que “el proceso

psicológico de decodificación de una oración puede seguir distintos caminos según el contenido de la información" (Luria, 1980, p. 143).

Como tercer punto de análisis abordó la comprensión de textos, para ello Luria advirtió que no es correcto pensar que el significado de un texto es la suma consecutiva de oraciones, más bien expresó:

"El proceso de comprensión del texto tiene un carácter de búsqueda activo, que el sujeto que lee no solamente separa los núcleos semánticos individuales del texto sino que los compara, volviendo con frecuencia a las partes ya leídas. Este proceso de análisis activo y de precisión del contenido del texto por medio de la confrontación de sus elementos, puede ser designado como un proceso de análisis a través de la síntesis" (Luria, 1984, p. 211).

Para acceder al significado de los textos, Luria afirmó que la comprensión de un fragmento debe verse como una totalidad, es decir, que aún la última oración guarda relación con la primera. En el caso de la literatura, "se tiene en cuenta la totalidad de la manifestación lingüística junto a la totalidad del sentido del discurso" (Gadamer, 2012, p. 79). Además, no es posible nombrar a los objetos referidos en cada oración, por lo que "esta exteriorización del nombre del objeto referido y no mencionado en el texto externo indica la primera, pero no la única, condición esencial para la unidad de la comprensión del texto en general" (p. 144).

La segunda condición es posiblemente la más importante, se trata de que el lector descubra el sentido interno del texto. Cada fragmento del texto tiene oculto un sentido profundo, sin embargo, para la deducción del sentido general es necesario considerar todo el texto.

De esta manera, Luria (1980) plantea que tanto la comprensión de las palabras, de las estructuras lógico gramaticales y de un texto, implican las mismas operaciones psicológicas para la selectividad de las partes más adecuadas, lo que implica la inhibición de asociaciones secundarias.

Con respecto a los niveles de asimilación de los textos, afirma que son distintos, "Es sabido que los fragmentos pueden leerse con distinta profundidad y como demuestran las investigaciones de varios autores, dedicadas al análisis de la comprensión del sentido de un texto (Vigotsky, 1934; Morozova, 1947, 1953), en

unos casos la comprensión se limita al tema exterior, en otros pasa al análisis del sentido figurado y en otros llega hasta el nivel de los motivos situados tras la actividad de las personas que figuran en el texto" (Luria, 1980, p. 146).

Órgano funcional de la lectura

"De acuerdo con la neuropsicología contemporánea, la lectura constituye una actividad psicológica compleja que no se localiza en una zona exclusiva del cerebro. La organización de la lectura requiere la participación de diversos mecanismos cerebrales (nivel psicofisiológico), los cuales se forman durante la vida del niño en el proceso de su actividad" (Solovieva y Quintanar, 2008, p. 25).

Este nivel psicofisiológico fue planteado por A.R. Luria como factor neuropsicológico, siendo éste " el trabajo que realiza una zona cerebral altamente especializada" (Quintanar, Solovieva, Lázaro y Bonilla, 2011, p. 161). Además, "mediante él es posible relacionar el nivel psicológico de la acción humana con los mecanismos psicofisiológicos que intervienen en ella" (Solovieva y Quintanar, 2008, p.25). Cuando estos factores cerebrales se unen funcionalmente para realizar una tarea en común, se hace referencia al concepto de sistema funcional complejo (Quintanar et al, 2011).

Las funciones que realiza cada factor, así como sus sectores cerebrales correspondientes se especifican en la tabla cuatro.

Es fundamental reafirmar el carácter sistémico de la localización cerebral de dichos mecanismos, la cual también tiene un carácter dinámico, es decir, que cuando una acción se automatiza, la participación de estos factores neuropsicológicos se vuelve más estrecha. En adición, cuando estos mecanismos psicofisiológicos alcanzan una organización estable para ejecutar una actividad determinada, la neuropsicología la refiere como órgano funcional (Solovieva y Quintanar, 2008).

Tabla 4. Factores neuropsicológicos

Factor	Sectores cerebrales	Función del factor
Oído fonemático	*Temporales secundarios superiores*	Garantiza la diferenciación de sonidos verbales del idioma dado de acuerdo a las oposiciones fonemáticas.
Cinestésico	*Parietales secundarios inferiores*	Garantiza la sensibilidad táctil fina, así como la precisión de posturas y poses; en la articulación del lenguaje garantiza la diferenciación de los sonidos verbales de acuerdo al punto y modo de su producción motora.
Cinético	*Frontales posteriores (premotoras)*	Garantiza el paso fluente de un movimiento a otro, inhibe el eslabón motor anterior para el paso flexible al eslabón motor posterior.
Regulación y control	*Frontales terciarias (prefrontales)*	Garantiza el proceso de ejecución de una tarea de acuerdo al objetivo (instrucción o regla) establecido.
Espacial	*Temporoparietooccipitales*	-Analítico.- garantiza la percepción y producción adecuada de rasgos esenciales y su ubicación y las relaciones espaciales entre los elementos de la situación. -Global.- garantiza la percepción y la producción adecuada de la forma general, de los aspectos métricos y las proporciones de objetos.
Retención audio-verbal (corto plazo)	*Temporales medios*	Garantiza la estabilidad de las huellas mnésicas (volumen de percepción) en la modalidad audio-verbal en condiciones de interferencia homo y heterogénea.
Retención visual (corto plazo)	*Occipitales secundarios*	Garantiza la estabilidad de las huellas mnésicas (volumen de percepción) en la modalidad visual en condiciones de interferencia homo y heterogénea.
Activación general inespecífica	*Estructuras subcorticales profundas, formación reticular*	Garantiza el fondo y la estabilidad de la ejecución de la acción.

Información obtenida de Solovieva y Quintanar (2008) y Quintanar et al. (2011).

Finalmente en la siguiente tabla se presenta el órgano funcional de la lectura, donde a partir de sus mecanismos psicológicos, se especifica la participación de los diferentes factores neuropsicológicos.

Tabla 5. Órgano funcional de la lectura

Eslabón	Función	Zona cerebral	Factor
Imagen visual de la letra	Análisis de elementos	Occipitales	Perceptivo visual
Imagen visual – espacial	Diferenciación de letras similares	TPO	Espacial
Ejecución de la lectura	a) Esquema de movimientos del aparato articulatorio b) Unión de sonidos, paso fluido de uno al otro c) Diferenciación de fonemas	a) Parietal b) Frontal posterior (premotora) c) Temporal	a) Cinestésico b) Cinético c) Fonemático
Intención	Objetivo: control de la comprensión del sentido, de los signos de puntuación	Lóbulos frontales	Regulación voluntaria
Correlación entre sonido y letra a través de la pronunciación	Diferenciación de articulemas cercanos	Parietal	Cinestésico
Memoria audioverbal y visual	Material para la lectura	Temporal amplia, occipital	Específico modal (auditivo, visual)
Estabilidad de la lectura	Rapidez, pausas, línea, página	Estructuras profundas	Neurodinámico

Fuente: Solovieva y Quintanar (2008, p. 29).

CAPÍTULO 3
DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Planteamiento del problema

Existen diversos modelos y programas que plantean la utilización de estrategias cognitivas y/o metacognitivas para mejorar los niveles de comprensión lectora, sin embargo, el fundamento del uso de estas estrategias no es claro, a modo de ejemplo, se sugiere el planteamiento de preguntas pero no se especifica la estructura y la razón de ser de estas interrogantes; de igual manera, se incluye el uso de la extracción de las ideas principales y resúmenes, pero no se explica cómo orientar a los niños a resolver dichas tareas.

La mayoría de los trabajos de investigación en comprensión lectora han diseñado programas de intervención que se fundamentan en el enfoque cognitivo. Desde dicho enfoque no se ha respondido al para qué se organiza la enseñanza, cómo hay que enseñar, cuál es la importancia de esta para el desarrollo de los niños y de qué manera estos programas pueden ser útiles para los niños que presentan dificultades en el aprendizaje.

Este trabajo de investigación se fundamenta en los principios de la teoría de la actividad y la neuropsicología histórico cultural. Esta última especifica la organización de las acciones mentales para el aprendizaje y de cómo esta organización de la actividad de aprendizaje se correlaciona con el desarrollo de los sistemas funcionales complejos en el cerebro.

Desde este enfoque histórico cultural se aplicó un método formativo para la comprensión lectora en niños de tercero de primaria y responde a la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta de investigación e hipótesis

¿De qué manera el método formativo favorece la comprensión y producción de textos en niños de tercer grado de primaria?

Hipótesis*:*

El método formativo de comprensión y producción de textos en niños de tercero de primaria mejora la asimilación del significado y sentido de los textos, así como la calidad de la expresión escrita.

El método formativo de comprensión y producción de textos en niños de tercero de primaria mejora la ejecución en tareas de los factores neuropsicológicos.

Objetivos

Objetivo general

Aprobar un método formativo para las estrategias de comprensión y producción de textos en niños de tercero de primaria y mostrar su eficacia.

Objetivos específicos

- Aplicar el método formativo de comprensión y producción de textos en niños de tercero de primaria.
- Evaluar los resultados de la aplicación del método formativo de comprensión y producción de textos en niños de tercero de primaria.

Diseño de Investigación

Cuasi-experimental pre-test y post-test sin grupo control.

Variables

Independiente:

- Programa del método formativo de comprensión y producción de textos.

Dependientes:

- Características de la ejecución de los niños en la evaluación del acceso al significado y sentido de los textos, en tareas de escritura y en tareas de los factores neuropsicológicos.

Instrumentos y materiales.

Instrumentos:

- Solovieva Yu., Quintanar L. y León-Carrión J. (material no publicado). *Evaluación Neuropsicológica Infantil "Puebla – Sevilla"*. Screening Neuropsicológico Clínico.

Este instrumento valoró el funcionamiento de los factores neuropsicológicos a través de distintas tareas:

a) *Regulación y control*: prueba verbal asociativa y de conflicto.
b) *Cinético:* copia y continuación de una secuencia gráfica, coordinación recíproca de las manos, secuencia de movimientos manuales e intercambio de posiciones de los dedos.
c) *Integración cinestésico – táctil:* reproducción y evocación de posiciones de los dedos, reconocimiento de objetos, reproducción de posiciones del aparato fono articulador y repetición de sílabas y sonidos.
d) *Integración fonemática*: repetición de pares de palabras y sílabas, identificación de fonemas y reproducción de series de ritmos.
e) *Retención audio-verbal:* repetición y evocación de series de palabras y la repetición de oraciones.
f) *Retención visual*: reproducción de letras y figuras, reconocimiento de series de figuras y dibujos de animales.
g) *Percepción espacial global y analítica*: copia y dibujo de una casa, dibujos de niño-niña y animales, dibujo de reloj con manecillas y de una mesa con cuatro patas, invención de un dibujo a partir de un círculo, comprensión de oraciones gramaticales complejas, comprensión de órdenes y esquema corporal.
h) *Atención y estado de alerta*: identificación de estímulos significativos.

- Solovieva Yu. y Quintanar L. (2012). *Verificación del éxito escolar en la escuela primaria*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Instrumento utilizado para la valoración de la lectura en voz alta y el acceso al significado y sentido de textos sencillos. De igual forma, se evaluaron las distintas modalidades escritura: a la copia, al dictado y espontánea.

- Carroll L. (2015) *"Alicia a través del espejo*". México: Ediciones leyenda S.A. Un fragmento de este texto fue seleccionado por su nivel de complejidad para valorar la conciencia de las dificultades propias, así como el acceso al significado y sentido del texto.
- *Cuestionario para padres de familia* (anexo 2). Se indagó sobre el interés de los niños en la lectura, las dificultades de la lectoescritura y sobre los hábitos de lectura en casa.
- *Cuestionario para niños* (anexo 4). Se exploraron aspectos similares que en el cuestionario a padres, además se incluyeron preguntas sobre sus libros y temas favoritos.
- Las *entrevistas semi-estructuradas* se aplicaron durante la ejecución del programa o al finalizarlo, lo cual dependía de las posibilidades de encuentro con los padres o tutores. Las preguntas se centraron en aspectos de la lectura como: prosodia, fluidez, respeto a los signos de puntuación, comprensión e interés.
- Reporte inicial y final de la maestra de grupo. Considerando la alta participación de la profesora, se solicitaron los reportes sobre los cambios observados en cada uno de sus alumnos participantes de esta investigación. Estos informes debían contener los avances de los niños en materia de lectura y escritura.

Materiales para la aplicación del programa:

- Cámara fotográfica.
- Textos literarios.
- Diccionarios de la Real Academia Española.
- Material de papelería.
- Equipo de cómputo, audio e impresión.

Procedimiento

Sobre la selección de la muestra

El grupo estuvo conformado por niños de tercer grado de un colegio privado de la ciudad de Puebla, este colegio fue seleccionado a razón de las facilidades que dicha institución presta al posgrado para la realización de investigaciones, evaluaciones y otros ejercicios profesionales de colaboración. En adición, la elección grado escolar es porque la lectura ya no está enfocada únicamente a los procesos de decodificación.

- Criterios de inclusión: niños que cursaran el tercer grado de primaria.
- Criterios de no inclusión: niños con antecedentes psiquiátricos.
- Criterios de exclusión: haber faltado a más de 10 sesiones del programa.

El grupo experimental estuvo conformado por 7 niños, 6 hombres y 1 mujer. El rango de edad de 8 a 9 años, con una media de edad de 8.14 años.

Dos de los niños presentaron un síndrome neuropsicológico, de los cuales uno fue diagnosticado con síndrome de Williams. La tabla número 6 resume la caracterización neuropsicológica de los niños.

Tabla 6. Presencia de síndrome neuropsicológico.

	Sujetos
Con presencia de síndrome neuropsicológico	***Sujeto 1.*** Dificultades en el estado funcional de activación cerebral inespecífica y regulación y control. Al mismo tiempo, se observó el desarrollo deficiente de integración cinestésico-táctil. ***Sujeto 2* (con Síndrome de Williams).** Se observó el estado funcional deficiente del tono de activación general de trabajo cortical con estado funcional no óptimo del mecanismo de regulación y control y de análisis- síntesis espaciales simultáneas, lo cual le afecta sistémicamente de manera negativa a todas las actividades intelectuales y académicas.

Sobre el consentimiento informado

Después de haber solicitado la colaboración de la dirección de la escuela y la docente responsable de grupo, se envió una carta a los padres explicando el objetivo de la investigación y pidiendo su autorización (ver anexo 1) para la participación de

sus hijos en todo el proceso, en adición, se generó el compromiso de entregarles un informe diagnóstico de cada niño después de la evaluación inicial. De igual manera, se les aplicó un cuestionario que exploraba los hábitos lectores y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura de sus hijos (anexo 2).

Sobre la evaluación inicial

Los instrumentos utilizados fueron dos, el primero para la valoración de los factores neuropsicológicos “Evaluación Infantil Puebla-Sevilla” y el segundo para la valoración de los procesos de lectura y escritura “Verificación del Éxito Escolar en la Escuela Primaria”. Además se incluyó la lectura de un fragmento de “Alicia a través del espejo” para observar y comparar la conducta de los sujetos ante un texto más complejo después de haber leído dos narraciones más sencillas.

Las evaluaciones inicial y final se llevaron a cabo en una sala del colegio en horario de clase. Las tareas se aplicaron en dos sesiones por niño, cada una de 60 minutos aproximadamente. Por día fueron evaluados 2 niños con una sola prueba, es decir, que terminando el ciclo de aplicación de la “Evaluación Infantil Puebla-Sevilla” se comenzaba con la “Verificación del Éxito Escolar en la Escuela Primaria” y la lectura complementaria. Tanto la aplicación de los instrumentos como el análisis de la evaluación inicial y final, se llevaron a cabo por dos evaluadores.

Después de la elaboración de los informes diagnósticos, éstos se sometieron a una revisión por parte de la coordinadora responsable de la Unidad de Neuropsicología del Hospital Universitario. Posteriormente fueron entregados personalmente a los padres de los niños en una reunión en las instalaciones del colegio, ahí mismo se les explicaron algunas generalidades de la aplicación del programa como: los objetivos y alcances del programa, así como la frecuencia de las sesiones, la importancia de la lectura en casa y el tipo de literatura que se usaría.

Sobre el programa formativo

Para la selección de los textos que conformaron el programa, se tomaron en cuenta los siguientes criterios: 1) se debían leer obras completas clásicas y contemporáneas, de autores mexicanos y extranjeros. 2) El género literario más consultado sería el cuento, pero debían incluirse algunos poemas y leyendas. 3) El nivel de complejidad de los textos sería de acuerdo a las posibilidades del promedio del grupo, esto es según su extensión y complejidad gramatical.

Se revisó previamente la base de datos de textos literarios del colegio y se consultó con las maestras de los dos ciclos anteriores de los participantes cuáles títulos habían leído. Posteriormente, se sugirió una lista de posibles títulos a la docente responsable del grupo, esta lista fue elaborada con revisión previa de la directora de esta tesis.

Además, fue necesario 1) indagar sobre los temas literarios favoritos de los niños, para lo cual se llevó a cabo una sesión pre-programa (ver anexo 3) y 2) ser flexibles en la selección de otras obras en función de los avances que presentaran los niños.

La lista de textos revisados en todo el programa, así como del número de sesiones que implicó la revisión de cada libro puede consultarse en la tabla siete.

Tabla 7. Relación de textos utilizados en el programa.

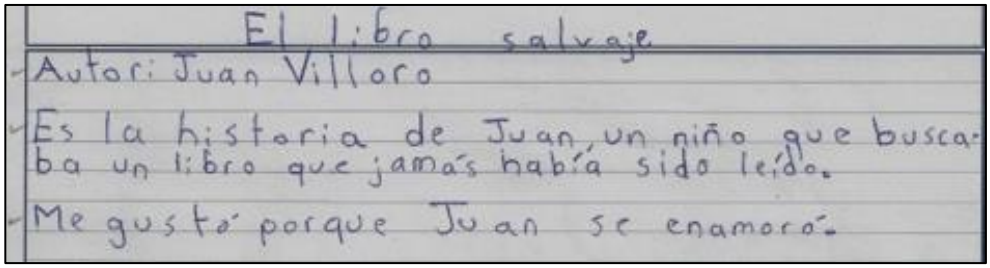
No.	Título	Autor	Editorial	Número de sesiones
1	"Gran lobo salvaje"	René Escudié	SM	8
2	"A golpe de calcetín"	Francisco Hinojosa	FCE	3
3	"Carmela toda la vida"	Triunfo Arciniegas	FCE	5
4	"De Domingo a Lunes"	Francisco Hinojosa	FCE	7
5	"El libro salvaje"	Juan Villoro	FCE	9
6	"La cabaña del tío Tom"	Harriet Beecher Stowe	FCE	11
7	"El horrible sueño de Harriet y otros cuentos de terror"	Anthony Horowitz	FCE	7
8	"Cuando las panteras no eran negras"	Fabio Morábito	FCE	9
9	"Alicia en el país de las maravillas"	Lewis Carroll	FCE	6
10	"Colección Kipatla"	Nuria Gómez	CONAPRED	3
11	Otros textos literarios breves	-	-	11

Por otro lado, el costo de cada libro estuvo a cargo de los padres de familia. En muchas ocasiones, el número de ejemplares rebasaba su existencia en las librerías, en la espera de que llegara el pedido del grupo se optó por trabajar en esos períodos con algunos cuentos breves, poemas y leyendas.

