

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE GRADUADOS



Diseño y validación de una propuesta metodológica para el desarrollo de la comprensión lectora dirigida a alumnos de primero y segundo de secundaria con trastorno de déficit de atención en un centro educativo privado de Lima

Tesis para optar el grado de Magíster en Educación con mención en Trastornos de la Comunicación Humana

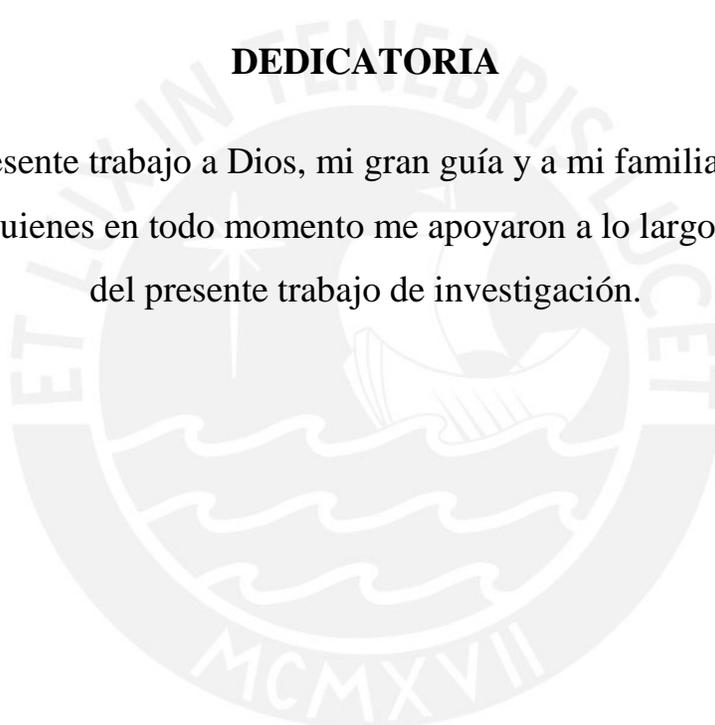
María de los Ángeles Sánchez Trujillo

Lima- Perú

2008

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo a Dios, mi gran guía y a mi familia, en especial a mis padres, quienes en todo momento me apoyaron a lo largo del desarrollo del presente trabajo de investigación.



INDICE

INTRODUCCIÓN	10
PRIMERA: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO	12
1. Formulación del problema	12
2. Objetivos	13
3. Hipótesis de trabajo	14
3. Importancia y justificación del estudio	14
4. Limitaciones de la investigación	15
5. Definición de términos básicos	15
SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	17
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DEL ESTUDIO	17
CAPÍTULO II: COMPRENSIÓN LECTORA DESDE UN PUNTO DE VISTA COMUNICATIVO Y PEDAGÓGICO	22
2.1. Concepción de la comprensión lectora	22
2.1.1. Visión contemporánea de la comprensión lectora	24
2.1.2. Factores intervinientes en la comprensión lectora	27
2.1.3. Relación entre comprensión lectora y comunicación humana	27
2.2. Niveles de procesamiento lector	33
2.2.1. Procesamiento perceptivo	37
2.2.2. Procesamiento léxico	39
2.2.3. Procesamiento sintáctico	42
2.2.4. Procesamiento semántico	44
2.3. Métodos y estrategias para desarrollar la comprensión lectora	45
2.3.1. Métodos de instrucción para la mejora de la comprensión	45
2.3.2. Estrategias para desarrollar la comprensión	51
CAPÍTULO III: SÍNDROME DE DÉFICIT DE ATENCIÓN	73
3.1. Definición y características	73
3.1.1. Características generales	76
3.1.2. Características específicas	78
3.1.3. Dificultades que presentan los niños con TDA en sus habilidades de comprensión	81
3.2. Posibles causas o factores de riesgo y criterios diagnósticos	82
3.2.1. Causas y factores	82
3.2.2. Criterios diagnósticos	86
3.3. Estrategias recomensables para su tratamiento	88
3.3.1. Métodos de intervención	90
3.3.2. Rol del entorno familiar	103

TERCERA PARTE: METODOLOGÍA	106
3.1. Método de investigación	106
3.2. Tipo y diseño de investigación	106
3.3. Sujetos de investigación	107
3.4. Técnicas e instrumentos	108
3.5. Unidades de análisis e indicadores	110
3.6. Procedimiento de recolección de datos	113
3.7. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	114
CUARTA PARTE: RESULTADOS	117
CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	
1.1. Nivel de comprensión lectora	119
1.1.1. Resultado generales en el pre- test y el post- test	119
1.1.2. Conocimiento del tipo de texto	121
1.1.3. Metacognición	122
1.1.4. Niveles de comprensión	123
1.1.4.1. Nivel literal	123
1.1.4.2. Nivel inferencial	125
1.1.4.3. Nivel reflexivo-crítico	129
1.2. Estrategias de comprensión lectora	134
1.2.1. Captación anticipada del contenido del texto	135
1.2.2. Control del procesamiento de lectura personal	136
1.2.3. Síntesis de las ideas principales	138
1.3. Progresos y limitaciones en el nivel de comprensión	140
1.3.1. Actividades de comprensión lectora	140
1.3.2. Presentación de actividades	148
1.4. Características de los alumnos participantes en el proyecto	151
1.4.1. Características Personales	151
1.4.2. Características Académicas	155
1.5. Relación del docente con el alumno	156
1.6. Ambiente de clases	158
CAPÍTULO II: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	165
QUINTA PARTE: RESUMEN Y CONCLUSIONES	165
1. Resumen del estudio	165
2. Conclusiones	166
3. Recomendaciones	168
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	170

ANEXOS	175
Anexo 1: Matriz de consistencia	176
Anexo 2: Guía de observación	184
Anexo 3: Test de comprensión lectora	184
Anexo 4: Guía de entrevista semi- estructurada	190
Anexo 5: Ficha de registro de información 1	191
Anexo 6: Ficha de registro de información 2	192
Anexo 7: Presentación del proyecto	193
Anexo 8: Sesiones desarrolladas a lo largo del proyecto	205



LISTA DE CUADROS Y TABLAS

TABLA 1	
MOMENTOS DE APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS	114
TABLA 2	
PUNTAJES PROMEDIO DEL PRE- TEST	120
TABLA 3	
COMPARACIÓN DE LOS PUNTAJES FINALES DEL PRE- TEST Y DEL POST- TEST	120
TABLA 4	
PUNTAJES DEL PRE- TEST EN LAS PREGUNTAS LITERALES	123
TABLA 5	
COMPARACIÓN DE LOS PUNTAJES DE PREGUNTAS LITERALES DEL PRE- TEST Y DEL POST- TEST	124
TABLA 6	
PUNTAJES DEL PRE- TEST EN PREGUNTAS INFERENCIALES	126
TABLA 7	
COMPARACIÓN DE LOS PUNTAJES DE PREGUNTAS INFERENCIALES DEL PRE- TEST Y DEL POST- TEST	126
TABLA 8	
PUNTAJES DEL PRE- TEST EN PREGUNTAS REFLEXIVO- CRÍTICAS	130
TABLA 9	
COMPARACIÓN DE LOS PUNTAJES DE PREGUNTAS REFLEXIVO- CRÍTICAS DEL PRE- TEST Y DEL POST- TEST	133

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1

MODELO DE LECTURA DE SCHWARTZ (1984) 36

GRÁFICO 2

REDES Y MAPAS SEMÁNTICOS 55

GRÁFICO 3

EJEMPLO DE CUADRO SINÓPTICO 69



RESUMEN

El presente trabajo busca diseñar y validar una metodología orientada a promover la comprensión lectora en niños que presentan déficit de atención, a fin de que puedan desenvolverse normalmente en su entorno.

Para ello, este estudio pretende responder problema de investigación: ¿De qué manera el proyecto “ALARCÓN” promueve el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de primero y segundo de secundaria de centros educativos privados que presentan déficit de atención?

Cabe mencionar que este proyecto fue aplicado en 6 alumnos de primero y segundo de Secundaria un centro educativo de San Borja en un tiempo aproximado de 5 meses, por lo que esta investigación representa un estudio de caso, orientada a servir como referencia para estudios posteriores.

Por ello, esta investigación tiene un carácter cuali- cuantitativo, pues tanto para la recogida de datos como para su posterior análisis, se hizo uso de instrumentos y técnicas que responden ambos enfoques. Sin embargo, se hizo un énfasis en lo cualitativo, ya que se buscó recoger datos valorativos para validar el proyecto que hemos denominado “ALARCÓN” (Anticipa, lee, analiza, reflexiona, critica, organiza, narra).

Para un mejor análisis, hemos trabajado en base a seis unidades que consideramos básicas para identificar los progresos y limitaciones del proyecto aplicado: Comprensión lectora, Estrategias de comprensión lectora, Progresos y limitaciones en el nivel de comprensión lectora, características de los alumnos, relación del docente de Comunicación con el alumno, y, finalmente, el Ambiente de clase.

Los instrumentos utilizados fueron: Test de comprensión lectora, Guía de entrevista a la docente y tutoras, Guía de observación, una Ficha de registro de información y un Cuaderno de campo.

Como se apreciará posteriormente, se pudo concluir principalmente que el estudio permitió una mejora significativa en el nivel de comprensión en los niños de la muestra, tanto en los niveles literal como inferencial, apreciándose una ligera mejoría en el nivel reflexivo- crítico de comprensión de lectura.

ABSTRACT

This research looks for to design and to validate a methodology to promote the reading understanding in children who display attention deficit, in order that they can develop normally in his surroundings.

For it, this study tries to respond the investigation problem: How the project “ALARCÓN” promotes the development of the reading understanding in students of first and second degree of secondary of private educative centers that display attention deficit? It is possible to mention that this project was applied in 6 students of first and Secondary second of an educative center of San Borja in an approximated time of 5 months, reason why this investigation represents a study of case, oriented to serve like reference for later studies.

For that reason, this investigation is quantitative and qualitative at the same time, because as much for the collection of data like for his later analysis, it became use of instruments and techniques that respond both approaches. Nevertheless, an emphasis in the qualitative thing became, since it looked for to gather attitudinal data to validate the project that we have denominated “ALARCÓN” (Anticipa, lee, analiza, reflexiona, critica, organiza, narra).

For a better analysis, we have worked on the basis of six units that we considered basic to identify the progresses and limitations of the applied project: Reading understanding, Strategies of reading understanding, Progresses and limitations in the level of reading understanding, characteristics of the students, relation of the Spanish Teacher with the student, and, finally, the Atmosphere of class.

The instruments we used were: Test of reading understanding, Interview Guide to the Teachers and Tutor of Class, Observation Guide, a Data card of information and a Notebook of field.

As it is appraised later, it was possible to be concluded mainly that the study allowed a significant improvement in the level of understanding in the children of the sample, as much in the levels literal as inferencial, being appraised a slight improvement in the critical reflective level of reading understanding.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación responde a la necesidad actual de leer y comprender aquello que se lee.

En la sociedad globalizada en donde vivimos, se sabe que cada día se actualiza y se propaga con mayor rapidez la información existente, por lo que es una obligación de todas las personas, en particular de los trabajadores, profesionales y futuros profesionales, actualizarse, modificar y/o ampliar sus conocimientos previos con relación a los nuevos conocimientos circulantes. De ahí la importancia de una adecuada comprensión lectora, que además de propiciar el desarrollo de la persona, fomenta también el desarrollo de la sociedad.

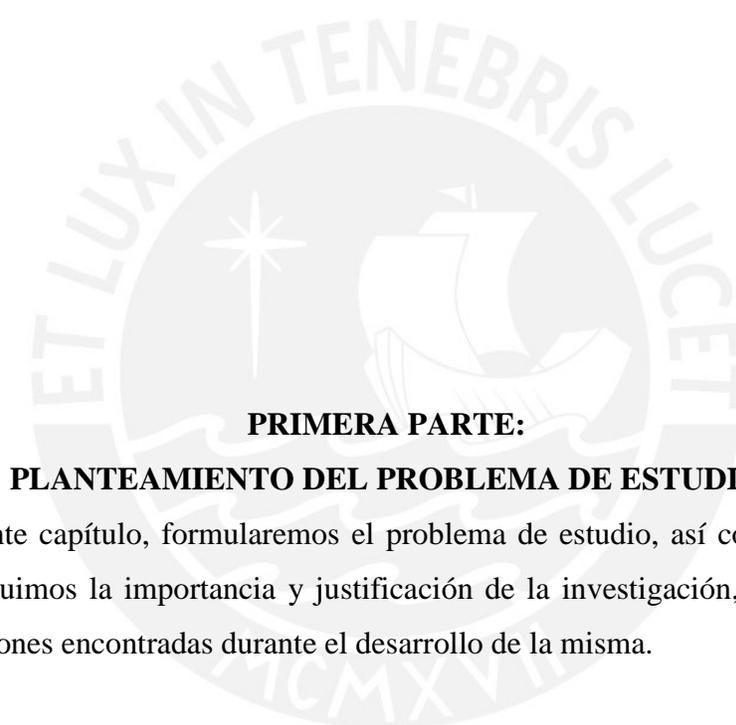
Ahora bien, frente a esta rápida difusión e intercambio de información, los más perjudicados son aquellos individuos que presentan algún tipo de dificultad de índole biológica o psicológica que les impide desarrollarse de la misma manera que los demás. Es por ello que este trabajo se ha centrado en diseñar y validar una propuesta que ayude a las

personas con déficit de atención a superar sus limitaciones para concentrarse frente al texto que lee y para comprenderlo desde niveles simples hasta muy complejos.

Asimismo, hemos optado por dirigir este programa denominado ALARCON (Anticipa, Lee, Analiza, Reflexiona, Critica, Organiza, Narra) a alumnos de primero y segundo de secundaria, puesto que a la edad comprendida entre los 12 y 14 años, es la más apropiada para desarrollar estrategias autorreguladoras que permitan mejorar la propia comprensión, que es precisamente uno de los objetivos centrales de la propuesta. Para la evaluación del programa mencionado, hemos utilizado diversas técnicas e instrumentos (cuestionario, observación, entrevista y análisis documental) que nos han permitido recoger información sobre el nivel de comprensión lectora, así como las estrategias de lectura que los alumnos poseen antes, durante y después de aplicada la propuesta, lo que nos ha permitido hacer un contraste entre un “antes” y un “después”, y no solo eso, sino hacer también un análisis del proceso mismo que los estudiantes han seguido: los logros y limitaciones que han presentado.

Además, es importante señalar que este es un estudio de caso, pues nos centramos en una muestra de seis niños de un centro educativo particular de San Borja que presentan trastornos de déficit de atención, los cuales han participado del programa ALARCÓN, cuya duración ha sido de 5 meses.

Finalmente, cabe mencionar que este trabajo contiene las siguientes partes: en primer lugar, hemos planteado el problema de estudio, la formulación de objetivos, la importancia y justificación de la investigación, así como las limitaciones de la misma. En una segunda parte, hemos desarrollado los antecedentes del estudio, así como un exhaustivo marco teórico sobre los dos grandes ejes de la investigación: comprensión lectora y síndrome de déficit de atención. Luego, planteamos el diseño y metodología así como el análisis y la discusión de los resultados. Asimismo, incluimos las conclusiones y sugerencias a las que hemos arribado luego de haber profundizado cada una de las variables estudiadas, y de acuerdo con la realidad de la muestra elegida. En los anexos, que se encuentran al final del trabajo, podemos encontrar los instrumentos que hemos aplicado.



PRIMERA PARTE:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

En el presente capítulo, formularemos el problema de estudio, así como los objetivos. Asimismo, incluimos la importancia y justificación de la investigación, del mismo modo que las limitaciones encontradas durante el desarrollo de la misma.

1. Formulación del problema

Este trabajo busca diseñar y validar un programa innovador orientado a promover la comprensión lectora en niños que tengan necesidades especiales, específicamente dirigida a aquellos que presentan trastornos de déficit de atención. Los niños con estas características necesitan, pues, una metodología acorde con sus necesidades que les permita ingresar adecuadamente en la sociedad actual y colaborar en su mejoramiento y desarrollo.

Cabe mencionar que este programa se inspira en los diversos métodos de instrucción surgidos de un tiempo a esta parte que se orientan precisamente a mejorar la comprensión

lectora, tales como: PQ4R (Preview, Question, Read, Reflect, Recit, Review), el Programa de Instrucción de Dansereau, el Método de Instrucción Directa, entre otros; los cuales se explicitan en el marco teórico.

Esta investigación pretende responder precisamente a eso, es decir, tiene como una de sus metas principales coadyuvar a que los niños con este síndrome puedan desenvolverse normalmente en su entorno y convertirse, en el futuro, en personas provechosas para la sociedad.

Este estudio responde al problema de investigación: ¿De qué manera el proyecto “ALARCÓN”¹ promueve el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de primero y segundo de secundaria de un centro educativo privado de Lima que presentan déficit de atención?

2. Formulación de Objetivos

Objetivo General: Diseñar y validar un programa alternativo para promover la comprensión lectora en alumnos de primero y segundo de Secundaria de centros educativos privados con trastornos de déficit de atención.

Objetivo específico (del Marco Teórico)

Profundizar en el conocimiento sobre las metodologías más adecuadas para promover la comprensión lectora en alumnos que presentan déficit de atención.

Objetivos específicos (metodológicos)

- Comparar los niveles de comprensión lectora que poseen los alumnos con déficit de atención antes y después de aplicar el proyecto “ALARCÓN”.
- Determinar los logros obtenidos antes, durante y después de la aplicación de las estrategias de comprensión lectora promovidas por el proyecto “ALARCÓN” en la muestra.

¹ Representa las siglas que alude al proceso lector que se pretende lograr en los alumnos (Anticipa, lee, Analiza, Reflexiona, Critica, Organiza, Narra).

3. Hipótesis de trabajo

El proyecto ALARCÓN es significativamente efectivo para el desarrollo de la comprensión lectora, principalmente en los niveles: literal e inferencial, en los alumnos de primero y segundo de secundaria con trastornos de déficit de atención de la institución de referencia.

4. Importancia y justificación del estudio

El presente trabajo de investigación responde a la necesidad actual de comunicarse adecuadamente, lo cual considera entre sus principales componentes a la comprensión lectora, habilidad que los seres humanos debemos desarrollar desde que nacemos y a lo largo de nuestra vida, debido precisamente a las exigencias de la actual sociedad globalizada que nos impulsa a aprender y desaprender constantemente a través de la información oral y escrita que transmiten los diversos medios de comunicación.

De este modo, si bien nos centramos en el desarrollo y mejoramiento de la comprensión lectora, pretendemos trabajar esta habilidad de manera conjunta con otras, tales como la comprensión y expresión oral, así como la expresión escrita; por lo cual en el proyecto que hemos llevado a cabo (Ver Anexo 7), cuya autora es la investigadora, proponemos actividades cohesionadas y articuladas de todas las áreas de la comunicación.

Por otro lado, como se sabe, las personas con déficit de atención presentan dificultades para concentrarse y comprender los textos escritos, por lo que buscamos desarrollar en ellos estrategias que les permitan superar este problema.

Asimismo, no solo buscamos ejecutar el proyecto que hemos diseñado, sino sobre todo evaluar y verificar sus potencialidades y limitaciones, con el fin de mejorarlo y ponerlo a disposición para ser aplicado en otras realidades educativas similares.

En nuestro contexto, no se ha encontrado acceso a investigaciones que busquen mejorar las habilidades lectoras en alumnos de secundaria con déficit de atención, por lo que el desarrollo de la presente investigación es bastante relevante, sobre todo en estos momentos

en los que, por diversas razones, los casos de niños con trastornos de déficit de atención se han incrementado y, desafortunadamente, muchas veces, los docentes no saben cómo enfrentar esa realidad. De ahí que esta investigación se oriente a desarrollar un proyecto que brinde estrategias pedagógicas a los docentes (en particular, del área de Comunicación) con el objetivo de mejorar las habilidades lectoras en sus alumnos, en especial, en aquellos que padecen de déficit de atención.

5. Limitaciones de la investigación

Al ser un estudio de caso, la presente investigación limita o restringe las posibilidades de generalización de resultados. Sin embargo, ello no le resta importancia a la misma, pues puede servir como base para el desarrollo de futuras investigaciones.

6. Definición de términos básicos

A continuación, presentamos la definición de algunos términos clave en el desarrollo de la presente investigación.

a) Comprensión lectora: Llamamos comprensión lectora a la captación literal de la información contenida de un texto, la deducción de ideas implícitas en el mismo, así como a la capacidad de reflexionar críticamente acerca de lo leído. De ahí la importancia de los conocimientos previos que posea el lector acerca del tema del texto que procederá a leer.

b) Campo visual: Es la amplitud que posee el lector respecto al alcance visual que posee en relación al texto que lee. Este depende, en gran medida, del grado de automaticidad que el lector adquiere cuando lee y solo con la práctica puede mejorarse.

c) Conocimientos previos: Son el conjunto de conceptos que posee el lector y que le permiten predecir y comprender mejor el contenido del texto que lee.

d) Estrategias de comprensión lectora: Son todos aquellos procedimientos que se realizan para mejorar la comprensión lectora. En el presente trabajo, hemos considerado la

clasificación realizada por Solé (2000): antes, durante y después de la lectura, como la más apropiada para monitorear y autorregular la propia comprensión.

e) **Trastorno de Déficit de Atención (TDA):** Puede considerarse como un síndrome caracterizado por la incapacidad para mantener la atención o concentrarse.

f) **Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH):** Se llama así al síndrome que, aparte de imposibilitar la atención o concentración, va acompañado con impulsividad y con hiperactividad por parte del sujeto que lo presenta.





SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL
CAPÍTULO I
ANTECEDENTES DE ESTUDIO

Para el presente trabajo hemos tomado en consideración como antecedentes tesis que se han realizado recientemente respecto al tema de comprensión lectora. Sin embargo, hemos notado que se ha dado un especial énfasis al estudio de la comprensión de lectura alcanzado en el nivel primario, no así de secundario.

La tesis realizada por Anaya (2002), se basa principalmente en una propuesta de trabajo que parte de la premisa de que la comprensión de un texto en alumnos de primer grado de primaria se centra en la identificación de la idea principal del mismo. Así, considera que la enseñanza de estrategias que permitan identificar la idea central de un texto posibilitará el logro de una adecuada comprensión lectora en los niños de este grado de estudios.

Otra tesis de gran importancia es la de Morales (1997), realizada en alumnos de quinto y sexto grado de primaria. Este trabajo se basó en el estudio del nivel de comprensión lectora

alcanzada por estos alumnos, específicamente en relación a la realización de inferencias y al conocimiento del propio desempeño, es decir a la metacognición. Esta tesis resulta interesante porque representa, como la misma autora lo expresa, una continuación del trabajo realizado por Pinzás (1993), en el cual se examinó la capacidad metacognitiva en niños de cuarto, quinto y sexto grado de primaria pertenecientes a tres tipos de colegio (estatal, privado pequeño, privado grande). Los resultados de la investigación realizada por Morales (1997), mostraron, entre otras cosas, que en el nivel socio- económico medio existen más niños que presentan un conocimiento real sobre su rendimiento, lo cual puede deberse a una enseñanza más flexible en sus centros educativos que incentiva la expresión de sus opiniones. De manera contraria, la instrucción en colegios estatales suele conservar características tradicionales donde el alumno tiende a ser más pasivo.

Esta autora plantea, asimismo, una enseñanza continuada a través de la enseñanza de lo más simple a lo más complejo en los distintos grados de primaria, en lo referente a las herramientas de comprensión lectora.

Por otra parte, la tesis realizada por Carreño (2000), se basa en el estudio del rendimiento en la comprensión lectora a nivel literal e inferencial de alumnos de escuelas estatales que se encontraban culminando primaria, provenientes de diferentes departamentos del Perú.

Una de las conclusiones que la autora plantea es la poca importancia que se le da a la enseñanza de destrezas y estrategias lectoras a partir del tercer grado de primaria privilegiando la lectura oral en el aula de clases. Asimismo, comprobó que existe un mejor desarrollo de la comprensión literal, lo cual puede deberse a que este tipo de habilidad es la que más se estimula al interior de las escuelas dejando de lado habilidades superiores que exigen un papel activo por parte del lector.

Por otro lado, constató que existe una diferencia significativa en el rendimiento según el área geográfica y el tipo de escuela. Así, por ejemplo, los alumnos de las zonas rurales y escuelas polidocentes obtuvieron un mejor rendimiento que los de las escuelas multigrado.

Sin embargo, los de las zonas urbanas consiguieron mejores resultados con relación que los dos grupos anteriores.

Según Carreño (2000), se le debe dar una mayor importancia a la formación y capacitación continua de los docentes que les permitan interiorizar las nuevas concepciones de la lectura, a fin de aplicarlas primero a su propio proceso lector para luego trasladar estos conocimientos a la enseñanza en el aula de clases.

Ahora bien, la tesis realizada por Bravo (2005), se basó en identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas que usan los alumnos de primer año de secundaria para mejorar su comprensión lectora. Este estudio se realizó en el distrito de San Martín de Porres y llegó a la conclusión de que los alumnos utilizan estas estrategias de manera muy limitada y que definitivamente requieren un replanteamiento de la programación curricular, siendo absolutamente necesario que todas las áreas de aprendizaje participen en el desarrollo de esta habilidad, resultando también de suma importancia el rol de los padres como mediadores de los aprendizajes de sus hijos.

La tesis doctoral de Tapia (2003), también resulta de suma importancia pues desarrolla un programa psicopedagógico de comprensión lectora dirigido a niños de cuarto y quinto grado de primaria, el cual se basa en la utilización de estrategias didácticas pertinentes para el desarrollo cognitivo y afectivo del niño y que promueven la comprensión lectora. Para ello plantea una serie de pasos a través de los cuales el niño, previamente a la lectura, la anticipa, para luego aplicar estrategias guiadas bajo un objetivo, y en donde interviene la socialización con sus demás compañeros.

Ahora bien, orientándonos al tema de déficit de atención, Colonna (2005,) desarrolló una investigación en la cual intentó determinar cómo debe ser la intervención de la maestra en un aula preescolar con niños que presentan este síndrome. Llegó a la conclusión de que debe tomarse en cuenta tres tipos de estrategia:

- Comportamentales, estableciendo acuerdos con los mismos niños.

- Cognitivas, a través del aprovechamiento de sus momentos de atención y brindándole una gran variedad de situaciones de aprendizaje.
- Socio- emocionales, favoreciendo su autoestima y desarrollando sus habilidades sociales.