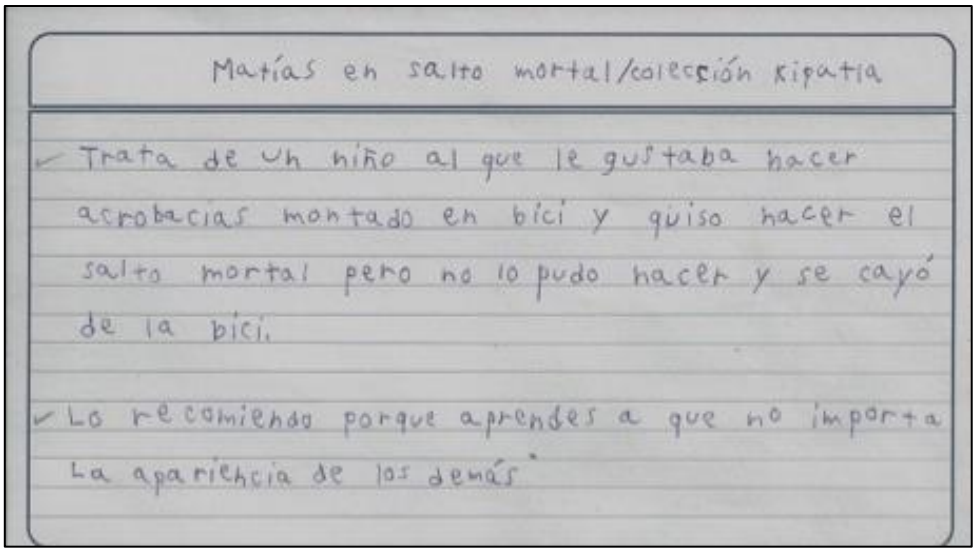
El programa fue aplicado en horario de clase (ciclo escolar 2015-2016) durante ocho meses, con una frecuencia de tres veces por semana. Las sesiones tuvieron una duración 60 minutos, sin embargo, en ocasiones fueron necesarios otros 10 ó 20 minutos más. En total, se aplicaron 79 sesiones más una sesión pre-programa para aplicar un cuestionario diagnóstico sobre los hábitos y gustos lectores

de los niños, presentar el programa y dialogar sobre las reglas de convivencia. Un par de semanas antes del cierre del programa, se organizó con los niños y su profesora dos ferias de libros (ver anexo 5) que convocó a los otros grados del colegio, en este evento los niños presentaron y expusieron cada uno de los libros revisados en el programa, para ello elaboraron fichas que resumieran el contenido de las obras, sus apreciaciones y los autores. Algo fundamental de esta última actividad fue el diálogo que establecieron con sus coetáneos menores y mayores de otros grados. Se muestran a continuación un par de ejemplos de estas fichas que elaboraron.

Ejemplo 2. Ejemplo de ficha de libro.



Ejemplo 3. Ficha de libro



Nota: El niño incluye el nombre de la autora (Nuria Gómez Benet) al reverso.

Para sistematizar los avances del grupo y de cada niño, se realizó un registro por sesión: la asistencia, el uso del diccionario, el interés por el texto y por las actividades, si se llevaban a cabo las lecturas en casa y las dificultades en la realización de las actividades.

La estructura del programa descrito en el marco teórico como método formativo para comprensión y producción de textos incluye las siguientes fases durante la sesión: contestación de preguntas del tarjetero, elaboración del plan del texto y relato grupal. Además se incluyeron algunas actividades introductorias para preparar a los niños para la sesión. En la siguiente carta descriptiva puede apreciarse el ejemplo de una sesión (tabla 8).

Las *actividades introductorias* tenían el objetivo de generar un ambiente favorable para la aplicación del programa a través de diversos juegos de palabras y canciones. La tabla nueve describe el tipo de actividades introductorias que se usaron.

Tabla 8. Carta descriptiva de la sesión 5

Actividad/estructura del programa	**Objetivo**	**Procedimiento**
Introducción: Juego de palabras	Generar un ambiente adecuado para la sesión.	Los niños dirán rápidamente una palabra que esté relacionada con la que haya dicho el compañero que le anteceda.
Contestación de preguntas sobre el texto	Dialogar sobre el contenido del texto a través del uso del tarjetero de preguntas guía.	La facilitadora hará un sorteo para la contestación de las preguntas del tarjetero.
Elaboración grupal del plan para el texto	Seleccionar las partes más importantes del texto con apoyo de la información revisada en la fase anterior.	Se les preguntará:¿Qué partes consideran como las más importantes? Una vez que hayan definido las partes importantes, se les pedirá a los niños que coloquen un título (frase) a cada fragmento seleccionado.
Relato grupal	-Desarrollar una comprensión global del texto. -Mejorar la calidad de la expresión escrita.	Cada niño elegirá una de las frases y relatará el contenido de ese fragmento clave. Después de la revisión, cada uno leerá sus producciones escritas.

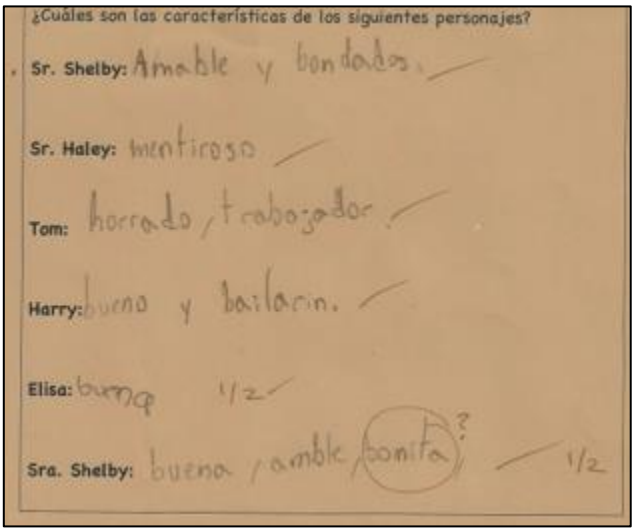
Nota: Esta carta descriptiva pertenece al capítulo 8 del texto: *"Gran Lobo Salvaje"*.

Tabla 9. Actividades introductorias

Actividades	Observaciones
De activación y coordinación. 1. La papa caliente con música. 2. Coordinación de manos con canto. 3. Baile de sones y jarabes mixes de Oaxaca.	
Memoria por campo semántico.	Versión oral.
Creatividad. 1. Representación de acciones con objetos. 2. Otros usos posibles de un objeto. 3. Crear una historia a partir de la escucha de música de cuerdas.	
Poesía. 1. Escribir un poema "sin intención de ser poema". 2. Lectura de poemas lúdicos. 3. Cantar poemas. 4. Leer en colectivo cuentos breves sencillos.	- Poesía de Shel Silverstein y Gabriela Mistral. - El "libro apestoso" (poemas lúdicos). - Libro "Secreto de familia".
Juego de palabras. 1. Sinónimos. 2. Traductor: intercambio cultural en portugués y didxazá (zapoteco). 3. Completar oraciones. 4. Verbos de los sentidos. 5. Asociar palabras que tengan algo en común, que empiecen con una letra, etc. 6. Acrósticos.	

Para la *contestación de preguntas*, a cada niño se le proporcionó un tarjetero de preguntas de contenido base para textos literarios. La lectura se realizaba en casa bajo la supervisión de un adulto. El uso de dicho tarjetero durante las sesiones del programa fue diverso; se contestaban por elección libre, de manera directa, en parejas y en equipos. Una vez que el grupo alcanzó un dominio sobre el uso del tarjetero, se realizaron juegos por equipos donde tenían que descifrar el contenido de los textos mediante la formulación de preguntas. A continuación se muestran algunos ejercicios donde se desarrollaba esta etapa de contestación de preguntas.

Ejemplo 4. Descripción de personajes.



¿Cuáles son las características de los siguientes personajes?

Sr. Shelby: Amable y bondadoso.

Sr. Haley: mentiroso

Tom: horrado, trabajador

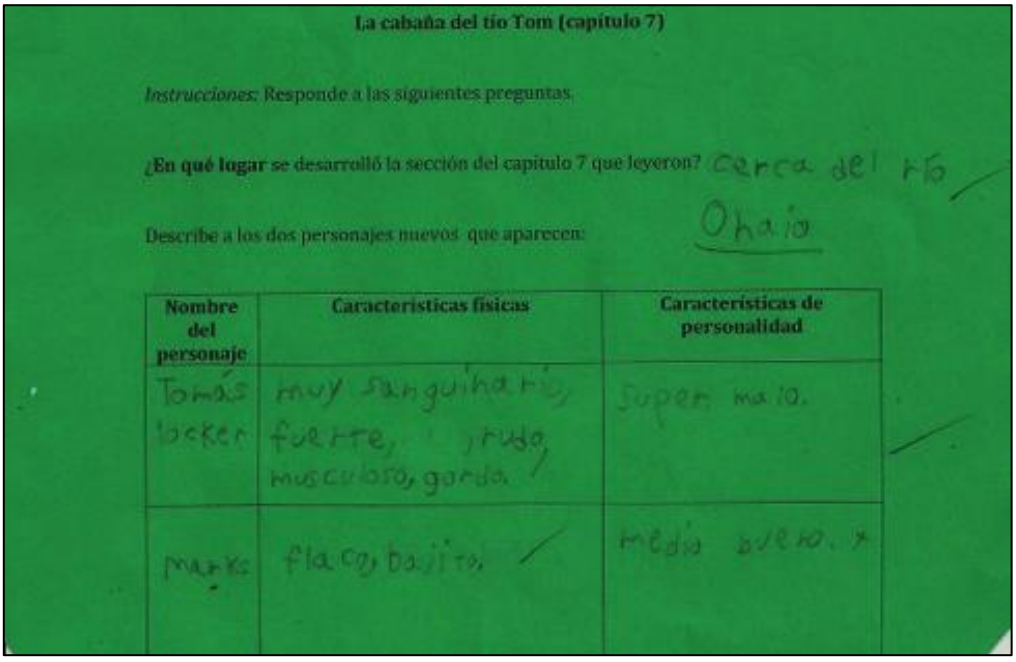
Harry: bueno y bailarin.

Elisa: buena 1/2

Sra. Shelby: buena, amble, bonita? 1/2

Nota: Elaborado en pareja.

Ejemplo 5. Descripción de personajes.



La cabaña del tio Tom (capitulo 7)

Instrucciones: Responde a las siguientes preguntas.

¿En qué lugar se desarrolló la sección del capítulo 7 que leyeron? cerca del río Ohaio

Describe a los dos personajes nuevos que aparecen:

Nombre del personaje	Características físicas	Características de personalidad
Tomás locker	muy sanguinario, fuerte, rudo, musculoso, gordo.	Super malo.
marks	flaco, bajito.	medio sueño.

Notas: a) Elaborado en equipo. b) La pregunta sobre el lugar servía para discutir si la historia se desarrollaba en México o en otro país (pregunta del tarjetero), en este caso la ubicación del río Ohio.

En ocasiones se realizaban competencias de equipos para la contestación de preguntas, las respuestas eran discutidas entre todos (imágenes 1-3 y ejemplo seis).

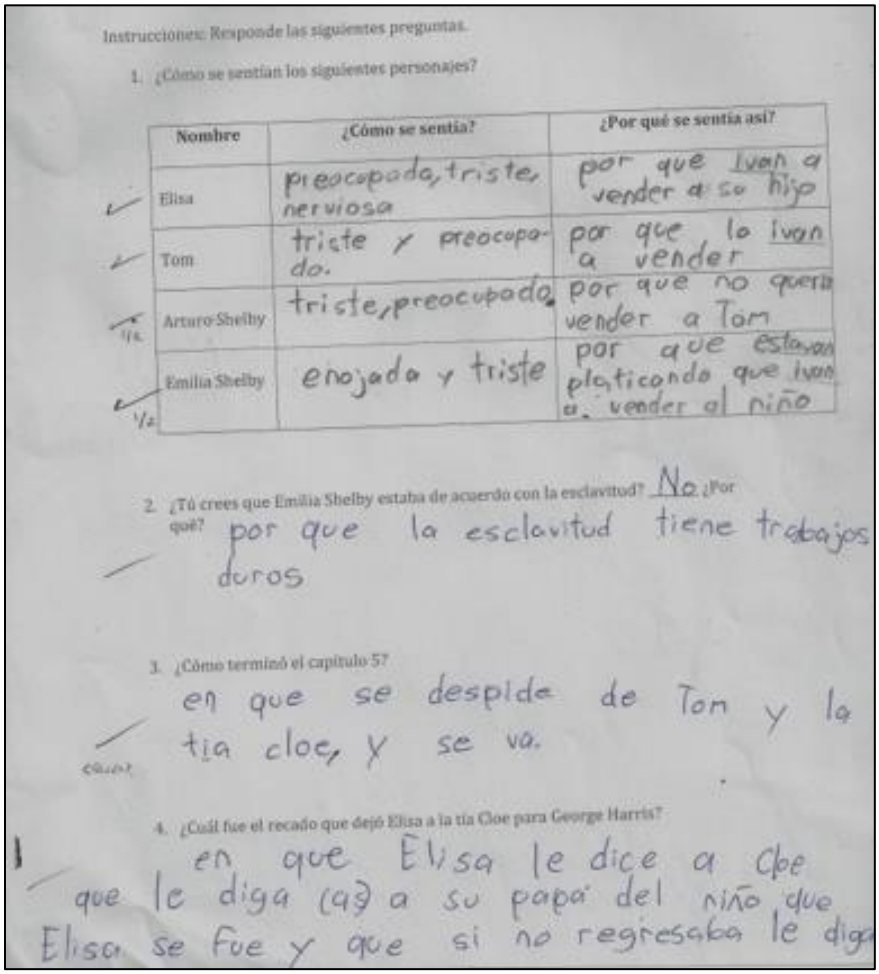
Imágenes 1, 2 y 3. Contestación de preguntas en equipo.

Imagen 1

Imagen 2

Imagen 3

Ejemplo 6. Contestación de preguntas



Instrucciones: Responde las siguientes preguntas.

1. ¿Cómo se sentían los siguientes personajes?

Nombre	¿Cómo se sentía?	¿Por qué se sentía así?
Elisa	preocupada, triste, nerviosa	por que Ivan a vender a su hijo
Tom	triste y preocupado.	por que lo Ivan a vender
Arturo Shelby	triste, preocupado	por que no quería vender a Tom
Emilia Shelby	enojada y triste	por que estaban platicando que Ivan a vender al niño

2. ¿Tú crees que Emilia Shelby estaba de acuerdo con la esclavitud? No ¿Por qué? por que la esclavitud tiene trabajos duros

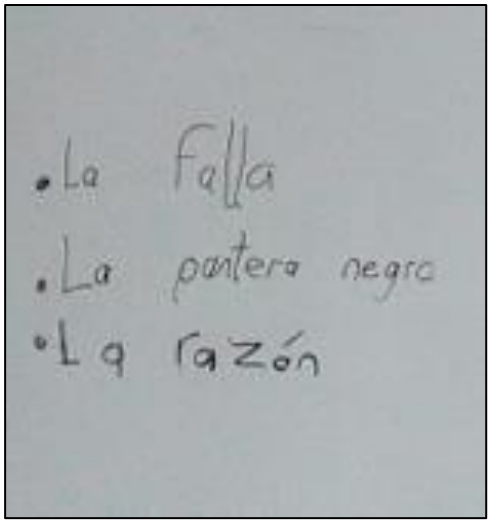
3. ¿Cómo terminó el capítulo 5?
en que se despide de Tom y la tia cloe, y se va.

4. ¿Cuál fue el recado que dejó Elisa a la tía Cloe para George Harris?
en que Elisa le dice a Cloe que le diga (a) a su papá del niño que Elisa se fue y que si no regresaba le diga

Nota: análisis de contenido del capítulo 5 de “La cabaña del tío Tom”.

La *elaboración del plan del texto* fue hecha en un inicio con orientación verbal y visual, los niños comunicaban en orden cronológico las partes del texto que consideraban relevantes, para ello se les preguntaba si la historia cambiaría radicalmente al eliminar ese episodio, posteriormente éste era elegido como importante y le asignaban una frase. La selección de estas frases generó alta participación y diálogo. Las actividades para la elaboración del plan fue grupal, en parejas y por equipos. En las siguiente fotografía se observa la elaboración de un plan del texto hecho por los niños sin acompañamiento de la facilitadora.

Ejemplo 7. Plan del texto elaborado en el pizarrón por una pareja de niños

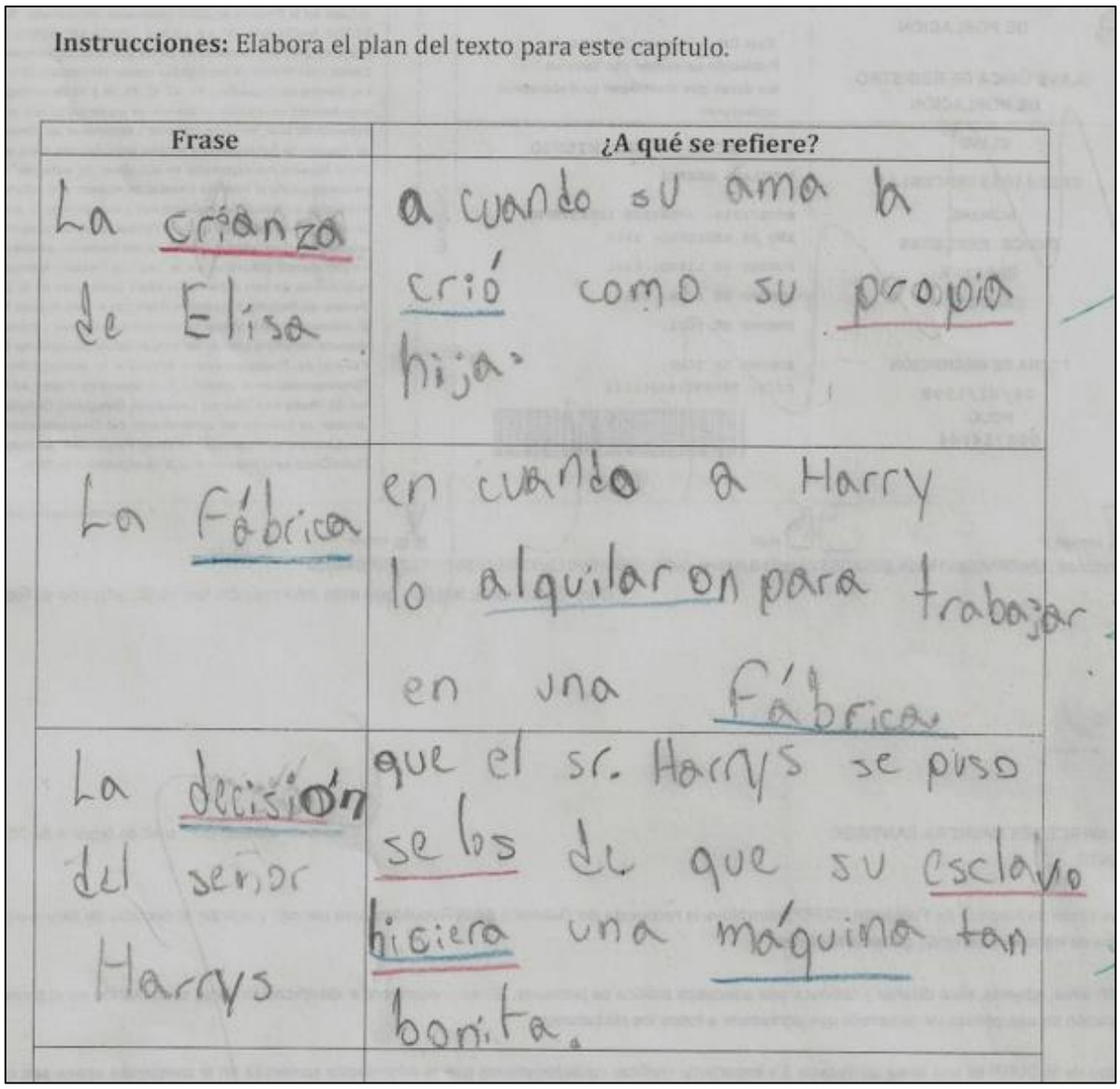


Nota: Pertenece al capítulo 2 del libro “Cuando las panteras no eran negras”.

Al igual que en la contestación de preguntas, se elaboraron ejercicios diversos para la elaboración del plan del texto (Imagen 4 y ejemplos 8 y 9).