Por otro lado, se ha revisado la tesis doctoral de Orjales (1999), basada en el desarrollo de un programa de intervención cognitivo- conductual dirigido a niños con déficit de atención. En ella se desarrollan diversos bloques entre los que se encuentran: autoinstrucciones, entrenamiento atribucional, entrenamiento de relajación, entrenamiento de habilidades sociales, etc. A través de esta propuesta, esta investigadora llegó a la conclusión de que las estrategias que se apliquen en el aula deben adaptarse a las características e intereses de cada niño.

Finalmente, el programa denominado Leco desarrollado en Madrid en el año 2004² por los estudiosos Mahou y de Santos, se orienta a la enseñanza de estrategias adecuadas que permitan a los niños con déficit de atención desarrollar la habilidad de la comprensión lectora, entre otras habilidades. Para ello, plantea objetivos de aprendizaje a través de los cuales se guía al alumno desde una comprensión literal del texto hasta una comprensión reflexivo- crítica.

El proyecto ALARCÓN, elaborado y aplicado para fines de esta investigación, se relaciona con las anteriormente mencionadas en el hecho de que buscamos mejorar las habilidades de atención y comprensión en los niños que presentan síndrome de déficit de atención. Para ello, nos centramos en brindarles herramientas adecuadas que les permitan controlar su propio proceso lector y, de esta manera, comprender todo texto escrito al que se enfrenten. Ahora bien, cabe mencionar que nos basamos principalmente en la clasificación planteada por Isabel Solé acerca de las estrategias de comprensión que todo buen lector debe conocer y aplicar. Claro está que adecuamos el desarrollo y empleo de

² En: <http://www.editorialcepe.es> (Revisado: 23 setiembre, 2006)

dichas estrategias obedeciendo a las necesidades específicas que presentó la muestra específica.

En los siguientes capítulos abordaremos las bases teórico- científicas de la presente investigación cuya estructura está dividida en dos ejes centrales. El primero aborda el tema de la comprensión lectora desde un punto de vista comunicativo y pedagógico. Por otro lado, el segundo intenta profundizar sobre el síndrome de déficit de atención.



CAPÍTULO II

COMPRENSIÓN LECTORA DESDE UN PUNTO DE VISTA COMUNICATIVO Y PEDAGÓGICO

Este capítulo intenta explicar la definición de comprensión lectora desde la visión contemporánea que la concibe como un proceso comunicativo. Asimismo, se explicará los factores condicionantes, los niveles de procesamiento lector, así como las diversas estrategias que pueden utilizarse en el aula para lograr una adecuada comprensión.

2.1. Concepción de la comprensión lectora

Como su nombre lo indica, el enfoque interactivista de la comprensión se basa en la interacción que se da entre el lector y el texto, lo cual permite la creación de un nuevo significado que trasciende lo explicitado en el texto y los conocimientos previos del sujeto que lo lee.

Los principales defensores de estas teorías según Cairney (1992) son Rosenblatt (1978), Shanklin (1982), entre otros. Estas teorías intentan, pues, trascender el papel del lector y el texto (como conjunto) en la construcción del significado de este último.

“La lectura se concibe como un acto transaccional en el que autor y lector crean un significado que es obra de ambos, no sólo del autor ” (Salazar, 1999: 28).

De este modo, la comprensión del texto solo se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema, por lo que el proceso de lectura comienza cuando el lector, antes de leer el texto, plantea sus expectativas sobre lo que va a leer: tema, tipo de texto, etc.

Como se ve, este modelo afirma que es el autor el que toma la iniciativa en el sentido en que aporta los elementos para una comprensión potencial del significado del texto. Si bien el proceso de comprensión es guiado por la estructura del texto, no está totalmente controlado por ella, pues el lector aporta sus conocimientos y experiencias anteriores, así como sus esquemas cognoscitivos. De ahí que el conjunto de conocimientos previos que posea el lector en relación a la información contenida en el texto que lee sea un factor de suma importancia para el logro de una adecuada comprensión del mismo.

Ahora bien, la contribución que el lector hace para llegar al significado de un texto es posible gracias a los esquemas mentales que posee. Así, bajo la perspectiva de la teoría de los esquemas, la lectura comprensiva puede ser definida como el proceso por el cual el lector es capaz de analizar, relacionar y sintetizar el contenido de un texto escrito gracias a su capacidad de operar activamente desde diversos esquemas acerca de aquello que lee, identificando sus planteamientos, sus nexos lógicos y vínculos estratégicos (Cárdenas,1999).

Este modelo interactivo admite, entonces, múltiples interpretaciones acerca de un mismo texto e incluso contempla la idea de que el lector comprenda algo quizás muy diferente de lo que el texto se proponía aportar, de acuerdo a las intenciones del autor. El modelo interactivo propone, pues, un nivel de comprensión que va más allá de lo meramente literal o inferencial, alcanzando un tipo de comprensión reflexivo y crítico, dependiendo del esquema cognitivo que posea el lector. Del mismo modo, tal como lo menciona Cabrera

(1994) se da lo que se denomina la lectura creativa que conlleva la reacción y la actuación posterior del lector una vez realizada la lectura, de manera tal que su resultado es el desarrollo personal y social del individuo puesto que produce cambios en su punto de vista, actitudes, sentimientos y conductas.

2.1.1. Visión contemporánea de la comprensión lectora

La visión contemporánea acerca de la comprensión lectora se basa en una ampliación del modelo interactivo o transaccional y aúna las teorías del procesamiento de la información ascendente y descendente. La primera se refiere básicamente al logro de la comprensión sólo a partir de la información contenida del texto; mientras que la segunda hace alusión a la importancia exclusiva del conjunto de conocimientos previos que el lector trae consigo al momento de leer.

Según Solé (2000) cuando el lector se enfrenta a un texto, sus rasgos componentes despiertan en él expectativas a diferente nivel (letras, palabras...) de tal manera que la información procesada en cada uno de estos niveles funciona como un input para el nivel siguiente, de esta forma y gracias a un nivel ascendente, la información se propaga hacia niveles cada vez más elevados. De forma simultánea, y dado que el texto despierta expectativas de nivel elevado (semántico, sintáctico), éstos funcionan como hipótesis que buscan en los niveles inferiores su verificación, por un procedimiento descendente.

Para terminar este apartado, cabe aludir las características mencionadas por Pinzás (1995), que servirán como un resumen de las ideas centrales propuestas por la visión contemporánea del modelo interactivo de lectura.

a) La lectura como construcción

La lectura es vista como un proceso a través del cual el lector va armando mentalmente un “modelo” del texto dándole significado propio o una interpretación personal. Así, al leer las personas reaccionan frente al texto imaginando e interpretando o construyendo una idea acerca de su posible significado. Esta construcción necesita, pues, una buena

comprensión literal de lo que el texto explícitamente propone lo que, a su vez, posibilitará la elaboración de lo implícito.

b) La lectura como interacción e integración

La lectura es interactiva porque la información ofrecida por el texto y el conocimiento previo del lector se relacionan para producir un significado particular.

La tarea del lector estará orientada, por consiguiente, a interpretar, completar, determinar o proporcionar el significado del texto. De allí la importancia no sólo de la presencia de los conocimientos previos del lector pertinentes al texto, sino que su adecuado uso en el proceso de construcción e integración del significado.

c) La lectura como interacción entre fuentes de información

A fin de lograr una adecuada comprensión en términos de decodificación e interpretación del texto, es necesario que en la mente del lector interactúen sus diferentes fuentes de experiencia e información referidas más que nada a sus conocimientos acerca de la ortografía, la gramática, el léxico, la sintaxis, la semántica y la pragmática.

d) La lectura como proceso estratégico

Pinzás (1995), alude a la necesidad de un “lector flexible”, en la medida en que aprende a adaptar su propia lectura tanto de acuerdo a sus propósitos o metas para leer, como según la naturaleza del material, su familiaridad con el tema, el género literario y según esté comprendiendo o no lo que lee.

Es por ello importante que el lector posea un bagaje de conocimientos previos, no sólo acerca del contenido del texto que va a leer, sino también a los diferentes tipos de texto existentes y las características que presenta cada uno de ellos.

e) La lectura como proceso metacognitivo

Esta característica alude a la capacidad que tienen los lectores diestros de controlar su lectura y ser, al mismo tiempo, conscientes de ello exhibiendo, así, destrezas metacognitivas. De esta manera, los buenos lectores saben evaluar su propio conocimiento o habilidades con respecto a la demanda de la tarea y saben guiar su comprensión y desarrollar estrategias correctivas cuando ésta falla.

Cabe mencionar que la metacognición en la lectura es sumamente importante en la medida que permite al lector detectar y compensar aquellos fallos o errores presentes en el texto que pueden impedir su comprensión.

f) La lectura como proceso automático

Para poder comprender, el lector debe dominar los procesos básicos, tales como la decodificación, al punto que dichos procesos se vuelvan automáticos. Así, resulta de suma importancia la fluidez de la lectura (entendida ésta como la coordinación del proceso de descodificación con el proceso de comprensión).

La automaticidad de la decodificación permite que tan pronto como el lector ha visto una parte de la palabra, adquiera una posible interpretación de ella.

g) La lectura como aprendizaje continuo

El proceso lector mejora con la práctica, por lo que es importante una lectura continua orientada siempre con el propósito de aprender. De ahí la importancia de la práctica de la actividad lectora desde temprana edad, pues solo de esta manera el niño se va acostumbrando a leer, primero por obligación y paulatinamente, por placer. De este modo, cuando llegue a la adolescencia, valorará la importancia de la lectura y cómo esta actividad favorece su conocimiento y comprensión sobre diversos tópicos de cultura general.

2.1.2. Factores intervinientes en la comprensión lectora

Basándonos en Cairney (1992), Cabrera (1994), García (1995), González Fernández (2004) y Solé (2000), consideramos que los factores que condicionan el proceso lector y, por ende, la comprensión lectora son: la naturaleza del texto, que no sólo alude a aspectos formales de su estructura, sino también al lenguaje verbal utilizado; los objetivos de lectura elaborados anticipadamente al acto de leer; los conocimientos previos del lector que permiten a éste enfrentarse al texto escrito con un esquema de conocimientos claro, lo cual posibilitará la realización de predicciones, inferencias e hipótesis, antes y a lo largo de la lectura; el campo visual, que alude al grado de automaticidad y rapidez por parte del lector en el desarrollo del proceso lector; la motivación que, a su vez, implica el valor afectivo que se le conceda a la lectura; y, finalmente, el impacto del contexto y del entorno familiar.

a) Naturaleza del texto

Salazar (1999), afirma que para leer es necesario conocer y comprender las características y reglas de la producción escrita, las cuales son distintas a las utilizadas en el lenguaje verbal cotidiano. De allí, la importancia del conocimiento del lector sobre las convenciones y reglas propias de la escritura de una lengua.

Ahora bien, es innegable que las características internas que ofrece el texto, en cuanto a su estructura, extensión y contenido de la información (más concreto o abstracto), condicionan su comprensión. Por ello, resulta evidente que los conocimientos que posea el lector acerca de la estructura del texto permiten anticipar el desarrollo de su contenido de una forma más previsible y facilitan la comprensión de las ideas fundamentales que se encuentran ordenadas en el esquema del texto. La estructura interna varía según el tipo de texto, lo cual permite la creación de expectativas por parte del lector, puesto que éste anticipará la disposición formal de las ideas formuladas, así como la manera en que éstas se desarrollarán.

Según su estructura, los textos pueden clasificarse en dos tipologías amplias: expositivos y narrativos. Los textos expositivos son más complejos que los narrativos debido a que poseen una estructura más variada y según García (1995), pueden clasificarse en: de

compilación, de causalidad, de comparación y contraste, de exposición de problema y solución, y descriptivo. En los textos narrativos, las características o rasgos básicos son: la sucesión temporal de los acontecimientos, la interrelación de los personajes, la presentación de un conflicto y su resolución.

Está comprobado que son más difíciles de comprender los textos expositivos que los narrativos y esto se debe, en mayor medida, a que los primeros requieren de una mayor atención por parte del lector a sus marcas formales y, por tanto, la dificultad en la lectura del texto estará en estrecha relación con la claridad y organización de la información, así como los conocimientos paralingüísticos del lector. Por otro lado, los textos narrativos resultan ser más accesibles a los lectores inexpertos debido al esquema sencillo que presenta: presentación/ complicación/ resolución, para comprender y extraer información importante de las narraciones.

Según Adam (1985, citado por Solé: 2000), los textos pueden clasificarse principalmente en:

- **Narrativo:** Texto que presupone un desarrollo cronológico y que aspira a explicar unos sucesos en un orden dado. Algunos textos narrativos siguen una organización: estado inicial/ complicación/ acción/ resolución/ estado final. Otros introducen una estructura conversacional dentro de la estructura narrativa.
- **Descriptivo:** Su intención es describir un objeto o fenómeno, mediante comparaciones y otras técnicas. Este tipo de texto es frecuente tanto en la literatura como en los diccionarios, las guías turísticas, los inventarios, etc.
- **Expositivo:** Relacionado con el análisis y la síntesis de representaciones conceptuales, el texto expositivo explica determinados fenómenos o bien proporciona informaciones sobre éstos. Los libros de texto y manuales lo utilizan de manera frecuente.
- **Instructivo- inductivo:** Este tipo de texto agrupa a aquellos cuya pretensión es inducir a la acción del lector: consignas, instrucciones de uso, etc.

Ahora bien, según Cunningham (2002), las diferentes clases de textos literarios y no literarios requieren la adquisición de diversas estrategias y competencias lectoras. Así, a través de las claves e indicios que contenga el texto que aborda, el lector activará las competencias y estrategias pertinentes. De allí la importancia de la enseñanza en la escuela de los diversos tipos de texto, en particular, su estructura y las competencias que requiere su lectura evitando, de esta manera, centrarse en los narrativos y expositivos como suele hacerse.

b) Objetivos de lectura

En los últimos años se ha comprobado que el fin perseguido por el lector causa un impacto significativo sobre el modo en que enfoca su proceso y, asimismo, sobre el significado derivado.

Los objetivos que pueden plantearse los lectores frente a un texto pueden ser muy variados, por lo que se procederá a enumerar algunos objetivos genéricos que, según Solé (2000), están presentes en la vida adulta y pueden ser trabajados en la escuela:

- Leer para obtener una información precisa.
- Leer para seguir instrucciones.
- Leer para obtener una información de carácter general.
- Leer para aprender.
- Leer por placer.
- Leer para practicar la lectura en voz alta.
- Leer para dar cuenta de que se ha comprendido.

La enseñanza de la comprensión lectora debe tener en cuenta la necesidad de leer con algún propósito, por lo que debe orientarse a que a la larga los alumnos sean capaces de proponerse objetivos de lectura que les interesen y sean adecuados para ellos.

c) Rol del lector y sus conocimientos previos

La actividad lectora demanda continuamente el uso de nuestra memoria, entre otras cosas, para reconocer las letras, las palabras y sus relaciones. En la memoria de largo plazo se busca información asociada a lo que se está leyendo. Sin embargo, el conocimiento previo no sólo se refiere a datos, objetos y sujetos, sino también a procesos, rutinas y operaciones fijadas en la memoria del lector, como resultado de las vivencias y aprendizajes ocurridos.

Como se ha visto con anterioridad, en el modelo interactivo de la lectura el rol del lector es sumamente activo, puesto que para lograr la construcción del significado de un texto aporta gran cantidad de conocimiento y experiencia lingüística. Según esto, se puede deducir que los lectores comparten significados comunes al leer un mismo texto gracias a conocimientos, cultura y experiencias similares, aunque las características individuales del lector conducirán invariablemente a que cada uno construya un texto único cuando lee.

Cabrera (1994), señala que hay dos tipos de conocimientos previos: 1) los que hacen referencia al tipo de texto, a su organización, estructura, etc. y 2) los conocimientos que precisa el lector respecto al tema del escrito y al mundo en general.

d) Campo visual

Este factor hace alusión al proceso perceptivo que se da durante el acto de lectura y tiene que ver con el nivel de rapidez y amplitud de la capacidad de ver y, por lo tanto, de leer. Así, mientras más restringido sea el alcance visual, si se lee palabra por palabra, la comprensión se verá afectada.

Según Martín (2003), las entradas al sistema las constituyen las palabras al leer:

- La imagen se almacena en la retina como una réplica invertida cuyas características aún son de naturaleza físico sensorial.
- Estructuralmente, la retina es el almacén sensorial y el patrón almacenado es un icono.
- Este proceso hace posible que el lector pueda translucir la energía que incide en sus receptores visuales y la guarde durante un lapso breve en el almacén sensorial icónico.

- La cantidad de estímulos que el medio ambiente proporciona es muy grande, por lo que es necesario liberar al almacén sensorial de aquellos inputs que en un momento determinado no sean relevantes.

La mejor manera de desarrollar el campo visual es a través de la práctica de la lectura de cualquier tipo de texto, ya sea libros, revistas, periódicos, historietas, etc. Sólo practicando de manera frecuente se podrá automatizar la lectura, de tal modo que no sólo aprenderemos y fortaleceremos nuestro léxico, sino que mejoraremos nuestra habilidad de predicción, y podremos tener la capacidad de leer más rápido, sin limitar nuestra comprensión.

e) Motivación

Este factor se relaciona con el referido a los objetivos de lectura planteados con anterioridad al acto de leer; sin embargo, implica más que nada el interés, atención, esfuerzo y práctica que el lector necesita para poder comprender mejor un texto escrito.

Salazar (1999), menciona el valor afectivo de la lectura, que parte precisamente de la motivación e interés plasmados antes y a lo largo de la lectura para que, de esta manera, el acto de leer perturbe, afecte, trastorne, conmueva, de alguna manera al lector.

Dentro de este aspecto, es necesario considerar no sólo la denominada motivación intrínseca que hemos explicado anteriormente, sino también el ambiente en el que se dé el aprendizaje, es decir, el contexto escolar y la relación que los alumnos establezcan entre sí y con el docente. Asimismo, es importante el entorno familiar que se procederá a explicar más adelante, así como el ambiente socio- cultural. Frente a este último aspecto, cabe mencionar que resulta de suma importancia el contexto en el que se desarrolle el alumno, pues mientras vea y perciba más personas leyendo y una sociedad preocupada por la lectura, más se sentirá motivado a leer.

Resulta, pues, la figura del docente sumamente importante para brindar una motivación tanto extrínseca como intrínseca a los educandos, a fin de desarrollar en ellos su gusto por la lectura.

f) Impacto del contexto

Según Cairney (1992), el contexto causa un profundo impacto configurando el significado que se construye. Asimismo, el contexto influye en una serie de niveles:

- Los lectores son el tipo de personas que son debido al contexto social específico en el que han vivido. En este punto, entraría específicamente también el ambiente que rodea al individuo que lee y el hecho de que éste sea propicio o no para desarrollar adecuadamente el proceso lector.
- Todo texto se escribe en un contexto específico y está influenciado en parte por la cultura y el entramado social en el que se crea.
- Los lectores encuentran escritos en contextos específicos que pueden influir en el significado en una serie de niveles (p. ej. leer para un examen o leer por gusto propio).

Ahora bien, el impacto del contexto puede ser entendido también como todos aquellos elementos que rodean al lector en el momento previo y durante su acto de lectura. Definitivamente, estos elementos pueden resultar favorables o desfavorables para el logro de una adecuada comprensión lectora. De ahí la necesidad de establecer un ambiente adecuado en el cual se pueda leer con tranquilidad y con un ritmo personal propio, sin correr el riesgo de que la acción de leer pueda verse perturbada por una u otra razón.

Según González Fernández (2004), las relaciones entre los iguales, así como con el profesor influye positiva o negativamente en el aprendizaje de los alumnos.

g) Entorno Familiar

Según González Fernández (2004), las actividades lectoras que se realicen en casa influyen en el gusto de la lectura que el alumno pueda tener. Así, no es lo mismo si el alumno lee o si le leen otras personas, si comenta la lectura con alguien o simplemente asimila la información de manera personal, si la disfruta o si lo hace por mera obligación.

Del mismo modo, está comprobado que si el entorno familiar se muestra como amante de la lectura, el niño por imitación (en un principio) también se interesará por ésta.

Asimismo, según estudios realizados se ha comprobado que los padres de los alumnos de superior nivel de comprensión lectora suelen mostrar determinados patrones de conducta: hacen hincapié en el contenido y el significado de los cuentos, animando a sus hijos para aprender; les mandan retroceder cuando no entienden algo; considerar al error como parte del aprendizaje; resaltan la importancia de la lectura, etc. De este modo, la implicación y persistencia de los padres en las actividades de aprendizaje de sus hijos dan lugar a alumnos intrínsecamente motivados. Así, los padres con hijos de mejor comprensión lectora suelen ser más capaces de crear una atmósfera motivadora, planteándoles metas alcanzables y reforzando los éxitos conseguidos; del mismo modo, la relación padre- hijo debe ser amigable, imponiendo su autoridad cuando sea necesario.

Como se ha visto, son varios los factores que condicionan la comprensión de un texto escrito, por lo que resulta importante el conocimiento de éstos por parte del lector a fin de que pueda controlar mejor su propio proceso de lectura y del docente, con el fin de que pueda aplicar estrategias de enseñanza de la comprensión basándose en los factores ya mencionados.

2.1.3. Relación entre comprensión lectora y comunicación humana

Según Cabrera (1994), la lectura puede ser considerada como una extensión del desarrollo natural del lenguaje. Bajo esta perspectiva podemos considerar que la lectura es una habilidad natural propia del ser humano, puesto que él es el único ente vivo privilegiado que tiene la capacidad de realizar esta actividad. Ahora bien, como muchos autores lo afirman la comunicación humana también puede ser vista como una facultad propia de los seres humanos, ya que tienen la particularidad de poder emitir una serie infinita de enunciados cargados de sentido y regidos bajo un conjunto de reglas finitas. Esta capacidad se aplica tanto a lo que se refiere a expresión oral, como a expresión escrita. Asimismo, como complementación a esta facultad, los seres humanos también tenemos la capacidad de comprender las expresiones orales y escritas emitidas por otros. Es por ello que la

comprensión de textos se logra a partir de un complejo proceso de generación y verificación de hipótesis, que permite la integración de la información, así como el control del propio proceso lector, como bien lo explica Cabrera (1994).

Diversos autores tales como Condemarín (1982), Cabrera (1994) y Cassany (1998) han planteado lo que denominan “modelo de comunicación en el acto de lectura”. El proceso de lectura se pone en marcha antes de empezar a percibir propiamente el texto, cuando el lector empieza a plantear sus expectativas sobre lo que va a leer: tema, tipo de texto, estructura, etc. Toda la experiencia de lectura que hemos acumulado a lo largo de nuestra vida está almacenada en la memoria a largo plazo (MLP), en unos esquemas de conocimiento. De este modo, podemos prever qué tipo de texto se suele leer en cada situación, qué aspecto tiene, las posibles estructuras que puede tener, el lenguaje que aparecerá, etc. Además, esta memoria también contiene el dominio del sistema de la lengua que hemos alcanzado (léxico, gramática, etc.) y nuestros conocimientos del tema sobre el que vamos a leer. Todas estas informaciones previas permiten que antes de leer el texto podamos anticipar o formular hipótesis sobre el texto.

Ahora bien, según Schwatz (1984) citado por Cabrera (1994) la lectura se inicia con una fijación de los ojos. El movimiento de los ojos está influenciado por lo que se va a leer, interactúa con las características del texto y guía las fijaciones oculares. En cada fijación se capta una imagen visual que se almacena en el registro sensorial. Esta imagen persiste en la retina hasta que una nueva fijación reemplaza esta imagen por otra nueva. La información captada por el registro sensorial no se categoriza como una unidad con significado, puesto que es simplemente una colección de líneas, ángulos y espacios. Así, esta imagen visual almacenada en el registro sensorial pasa por un proceso de filtro y categorización. En esta fase, se realiza una recodificación a fin de determinar qué tipo de información se recoge a partir del registro sensorial. El resultado de la fase anterior es un tipo de código o input categorizado.

El input se puede categorizar como letras, sílabas, palabras o frases. Estos códigos pueden conducir directamente a unidades con sentido mediante patrones de recuerdo visual

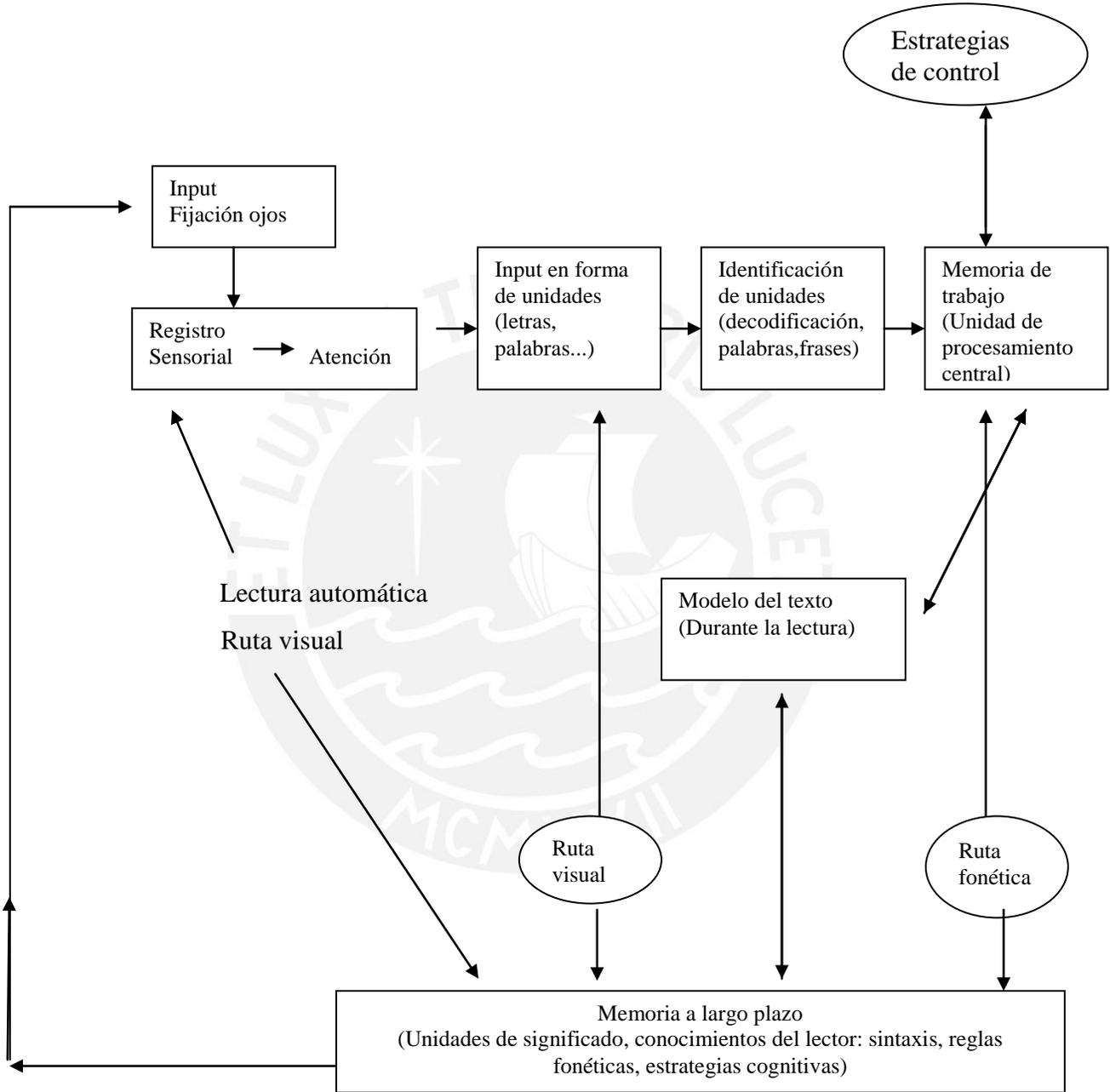
o se pueden traducir a un código fonético, que el que se emplea para acceder al significado. Durante la lectura, las unidades con significado que se han extraído de la memoria a largo plazo se van almacenando en la memoria de trabajo. En esta memoria de trabajo se verifica un proceso de integración de la información con el objetivo de construir un modelo del texto. Debido a que la memoria de trabajo tiene una capacidad limitada para almacenar información, conforme las proposiciones del texto van siendo entendidas por el lector, éste, para comprender el texto, los va trasladando a la memoria a largo plazo dentro del esquema activado en esa memoria. (Ver gráfico 1)