Imagen 4. Elaboración del plan del texto

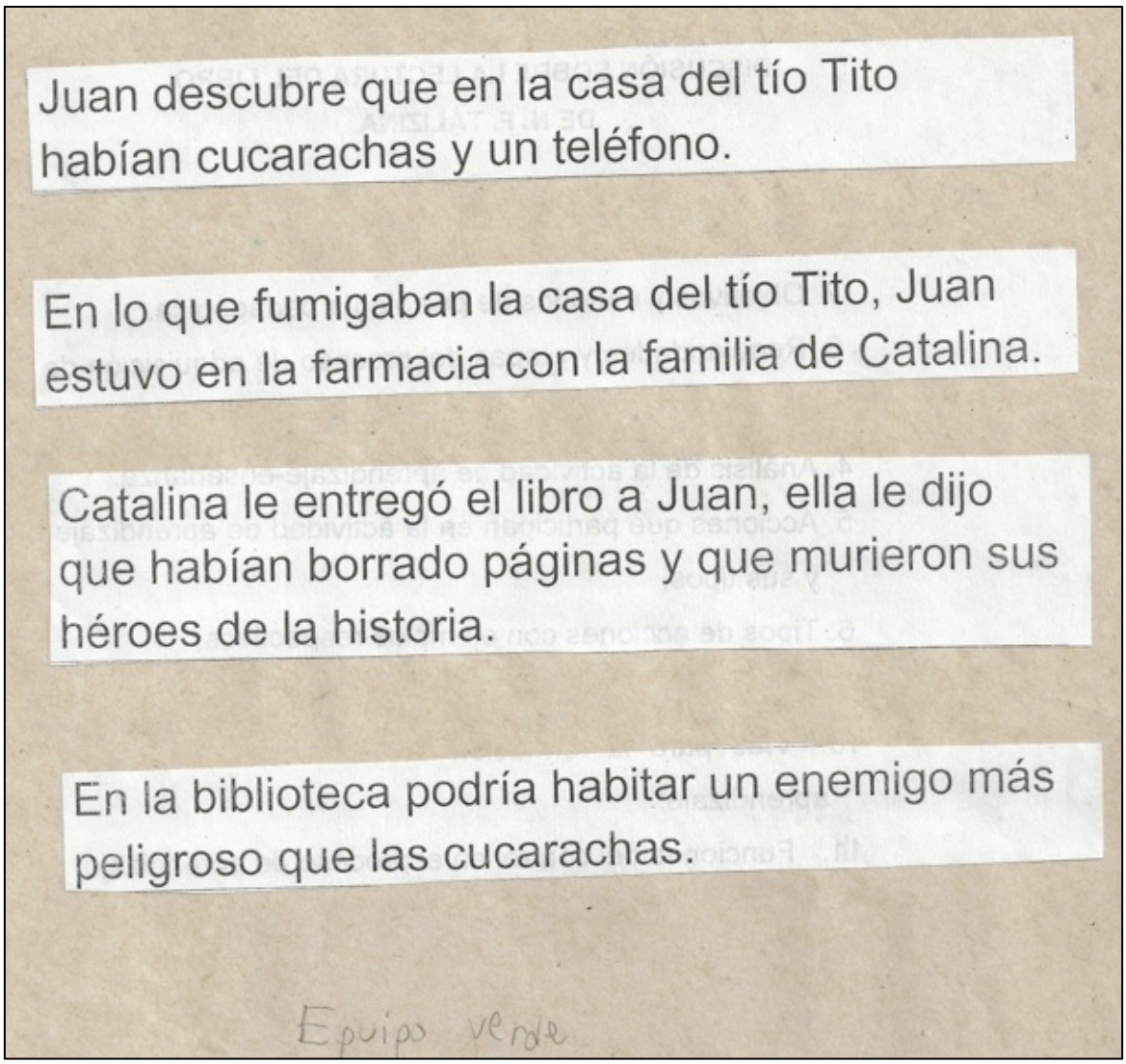
Ejemplo 8. Realización del plan del texto en equipos.



Instrucciones: Elabora el plan del texto para este capítulo.

Frase	¿A qué se refiere?
La crianza de Elisa	a cuando su ama la crió como su propia hija.
La Fábrica	en cuando a Harry lo alquilaron para trabajar en una Fábrica.
La decisión del señor Harrys	que el sr. Harrys se puso se los de que su esclavo hiciera una máquina tan bonita.

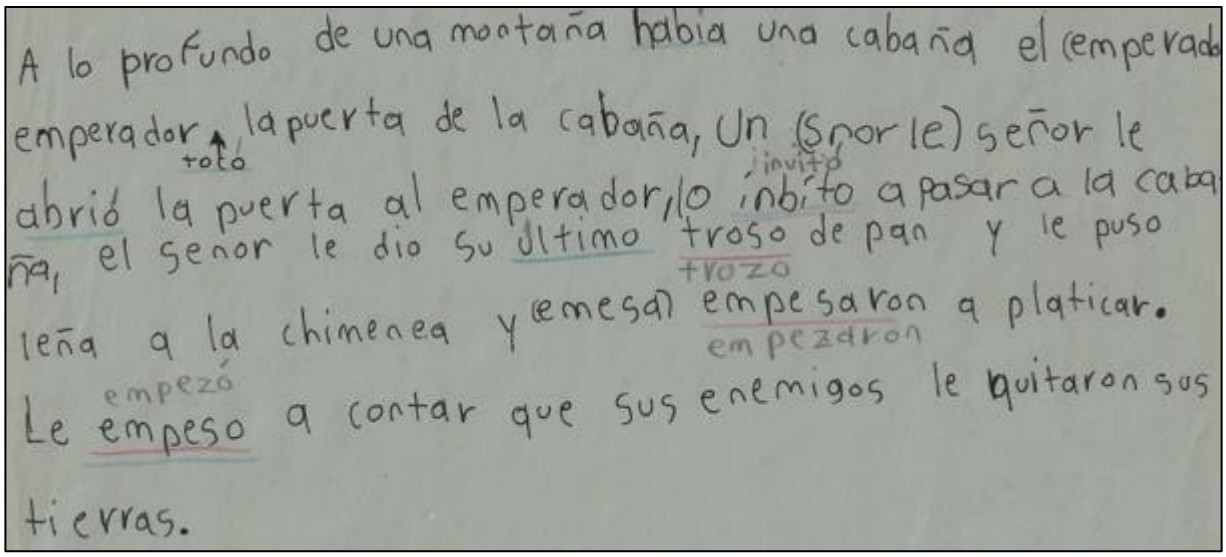
Ejemplo 9. Selección de las partes claves del texto (trabajo de equipo)



Nota: posterior a esta tarea, en el pizarrón se escribían las frases del plan del texto.

Las sesiones concluían con un *relato grupal*, donde los niños elegían una de las frases elaboradas en el plan del texto para redactar ese episodio. Cuando finalizaban se les solicitaba leer para sí mismos lo que habían hecho y corregían si lo consideraban necesario, después se les hacían ver los errores ortográficos para que corrigieran sus escritos y así poder compartirla a los demás, quienes fungían como jueces, opinaban si faltaba algo o si era comprensible. En el ejemplo 10 se muestra un ejemplo de elaboración de estos relatos.

Ejemplo 10. Muestra de un relato


A lo profundo de una montaña había una cabaña el (emperad
emperador (tocó) la puerta de la cabaña, Un (Sor le) señor le
abrió la puerta al emperador, (lo invitó) inbito a pasar a la caba
ña, el señor le dio su último (trozo) troso de pan y le puso
leña a la chimenea y (emesa) empesaron (empezaron) a platicar.
Le (empezó) empeso a contar que sus enemigos le quitaron sus
tierras.

En adición, cada vez que el grupo concluía la lectura de un libro se revisaba una ficha técnica sobre la vida y obra de los autores. Véase el siguiente ejemplo:

Ejemplo 11. Ficha de autor

Juan Villoro. Nació en México, en el Distrito Federal, el 24 de septiembre de 1956. Estudió Sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana.
Fue conductor de radio y profesor. Como *escritor*, ha hecho cuentos, novelas, obras de teatro, ensayo, crónicas, notas periodísticas, etc. Entre sus obras infantiles y juveniles puedes leer*: Las golosinas secretas, El profesor Zíper y la fabulosa guitarra eléctrica, Autopista sanguijuela, El té de tornillo del profesor Zíper, Cazadores de croquetas, El libro salvaje y La gota gorda.*
Ganó el Premio Iberoamericano de Letras en 2012.

Evaluación final

La evaluación final se llevó a cabo una vez que concluyó la aplicación del programa y fue en las mismas condiciones que la evaluación inicial, es decir, los mismos instrumentos, evaluadores y lugar.

Sobre el procesamiento de los datos

Las variables evaluadas se clasificaron de la siguiente manera para su análisis:

Tabla 10. Grupos de variables

Grupos de variables	Variables y/o criterios
1) Características de lectura	-Acceso al significado de textos sencillos. -Acceso al sentido de textos sencillos. -Acceso al significado de un texto complejo. -Acceso al sentido de un texto complejo. Conductas observadas durante la lectura en voz alta de dos textos sencillos: -Respeto a los signos de puntuación -Prosodia Conductas observadas durante la lectura de un texto complejo: -Identifica palabras complejas en el texto. - Reduce su ritmo lector para una mejor comprensión. - Tiene conciencia de sus dificultades - Usa el diccionario para buscar las palabras complejas del texto - Ausencia de fatiga o cansancio
2) Tareas de escritura	-Escritura de palabras que inicien con la letra P, B, S, A. - Completar oraciones al dictado - Dictado de oraciones - Copia y lectura de palabras - Copia de oraciones - Escritura independiente (sustantivos) - Escritura independiente (narración) - Conjugación de verbos
3) Exploración de la lectura y escritura mediante cuestionarios, entrevista e informe.	-Descripción sobre los cambios observados en la lectura y escritura de los niños. -Exploración sobre intereses y hábitos de lectura.
4) Tareas de evaluación de los factores neuropsicológicos	-Regulación y control -Cinético -Cinestésico -Oído fonemático -Retención audio-verbal -Retención visual -Análisis y síntesis espacial -Fondo de activación inespecífica

1) Características de lectura.

El acceso al significado y sentido se valoró con 2 puntos si accedían a dichos niveles de comprensión, 1 punto si el acceso era parcial y 0 puntos si no había acceso. Para la consideración de estos valores se observó la presencia de las siguientes características descritas en la tabla 11.

Tabla11. Acceso al significado y sentido del texto.

Tarea	Características a observar
Acceso al significado	- Relata en orden los sucesos del cuento. - Incluye detalles relevantes.
Acceso al sentido	- Accede a la metáfora. - Abstrae el sentido general. - Relaciona la historia con hechos cotidianos o con otros textos.

Para la valoración cuantitativa de las conductas observadas durante la lectura en voz alta de dos textos sencillos y la lectura de un texto complejo, se consideraron los criterios que se describen en la tabla 12.

Tabla 12. Criterios para la valoración conductual durante la lectura.

Variables	**2 puntos**	**1 punto**	**0 puntos**
Respeto a los signos de puntuación	Cuando lee hace todas las pausas que indican los signos de puntuación.	Cuando lee a veces hace las pausas o sólo ante un tipo de signo de puntuación como el punto.	No respeta los signos de puntuación.
Prosodia	Lee con prosodia.	Sólo cambia de entonación cuando es una interrogación o en un par de expresiones del texto.	Sin prosodia
Identifica palabras complejas en el texto	Afirma que hay palabras complejas y las subraya o señala.	Afirma que hay palabras complejas pero no las subraya o señala.	Niega la existencia de palabras complejas.

Reduce su ritmo lector para una mejor comprensión	Reduce su ritmo lector y se detiene para releer algún párrafo.	Reduce su ritmo lector pero no se detiene a releer algún párrafo.	No reduce su ritmo lector.
Tiene conciencia de sus dificultades	Afirma que es un texto complejo y menciona alguna dificultad.	Reconoce que es más o menos complejo o afirma que es complejo pero no menciona alguna dificultad.	Niega la complejidad del texto.
Usa el diccionario para buscar las palabras complejas del texto	Usa el diccionario para buscar las palabras complejas.	Realiza la búsqueda de al menos una palabra en el diccionario.	No realiza la búsqueda.
Ausencia de fatiga o cansancio	No hay signos de fatiga.	Se presenta algún bostezo o pausa.	Evidentes signos de fatiga: bostezos, se distrae, se salta partes del texto.

2) Tareas de escritura.

Los ítems de las tareas de escritura fueron calificados con valores que iban de 0 a 2 puntos, considerando 2 puntos para las respuestas correctas, 1 punto las resueltas con algún tipo de ayuda y 0 puntos las respuestas incorrectas; en la tabla 13 se describen los criterios mediante los cuales se calificaron a cada una de estas tareas, así como los tipos de error y ayudas. Además, se especifica que sólo la tarea de escritura espontánea de sustantivos fue puntuada con el número de palabras que produjeron los niños.

Tabla 13. Criterios de la evaluación de la escritura.

Tareas	**2 puntos**	**1 punto** (Lo resuelve con ayuda)	**0 puntos**	**Tipos de error**	**Tipos de ayuda**
Escritura de palabras que inicien con la letra P, B, S, A	Escribe las 3 palabras solicitadas, sin errores y sin ayuda.	Sólo 2 palabras o las 3 con ayuda.	De 1 a 0 palabras.	- Rompe la regla. - Errores ortográficos	- Repetición de las instrucciones. - Con ejemplo.
Complemento de oraciones al dictado	Sin errores o se autocorrige. Sin ayuda.	Presenta algunos errores ortográficos o lo hace correctamente con ayuda.	Errores ortográficos o gramaticales. La verificación no lo hace notar sus errores.	- Errores ortográficos y gramaticales - Omisiones y sustituciones de palabras.	Se solicita verificación.
Dictado de oraciones	Sin errores. Se autocorrige. Sin ayuda.	Tiene un par de errores o lo resuelve correctamente con ayuda.	Múltiples errores. No corrige sus errores durante la verificación.	- Errores ortográficos. - Omisiones y sustituciones	Se solicita verificación.
Copia de palabras	Sin errores o se autocorrige. Sin ayuda.	Tiene un par de errores o lo resuelve correctamente con ayuda.	Múltiples errores. No corrige sus errores durante la verificación.	- Errores ortográficos. - Omisiones y sustituciones.	Se solicita verificación.
Copia de oraciones	Sin errores. Se autocorrige. Sin ayuda.	Tiene un par de errores.	Múltiples errores. No corrige sus errores durante la verificación	- Errores ortográficos. - Omisiones y sustituciones.	Se solicita verificación.
Escritura independiente (sustantivos)	En esta variable el puntaje fue el número de sustantivos empleados.			- Errores ortográficos. - Rompe la regla.	Repetición de instrucciones.
Escritura independiente (narración)	Expresiones claras y gramaticalmente correctas. Presenta escasos errores ortográficos.	Las expresiones no son gramaticalmente correctas. Presenta algunos errores ortográficos.	Las expresiones no son claras o gramaticalmente incorrectas. Tiene múltiples errores ortográficos.	-Errores ortográficos y gramaticales	Se solicita verificación.

Escritura independiente (narración)	Usa correctamente los signos de puntuación: punto, coma y mayúscula inicial. Se observa autocorrección de su producción. Se observa uso adecuado de conectivos.	Usa parcialmente los signos de puntuación: punto, coma y mayúscula inicial. No se observa uso de conectivos.	No usa signos de puntuación: punto, coma y mayúscula inicial. No se observa uso de conectivos.	. -Escaso o nulo uso de conectivos.	Se solicita verificación.
Conjugación de verbos	Conjuga verbos adecuadamente y sin ayuda.	Conjuga correctamente en un solo tiempo verbal o lo hace bien con ayuda.	No conjuga correctamente ni con el ejemplo.	- Errores de conjugación verbal.	Con ejemplo.

3) Exploración de la lectura y escritura mediante cuestionarios, entrevista e informe.

Para evaluar los intereses de los niños por la lectura, se les aplicó a ellos y a sus padres un breve cuestionario (anexos 2 y 4) antes y después de la aplicación del programa. En algunas ocasiones la información fue recabada en entrevistas y también se incluyeron las observaciones de la profesora de grupo quien estuvo presente en todas las sesiones. La información de estos cuestionarios para padres se organizó de la siguiente manera: 1) gusto por la lectura, 2) dificultades durante el proceso lector y 3) lectura en casa. En el caso de los cuestionarios aplicados a los niños se consideraron sólo los incisos 1 y 2 del esquema de cuestionario para padres.

Para el informe inicial y final elaborado por la profesora de grupo, las observaciones de las características de lectura y escritura de cada niño se clasificó en los siguientes apartados: 1) lectura en voz alta, 2) comprensión lectora, 3) escritura y 4) otras observaciones.

4) Tareas de evaluación de los factores neuropsicológicos.

Los ítems de las tareas que evalúan los factores neuropsicológicos fueron calificados con valores que iban de 0 a 2 puntos, considerando 2 puntos para las respuestas correctas, 1 punto para las resueltas con algún tipo de ayuda y 0 puntos para las respuestas incorrectas. A continuación se presentan los criterios que se establecieron para calificar a cada una de estas tareas, de igual manera se especifican los tipos de errores y ayudas consideradas.

Tabla 14. Criterios para la valoración de los factores neuropsicológicos.

Tareas	**2 puntos**	**1 punto (Lo resuelve con ayuda)**	**0 puntos**	**Tipos de error**	**Tipos de ayuda**
Prueba verbal asociativa	Si es correcta.	Si es correcta con ayuda.	Incorrecta	Impulsividad, perseveraciones motoras.	Repetición de instrucciones.
Prueba verbal de conflicto	Si es correcta	Si es correcta con ayuda	Incorrecta	Impulsividad, perseveraciones motoras, falta de inhibición de la tarea anterior.	Repetición de instrucciones.
Secuencia gráfica	Trazo automatizado y no levanta lápiz de la hoja.	Trazo automatizado con levantamiento de lápiz una o dos veces.	Trazo no automatizado o con errores.	Desautomatización, pérdida de línea base, macro y micrografías.	Repetición de instrucciones.
Coordinación recíproca de las manos	Automatizado.	Fluido con ayuda.	Desorganizado o simplificado.	Simplificaciones, movimiento ampliado.	Repetición del ejemplo.
Secuencia de movimientos manuales	Automatizado.	Fluido con ayuda.	Desorganizado o simplificado.	Simplificaciones.	Repetición del ejemplo. Denominación de cada movimiento para que el niño lo diga en voz alta.

Intercambio de posiciones de los dedos	Automatizado	Fluido con ayuda.	Desorganizado o simplificado.	Simplificaciones.	Repetición del ejemplo.
Reproducción de posiciones de los dedos	Reproducción precisa.	Reproducción adecuada con ayuda.	Incorrecto.	Reproducción imprecisa.	Repetición de la posición en la misma mano antes que en la mano contraria.
Evocación de posiciones	Reproducción precisa	Reproducción adecuada con ayuda	Reproducción imprecisa	Reproducción imprecisa, contaminación con posición anterior.	Repetición de instrucción.
Reconocimiento de objetos	2 objetos	1 objeto o 2 objetos con ayuda.	0 objetos	No reconoce los objetos.	Repetición de la exploración del objeto.
Reproducción fono articulatoria	Reproducción correcta.	Reproducción correcta con ayuda.	Incorrecto.	Reproducción imprecisa.	Modelado.
Repetición de sílabas y sonidos	Repetición precisa.	Reproducción precisa con ayuda.	Con sustituciones.	Sustituciones por punto y modo de articulación.	Repetición de la serie silábica.
Repetición de pares de palabras	Repetición precisa.	Reproducción precisa con ayuda.	Con sustituciones.	Sustituciones por punto y modo de articulación.	Repetición de los pares de palabras.
Repetición de sílabas	Repetición precisa.	Reproducción precisa con ayuda.	Con sustituciones.	Sustituciones por punto y modo de articulación.	Repetición de la serie silábica
Identificación de fonemas	Sin errores.	1 error o sin errores pero con ayuda.	Sin identificar fonemas.	Impulsividad, no identificar los fonemas señalados.	Repetición de las instrucciones.
Repetición de series de ritmos	Sin errores.	1 error o sin errores pero con ayuda.	Sin identificar ritmos.	Impulsividad, perseveraciones motoras, reproducción incorrecta de ritmos.	Repetición de instrucciones.