Ahora bien, los aspectos que diferencian a los malos y buenos lectores se relacionan a la manera en que el acto de lectura se da, por lo que dichos aspectos se refieren a:

- Acceso a la información codificada en la memoria a largo plazo.
- Retención de información en la memoria de trabajo.
- Empleo menos frecuente de los procesos de reconocimiento automático.
- Mayor dependencia de los procesos de decodificación.
- Dificultad para realizar procesos de integración de la información

Como se ve, la comprensión lectora se relaciona directamente con la comunicación humana por dos razones: en primer lugar, porque constituye una de las cuatro habilidades centrales que conforman la macrohabilidad denominada comunicación, la cual engloba la expresión oral y escrita, así como la comprensión oral y escrita. En segundo lugar, la comprensión de textos está vinculada estrechamente con la comunicación, puesto que al interior de su proceso se da una interacción entre lector y narrador del texto, lo cual conlleva a un conjunto de etapas ya explicadas, y que tiene como resultado final información que trasciende lo explicado en el texto y el conjunto de conocimientos que aporta el lector, es decir, se construye un significado trascendente, como bien lo explica la teoría interactivista.

Gráfico 1
Modelo de Lectura de Schwartz (1984)



Tomado de Cabrera (1994: p.78)

2.2. Niveles de procesamiento lector

“ La lectura conceptualizada como una actividad humana, es compleja y profunda. Involucra la totalidad del pensar, en sucesivas asociaciones mentales y en funciones analíticas, sintéticas y valorativas” (Barrios, 1990: 16).

El proceso lector implica, pues, una variedad de operaciones mentales y, por ende, niveles de procesamiento que posibilitan, a su vez, una adecuada comprensión. El nivel de procesamiento más simple es el perceptivo y el más complejo es el semántico, puesto que en éste, finalmente, se logra la construcción del significado. Sin embargo, hay otros niveles intermedios (léxico y sintáctico) sin el cual no sería posible dicha construcción.

Cabe mencionar que si bien son jerarquizados, muchas veces estos niveles se dan a la par pero siempre están orientados a lograr un adecuado nivel semántico. Basándose en ello, Cuetos (1996) afirma que el sistema de lectura está formado por varios módulos separables relativamente autónomos, cada uno de los cuales se encarga de realizar una función específica. De este modo, se distinguen cuatro módulos o procesos:

- **Procesamiento perceptivo:** Los mecanismos perceptivos presentes en nuestros sentidos extraen la información gráfica presente en la página del texto y la almacenan durante un tiempo muy breve en la denominada memoria sensorial o icónica. La información más relevante pasa luego a una memoria más duradera denominada memoria a corto plazo, desde donde se analiza y se reconoce como determinada unidad lingüística.
- **Procesamiento léxico:** Una vez identificadas las unidades lingüísticas, el siguiente proceso es la asociación de dicha unidad con un concepto. Para ello, se dispone de dos vías: 1) conexión directa del significado con los signos gráficos y 2) transformación de los signos gráficos en sonidos utilizando esos sonidos para llegar al significado.
- **Procesamiento sintáctico:** El lector dispone de unas claves y reglas sintácticas que indican la manera como pueden agruparse las palabras en frases y oraciones

y hacen uso de este conocimiento para determinar la estructura de las oraciones particulares que encuentra.

- **Procesamiento semántico:** Después de haber establecido la relación entre los componentes de la oración, el lector pasa a extraer el mensaje de la oración para integrarlo a sus conocimientos.

2.2.1. Procesamiento perceptivo

Este nivel de procesamiento implica dos sub- procesos básicos: a) movimientos saccádicos y fijaciones, y b) análisis visual.

a) Movimientos saccádicos y fijaciones

Según las investigaciones realizadas en la década de los 80, se sabe que cuando una persona lee un texto sus ojos avanzan a pequeños saltos, llamados movimientos saccádicos, que se alternan con períodos de fijación en que permanecen inmóviles. Así, el proceso lector consiste en fijar un trozo de texto y, a continuación, mediante un movimiento saccádico, pasar al trozo siguiente en donde permanecen sus ojos fijos otro intervalo de tiempo, y así sucesivamente.

De acuerdo con esto la información que se puede extraer de una página depende de:

- La distribución de las fijaciones sobre la página.
- La cantidad de información que se pueda recoger durante una fijación.

La mayoría de investigadores concuerda en que las variaciones, tanto en la duración de las fijaciones como en la amplitud y duración de los movimientos saccádicos durante la lectura, no son debidos a fluctuaciones arbitrarias, sino que reflejan características distintivas del texto y, en consecuencia, de los procesos cognitivos. Es así como al aumentar la dificultad de la lectura disminuye la longitud de los saltos y aumenta, en cambio, la duración de las fijaciones y el número de regresiones. Por otra parte, los puntos de destino a los que se dirigen los ojos suelen ser las zonas donde se concentra la principal

información y esto puede deberse a la denominada información parafoveal³, que es la que se percibe de manera indirecta e inconsciente, a través de la zona periférica de la retina.

La información extraída pasará posteriormente a almacenarse, primero, en una memoria sensorial y luego, a la memoria a corto plazo. En esta última, se reconoce los rasgos visuales almacenados por la memoria sensorial como material lingüístico.

b) Análisis visual

Este sub- proceso se da paralelo al anterior y alude a la manera en que el lector es capaz de reconocer una palabra a través de la identificación de sus letras constituyentes y, en el caso de lectores expertos, a través del reconocimiento de sus primeras letras (en caso sea una palabra conocida por el lector), puesto que basándose en el contexto en que está escrita y sus conocimientos previos, el lector deducirá automáticamente de qué palabra se trata.

2.2.2.. Procesamiento léxico

Para llegar al significado, a partir de las palabras escritas, existen dos vías diferentes: a) la ruta visual o b) la ruta fonológica.

La primera consiste en comparar la forma ortográfica de la palabra con una serie de representaciones almacenadas en la memoria que, en su conjunto conforman el léxico visual, para comprobar con cuál de ellas encaja. La unidad léxica activada, a su vez, activará la correspondiente unidad de significado situada en el “sistema semántico”. Ahora bien, si además de comprender la palabra hay que leerla en voz alta, la representación semántica activará la correspondiente representación fonológica, localizada en el almacén denominado “ léxico fonológico”.

La ruta visual sólo puede funcionar con las palabras que el sujeto conoce visualmente, es decir, con las palabras que forman parte de su vocabulario visual no

³ La denominada “información parafoveal” es la que podemos percibir inconsciente durante el acto de lectura a través de la zona periférica de la retina (tanto del ojo derecho como del izquierdo) que logra extraer información de ambos lados adyacentes al trozo de texto o de palabra que estamos leyendo, lo que contribuye a su rápida identificación o anticipación.

ocurriendo así con las palabras desconocidas ni tampoco con las pseudopalabras por no tener una representación léxica.

Por otro lado, la ruta fonológica permite que las letras identificadas de las palabras sean transformadas en sonidos, por lo que este segundo sistema consiste básicamente en:

- Identificar las letras que componen las palabras en el sistema de análisis visual.
- A continuación, recuperar los sonidos que corresponden a esas letras mediante el mecanismo denominado “mecanismo de conversión grafema a fonema”.
- Una vez recuperada la pronunciación de la palabra se consulta en el “léxico auditivo” la representación que corresponde a esos sonidos.
- Esa representación, a su vez, activa el significado correspondiente en el sistema semántico.

a) Ruta visual

Como ya se vio, la ruta visual tiene tres componentes centrales: el léxico visual, el sistema semántico y el léxico fonológico.

Léxico visual

En el léxico visual, se encuentran representadas las palabras escritas. En el modelo Logogen⁴, se entiende que cada palabra está representada por un mecanismo llamado Logogen, el cual determina la cantidad de información necesaria que cada logogen necesita para llegar a activarse. Así, cuando llega información proveniente del sistema de análisis visual se activa el logogen correspondiente a esa información. Pero no solo ése, puesto que se activan además los logogenes correspondientes a las palabras que comparten alguna característica con la que se está procesando. Solo uno de los logogenes, normalmente el que corresponde a la palabra estímulo, alcanzará el denominado umbral crítico. Cuando ello sucede, la palabra se da por reconocida y todos los logogenes vuelven a su estado de reposo.

⁴ El modelo Logogen intenta describir la manera en que las palabras percibidas son reconocidas en nuestro cerebro. Según este modelo, a cada palabra le corresponde un mecanismo llamado Logogen, el cual es activado totalmente en la medida en que logremos reconocer la palabra que le corresponde.

Sistema semántico

Para recuperar el significado de las palabras, hay que consultar con el sistema semántico. En este sistema, se encuentran los significados de las palabras, es decir, los conceptos. Es único para todas las palabras independientemente de la modalidad por la que se acceda, sea ésta visual, auditiva, pictórica, etc. Asimismo, el sistema semántico está organizado por categorías, que permiten agrupar las palabras bajo distintos criterios.

Léxico fonológico

Este es un almacén en donde se encuentran representadas las pronunciaciones de las palabras. Y, como ocurre con el léxico visual, existe un dispositivo para cada palabra con un nivel de activación dependiente de su frecuencia de uso. También este léxico, aunque muy unido al sistema semántico, es funcionalmente independiente de él. Claro ejemplo de esto es que muchas veces tenemos muy claro el concepto que queremos expresar pero no disponemos de la palabra adecuada para hacerlo.

b) Ruta fonológica

La ruta fonológica comprende también tres componentes principales: los mecanismos de conversión grafema a fonema, el léxico auditivo y el almacén de pronunciación.

Mecanismos de conversión grafema a fonema

Según Collheart (1986) citado por Cuetos (1996), este proceso encargado de asignar los sonidos correspondientes a cada una de las letras que componen la palabra, distingue tres mecanismos:

- **Análisis grafémico:** se encarga de separar los grafemas (sonidos expresados en letras) que componen la palabra.
- **Asignación de fonemas:** este sub- proceso es el encargado de asignar a cada grafema el sonido que, según las reglas de cada idioma, le corresponde.
- **Unión de los fonemas:** se encarga de combinar los fonemas generados en el estadio anterior para producir una pronunciación conjunta, tal como articulamos normalmente las palabras.

La pronunciación resultante de este último sub- proceso se deposita en el almacén de pronunciación. Si la tarea consistiese en la lectura en voz alta desde este almacén se enviarían las órdenes a los músculos correspondientes para producir la articulación correspondiente a esos sonidos. Si se tratase de una lectura comprensiva, desde este almacén y sin necesidad de articular los sonidos de forma externa, se activará la correspondiente representación auditiva en el léxico auditivo y desde aquí se activaría la representación semántica.

Léxico auditivo

Al igual que los otros léxicos, cada palabra está representada por un dispositivo que se activa por la llegada de información tanto procedente del exterior como del sistema semántico. En este caso, sin embargo, son los fonemas de las palabras los que activan las representaciones.

Almacén de pronunciación

Este almacén es una unidad de memoria operativa que almacena información codificada fonológicamente. El almacén de pronunciación retiene las informaciones procedentes del léxico fonológico y del sistema de conversión grafema- fonema. Aquí permanece temporalmente hasta que se articulan en sonidos o se pronuncian internamente para que puedan ser reconocidas por el léxico auditivo.