Retención Audioverbal involuntaria	6-5 correctas.	4-3 correctas.	2-0 correctas.	Parafasias.	-
Retención audioverbal voluntaria	6-5 correctas.	4-3 correctas.	2-0 correctas.	Parafasias.	-
Repetición de oraciones	Sin errores.	No cambia el sentido de la oración.	Altera el sentido de la oración.	Contaminaciones, omisiones y sustituciones.	Repetición de la oración.
Retención audioverbal con interferencia	6-5 correctas	4-3 correctas	2-0 correctas	Parafasias	-
Retención de letras	5 correctas	4-3 correctas	2-0 correctas	Inversiones	-
Retención de figuras	5 correctas	4-3 correctas	2-0 correctas	Rotaciones, inversiones.	-
Evocación de letras con interferencia homogénea	5 correctas	4-3 correctas	2-0 correctas	Contaminaciones, inversiones.	-
Evocación de figuras con interferencia homogénea	5 correctas	4-3 correctas	2-0 correctas	Contaminaciones, inversiones, rotaciones,	-
Reconocimiento de figuras	2 series	1 serie	0 series	-	-
Reproducción de animales	4 dibujos	3 dibujos	2-0 dibujos	-Pérdida de objetivo. -Olvido.	Ayuda semántica
Evocación animales	4 dibujos	3 dibujos	2-0 dibujos	-Pérdida de objetivo. -Olvido.	Ayuda semántica

Dibujo libre de casa	Que contenga todos los elementos básicos: techo, línea base, puerta y ventanas. Que dichos elementos estén proporcionados e integrados.	Correcto pero con ayuda.	Con errores.	-Con ausencia de alguno de los elementos básicos. -Elementos desproporcionados y/o desintegrados.	Solicitud de verificación
Copia de casa	Copia exacta	Correcto pero con ayuda.	Con errores.	-Con omisión de elementos, o que estos estén desproporcionados y/o desintegrados. -Sin perspectiva.	Solicitud de verificación
Dibujo de niño	Con todos los elementos básicos: cabeza, tronco y extremidades. Que se diferencie inmediatamente al dibujo de una niña.	Correcto con ayuda.	Con errores.	-Que no se diferencie al dibujo de una niña. -Que verbalmente no reconozca las diferencias básicas entre ambos sexos.	Solicitud de verificación
Dibujo de niña	Con todos los elementos básicos: cabeza, tronco y extremidades. Que se diferencie inmediatamente al dibujo de un niño.	Correcto con ayuda.	Con errores.	-Que no se diferencie al dibujo de un niño. -Que verbalmente no reconozca las diferencias entre ambos sexos.	Solicitud de verificación
Dibujo de animales	Que contengan rasgos esenciales y diferenciales. Que estén proporcionados e integrados.	Correctos con ayuda.	Con errores.	Ausencia de rasgos esenciales y diferenciales. Elementos desproporcionados y/o desintegrados.	Solicitud de verificación
Dibujo de mesa	Completo y con perspectiva.	Correcto con ayuda.	Sin perspectiva.	Carece de perspectiva o de algún elemento.	Solicitud de verificación

Dibujo de reloj	Con números colocados adecuadamente.	Correcto con ayuda.	Con errores.	Desproporciones y/o desintegraciones.	Solicitud de verificación
Conocimiento de hora	Con precisión.	Correcto con ayuda.	Sin conocimiento de lectura de horas.	Lectura de horas errónea.	Orientación sobre la función de las manecillas y la secuencia numérica.
Dibujo a partir de un círculo	Sin dificultad para crear el dibujo. Que sus elementos estén proporcionados e integrados adecuadamente.	Correcto con ayuda.	Con severas dificultades para integrar la figura al círculo. Con errores.	Elementos desintegrados y/o desproporcionados.	-Repetición de instrucciones. -Con ejemplo.
Comprensión de oraciones con estructura gramatical	Comprensión adecuada.	Correcto con ayuda.	Comprensión inadecuada.	Confusión en el uso de las preposiciones.	Repetición de la oración.
Completar oraciones de acuerdo a un cuadro	Uso adecuado de las preposiciones.	Correcto con ayuda.	Incorrecto.	Uso incorrecto de las preposiciones.	-Repetición de la instrucción. -Con ejemplo.
Comprensión de órdenes	Comprensión adecuada.	Correcto con ayuda.	Incorrecto.	Comprensión inadecuada.	Repetición de la oración.
Esquema corporal	Sin errores.	Corrige ejecución en espejo con ayuda.	Incorrecto.	Ejecución en espejo.	En posición “al lado” del niño se le solicita observar a detalle.
Atención y estado de alerta (cuento del 3)	3 preguntas correctas	2 preguntas correctas	1-0 preguntas correctas	Pérdida del objetivo de la tarea.	Repetición de las instrucciones.

Para la conformación de la base de datos en el programa estadístico SPSS versión 21, los ítems fueron agrupados en las tareas y apartados que señalan las pruebas de Verificación del Éxito Escolar en la Escuela Primaria y la Evaluación

Neuropsicológica Infantil “Puebla – Sevilla.

En este programa estadístico se calcularon las medias de cada variable y se usó la prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas Wilcoxon para saber qué variables resultaron estadísticamente significativas. Para todos los cálculos estadísticos se consideró al total de la muestra (7 niños). Finalmente, se calcularon los porcentajes de las medias aritméticas del pretest y postest para su presentación en gráficas de barras.

CAPÍTULO 4
RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se presentan en el siguiente orden:

1. Características de lectura:

a) Resultados cuantitativos en el pretest y postest. Se presentan las medias y los valores de significancia (p ≤0.05) que se obtuvieron a partir de las puntuaciones del grupo experimental en las tareas de lectura.

b) Tipos de errores cometidos por cada niño durante la lectura en voz alta.

c) *Gráfica comparativa del pretest – postest.* En una gráfica de barras se presentan las medias de las variables de lectura que resultaron estadísticamente significativas.

2. Tareas de escritura:

a) *Resultados cuantitativos en el pretest y postest.* Se presentan las medias y los valores de significancia (p ≤0.05) que se obtuvieron a partir de las puntuaciones del grupo experimental en las tareas de escritura.

b) Tipos de errores cometidos por cada niño en cada modalidad de escritura. Después de la presentación de las tablas que especifican estos errores en tareas de escritura, se incluyen algunos ejemplos de cada modalidad de escritura evaluada.

c) Gráfica comparativa del pretest - postest. En una gráfica de barras se presentan las medias de las variables de escritura que resultaron estadísticamente significativas.

3. Reportes de padres y profesora de grupo:

a) Descripción de los padres y los niños sobre la lectoescritura antes y después de la aplicación del método formativo.

b) Informe de los cambios observados por la maestra de grupo.

4. Tareas que evalúan los factores neuropsicológicos:

a) Resultados cuantitativos. Se presentan las medias y los valores de significancia (p ≤0.05) que se obtuvieron a partir de las puntuaciones del grupo experimental en las tareas que evalúan los factores neuropsicológicos.

b) Gráfica comparativa del pretest – postest. En una gráfica de barras se presentan las medias de las tareas que evalúan los factores neuropsicológicos y que resultaron

estadísticamente significativas.

1. Características de lectura

Para la valoración de la lectura de un texto complejo se observa significancia estadística (p ≤0.05) en el acceso al significado, en la conciencia de sus dificultades y en la ausencia de fatiga o cansancio. De igual manera, se observa este nivel de significancia en el respeto a los signos de puntuación durante la lectura en voz alta. En la tabla 15 se especifican los valores de las medias aritméticas en el pretest y postest, así como los valores de la prueba estadística (Z) y de significancia (p).

Tabla 15. Características de la lectura

Variable	Media pre	Media post	Prueba estadística (Z)	Significancia (p) ≤0.05
Acceso al significado de un texto complejo	.29	.86	-2.00	**.023**
Conducta observada durante la lectura en voz alta de dos textos sencillos				
Respeto a los signos de puntuación	1.14	1.57	-1.732	**.041**
Conductas observadas durante la lectura de un texto complejo				
Tiene conciencia de sus dificultades	.71	1.29	-2.00	**.023**
Ausencia de fatiga o cansancio	1.14	1.71	-1.633	**.05**

En la tabla 16 se puntualizan los tipos de error que presentaron cada uno de los niños durante la lectura en voz alta. En el pretest se observa que 4 de 7 niños no respetaron los signos de puntuación y no leyeron con prosodia, sin embargo, en el postest sólo 2 niños continuaron con estos tipos de errores, además se observa que presentaron dichos errores con menor frecuencia. Con respecto a las omisiones, 5 niños cometieron este tipo de error en el pretest y 6 niños presentaron sustituciones. En el postest sólo 3 continuaron presentando los primeros errores y sólo 1 los

segundos.

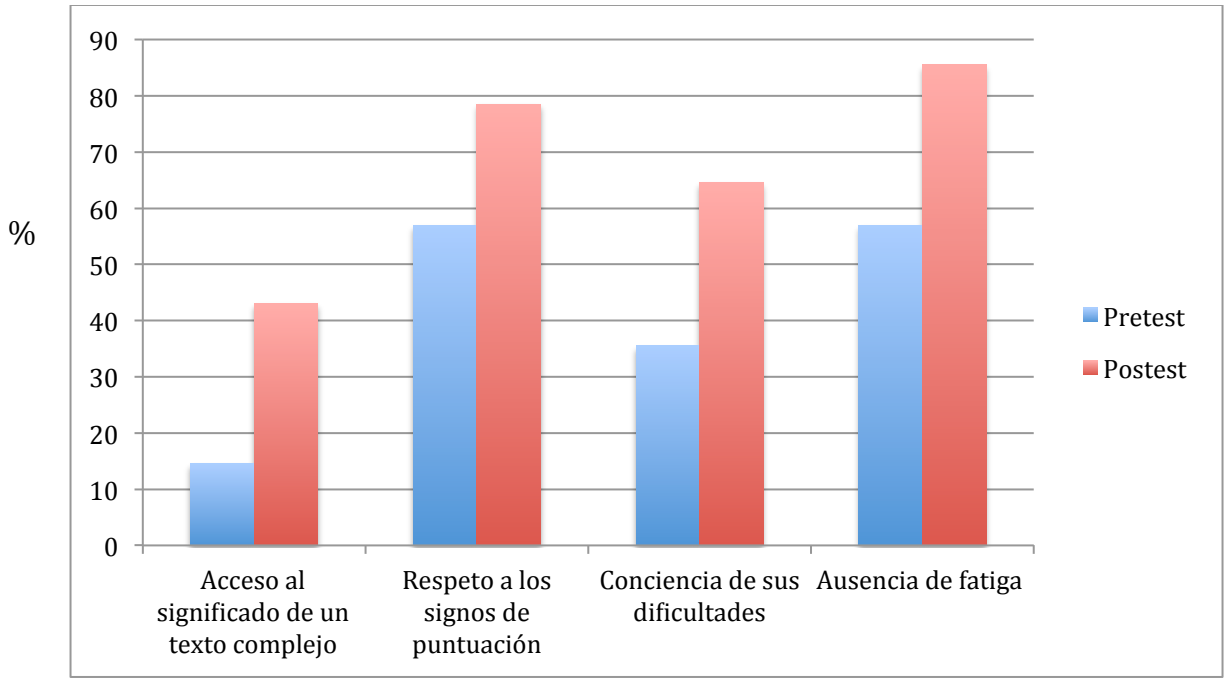
Tabla 16. Tipos de error cometidos durante la lectura en voz alta.

	Tipo de error	Pretest	Postest
Niño 1. Presenta síndrome neuropsicológico.	No respeta los signos de puntuación	XX	X
	No lee con prosodia	XX	XX
	Omisiones	XX	XX
	Sustituciones	XX	
Niño 2. Presenta síndrome neuropsicológico.	No respeta los signos de puntuación	XX	X
	No lee con prosodia	X	
	Omisiones	XX	XX
	Sustituciones	XX	
Niño 3.	No respeta los signos de puntuación	X	
	No lee con prosodia		
	Omisiones		
	Sustituciones	XX	
Niño 4.	No respeta los signos de puntuación		
	No lee con prosodia	X	
	Omisiones		
	Sustituciones	XX	
Niño 5.	No respeta los signos de puntuación	XX	
	No lee con prosodia	XX	X
	Omisiones	XX	X
	Sustituciones	X	
Niño 6.	No respeta los signos de puntuación		
	No lee con prosodia		
	Omisiones	X	
	Sustituciones	X	X
Niño 7.	No respeta los signos de puntuación		
	No lee con prosodia		
	Omisiones	X	
	Sustituciones		

Nota: La XX señala la presencia constante del error. La X señala la presencia del error sólo 1 ó 2 veces.

Finalmente, en la gráfica 1 se observan los porcentajes de las medias aritméticas en el prestest y postest para cada variable que resultó con nivel de significancia (p ≤0.05) en el grupo experimental.

Gráfica 1. Características de lectura.



2. Tareas de escritura

El método formativo tuvo un efecto positivo en todas las modalidades de escritura: a la copia, al dictado y espontánea. La siguiente tabla muestra los valores de p ≤0.05 en cada una de las tareas de escritura que presentaron nivel de significancia.

Tabla 17. Tareas de escritura

Variable	Media pre	Media post	Prueba estadística (Z)	Significancia p ≤0.05
Dictado de oraciones	3.29	6.57	-2.229	**0.013**
Copia de oraciones	7.43	8.71	-1.890	**0.029**
Escritura independiente (sustantivos)	4.71	6.71	-1.682	**0.046**
Escritura independiente (narración)	.57	1.29	-2.236	**0.012**
Conjugación de verbos	7.00	8.14	-1.841	**0.033**

En las tablas 18,19 y 20 se detallan los tipos de errores que cometieron cada uno de los niños en las modalidades de escritura evaluadas. En las tareas de escritura a la copia se aprecia que todo el grupo experimental cometió omisiones en el pretest, aunque en el postest 6 niños continuaron cometiendo este tipo de error, 3 de estos 6 los cometieron en menor medida.

Tabla 18. Tipos de error cometidos en las tareas de escritura a la copia

	Tipo de error	Pretest	Postest
Niño 1.	Omisiones	XX	X
Presenta síndrome	Sustituciones	-	-
neuropsicológico.	Errores ortográficos	-	-
Niño 2.	Omisiones	XX	X
Presenta síndrome	Sustituciones	X	-
neuropsicológico.	Errores ortográficos	X	X
Niño 3.	Omisiones	X	-
	Sustituciones	-	-
	Errores ortográficos	-	-

Niño 4.	Omisiones	XX	X
	Sustituciones	-	-
	Errores ortográficos	-	-
Niño 5.	Omisiones	X	X
	Sustituciones	-	-
	Errores ortográficos	-	-
Niño 6.	Omisiones	X	X
	Sustituciones	-	-
	Errores ortográficos	-	-
Niño 7.	Omisiones	X	-
	Sustituciones	-	-
	Errores ortográficos	-	-

Nota: La XX indica la constante presencia del error. La X señala la presencia del error sólo 1 ó 2 veces.

En las tareas de escritura al dictado los 7 niños cometieron omisiones y faltas de ortografía tanto en el pretest como en el postest, sin embargo, en esta última evaluación redujo la frecuencia de aparición de estos. Con lo que respecta a la tarea de completar oraciones al dictado, 6 niños cometieron errores gramaticales en el pretest y sólo 2 en el postest.

Tabla 19. Tipos de error cometidos en las tarea de escritura al dictado

	Tipo de error	**Pretest**	**Postest**
Niño 1.	Omisiones	XX	X
Presenta síndrome	Sustituciones	-	-
neuropsicológico.	Errores ortográficos	XX	XX
	*Errores gramaticales	X	X
Niño 2.	Omisiones	XX	X
	Sustituciones	XX	-
Presenta síndrome	Errores ortográficos	XX	X
neuropsicológico.			
	*Errores gramaticales	X	-
Niño 3.	Omisiones	XX	X

	Sustituciones	-	-
	Errores ortográficos	XX	XX
	*Errores gramaticales	-	-
Niño 4.	Omisiones	X	X
	Sustituciones	-	-
	Errores ortográficos	XX	X
	*Errores gramaticales	X	-
Niño 5.	Omisiones	XX	X
	Sustituciones	-	-
	Errores ortográficos	XX	X
	*Errores gramaticales	XX	X
Niño 6.	Omisiones	X	X
	Sustituciones	-	-
	Errores ortográficos	XX	X
	*Errores gramaticales	X	-
Niño 7.	Omisiones	X	X
	Sustituciones	-	-
	Errores ortográficos	XX	X
	*Errores gramaticales	X	X

Nota: * Aplica sólo para la tarea complemento de oraciones al dictado. La XX indica la constante presencia del error. La X señala la presencia del error 1 ó 2 veces.

En las tareas de escritura espontánea se observa que en el pretest los 7 niños cometieron faltas de ortografía, en el postest 6 continuaron incurriendo en este error, sin embargo, en estos 6 niños redujo la frecuencia de estos errores. Con respecto a la falta del uso de conectivos, en el postest los niños incorporan el uso de estos en su narración final, en la tabla 20 se aprecia que el error está menos presente. Los errores gramaticales se presentaron en 5 niños en la evaluación final y sólo 1 niño los presentó en la evaluación final.

Tabla 20. Tipos de error cometidos en las tarea de escritura espontánea

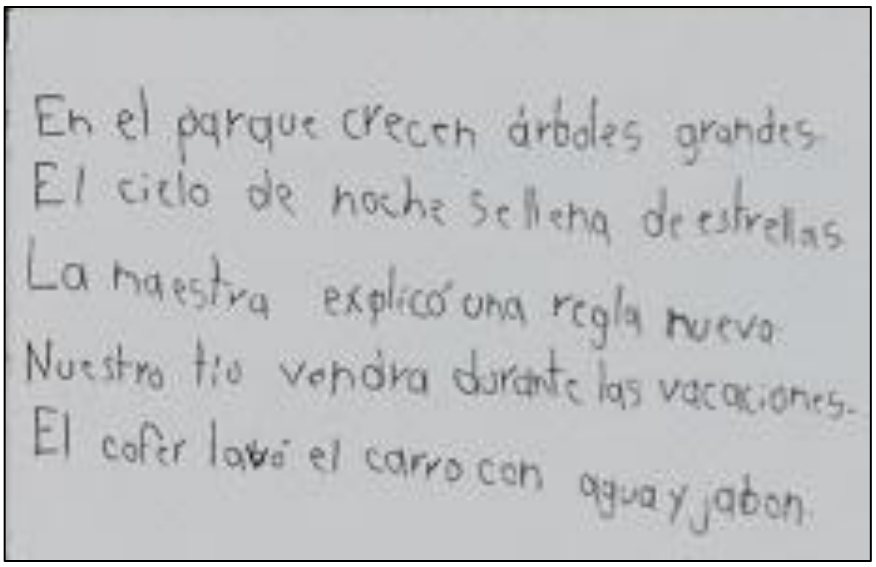
	Tipo de error	Pretest	Postest
Niño 1. Presenta síndrome neuropsicológico.	Errores ortográficos	XX	X
	Errores gramaticales	X	X
	Falta de uso de conectivos	XX	XX
Niño 2. Presenta síndrome neuropsicológico.	Errores ortográficos	XX	X
	Errores gramaticales	X	-
	Falta de uso de conectivos	XX	X
Niño 3.	Errores ortográficos	XX	X
	Errores gramaticales	-	-
	Falta de uso de conectivos	XX	X
Niño 4.	Errores ortográficos	XX	X
	Errores gramaticales	X	-
	Falta de uso de conectivos	XX	X
Niño 5.	Errores ortográficos	XX	X
	Errores gramaticales	X	-
	Falta de uso de conectivos	XX	X
Niño 6.	Errores ortográficos	XX	X
	Errores gramaticales	-	-
	Falta de uso de conectivos	XX	X
Niño 7.	Errores ortográficos	X	-
	Errores gramaticales	X	-
	Falta de uso de conectivos	XX	X

Nota: La XX indica la constante presencia del error. La X señala menor presencia del error.

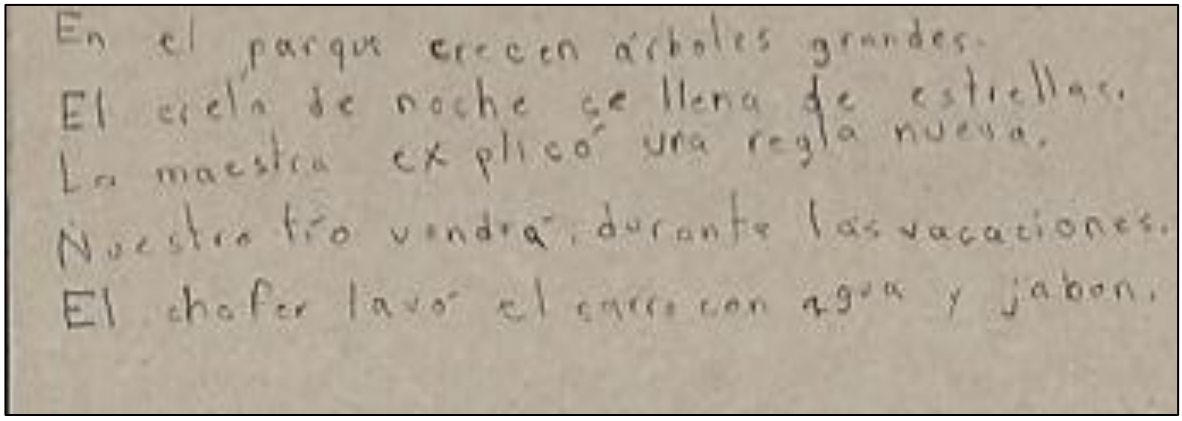
Se presentan a continuación algunos ejemplos (12 al 33) de la escritura a la copia y al dictado, así como de la escritura espontánea de los niños antes (evaluación inicial) y después (evaluación final) de la aplicación del programa.

Escritura a la copia

Ejemplo 12. Ejecución del niño 4 en la evaluación inicial.

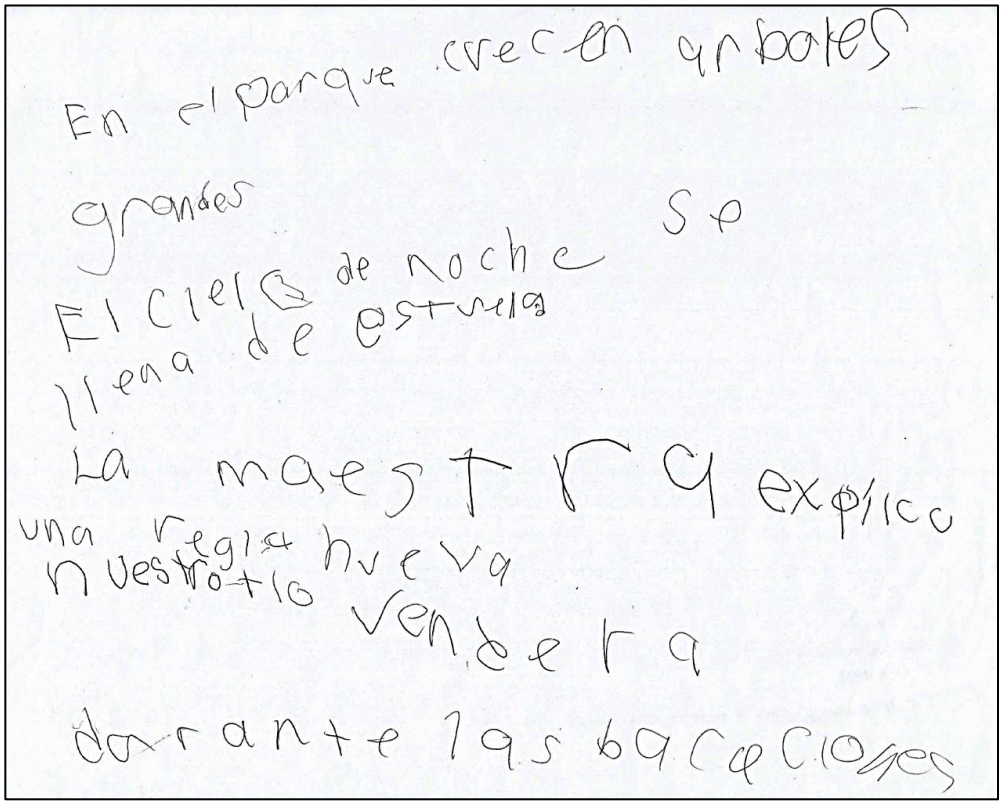


Ejemplo 13. Ejecución del niño 4 en la evaluación final.

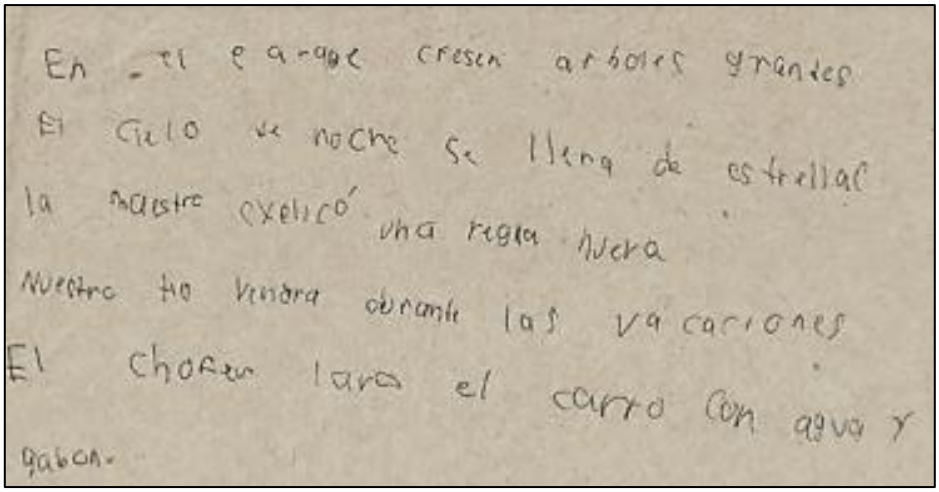


Nota: En la evaluación final ya no hay omisión de letras y la omisión de acentos es casi nula.

Ejemplo 14. Ejecución del niño 2 en la evaluación inicial.



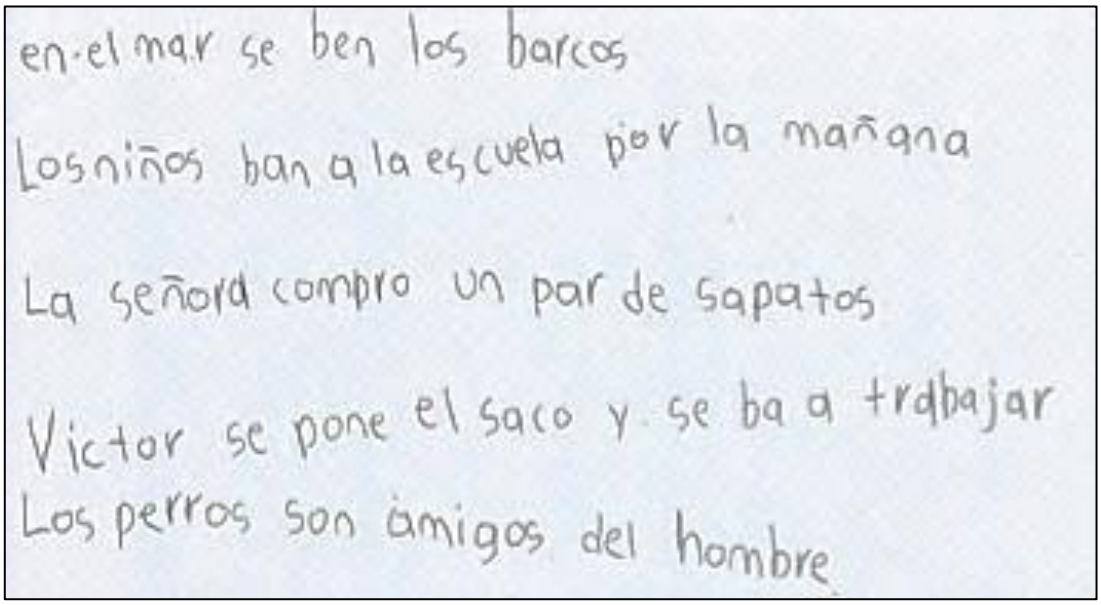
Ejemplo 15. Ejecución del niño 2 en la evaluación final.



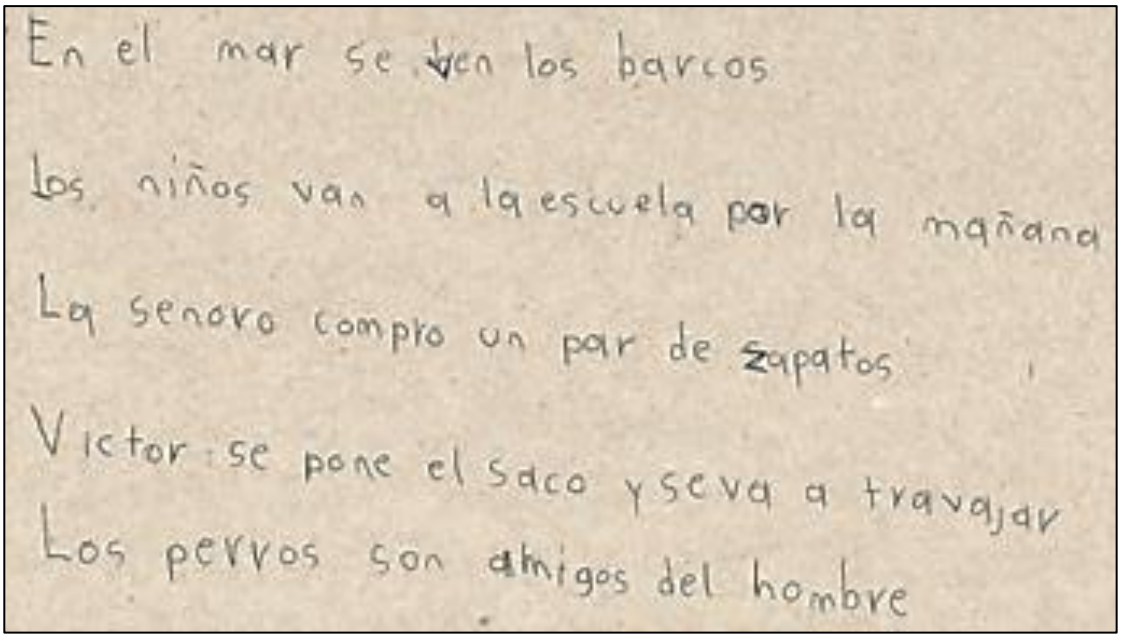
Nota: En la evaluación final mejora la estabilidad en la línea y la calidad de las grafías. Ya no hay presencia de omisiones ni de sustituciones.

Escritura al dictado

Ejemplo 16. Ejecución del niño 5 en la evaluación inicial.



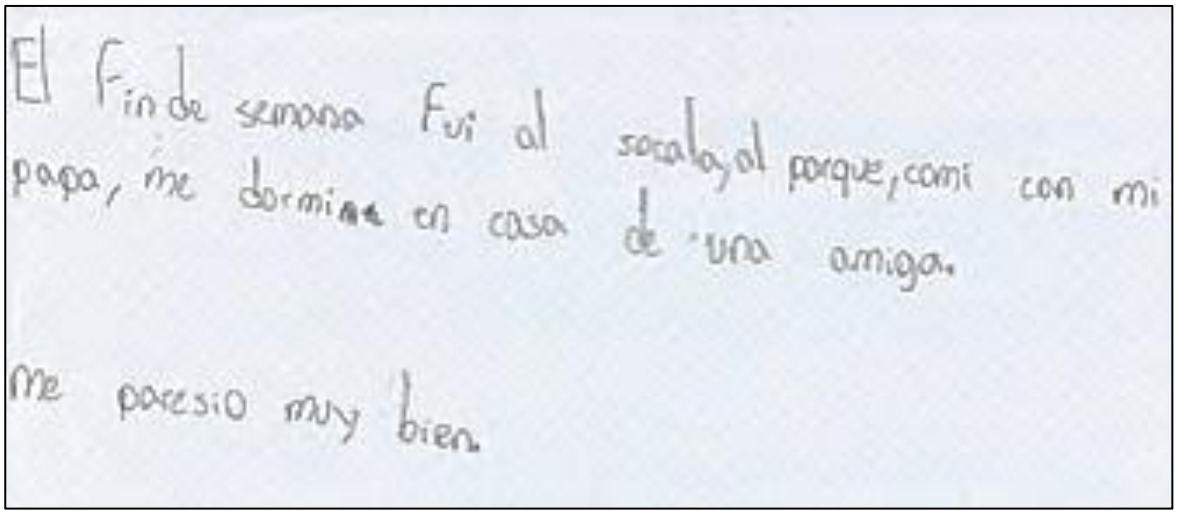
Ejemplo 17. Ejecución del niño 5 en la evaluación final.



Nota: En la evaluación final mejora su ortografía.

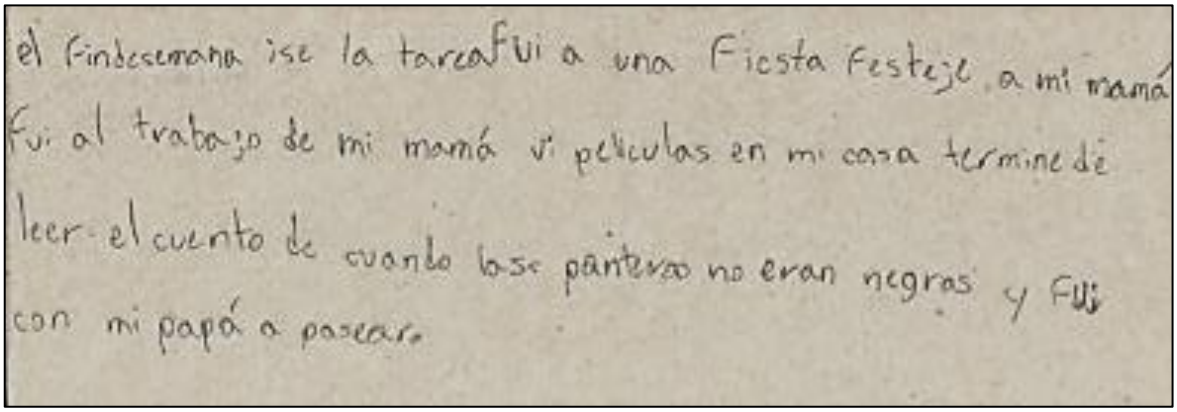
Escritura espontánea

Ejemplo 18. Ejecución del niño 6 en la evaluación inicial



.

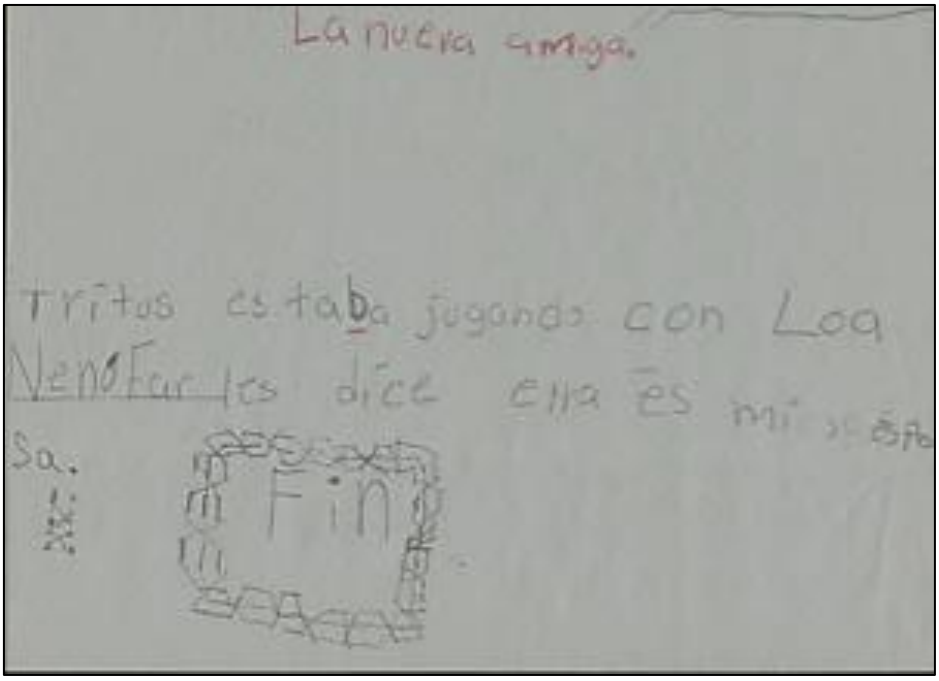
Ejemplo 19. Ejecución del niño 6 en la evaluación final.



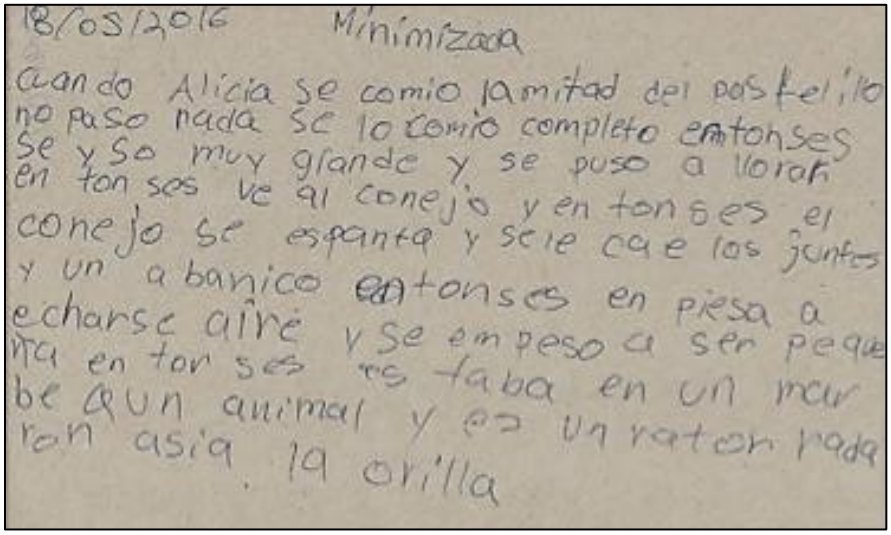
Nota: En la evaluación final, las oraciones contienen mayor cantidad de elementos que la enriquecen.

Durante la fase “relato grupal” del método formativo, los niños realizaron producciones escritas. A continuación se muestran ejemplos iniciales y finales.

Ejemplo 20. Producción escrita del niño 1 en la evaluación inicial.