2.2.3. Procesamiento sintáctico

Una vez reconocidas las palabras de una oración el lector tiene que determinar cómo están relacionadas entre sí. Para ello, disponemos de una serie de estrategias o reglas sintácticas que nos permiten segmentar cada oración en sus constituyentes, clasificar esos constituyentes de acuerdo con sus papeles sintácticos y, finalmente, construir una estructura o marco sintáctico que posibilite la extracción del significado.

El proceso de análisis comprende tres operaciones:

- Asignación de las etiquetas correspondientes a las distintas áreas de palabras que componen la oración (sintagma nominal, verbo, frase subordinada, etc.)
- Especificación de las relaciones existentes entre estos componentes.
- Construcción de la estructura correspondiente, mediante el ordenamiento jerárquico de los componentes.

Ahora bien, el agrupamiento correcto de las palabras de una oración en sus constituyentes, así como el establecimiento de las interrelaciones entre éstos se consiguen gracias a una serie de claves presentes en la oración. Algunas de estas estrategias son:

- **Orden de las palabras:** En español, el orden de las palabras proporciona información acerca de su papel sintáctico. Así, en la oración:

Luis besó a Juana.

El sujeto de la acción de besar es Luis y el objeto, Juana.

Esto sucede porque en castellano está establecido que si no hay ninguna proposición o indicador de lo contrario, el primer nombre hace de sujeto y el segundo de objeto.

- **Palabras funcionales:** Las palabras funcionales (proposiciones, artículos, conjunciones, etc.) juegan un papel principalmente sintáctico, ya que informan de la función de los constituyentes más que de su contenido. Una palabra de función generalmente indica que un nuevo constituyente está comenzando. En la oración anterior (Luis besó a Juana) basta con anteponer la preposición “a” para que cambien los papeles sintácticos (A Luis le besó Juana).
- **Significado de las palabras:** El significado de las palabras es, en muchos casos, una clave importante para conocer su papel sintáctico. Así, pues, en las oraciones formadas por verbos animados se sabe que ciertos sustantivos no pueden hacer de sujeto.
- **Signos de puntuación:** Las comas de las frases y los puntos de las oraciones señalan el final de los constituyentes.

Según Mitchell (1987), citado por Cueto (1996), el sistema de procesamiento sintáctico consta de dos estadios relativamente independientes. En el primer estadio, el analizador sintáctico construye una estructura sintáctica provisional, basándose exclusivamente en las claves gramaticales (orden de las palabras, categoría gramatical y los signos de puntuación). En el segundo estadio, haciendo ya uso de la información semántica y pragmática, comprueba la plausibilidad de esa estructura.

2.2.4. Procesamiento semántico

El análisis semántico consiste en extraer el significado de la oración o texto e integrarlo junto con el resto de los conocimientos que posee el lector. Esta operación consta de dos sub- procesos: a) extracción del significado y b) la integración en la memoria.

a) Extracción del significado

En este estadio, se pretende extraer la información de cada oración para formar la estructura semántica correspondiente. Estas informaciones se van acumulando para construir una única representación de todo el texto. Es así como la comprensión del mismo se logra cuando se elabora una representación única que incluye la información aportada por cada una de las oraciones componentes.

b) Integración del significado en los conocimientos del lector

El proceso de comprensión termina cuando se integra el significado del texto en la memoria, sobre la base de los conocimientos previos del lector.

Ahora bien, en cualquier texto y dependiendo de su grado de complejidad, siempre hay una parte que es conocida por el lector que recibe el nombre de “información dada”, y una parte desconocida, que es la que se quiere dar a conocer, llamada “información nueva”. La información dada sirve de puente entre la información nueva y los conocimientos que posee el sujeto. Es entendible, pues, que si no hubiese parte dada no podríamos entender el texto al no tener idea de los hechos a que hace referencia. En algunos casos, la información dada

no está explícita y el lector tiene que hacer complicadas inferencias, lo cual dependerá del grado de experiencia de lectura que posea.

Es evidente, entonces, que comprender un texto consiste en construir un modelo mental sobre lo que allí está descrito. Este modelo se va formando con la información que el lector va recibiendo del texto, pero a su vez se usa como referente para la realización de inferencias y para guiar la interpretación de lo que va leyendo.

Como hemos visto, el proceso lector que se da con la finalidad de lograr la comprensión de un texto es sumamente complejo y está determinado por numerosos factores, así como por el nivel de experiencia que posea el lector en actividades de lectura.

2.3. Métodos y estrategias para desarrollar la comprensión lectora

En este apartado, veremos algunos métodos y estrategias que pueden ser utilizados dentro del aula a fin de mejorar las habilidades de comprensión lectora, tanto a nivel literal, inferencial como reflexivo- crítico y creativo.

2.3.1.. Métodos de instrucción para la mejora de la comprensión

Un método puede concebirse como un proceso o camino sistemático para realizar una tarea o trabajo con el fin de alcanzar un objetivo predeterminado.

Vieiro (2004), Solé (2000), Cooper (1999) y otros autores mencionan algunos métodos que, según estudios realizados, poseen eficacia en su objetivo de mejorar la comprensión de textos.

a) El Programa PQ4R

Las siglas de este programa significan: Preview, Question, Read, Reflect, Recit y Review. Este programa fue diseñado por Thomas y Robinson en 1972 y consta básicamente de seis fases:

- Revisión previa, que consiste en la familiarización que el lector debe establecer con el material que va a leer, a través de la revisión del resumen inicial (si es que lo hubiera), el título, los encabezados, los sub- títulos, etc. De este modo, el lector

activará esquemas que le ayudarán a interpretar y recordar el texto con mayor facilidad.

- Preguntar en función de los encabezados y los temas observados, con la finalidad de focalizar la atención del lector.
- Leer el texto, intentando dar respuesta a las preguntas que se han planteado previamente.
- Reflexionar sobre la relación existente entre las ideas del texto y sus conocimientos previos.
- Repetir, es decir, recordar lo leído. Esto puede facilitarse a través de la realización de resúmenes, esquemas, etc.
- Revisar recordando las ideas principales, diferenciándolas de las secundarias.

Como se ve, este método sigue una secuencia fija cuyo fin esencial es hacer del lector un ser reflexivo de su propio proceso lector.

b) El Programa de Instrucción de Dansereau

Este programa fue aplicado por primera vez por Robinson (1970) y tiene como objetivo central ayudar a los alumnos en el aprendizaje y la aplicación de la información de los textos expositivos, basándose en los pasos del modelo SQ3R (Survey, Question, Read, Recit, Review).

Las estrategias que se enseñan a través de este programa pueden ser clasificadas en dos grupos: estrategias primarias de primer y segundo orden y estrategias de apoyo.

Las *estrategias primarias de primer orden* que se orientan transformar y ampliar la información que el texto nos proporciona para facilitar su recuerdo y comprensión. Las *estrategias primarias de segundo orden* se ocupan de incrementar la capacidad del sujeto para hacer uso y aplicación de los contenidos obtenidos. Finalmente, las *estrategias de apoyo* tienden a dirigir los estados cognitivos y afectivos de los sujetos durante el estudio y la realización de las tareas.

Este programa pretende desarrollar en los alumnos habilidades metacognitivas, puesto que pretenden que los alumnos conozcan la utilidad y relevancia de las estrategias que

aprenden. Asimismo, hace uso de la técnica del modelado que consta básicamente de tres etapas: a) descripción de cómo puede ser alcanzado el resultado deseado; b) utilización de un experto adulto que demuestre el uso de la estrategia, al mismo tiempo que explique los pasos para conseguirla; c) aplicación de una técnica de modelado interactivo, consistente en que los estudiantes discutan y critiquen las estrategias en grupos de parejas, donde uno de los sujetos representa alternativamente al estudiante y otro al instructor.

c) El Método de Instrucción Directa

“El modelo de instrucción directa se orienta a enseñar a los alumnos el “cómo hacer” de la lectura.” (Cooper, 1999: 61).

Según Solé (2000), el método de instrucción o enseñanza directa reposa en un paradigma de investigación educativa denominado “proceso/ producto”, porque pretende establecer una relación causal entre el proceso de enseñanza (constituido por aquello que hace el profesor) y su producto (entendido en términos de los resultados que consiguen los alumnos).

Cooper (1999), considera que este método se desarrolla principalmente en tres momentos en los cuales el maestro:

- Exhibe, demuestra o modela claramente a los alumnos aquello que han de aprender.
- Les brinda oportunidades de utilizar lo que han aprendido.
- Les brinda el feedback correctivo apropiado y orientación mientras están aprendiendo.

Según este autor y la Universidad de Valencia (2001), el proceso incluye los siguientes pasos:

1. Enseñanza

Esta etapa consta de las siguientes acciones tomadas por el maestro:

- Comunicar a los alumnos lo que van a aprender y ayudarles a relacionarlo con sus experiencias previas. El profesor debe conseguir, pues, que los alumnos hagan algunas reflexiones iniciales en torno a los conocimientos que van adquirir. En este caso, se puede aplicar algunas de las estrategias anteriores a la lectura ya explicadas en el apartado anterior.
- Plantear y dar a conocer a sus alumnos los objetivos de lectura.
- Modelar una habilidad o implementar un proceso determinado y verbalizar las reflexiones que tienen lugar. En esta sub- etapa, el docente podrá hacer uso de cualquiera de las estrategias aplicadas durante el proceso lector pero concientizando a sus alumnos el porqué y el para qué de su uso.
- Promover la práctica guiada de esa habilidad o proceso. Para ello, el docente debe permitir que sus alumnos le demuestren el mismo proceso seguido por él y sepan explicar sus razonamientos.
- El maestro debe dar lugar a que los alumnos resuman lo que han aprendido y verbalicen el cómo y cuándo aplicarlo.

2. Práctica

Esta etapa se basa en la promoción de la práctica independiente de los alumnos con la habilidad o procesos adquiridos.

Cabe resaltar que la experiencia de lectura que se fomente debe resultar equivalente a lo que se ha enseñado y asemejarse al tipo de actividad que el profesor ha utilizado en la práctica guiada. El docente les brindará el feedback correctivo cuando sea necesario, una vez completada la actividad.

3. Aplicación

Esta etapa se basa en un conjunto de acciones secuenciadas que el docente debe tomar, las cuales son:

- Recordar a los alumnos la habilidad, el proceso o la estrategia que deberán aplicar al leer un texto por cuenta propia. En este caso se les puede brindar un ejemplo de la habilidad en cuestión.

- Propiciar que los alumnos lean el texto seleccionado para determinar su propósito. En este caso, el profesor les puede hacer preguntas para determinar la intención o ayudarles a captar globalmente el texto.
- Evaluar si los alumnos han comprendido el texto seleccionado y han aplicado las habilidades y procesos aprendidos a través del análisis del mismo. Para tal propósito, el docente puede realizar preguntas dirigidas a determinar si efectivamente el educando ha utilizado o no las habilidades o procesos en juego. Asimismo, puede hacer uso de estrategias aplicadas después de la lectura que se relacionen directamente con la capacidad que pretende que sus alumnos hayan desarrollado.
- Hacer que sus alumnos resuman lo que han aprendido o captado. Para conseguir esto, el maestro debe fomentar un ambiente en donde sus alumnos señalen en sus propios términos como y cuando se han de utilizar las habilidades o procesos de comprensión aprendidos.

Este método resulta el más completo en relación a las otras modalidades presentadas, puesto que integra la técnica del modelado en su primera fase y fomenta continuamente la participación de los alumnos, idea central del método de la enseñanza recíproca. Asimismo, propicia el desarrollo de aptitudes metacognitivas por parte de los alumnos al favorecer continuamente el cuestionamiento y expresión de los procesos que siguen para aplicar las estrategias de lectura seleccionadas.

Cabe mencionar, sin embargo, que respecto a este modelo se han hecho numerosas críticas, en donde se le considera como una propuesta excesivamente rigurosa y sistemática que se dirige a la enseñanza de habilidades aisladas. Consideramos, pues, que para lograr los propósitos de este modelo, se debe adecuar su aplicación al contexto donde sea llevado a cabo y sea sólo una modalidad más de otras que debe aplicar el docente, puesto que el modelo de enseñanza recíproca resulta también pertinente en la formación de lectores autónomos.

d) El método de enseñanza recíproca

Según García (1995), el método de enseñanza o instrucción recíproca destaca la importancia de enseñar las estrategias en el contexto habitual de aplicación.

Esta modalidad resalta el papel activo que tiene el alumno como lector, por lo que se basa en la enseñanza de cuatro estrategias básicas de comprensión de textos: formulación de predicciones, planteamiento de preguntas sobre el texto, clarificación de dudas y resumen. Estas estrategias son aplicadas a través de la discusión propiciada por el docente sobre el fragmento que se trata de comprender. La discusión será dirigida, entonces, por turnos por los distintos alumnos. Cada uno de ellos empieza planteando una pregunta que debe ser respondida por los demás, demanda aclaraciones sobre las dudas que se le plantean, resume el texto de que se trata y suscita las predicciones que éstos realizan sobre el fragmento posterior. Como el que dirige la discusión es un alumno, el profesor debe intervenir ocasionalmente proporcionando ayuda a los distintos participantes.

En este modelo de enseñanza, el docente asume algunas tareas esenciales. Generalmente, ofrece un modelo experto a los alumnos, que ven cómo actúa para solucionar determinados problemas (correspondiente a la primera fase de la técnica del modelado). En segundo lugar, ayuda a mantener los objetivos de la tarea, centrando la discusión en el texto y asegurando el uso y aplicación de las estrategias que trata de enseñar. Finalmente, supervisa y corrige a los alumnos que dirigen la discusión, en un proceso enfocado a que éstos asuman la responsabilidad total y el control correspondiente.