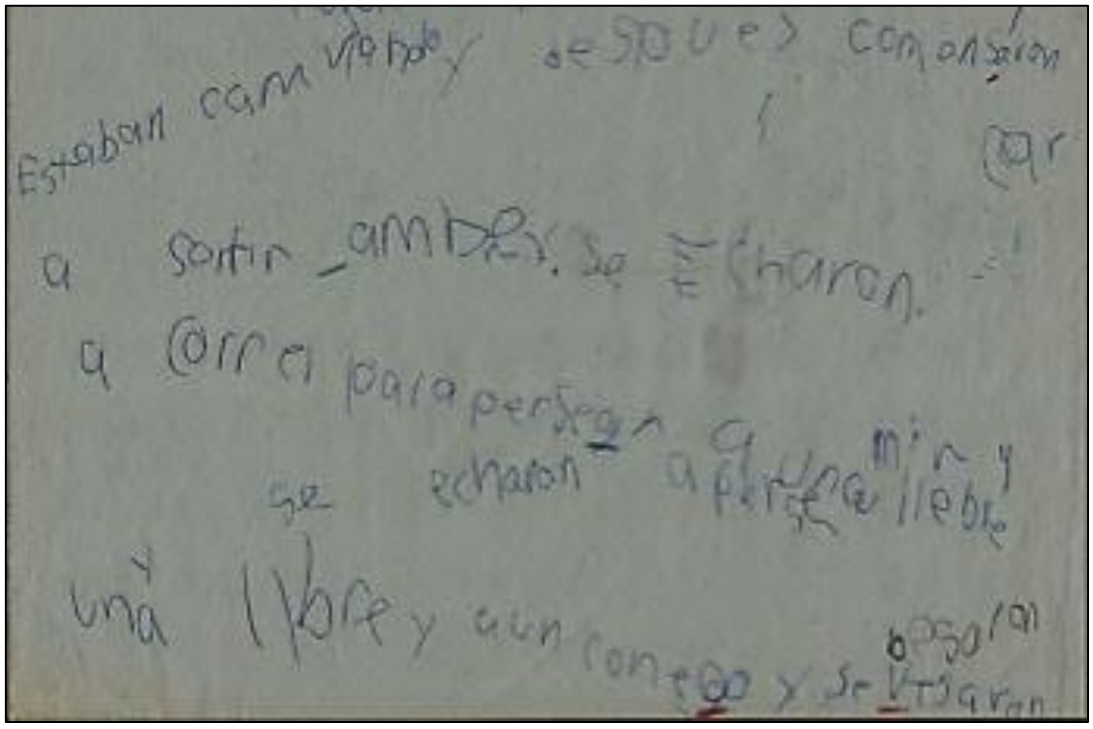


Ejemplo 21. Producción escrita del niño 1 en la evaluación final.

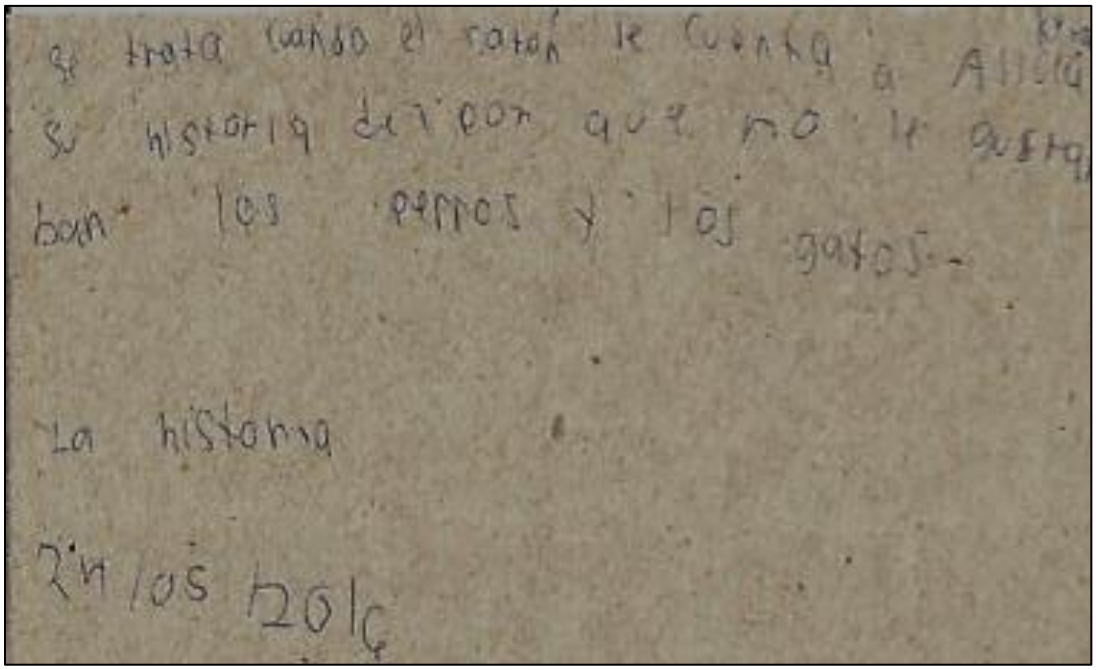


Nota: No obstante que el niño no realizó en casa las lecturas de manera regular, en la evaluación final se aprecia que la longitud de sus oraciones es más larga y hace uso de conectivos.

Ejemplo 22. Producción escrita del niño 2 en la evaluación inicial.

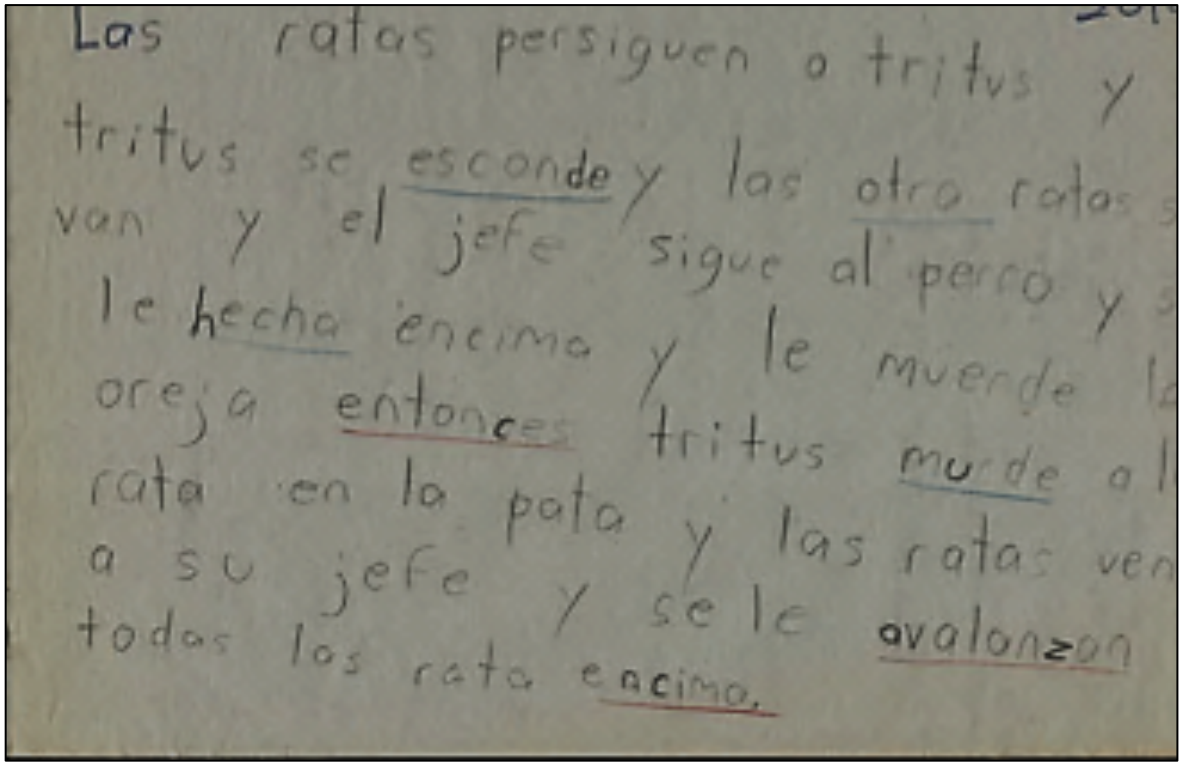


Ejemplo 23. Producción escrita del niño 2 en la evaluación final.

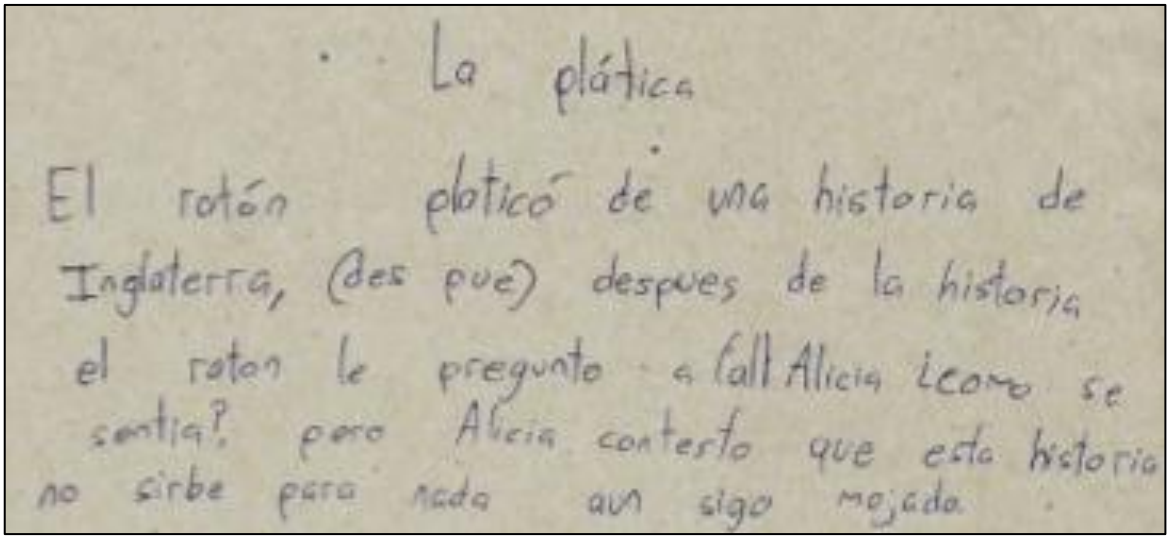


Nota: En la evaluación final mejora la calidad de sus grafías. Sus ideas están sintetizadas y son claras.

Ejemplo 24. Producción escrita del niño 3 en la evaluación inicial.

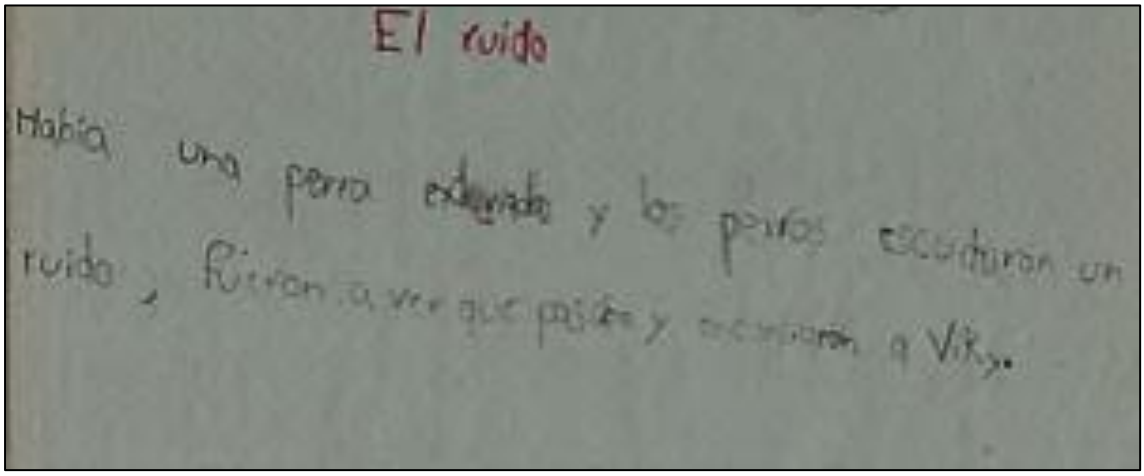


Ejemplo 25. Producción escrita del niño 3 en la evaluación final.

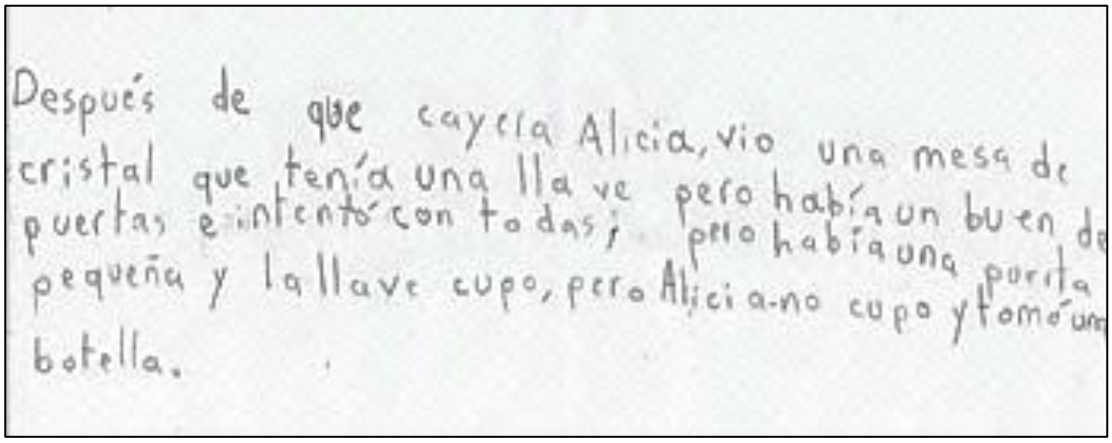


Nota: En la evaluación final se aprecia mejor integración en las oraciones que componen el relato.

Ejemplo 26. Producción escrita del niño 4 en la evaluación inicial.

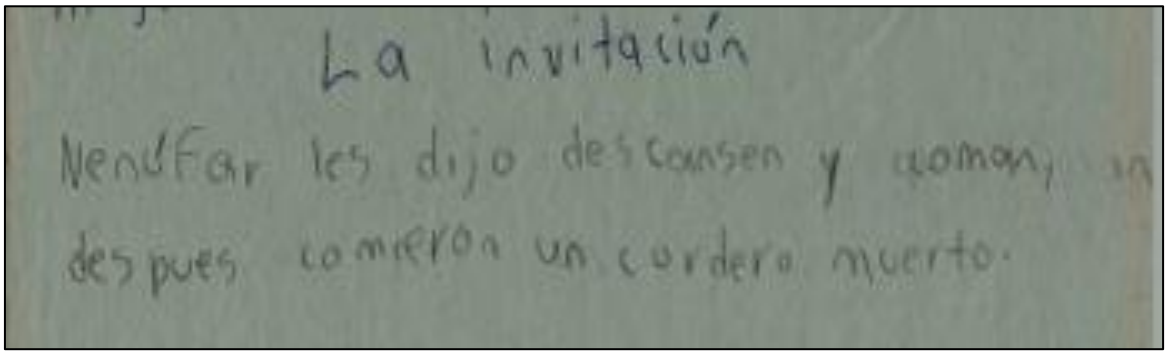


Ejemplo 27. Producción escrita del niño 4 en la evaluación final.

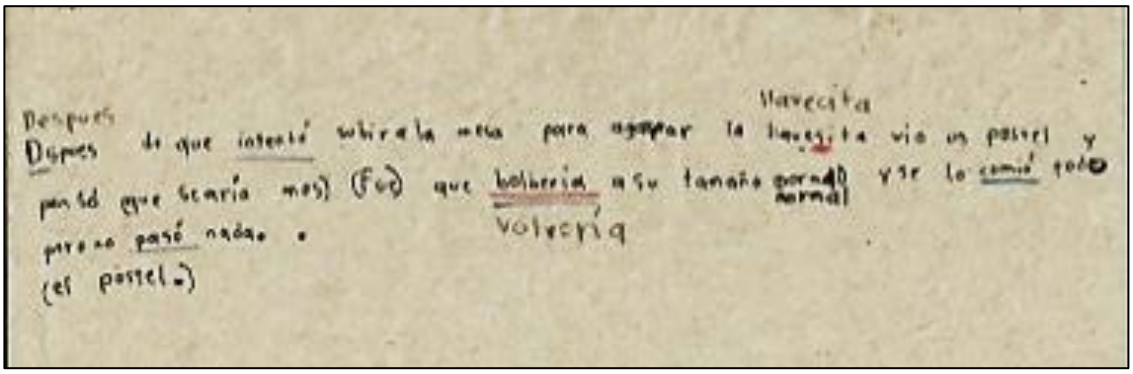


Nota: En la evaluación final se aprecia el uso de la coma y las oraciones contienen más elementos que enriquecen el relato.

Ejemplo 28. Producción escrita del niño 5 en la evaluación inicial.

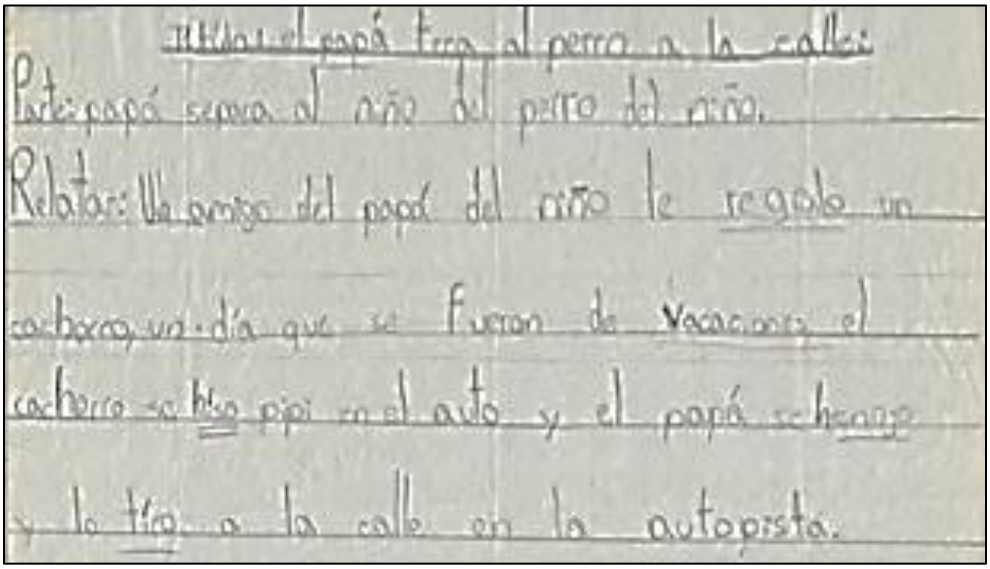


Ejemplo 29. Producción escrita del niño 5 en la evaluación final.

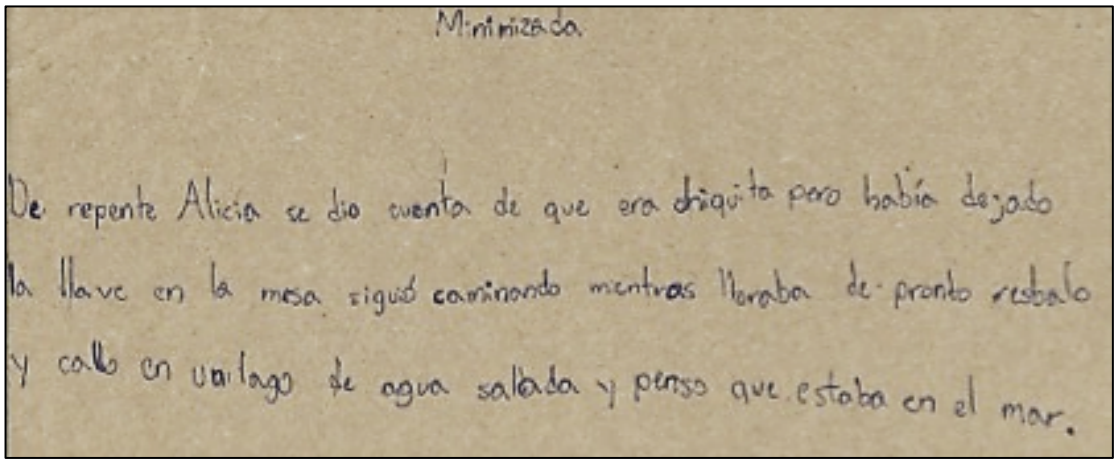


Nota: En la evaluación final la calidad de las grafías mejora notablemente, presenta mayor cuidado en su ortografía y se aprecian oraciones más extensas.

Ejemplo 30. Producción escrita del niño 6 en la evaluación inicial.

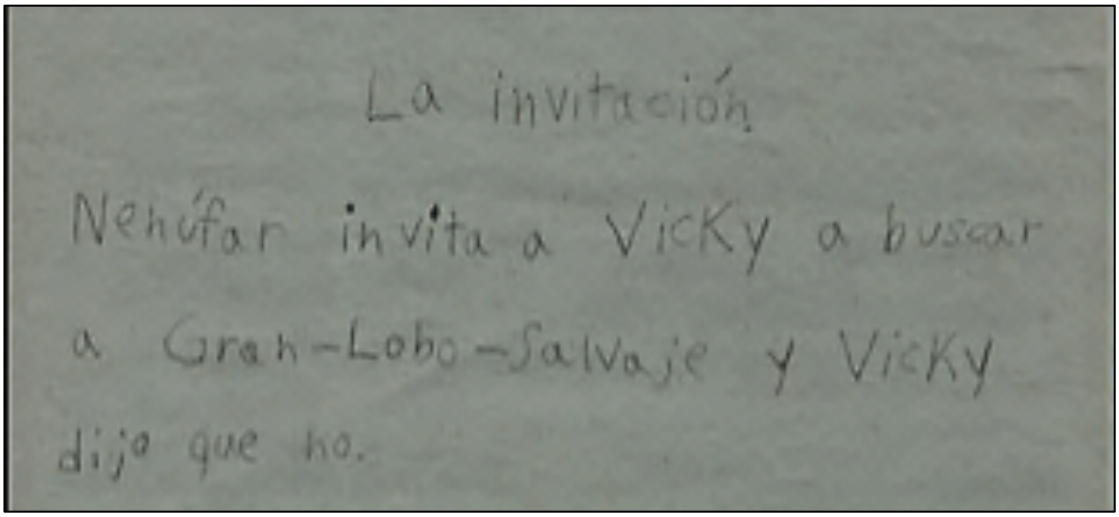


Ejemplo 31. Producción escrita del niño 6 en la evaluación final.

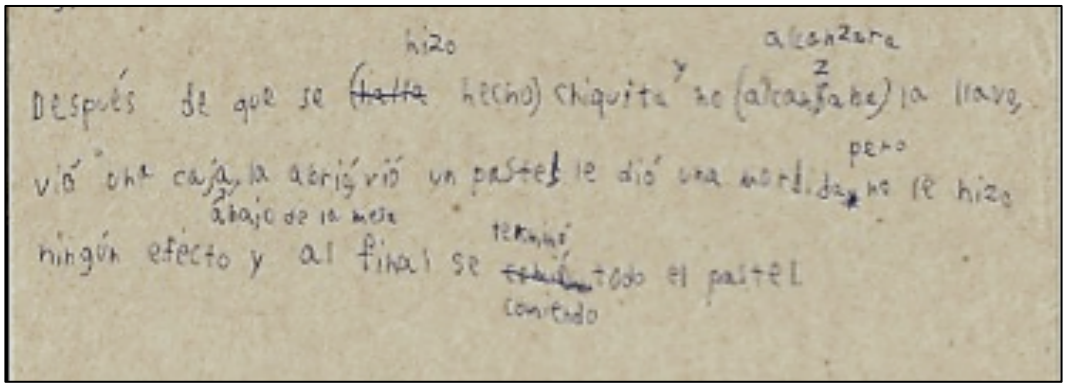


Nota: En la evaluación final la ortografía mejora y presenta un mejor uso de los conectivos.

Ejemplo 32. Producción escrita del niño 7 en la evaluación inicial.



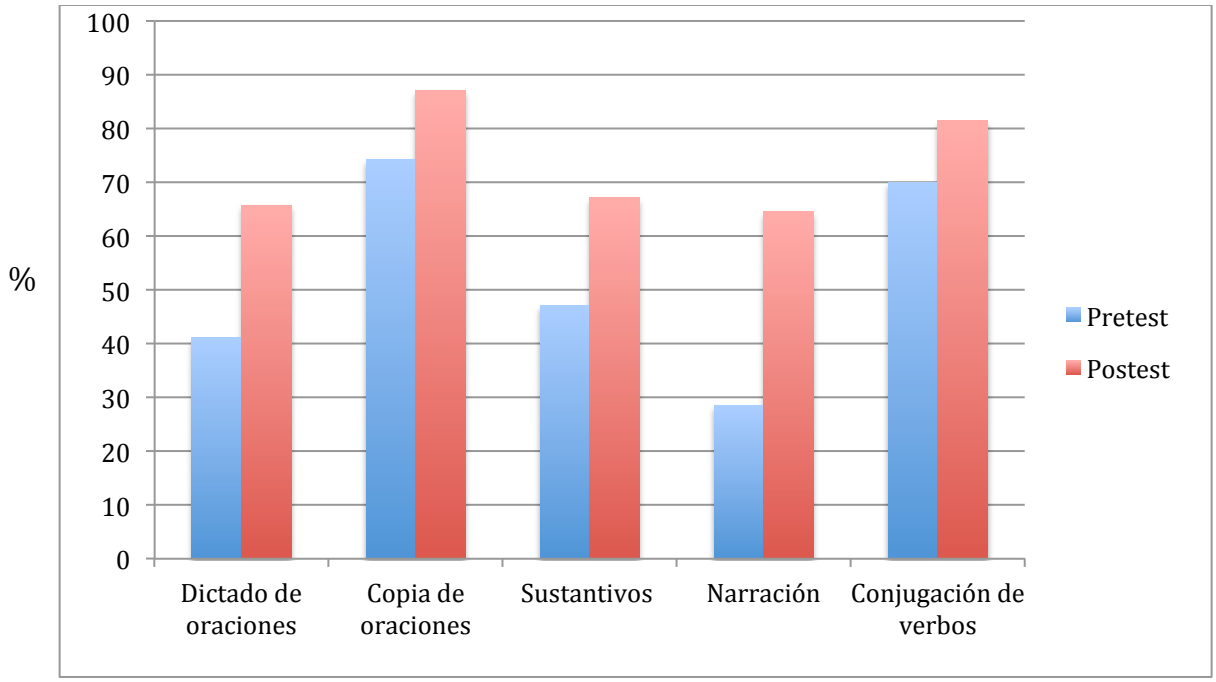
Ejemplo 33. Producción escrita del niño 7 en la evaluación final.



Nota: En la evaluación final se observa un adecuado uso de los conectivos y oraciones de mayor longitud.

Finalmente, en la gráfica 2 se muestran los porcentajes de las medias del pretest y postest, obtenidas a partir de los puntajes del grupo experimental en cada tarea de escritura evaluada.

Grafica 2. Tareas de escritura



4. Reportes de padres y profesora de grupo.

A continuación se muestra en la tabla 21 y 22 una descripción de la lectura de los niños reportados por sus padres antes y después de la aplicación del método. Con respecto al gusto por la lectura, pasaron de ser de 3 a 6 padres quienes afirmaron el gusto en esta actividad por parte de sus hijos. En lo que respecta al reconocimiento de habilidades lectoras en sus hijos, 4 padres afirmaron que sus hijos no las tenían antes del programa, posteriormente sólo 1 padre reconoció la ausencia de dichas habilidades al concluir la aplicación del mismo. Finalmente, los padres expresaron que las dificultades que sus hijos presentaban antes de la aplicación del método formativo han sido resueltas en menor o mayor medida, entre estas

dificultades identificadas por ellos se encuentran las omisiones, la falta de respeto a las pausas que indican los signos de puntuación y la lectura sin prosodia.

Tabla 21. Descripción de los padres sobre la lectura de sus hijos antes de la aplicación del método.

Sujeto	**Gusto por la lectura**	**Habilidades lectoras**	**Lectura en casa**	**Dificultades para leer**
1	No le gusta leer.	No tiene buenas habilidades lectoras.	Regularmente sólo lee lo que se le deja de tarea. Tiempo empleado: 15 minutos.	Tiene dificultades. Se le dificultó desde que aprendió a leer y a escribir. No junta ni separa bien las palabras. Lee muy lento.
2	Le gusta leer poco, sólo le interesan cuentos breves.	No tiene habilidades lectoras. No respeta los signos de puntuación.	En casa no lee diariamente, sólo cuando le dejan textos de tarea. Tiempo empleado: 15 minutos y siempre requiere ayuda.	No especifica el tipo de dificultades, sin embargo menciona que fue después que sus compañeros de clase.
3	Elige lecturas breves y sencillas, los textos complejos le aburren y pierde el interés.	No tiene buenas habilidades lectoras.	No más de 30 minutos.	Tiene dificultades para leer. No hace pausas ni da la entonación adecuada.
4	No le gusta leer.	Regular. Creo que sí comprende lo que lee.	No le tomo el tiempo, no lee todos los días.	No lee títulos, confunde letras, a veces se salta partes. No respeta puntos. No hace entonaciones.

5	Sí le gusta.	Le falta mejorar todavía.	Sólo lee los textos que le dejan de tarea. Tiempo empleado: una hora.	Menciona que las tuvo pero no especificó cuáles.
6	Sí le gusta.	Tiene un vocabulario amplio.	Lee lo que le dejan de tarea y dos cuentos breves antes de ir a dormir.	Cuando desconoce alguna palabra le cuesta pronunciarla y comprenderla.
7	Sí le gusta.	Se expresa correctamente.	No más de 30 minutos.	Ninguna.

Tabla 22. Descripción de los padres sobre la lectura de sus hijos después de la aplicación del método.

Sujeto	**Gusto por la lectura**	**Habilidades lectoras**	**Lectura en casa**	**Dificultades para leer**
1	No le gusta, sólo a veces que la lectura sea de su agrado.	Aún le falta mejorar.	15 a 20 minutos las lecturas que le dejan de tarea.	Ya lee un poco más fluido.
2	Sí le gusta.	Ya respeta más los signos de puntuación.	Sí lee, y requiere menos ayuda.	Ya respeta más los signos de puntuación y se mantiene leyendo sin ayuda por más tiempo.
3	Sí le gusta.	Sí las tiene.	30 minutos.	Ya hace pausas.
4	Le gusta un poco más.	Se defiende.	20 minutos.	Respeta más los signos de puntuación y se notan las entonaciones.

5	Sí le gusta.	Sí tiene habilidades.	Una hora.	Ahora comprende mejor lo que lee.
6	Sí le gusta.	Sí tiene habilidades, lee de manera independiente.	Lee otros textos a parte de las tareas, le gustan los cuentos.	Ninguna.
7	Sí le gusta.	Se notan avances en la comprensión de textos más complejos.	Lee por más tiempo que al inicio del ciclo escolar.	Ninguna.

Las respuestas de los niños en los cuestionarios de exploración de sus intereses y dificultades lectoras también muestran cambios positivos en la afirmación de su gusto por esta actividad y el reconocimiento de algunas de sus dificultades durante la lectura.

Tabla 23. Descripción de los niños sobre la lectura, antes y después de la aplicación del método.

	Antes del programa		**Después del programa**	
Sujeto	Gusto por la lectura	Dificultades lectoras	Gusto por la lectura	Dificultades lectoras
1	No me gusta	Me cuesta hacer pausas	Un poco	Sí tengo para hacer pausas
2	Sí me gusta	No tengo	Sí me gusta	Me cuesta un poco.
3	Sí me gusta	Me cuestan las palabras que no conozco.	Sí me gusta	Las palabras que no conozco
4	No me gusta si son largos los libros	No es difícil	Un poco, algunos cuentos son muy buenos	A veces es difícil

	5	Sí me gusta	No es difícil	Sí me gusta	A veces algunas palabras son difíciles de entender
	6	Me gusta porque es interesante y porque me intrigan mucho	No es difícil	Me encanta	No es difícil
	7	Me gusta porque es divertido	Palabras que no entiendo.	Me gusta mucho.	Algunos libros son difíciles

De igual manera, la profesora de grupo observó cambios en la lectura y escritura de los niños después de la aplicación del programa. En la tabla 24 y 25 se precisan las características observadas a través de un reporte inicial (pretest) y final (postest). En lo que concierne a la lectura en voz alta, la profesora identifica que la mayoría de los niños leen con buen ritmo, con prosodia y que las palabras complejas las leen con precaución con el fin de no equivocarse. En materia de comprensión de textos, se reporta que los niños relatan ordenadamente los episodios de una narración e identifican las ideas principales del texto. En la escritura, la profesora identifica que los niños hacen uso de los signos de puntuación en sus producciones escritas, identifican sus errores durante las revisiones y la expresión de sus ideas es más clara.

Tabla 24. Reporte inicial de la maestra de grupo.

Sujeto	**Lectura en voz alta**	**Comprensión lectora**	**Escritura**	**Otras observaciones**
1 con síndrome neuropsicológico	-Su lectura a veces no se comprende porque es en sílabas. -No respeta los signos de puntuación.	-El contenido de lo que relata no es ordenado.	-Tiene escritura en bloque.	- Presenta un severo retraso lector en comparación del ritmo de lectura de sus compañeros.

	-Sustituye y omite palabras.		-Le cuesta mucho trabajo identificar sus errores.	- Es muy impulsivo.
2 con síndrome neuropsicológico	-Lee con fluidez. -No respeta los signos de puntuación. -No hace cambios de entonación.	-Requiere de apoyo para relatar en orden las ideas del texto.	-Necesita ayuda para redactar, ya que se distrae con facilidad. -No identifica sus errores.	Requiere de apoyo para casi todas sus actividades, ya que se distrae con facilidad.
3	-Lee con fluidez. -No siempre respeta los signos de puntuación.	-Identifica personajes clave y algunos hechos importantes.	A veces sus expresiones escritas no son claras.	-
4	-Su lectura no es tan fluida. -No hace cambios de entonación.	-Identifica personajes clave.	-Sus expresiones no siempre son claras.	- Presenta algunos detalles de dicción.
5	-Su lectura carece de un ritmo adecuado.	-Identifica personajes clave	-Su escritura no es legible. -Sus expresiones escritas no siempre son claras.	-
6	-Lee con ritmo adecuado.	-Identifica personajes clave y algunos hechos importantes.	-Tiene muchas faltas de ortografía, pero se comprenden sus expresiones escritas.	- Le gusta leer.
7	-Lee con ritmo adecuado.	-Identifica personajes clave y algunos hechos importantes.	-Sus expresiones escritas son claras.	- Le gusta leer.

Tabla 25. Reporte final de la maestra de grupo.

Sujeto	**Lectura en voz alta**	**Comprensión lectora**	**Escritura**	**Otras observaciones**
1 con síndrome neuropsicológico	- Su lectura aún no es fluida. - Sigue omitiendo los signos de puntuación. - A veces sustituye u omite palabras.	- El contenido de lo que relata no es tan ordenado.	- Ha mejorado con respecto a las dificultades de integración de las palabras. - Repite las mismas ideas en el relato. - Cuando se le brinda apoyo en la revisión de lo que escribe, en ocasiones presenta dificultades para identificar sus errores.	- Necesita constancia del apoyo de sus padres para realizar las lecturas en casa.
2 con síndrome neuropsicológico	- Lee con ritmo adecuado. - Ahora respeta más los signos de puntuación. - Lee pausadamente las palabras desconocidas para no equivocarse. - Da la entonación y volumen apropiado al leer.	- Reconoce las características de los personajes y los escenarios. - Identifica detalles relevantes. - La mayoría de las veces relata ordenadamente el texto, pero en ocasiones requiere de ayuda.	- Escribe sus relatos con menos apoyo y a veces sin ayuda. - Cuando se le brinda ayuda para la corrección de sus escritos, identifica los errores y los corrige. - Se notan algunos avances en el uso de los signos de puntuación.	Se han observado cambios significativos: - Las actividades las realiza con mayor independencia. - Se distrae menos. - Se muestra más seguro para el análisis de los textos. - Muestra agrado por las actividades de lectura.
3	- Lee con ritmo adecuado. - Respeta los signos de puntuación. - Lee pausadamente las palabras desconocidas para no equivocarse. - Da la entonación y volumen apropiado al leer.	- Reconoce las características de los personajes y los escenarios. - Identifica las ideas importantes del texto. - La mayoría de las veces relata ordenadamente el texto.	- Se comprenden las ideas expuestas en sus relatos. - Hace uso de los signos de puntuación.	- Necesita constancia del apoyo de sus padres para realizar las lecturas en casa.

4	- Lee con ritmo adecuado. - Respeta los signos de puntuación. - Lee pausadamente las palabras desconocidas para no equivocarse. - Da la entonación y volumen apropiado al leer.	- Reconoce las características de los personajes y los escenarios. - Identifica las ideas importantes del texto. - La mayoría de las veces, relata ordenadamente el texto. - Utiliza con mayor frecuencia el diccionario.	- La letra es legible y utiliza signos de puntuación. - A veces es repetitivo con sus ideas. - Después de escribir, lee y corrige su producción. - Las ideas que escribe en sus relatos son más claras y extensas.	- Presenta algunos detalles de dicción. - Manifiesta disposición y seguridad al leer. - Disfruta la lectura.
5	- Lee con ritmo adecuado. - Respeta los signos de puntuación. -Lee pausadamente las palabras desconocidas para no equivocarse. - Da la entonación y volumen apropiado al leer.	-Reconoce las características de los personajes y los escenarios. -Identifica las ideas importantes del texto. -Relata ordenadamente el texto. -Utiliza con mayor frecuencia el diccionario.	-Su escritura es legible. -Se comprenden las ideas expuestas en sus relatos. -Usa un vocabulario más amplio. -Hace uso de los signos de puntuación.	- Se interesa y disfruta las lecturas.
6	-Lee con ritmo adecuado. -Respeta los signos de puntuación. -Lee pausadamente las palabras desconocidas para no equivocarse. -Da la entonación y volumen apropiado al leer.	-Reconoce las características de los personajes, los escenarios y el contexto. -Identifica las ideas importantes del texto. -Relata ordenadamente el texto. -Utiliza el diccionario cuando lo requiere.	-Mejoró su ortografía. -Su vocabulario es más amplio. -Se observa mayor uso de conectivos. -Las ideas que expresa en sus relatos son claras	-Muestra interés y gusto por la lectura. -Es sumamente independiente para realizar las lecturas.

7	-Lee con ritmo adecuado. -Respeta los signos de puntuación -Lee pausadamente las palabras desconocidas para no equivocarse. -Da la entonación y volumen apropiado al leer.	-Reconoce las características de los personajes, los escenarios y el contexto. -Identifica las ideas importantes del texto. -Relata ordenadamente el texto. -Utiliza el diccionario cuando lo requiere.	-Hace uso de los signos de puntuación. -Las ideas que expresa en sus relatos son claras, incluye sinónimos, su vocabulario es amplio. -Su ortografía es adecuada.	-Mantiene un excelente ritmo de trabajo. -Muestra gusto e interés por la lectura.

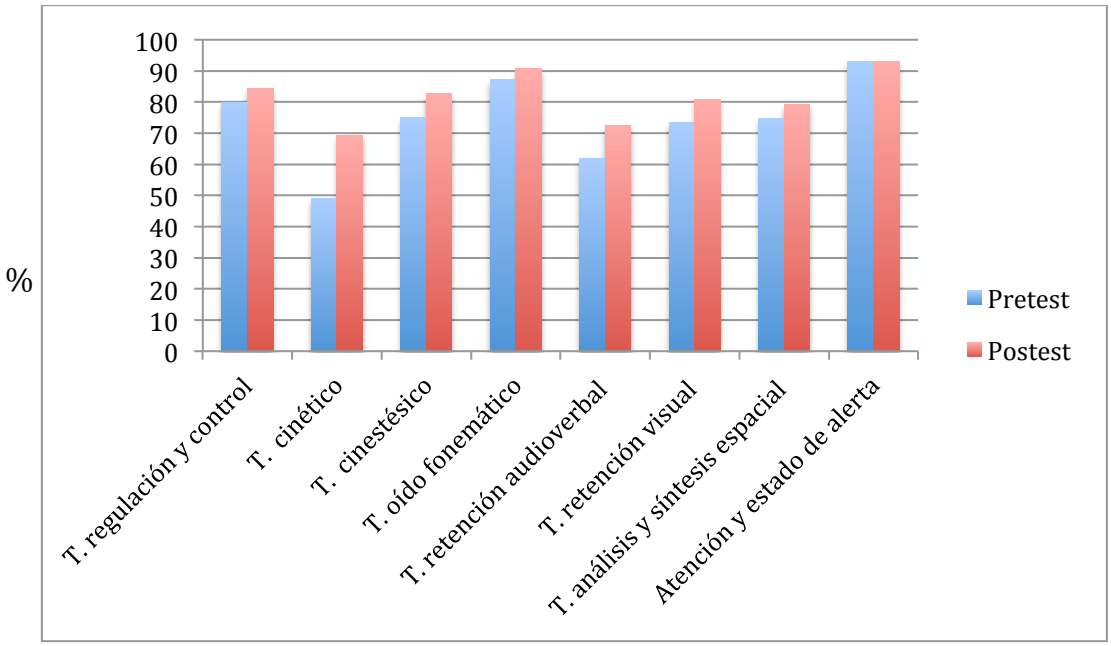
4. Tareas que evalúan los factores neuropsicológicos

A continuación se presentan las medias de los puntajes obtenidos por el grupo experimental en cada una de las tareas que evalúan los factores neuropsicológicos. Se observa que los mecanismos psicofisiológicos de retención visual, cinético y cinestésico resultaron con nivel de significancia p ≤0.05 (tabla 26). De igual manera, en la gráfica 3 se ilustran las medias aritméticas de estas puntuaciones en el pretest y postest.