El modelo de enseñanza recíproca implica, pues, que todos los alumnos se involucren en la tarea planteada y den a conocer sus propias opiniones y percepciones sobre el texto leído. Su objetivo central radica en el logro de la autonomía del alumno en el uso de estrategias de comprensión lectora.

e) El Chicago Mastery Learning Program

Este programa está dirigido a niños de 5 a 14 años de edad y desarrolla básicamente estrategias de identificación de la estructura de los textos y de las ideas principales, usando para ello claves contextuales y representaciones gráficas.

Dentro del marco de este programa, Cooper (1999), ha llevado a cabo lo que el denomina “plan de enseñanza de contenidos” que consta de cuatro etapas:

1. *Etapla preparatoria*, en la cual el maestro identifica los conceptos clave que se han de aprender y los conocimientos previos que debe generar.
2. *Desarrollo del vocabulario y de la información previa*: antes de leer el texto, el profesor utilizará la información previa para enseñar los términos clave, ofreciendo actividades que generen dicha información.
3. *Lectura guiada*: el maestro apoya al alumno con estrategias que le permitan descubrir la estructura textual, ofreciéndole el propósito de la tarea, ayudándole a formular su propio objetivo y modelando la discusión.
4. *Actividades*: el maestro promueve actividades que permitan clarificar ciertos aspectos del texto que pudieron resultar confusos, así como ampliar los conceptos o ideas que les han sido presentados.

Como se ha visto a lo largo de este apartado, todos estos métodos pretenden mejorar las habilidades de comprensión, así como de metacognición. Asimismo, el papel del docente o instructor juega un rol preponderante para el logro de tal propósito.

2.3.2. Estrategias para desarrollar la comprensión lectora

García (1995), considera que la noción de estrategia está relacionada, desde los conceptos centrales de la ciencia cognitiva, con la serialidad del pensamiento, su control consciente y su capacidad de autorregulación, lo cual implica una aplicación controlada de la estrategia seleccionada. Asimismo, una estrategia conlleva la utilización óptima de una serie de acciones que conducen a la consecución de una meta, es decir, sirve de medio o

instrumento para un determinado fin. Por ende, se suele asociar con conductas controladas, conscientes, intencionales y con un propósito específico. Se ve, pues, claramente que las estrategias permiten regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta propuesta.

Sin embargo, cabe mencionar que las estrategias no son una representación detallada de la secuencias de acciones que se debe realizar, por lo que no prescriben totalmente el curso de una acción. Por el contrario, su naturaleza es tal que pueden generalizarse por no pertenecer a un ámbito particular y su aplicación será correcta en la medida en que se adapten adecuadamente a la situación que traten.

Solé (2000), afirma que toda estrategia tiene dos componentes principales: la autodirección, es decir, la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe; y el autocontrol, que consiste en la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario. Así, las estrategias encierran un conjunto de procedimientos específicos, muchos de los cuales se realizan de manera automática y no requieren de un control y planificación en particular. Sin embargo, en el caso de las estrategias metodológicas de comprensión lectora, su aplicación implica necesariamente la planificación de las acciones que se desencadenarán para lograr los objetivos de lectura propuestos. Ahora bien, como se mencionó anteriormente, muchas de las estrategias que utilice el docente para desarrollar la comprensión lectora en sus alumnos pueden devenir procedimientos autónomos que el discente adquiere una vez que ha interiorizado y puesto en práctica dichas estrategias, es decir, ya no necesitará de la supervisión y apoyo del maestro para aplicarlas en su acto de lectura.

Las estrategias de lectura implican, asimismo, los componentes metacognitivos de control sobre la propia comprensión, dado que el lector experto no sólo comprende, sino que sabe qué comprende, cuándo no comprende y cómo hacer frente a las dificultades que

encuentre. En este caso, el docente puede brindar ejercicios que permitan a los alumnos superar las dificultades que encuentre en su proceso lector.

La aplicación didáctica de estrategias de comprensión lectora puede clasificarse de diversas maneras. Sin embargo, nos hemos basado en la planteada por Solé (2000), puesto que su clasificación es la que actualmente se está difundiendo en los centros educativos, tanto en Europa como América Latina. Así, según el momento en que se utilicen podemos determinar tres tipos de estrategias:

- Las estrategias previas a la lectura.
- Las estrategias aplicadas durante la lectura.
- Las estrategias posteriores a la lectura

1) Estrategias previas a la lectura

Este tipo de estrategias busca motivar al alumno a fin de que se sienta implicado en la tarea de lectura y otorgarle algunos indicios de que su actuación será eficaz y que efectivamente logrará la comprensión. Para lograr tal propósito, resulta necesario acercarse de algún modo al contenido del texto que se pretende que los alumnos lean con los conocimientos previos que al respecto posean. Es por ello que estas estrategias requieren la intervención del docente a fin de propiciar actividades motivadoras y generadoras de información pertinente al texto que se propondrá leer. Algunas de estas estrategias son:

- Organizadores previos
- Redes y mapas semánticos
- Formulación de objetivos de lectura
- Planteamiento de predicciones
- Planteamiento de preguntas
- Enseñanza previa del vocabulario
- Discusión
- Ilustraciones
- Lecturas previas

a) Organizadores previos

Según Cerrillo (1996), los organizadores previos pueden ser definidos como ayudas externas que facilitan la comprensión de un texto, puesto que activa los esquemas previos. Su construcción establecerá, entonces, las relaciones entre el texto que se procederá a leer y el esquema de conocimientos del lector.

Ahora bien, pueden adoptar las siguientes formas: una definición de concepto, una analogía respecto al nuevo material o un ejemplo bien conocido.

Entre sus características más saltantes se encuentran:

- Dirigir la atención del lector hacia lo que es importante en la lectura.
- Destacar las relaciones entre las ideas que serán presentadas.
- Recordar conocimientos previos relacionados con el contenido del material nuevo.

Según Cooper (1999), a través de esta estrategia, el maestro puede introducir algunas de las ideas, conceptos o términos clave relacionados con el tema de texto. Existe, por otro lado, una variante del organizador previo que es el denominado “anticipo de la historia”, consistente en una afirmación que viene a resumir algunas de las ideas clave incluidas en el texto seleccionado.

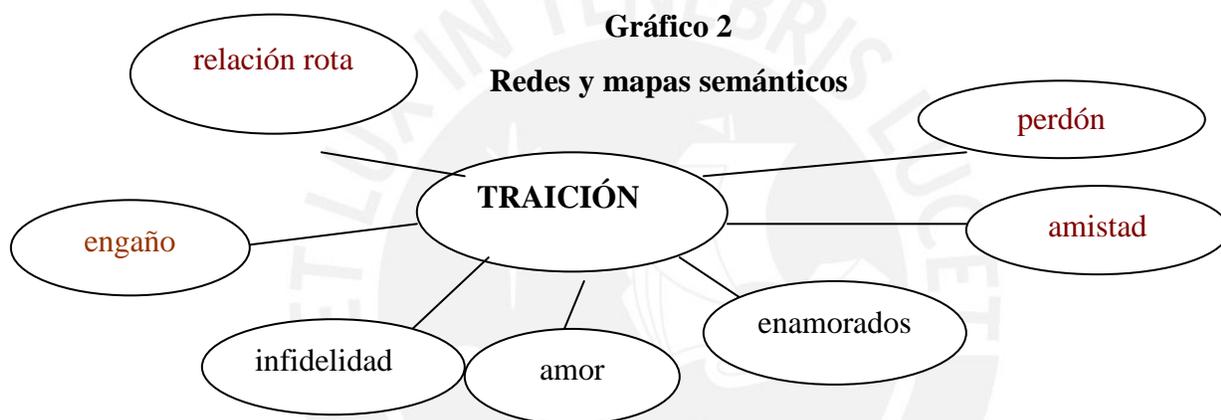
Los organizadores previos suelen ser de mucha utilidad cuando el texto es de índole expositivo, mientras que los anticipos de la historia funcionan mejor con materiales de tipo narrativo.

b) Redes y mapas semánticos

Esta estrategia se activa y construye también sobre la base del conocimiento previo del lector.

Según Cerrillo (1996), los mapas semánticos son diagramas que ayudan a los estudiantes a ver cómo se relacionan las palabras entre sí. La técnica, generalmente, incluye

una sesión en la que se realiza un torbellino de ideas en que se pide a los estudiantes que verbalicen las asociaciones con el tema o palabra estímulo mientras el maestro va clasificándolas en la pizarra. Esta actividad proporciona a los estudiantes la oportunidad de participar activamente en un ejercicio mental que recupera el conocimiento previo almacenado y también ver gráficamente los conceptos que se están recuperando. Mediante el ejemplo que a continuación se muestra (ver gráfico 2), se puede observar cómo a partir de una palabra clave pueden relacionarse varias ideas; así, la labor del docente será resaltar aquellas que tienen relación con el texto que se leerá, a fin de activar al máximo la información previa con la que cuentan los alumnos lectores.



Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, según Notoria (1995) detrás de las palabras están los conceptos, de ahí la importancia del uso de esta estrategia que ayuda a la comprensión y a la asociación de ideas. Así, como estrategia previa a la lectura posibilita detectar las ideas previas que tiene el alumnado acerca del tema que se procederá a leer.

c) Formulación de objetivos de lectura

Esta estrategia consiste en que el docente propicie el planteamiento de objetivos de lectura conjuntamente con los alumnos.

Como se vio en el capítulo anterior, los objetivos de lectura pueden ser diversos, entre los que se encuentran: leer para obtener una información precisa, leer para seguir

instrucciones, leer para obtener una información de carácter general, leer para aprender, leer por placer, etc.

El establecimiento de objetivos de lectura debe darse incondicionalmente antes del acto de leer, a fin de que el lector aborde el texto de un modo acorde con la meta que se ha propuesto.

d) Planteamiento de predicciones

Aunque el acto de lectura es un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis y predicciones sobre lo que sucede en el texto, Solé (2000), considera de igual importancia el establecimiento de predicciones antes de la lectura. Para realizar predicciones, es necesario que el lector tenga un acercamiento previo a los títulos, subtítulo, ilustraciones, encabezamientos, etc. Esto permitirá reactivar las propias experiencias y conocimientos en relación a los índices textuales que, a su vez, dejan entrever acerca del contenido del texto.

El docente debe tener en cuenta la utilización de esta estrategia, puesto que está evidenciado que solo con la lectura del título y los subtítulos puede hacerse una idea de lo que va encontrar en el texto, que incluye tanto una delimitación temporal como aquello que busca explicitar el escrito.

e) Formulación de preguntas

Esta estrategia busca lograr la autonomía del lector, a través de preguntas planteadas por él mismo gracias a los indicios que le son proporcionados acerca del texto que leerá y en estrecha relación con los objetivos de lectura previamente expresados.

En el aula de clases, se debe proponer este tipo de actividad puesto que cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no sólo están haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca de éste. A través de esta estrategia, el docente puede inferir de las

preguntas que formulan los alumnos cuál es su situación ante el texto, y ajustar su intervención a la situación.

f) Enseñanza previa del vocabulario

Esta estrategia es desarrollada por los maestros con el propósito de enseñar a sus alumnos, en un contexto escrito, el vocabulario nuevo que encontrará en la lectura que procederán a realizar.

La enseñanza previa del vocabulario sirve para que los alumnos aprendan las palabras que requiere la lectura del texto escogido y les ayuda a desarrollar, al mismo tiempo, una parte de la información previa necesaria para comprenderlo. Al igual que en el caso del vocabulario, la enseñanza también puede centrarse en los conceptos clave, los cuales deben ser aquellos que se relacionen más directamente con las nociones o la idea global que el texto desarrolla.

g) Discusión

Cooper (1999), considera que la discusión puede ser vista como un procedimiento interactivo que permite ofrecer a los alumnos la información previa requerida.

La discusión propicia que el docente y sus alumnos hablen acerca de un tema determinado relacionado directamente con el contenido del texto que se leerá trayendo a colación sus conocimientos previos.

h) Ilustraciones

También Cooper (1999), considera que las ilustraciones que presenta el texto pueden ser de ayuda a los lectores, siempre y cuando el docente les brinde la enseñanza y guías necesarias para entenderlas plenamente y relacionarlas con lo que se está leyendo. Las ilustraciones pueden ser, en cualquier caso, de suma utilidad para activar y desarrollar información previa requerida por el lector, y servir de base para la discusión acerca del tema que trate el texto seleccionado.

Por otro lado, el docente puede utilizar ilustraciones adicionales que permitan generar la información previa requerida, ya sea para ejemplificar conceptos o para brindar a los lectores algunas experiencias relacionadas con el tema que se disponen a leer.

i) Lecturas previas

Esta estrategia se basa en generar información previa basada en la relación que hace el docente entre aquellos textos ya leídos por los alumnos con el nuevo texto que se dispondrán a leer los alumnos.

Asimismo, el docente puede acudir a la actividad de leer en voz alta algún texto pequeño que resulte motivador para los alumnos y que, al mismo tiempo, les ayude a desarrollar el conocimiento previo que necesita para enfrentarse a otro texto de mayor complejidad.

j) Materiales concretos, Role Playing y Visitas Programadas

Según Cooper (1999), los materiales concretos y las visitas programadas permiten llevar a cabo experiencias reales con los alumnos, mientras que el role playing sirve para que reproduzcan vicarialmente sus experiencias.