Tabla 26. Tareas de cada factor neuropsicológico

Tareas de cada factor	**Media pre**	**Media post**	**Prueba estadística (Z)**	**Significancia p ≤0.05**
Regulación y control	16.00	16.86	-0.674	0.25
Cinético	3.43	4.86	-2.058	**0.02**
Cinestésico	15.00	16.57	-1.604	**0.05**
Oído fonemático	17.43	18.14	-0.850	0.197
Retención audioverbal	7.43	8.71	-1.265	0.103
Retención visual	11.00	12.14	-1.604	**0.05**
Análisis y síntesis espacial	26.14	27.71	-1.476	0.07
Atención y estado de alerta	1.86	1.86	0.000	0.5

Gráfica 3. Tareas de los factores neuropsicológicos



DISCUSIÓN

En el presente trabajo se han expuesto los resultados cuantitativos y cualitativos de la aplicación del método formativo para la comprensión y producción de textos en niños de tercer grado de primaria. Las variables se agruparon en tareas que evalúan los factores neuropsicológicos propuestos por Luria, tareas específicas de lectura y escritura; además se incluyeron las observaciones de los padres y maestra de grupo con respecto a los procesos de lectoescritura de cada niño después de la aplicación del método, de igual forma, se consideraron las apreciaciones de los niños sobre sus intereses y dificultades lectoras.

En tareas de lectura, las puntuaciones del grupo experimental evidencian avances en el acceso al significado de un texto complejo ($p \leq 0.05$), lo cual se corresponde con los cambios positivos encontrados en el respeto a los signos de puntuación ($p \leq 0.05$), la ausencia de fatiga o cansancio ($p \leq 0.05$), la conciencia de las propias dificultades ($p \leq 0.05$), los cambios en la escritura y el mejor desempeño en las tareas que evalúan el funcionamiento de los factores neuropsicológicos, correspondiéndose todas estas variables con los logros reportados por los padres y profesora y por supuesto con el análisis cualitativo de los errores.

Con respecto a la lectura en voz alta, se constató que la muestra experimental realizó una lectura precisa, esto es, respetando las pausas que indican los signos de puntuación y una menor presencia de omisiones y sustituciones, en este sentido coincidimos con los hallazgos de Torres y Granados (2014) quienes señalan una relación entre la precisión de la lectura y los buenos niveles de comprensión.

El acceso al significado y sentido de los textos exige el desarrollo de operaciones psicológicas para la selectividad de las partes más adecuadas, lo que implica la inhibición de asociaciones secundarias (Luria, 1980) o de información inapropiada durante el procesamiento del texto (Canet-Juric, Urquijo y Richard's, 2009). En nuestra investigación la maestra de grupo incluyó en su informe postest,

que los niños identifican las ideas principales y relatan ordenadamente los episodios de una narración. En adición, estas observaciones se relacionan con el nivel que alcanzaron los niños para diseñar el plan del texto durante las sesiones, lo cual implica un elevado proceso de selección y síntesis de la información.

Desde el enfoque cognitivo se plantea que para lograr niveles óptimos de comprensión de textos se requiere de estrategias metacognitivas que los lectores utilizan para planear, supervisar, evaluar y modificar las actividades cognitivas (Gómez y Silas, 2012; Gutiérrez- Braojos y Salmerón, 2012), así mismo, Brenna (2012) plantea la enseñanza de estrategias basadas en la conciencia de sí, conciencia de la tarea y conciencia del texto. En nuestro trabajo identificamos que en la evaluación final los niños mejoraron en la conciencia de sus propias dificultades ($p \leq 0.05$) ante la lectura de un texto complejo, de igual forma, en el cuestionario aplicado después del programa de comprensión lectora los niños reconocieron algunas de sus dificultades ante la existencia de palabras y textos complejos. En el informe final de la maestra de grupo se reportó que después del programa, sus alumnos leen con precaución las palabras complejas con el fin de no equivocarse. Para Solovieva (2014), estos cambios cobran importancia con respecto al carácter voluntario de la actividad, donde el sujeto se da cuenta de su propia acción. Desde la neuropsicología histórico cultural, esta conciencia de las propias dificultades se relaciona con el desarrollo del factor de regulación y control, el cual garantiza el proceso de ejecución de una tarea de acuerdo al objetivo establecido (Solovieva y Quintanar, 2008; Quintanar y cols 2011). Finalmente, la variable ausencia de fatiga o cansancio ($p \leq 0.05$) durante la lectura de un texto complejo se relaciona con el funcionamiento del factor de activación general inespecífica, el cual garantiza el fondo y la estabilidad de la ejecución de la acción (Solovieva y Quintanar, 2008; Quintanar y cols 2011).

En lo que concierne a la evaluación de la escritura, el grupo experimental presentó avances en las tres modalidades: a la copia, al dictado y espontánea. En la tarea copia de oraciones (p= .029), los errores cometidos por la muestra experimental fueron las omisiones, se encontró que aunque en el postest continúan presentando dichos errores, la frecuencia con la que aparecen se reduce en 3 de los 7 niños y en uno de ellos desaparece la presencia de este tipo de error. Podríamos establecer también una relación entre la disminución de estos errores con el desarrollo del factor de regulación y control y con el nivel de significancia ($p \leq 0.05$) obtenida en las tareas del factor de retención visual (p= .05), siendo éste el responsable del análisis de los elementos en el órgano funcional de la lectura (Solovieva y Quintanar, 2008), en este caso, de la lectura de las oraciones (modelos) para la copia.

En la tarea dictado de oraciones (p= .013) redujo la frecuencia de aparición de los errores ortográficos en toda la muestra. También en las tareas de escritura espontánea se encontraron resultados positivos a favor de la aplicación del método formativo, escritura independiente de sustantivos (p= .046), conjugación de verbos (p= .033) y en la realización de una narración (p= .012), para esta última tarea, los resultados se corresponden con las observaciones de la maestra de los niños, quien reporta el uso de los signos de puntuación y mayor claridad en las ideas que relatan, así como la identificación de los errores durante las revisiones de los escritos. De igual manera, todos estos cambios observados en la escritura espontánea guardan relación con la reducción de los errores ortográficos y gramaticales en esta modalidad de escritura. Los niños también incorporaron el uso de conectivos en las narraciones del postest. Estos efectos positivos en la escritura del grupo experimental, cobran envergadura para la comprensión de la lengua escrita desde la propuesta de análisis de A.R. Luria (1980) en relación al manejo de las estructuras sintácticas, es decir, en una oración, la relación que guarda una frase con otra se puede complicar dependiendo del tipo de estructura gramatical que pueda expresar, ya sea temporalidad, espacialidad, inversiones, negaciones o comparaciones.

Encontramos diferencias importantes entre los programas de comprensión lectora diseñados desde el enfoque cognitivo con el método formativo. Primero, no hacemos referencia a la utilización de estrategias de comprensión, sino a la actividad de análisis de textos, porque cada una de las etapas del método influye a las demás. En segundo lugar, sólo en el método formativo se definen las partes funcionales de la actividad de análisis de textos: orientación, ejecución, control y corrección (Talizina, Solovieva y Quintanar, 2010).

En relación a todas las variables evaluadas y los cambios reportados por parte de los padres y maestra sobre la actividad de lectura y escritura del grupo experimental, es posible responder a la pregunta de investigación sobre la manera en que el método formativo favorece la comprensión y producción de textos en niños de tercer grado de primaria. Finalmente, en nuestra investigación comprobamos la hipótesis planteada con respecto a los efectos positivos del método formativo en la asimilación del significado de un texto más complejo y la calidad de la expresión escrita.

CONCLUSIONES

1. Los resultados de esta investigación muestran un efecto positivo del método utilizado sobre las capacidades lectoras y la producción escrita en el grupo experimental.

2. El conocimiento de la estructura y contenido psicológico de la actividad de análisis de textos permite al pedagogo orientar adecuadamente las acciones de los niños en su proceso de aprendizaje lectoescritor.

3. El conocimiento del sistema funcional de la lectura y la escritura permite conocer los efectos funcionales del método utilizado, así como promover las acciones específicas en casos de problemas de aprendizaje.

4. La evaluación psicológica y neuropsicológica cualitativa permite observar los errores que cometen los niños durante sus ejecuciones de las tareas de la lectura y la escritura e identificar su zona de desarrollo próximo.

Limitaciones y sugerencias del estudio:

Las lecturas hechas en casa eran guiadas por los padres, por lo que se sugiere una capacitación previa sobre cómo hacer este trabajo y de esta manera unificar los tipos y niveles de ayuda para los niños. Dicha capacitación debe incluir la organización del espacio y horario para la lectura, el uso del diccionario, fraccionar los tiempos de lectura en caso necesario, el uso del tarjetero, etcétera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arrieta, L. & Arrieta, R. (2013). *La didáctica de la lectoescritura a partir de experiencia docente .* Colombia : Fundación por una educación de calidad.

Brenna, B. (2012). How graphic novels support reading comprehension strategy development in children. *Literacy UKLA*. 88-95.

Cadavid, N., Quijano, M. C., Tenorio, M. y Rosas, R. (2014). El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora. *Pensamiento Psicológico*, 12 (1), 23-38.

Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación.* México : Fondo de cultura económica.

Canet-Juric, L; Urquijo, S; Richard's M.M; Burin, D. (2009) Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International journal of psychological research*, 2(2), 99-111.

De Koning, B; Van Der Schoot, M. (2013) Becoming part of the story! Refueling the interest in visualization strategies for reading comprehension. *Educ Psychol Rev*. 25: 261-287

Elosúa, M.R; García-Madruga, J.A; Vila, J.O; Gómez-Veiga, I; Gil, L. (2010). Improving reading comprehension: from metacognitive intervention on strategies to the intervention on working memory executive processes. *Ministry of Science and Innovation of Spain.*

Ferreiro , E., & Gómez Palacio, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura .* México : Siglo veintinuno.

Fons, M. (2014). *Leer y escribir para vivir .* España : Graó y Colofón.

Freire, P. (2006). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* México: Siglo veintiuno.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía .* México : Siglo veintinuno.

Gary (2010). Developing reading comprehension: combining visual and verbal cognitive processes. *Australian Journal of language and literacy*, 33 (2), 108-125.

Gayo, E; Deaño, M; Conde, A; Ribeiro, I; Cadime, I; Sonia, A. (2014). Effect of an intervention program on the reading comprehension processes and strategies in 5th and 6th grade students. *Psicothema* 26(4), 464-470.

Hernández, G. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación .* México : Paidós educador.

Hiriart , B., & Guijosa , M. (2015). *Taller de escritura creativa .* México : Paidós .

Gadamer, H.-G. (2012). *Arte y verdad de la palabra.* España: Paidós Básica.

Gómez Palacio, M. (1995). *La producción de textos en la escuela .* México : SEP.

Gómez Palacio, M., Villareal , M. B., López , M. d., González , L., & Adame , M. G. (1995). *La lectura en la escuela.* México : SEP.

Gutiérrez – Braojos, C; Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, sin mes, 183-202

Hedin, L; Mason, L; Gaffney, Janet, S. (2011) Comprehension strategy instruction for two students with attention- related disabilities. *Preventing school failure.* 55 (3), 148 – 157.

Juárez, Jemila; Bonilla, M. (2014). Corrección neuropsicológica en las dificultades de la expresión y la comprensión del lenguaje. *Pensamiento Psicológico,* Julio-Diciembre, 113-127.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario.* México : SEP.

Luria, A. (1980). *Fundamentos de neurolingüística.* España: Toray-Masson S.A.

Luria, A. R. (1984). *Conciencia y lenguaje.* España: Visor.

Medina, X. (2012). *Cómo mejorar la comprensión lectora en alumnos de primaria .* México : ITESO.

Moreno, J. A., Ayala, R., Díaz, J. C., & Vásquezc C. A. (2010). Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado y proyecciones. *Forma y función. , 23* (1), 145-175.

Orellana, E. (2000). La enseñanza del lenguaje escrito en un modelo interactivo. *Pensamiento educativo*. 27: 15-34.

Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), 2015. Página oficial del INEE.

Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) 2015. Página oficial OCDE.

Quintanar, L., Solovieva , Y., Lázaro , E., Bonilla , M. d., Mejía , L., Eslava , J., y otros. (2009). *Dificultades en el proceso lectoescritor.* México: Trillas.

Quintanar , L., Solovieva , Y., Azcoaga , J., Peña , E., Bonilla , M. d., Yáñez , G., y otros. (2008). *Los trastornos del aprendizaje: perspectivas neuropsicológicas.* Colombia: Cooperativa editorial magisterio.

Quintanar , L., & Solovieva , Y. (2009). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño .* México : Trillas.

Quintanar, L. (1995). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño .* México : Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Quintanar Rojas, L; Solovieva, Y. (2002). Análisis neuropsicológico de las alteraciones del lenguaje. *Revista de psicología general y aplicada*, 55 (1), 67-87.

Ripoll (2013). Primer meta-análisis sobre mejora de la comprensión lectora en español: 7 conclusiones. *Blog*: comprensión lectora basada en evidencias.

Ripoll, J; Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de psicodidáctica*, 19 (1) 27-44.

Rodari, G. (2000). *Ejercicios de fantasía .* España : Ediciones del bronce.

Sève , L., Verret, M., & Snyder , G. (1978). *El fracaso escolar.* México : Ediciones de cultura popular.

Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura.* Barcelona: Graó.

Solovieva , Y., & Quintanar , L. (2008). *Enseñanza de la lectura .* México : Trillas .

Solovieva, Y. (2014). *La actividad intelectual en el paradigma histórico - cultural .* México : Ediciones CEIDE.

Solovieva, Y. (2015). *Estrategias introductorias de la lectoescritura en el idioma inglés .* México : Plaza y Valdés.

Solovieva, Y. (2016). *Enseñanza del lenguaje escrito .* México: Trillas .

Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza.* México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Talizina, N; Solovieva, Y; Quintanar, L. (2010). La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico cultural de L.S. Vigotsky. *Novedades educativas*. 230, 4-8.

Torres, P. & Granados, D. E. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente*. 17(32), 452-459.

Universidad Pedagógica Nacional. (1990). *Antología. Desarrollo del niño y aprendizaje escolar.* México : UPN.

Valdebenito, V; Duran, D. (2015). Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutorías entre iguales. *Revista latinoamericana de psicología*. 47(2): 75-85.

Vallés, A. (2005) Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit.* 11: 49-61

Vigotsky, L.S. (1997a). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.* Obras escogidas (tomo 3). Madrid: Visor.

Vigotsky, L. S. (2006). *Pensamiento y lenguaje .* (E. q. sol, Ed.) México .

Woolley, Van; Kees P; Brandgruwel, S; Aarnoutse, C. (1998). Text comprehension strategy instruction with poor readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 10: 471–4

Anexo 1

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN DIAGNÓSTICO Y REHABILITACIÓN NEUROPSICOLÓGICA

Formato de consentimiento informado de Padres de Familia

H. Puebla de Zaragoza, a 10 de Septiembre de 2015.

Padre o madre de familia:

Su hijo (a) forma parte de un grupo escolar seleccionado para participar en el proyecto de investigación "Método formativo para comprensión y producción de textos en niños de tercer grado de primaria", el cual es llevado a cabo por la psicóloga **Dulce Mercedes Cabrera Santiago,** estudiante de la **Maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla,** bajo la dirección de la **Dra. Yulia Solovieva**.

Teniendo claro los aspectos anteriores, usted podrá dar a continuación el consentimiento para que su hijo (a) participe en la investigación:

Yo,
_____,
confirmo que he leído y entendido la información arriba consignada y que las personas encargadas de la investigación me han explicado satisfactoriamente el propósito, los objetivos y el procedimiento que será llevado a cabo; así mismo, me han comunicado que no hay riesgo para mí, ni para mi familia y que deseo voluntariamente participar en el proyecto.

Nombre _____

Firma _____

Documento de identidad _____

Nombre del niño (a) _____

Anexo 2

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN DIAGNÓSTICO Y REHABILITACIÓN NEUROPSICOLÓGICA

Cuestionario exploratorio para padres/ madres de familia.

Instrucciones: *responda de manera clara a las preguntas que a continuación se solicitan.*

¿Usted cree que a su hijo (hija) le gusta leer?

¿Considera que su hijo (a) tiene buenas habilidades lectoras? ¿Por qué?

¿Ha notado que tiene (tuvo) algunas dificultades respecto a sus proceso lector? ¿Cuáles?

¿Qué opina de la formación escolar de su hijo en el actual Colegio en relación con la habilidad lectora?

¿Cuánto tiempo al día le dedica a su hijo (a) a la lectura en casa?

Anexo 3

Sesión pre-programa

Actividad	Objetivo (s)	Duración	Descripción	Materiales
Juego para generar un clima favorable de trabajo y confianza.	-Establecer rapport con el grupo. -Centrar la atención de los participantes .	15 min	-Hacer un círculo para realizar una serie de movimientos que requieren la coordinación y atención de los participantes.	-
Presentación de los participantes y del programa.	-Realizar una breve presentación de los participantes así como del programa de lecto-escritura.	10 min	-Sentados en círculo, cada participante dirá su nombre y su palabra favorita de los cuentos. -Se hará la presentación del programa.	-
Cuento colectivo.	-Componer un cuento grupal. -Desarrollar la creatividad y el respeto a las reglas.	25 min	-Se desarrollará un cuento grupal con la regla de utilizar una sola palabra que vaya hilando la historia. -Al final, cada participante escribirá su versión de la composición colectiva.	Hojas blancas y lapiceros.
Cuestionario exploratorio	-Explorar los hábitos de lectura de cada participante.	10 min	-Cada niña (o) responderá el cuestionario exploratorio de los hábitos lectores. -Se hará entrega de una postal de bienvenida con ilustraciones de literatura infantil a cada participante.	Cuestionarios y postales.

Anexo 4

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN DIAGNÓSTICO Y REHABILITACIÓN NEUROPSICOLÓGICA

Cuestionario para el grupo experimental.

Instrucciones: *responde de manera clara a las siguientes preguntas, si tienes alguna duda, pregunta con toda confianza.*

-¿Te gusta leer? ____ ¿Por qué?

-¿Cuáles son tus libros favoritos?

-¿Haces la lectura diaria en tu casa o sólo durante clases en el colegio?

-¿Algo te cuesta trabajo durante la lectura? _____ ¿Qué?

- ¿Qué temas te gustan para la lectura?

Instrucciones: *Vamos a leer todos estos libros que están en la tabla, pon el orden en el cual te gustaría que los leyéramos: 1 al que más, 2 al que le sigue y así sucesivamente. Cuando termines, encontrarás dos filas vacías y ahí podrás anotar 1 ó 2 libros que te gustaría que incluyéramos.*

Título de libro.	
Alicia en el país de las maravillas.	
El llamado de la selva.	
El horrible sueño de Harriet y otros cuentos de terror.	
Gran lobo salvaje.	
Fonchito y la luna.	
Poesía para niños y niñas.	
Cuentos latinoamericanos para niños y niñas.	

Anexo 5

Feria del libro en Colegio Kepler de Puebla

Mayo 2016