El autor propone un ejemplo al respecto muy interesante. Así, plantea una clase supuesta donde los alumnos que se disponen a leer una historia o un artículo acerca de los ordenadores no han tenido ninguna experiencia con ellos. Frente a tal situación, la mejor forma de generar información previa relacionada con la lectura sería la de traer al aula un ordenador para hacerles una demostración y debatir allí el asunto con ellos. Mediante la observación directa, los alumnos verían por sí mismos lo que puede hacer un ordenador y comenzarían a internalizar la terminología relacionada con el instrumento.

Ahora bien, el docente también puede hacer uso del role playing para generar una experiencia previa relacionada con el contenido de un texto determinado. Cooper (1999) menciona un ejemplo en el que los alumnos adoptan el papel de periodistas y entrevistan, por ejemplo, a sus profesores. Esta actividad puede relacionarse con la lectura posterior de

un texto acerca de las experiencias que viven los reporteros de un periódico. Como se ve, la práctica del role playing permite que el alumno viva experiencias de gran realismo.

Resulta de suma importancia que tras el role playing, el docente propicie una discusión en la que surgieran contenidos conectados, de algún modo, con la información previa que se pretendía desarrollar.

k) Procedimiento de eliminación de elementos

Esta estrategia es también denominada según su proveniencia del idioma inglés: cloze procedures. Cairney (1992), considera la estrategia de eliminación de elementos importante en tanto permite favorecer la atención a un tipo de texto de contenido concreto y estimular a los alumnos para que lean buscando significados más profundos.

Consiste en eliminar una de cada cinco o diez palabras de un pasaje de un texto determinado, de manera tal que los alumnos traten de adivinar cuáles son las palabras faltantes. Luego de que los estudiantes hayan realizado tal actividad, el docente puede discutir con sus alumnos el porqué de su elección de tal o cual palabra procediendo a presentarles después el texto original para que los mismos alumnos evalúen su acercamiento o distanciamiento en relación a lo que verdaderamente expresa el texto. Esta estrategia permite que los estudiantes adquieran las herramientas necesarias para comprender y construir un texto de manera coordinada y organizada.

Para finalizar este apartado, cabe mencionar lo señalado por Solé (2000), respecto a este tipo de estrategias, las cuales según la autora se trabajan en torno a dos finalidades:

- Suscitar la necesidad de leer, ayudando al alumno a descubrir las diversas utilidades de la lectura en situaciones que favorezcan su aprendizaje significativo. Es así como se le debe proporcionar los recursos necesarios para que pueda afrontar la actividad de lectura con seguridad, confianza e interés.

- Convertir al alumno, en todo momento, en un lector activo. Este concepto implica el saber por qué se lee y asumir la propia responsabilidad ante la lectura, aportando sus conocimientos y experiencias, sus expectativas e interrogantes.

2) Estrategias aplicadas durante la lectura

El proceso de lectura implica que el alumno se involucre totalmente como lector activo, por lo que se propiciará que, a lo largo de su lectura, él mismo plantee predicciones, inferencias, anticipaciones, etc., que le ayuden a enfrentarse al texto con un conocimiento base, lo cual posibilitará también su comprensión. Del mismo modo, el alumno debe ser capaz de adquirir estrategias metacognitivas que le permitan controlar su propio proceso lector y comprensivo.

Este tipo de estrategias comprende las siguientes:

- Planteamiento de predicciones
- Realización de inferencias
- Autocorrección y metacognición
- Resolución de preguntas insertadas
- Adquisición (lectura rápida, subrayado, repaso, etc.)

a) Planteamiento de predicciones

La formulación de predicciones por parte del alumno le permitirá predecir el final de una historia o narración, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja o el contenido de un texto. Según Cerrillo (1996), las predicciones guían los procesos de búsqueda al deslizar los ojos sobre el material impreso intentando dar con su confirmación. El planteamiento de predicciones a lo largo de la lectura dependerá de los conocimientos previos del lector, los objetivos planteados y la estructura del texto.

b) Realización de inferencias

Las inferencias pueden ser entendidas como aquel tipo de actividades cognitivas a través de las cuales el lector obtiene informaciones nuevas a partir de las ya existentes. La utilización de esta estrategia se basa en descubrir la información implícita a través del

contenido explícito expresado en el texto y se relaciona directamente con la interpretación que el lector realice sobre lo escrito. El docente puede propiciar la realización de inferencias deteniendo la lectura en clase en un determinado momento.

c) Autocorrección y metacognición

Según Cerrillo (1996), esta estrategia permite que el lector localice el punto de error y reconsidere o busque nueva información para efectuar la corrección correspondiente. Ante un error en la percepción, por ejemplo de una palabra o frase, el lector puede autocorregirse usando el sentido común, sin necesidad de más información visual.

Los buenos lectores se caracterizan por utilizar este tipo de estrategia de manera más frecuente y automática sin necesitar alguna ayuda externa que, por el contrario, sí requieren los lectores deficientes. Las estrategias metacognitivas se basan, así, en un conjunto de procedimientos utilizados según sea el caso. Estos son:

- Ignorar la falla y seguir leyendo, lo cual resulta adecuado sólo si el elemento o segmento del texto no es crítico para la comprensión general.
- Suspender momentáneamente una interpretación. Este procedimiento resulta útil cuando la estructura del texto indica que una palabra nueva o principio general puede ser explicado posteriormente en el texto; de lo contrario, puede ser necesario releer el texto.
- Formularse una hipótesis alternativa, que implica derivar del contexto el significado de una palabra, oración o párrafo no comprendido en su totalidad.
- Releer una oración en el caso en que se perciba alguna incongruencia de tipo estructural.
- Releer el contexto previo. Esta acción puede tomarse cuando se aprecia una contradicción en la interpretación que se viene haciendo y/ o cuando el lector se siente sobrecargado de interrogantes acerca del contenido del texto.
- Buscar una fuente experta cuando no se puede detecta el significado de una palabra muy usada en el texto y/ o cuando una sección del material carece de sentido para el lector.

Este tipo de estrategias permite que el lector controle su propio proceso de lectura posibilitando, asimismo, su comprensión y el docente puede fomentar esta habilidad metacognitiva a través de ejercicios previos que permitan al alumno reconocer posibles fallos de comprensión, así como el modo de superarlos.

a) Resolución de preguntas insertadas

El sistema de preguntas insertadas permite comprobar si los lectores han comprendido el significado de lo expuesto en un texto. Estas preguntas pueden ser planteadas por el docente o por el texto mismo antes, durante o después de la lectura. En el caso de formularse al final de los párrafos o del texto, guían la ejecución y facilitan el recuerdo.

Por otro lado, Cooper (1999) denomina pre- interrogantes a aquellas preguntas que plantea el maestro a los alumnos para que las respondan mientras leen. Así, considera que las pre- interrogantes que posibilitan una mayor comprensión son aquellas que fuerzan al lector a hacer inferencias y a juzgar o evaluar los hechos a medida que van leyendo.

Ahora bien, Cerrillo (1996) considera que las preguntas cuya respuesta implica un mayor nivel abstracto o conceptual producen un mayor efecto de comprensión en relación a las preguntas referidas a hechos o datos específicos.

b) Adquisición

Las estrategias de adquisición se relacionan con el objetivo de lectura perseguido a lo largo del proceso lector. Así, Bazán (2001), considera que las estrategias utilizadas durante la adquisición de información son vistas a dos niveles de profundidad: el superficial, donde lo que se quiere es seleccionar la información relevante de la manera más rápida y completa posible para comprenderla literalmente y usarla. Entre las estrategias utilizadas para tal caso se encuentran: la hojeada y lectura rápida, la lectura selectiva o “a saltos”, el subrayado, el repaso, la relectura.

Respecto al subrayado, cabe mencionar en que éste sólo es posible si previamente se ha realizado una hojeada o lectura rápida. Así, según Cárdenas (1999), subrayar un texto es identificar las ideas principales o esenciales que tiene. Se puede considerar que existe tres tipos de subrayado:

- Un subrayado lineal, debajo de las frases o palabras que se pretende destacar.
- El subrayado vertical que se utiliza cuando son varias las líneas que se quiere resaltar.
- El subrayado estructural que son notas al margen respondiendo a preguntas claves: ¿Qué? ¿Por qué? ¿Cómo?

Por otro lado, si el lector desea abordar el texto con mayor profundidad, a medida que lee irá estableciendo relaciones entre los conceptos a través de la elaboración de esquemas de llaves, numéricos o cuadros sinópticos.

A lo largo de este punto, hemos visto las estrategias que son aplicadas generalmente durante la lectura y se ha evidenciado que la mayoría permite que el lector tome conciencia sobre su propio proceso lector y actúe de manera interactiva con el texto construyendo el significado del mismo en base a sus expectativas y conocimientos previos. Asimismo, estas estrategias propician que el lector reconozca la estructura lógica seguida por el autor del texto, facilitándose así su propio proceso comprensivo.

3) Estrategias posteriores a la lectura

Las estrategias que se apliquen una vez acabada la lectura se orientan a recordar y reconstruir el significado del texto creado por el lector. Asimismo, brinda la oportunidad para que el alumno lector pueda establecer relaciones lógicas entre las ideas que haya adquirido acerca del escrito.

Así, entre las estrategias posteriores a la lectura tenemos:

- Resolución de preguntas insertadas
- Construcción de la idea principal
- Discusión

- Resumen
- De organización de la información
- Transformación de la narración
- Sociograma literario
- Sesiones de conversación con el autor
- Volver a contar
- Investigación- pensamiento dirigido

a) Resolución de preguntas insertadas

Esta estrategia ya se vio en el punto anterior pero resulta de suma importancia retomarlo, puesto que es aplicado didácticamente, por lo general, después del acto de lectura.

Como se vio también, se debe propiciar el planteamiento de preguntas que fomenten no sólo la comprensión a nivel literal, sino también tomando en cuenta los niveles inferencial y reflexivo-crítico, ya planteados en el primer capítulo. Así, las preguntas que se formulen deben orientarse a que el alumno exprese los sentimientos, ideas, pensamientos, objeciones, etc. que el texto ha originado en él. De este modo, el alumno tomará conciencia de aquellos conocimientos adquiridos a lo largo de su acto de lectura, mientras el docente verificará si éste alcanzó efectivamente una adecuada comprensión del escrito.

Según González Fernández (2004), la resolución de preguntas también permite al alumno formarse expectativas sobre la importancia de la información demandada.

b) Construcción de la idea principal

Tal como afirma Blay (1998), consideramos que los textos pueden expresar literalmente su idea principal en una de las frases del escrito. De esta manera, todas las demás se agrupan de un modo natural y lógico alrededor de la frase principal, de modo que cada una de ellas no hace más que ampliar, concretar o presentar diversos aspectos de la misma idea central. En este caso, la labor del lector será la de identificar la idea principal del texto, así como sus ideas secundarias. Sin embargo, no siempre la idea principal de un texto se

encuentra explicitada en alguna de sus oraciones. Es allí donde la tarea del lector consistirá en construir la idea central a partir del tema que trate el escrito.

La identificación previa del tema es de suma importancia para que el alumno pueda construir la idea principal de un texto, lo cual depende de los conocimientos previos del lector y sus objetivos de lectura planteados.

La enseñanza de la idea principal en el aula debe orientarse a la identificación o generación de la idea central de un texto en función de los objetivos de lectura perseguidos. Asimismo, se le debe facilitar al alumno lector una serie de reglas que le permitan acceder a las ideas principales:

- **Reglas de omisión o supresión:** conducen a eliminar aquella información que resulta trivial o redundante.
- **Reglas de situación:** se orientan a integrar conjunto de hechos o conceptos en conceptos supraordenados.
- **Reglas de selección:** llevan a identificar la idea en el texto, si se encuentra explícita.
- **Reglas de elaboración:** son las que ayudan a construir o generar la idea principal.

Solé (2000), propone un interesante modelo de clase acerca de la construcción de la idea principal, donde el docente tiene varias tareas secuenciadas:

- Explicar a sus alumnos en qué consiste la idea principal de un texto, así como la utilidad de saber encontrarla o generarla para su lectura y aprendizaje. Puede incluso ejemplificar con un texto ya conocido cuál sería su tema y su posible idea principal.
- Recordar el porqué se va a leer ese texto en concreto, lo cual conlleva a revisar el objetivo de lectura propuesto y a actualizar los conocimientos previos relevantes en torno a él.

- Señalar el tema y mostrar a los alumnos si se relaciona directamente con sus objetivos de lectura.
- A medida que lee, informar a los alumnos de lo que retiene como importante y por qué, así como de los contenidos que no tiene en cuenta o que omite en esta ocasión.
- Cuando la lectura ha concluido, puede discutir el proceso seguido. Si la idea principal es producto de una elaboración personal, deberá explicarla a sus alumnos justificando su elaboración.

Consideramos relevante la aplicación de esta propuesta, ya que permite a los alumnos analizar los procesos seguidos por el docente con la finalidad de que ellos mismos puedan hacerlo posteriormente.

c) **Discusión**

Esta actividad tiene como finalidad que los alumnos, conjuntamente con el docente, ponga en común sus ideas y opiniones acerca de los temas tratados en el texto. Una manera interesante de llevar esto a cabo es a través del debate de ideas, del simposium, de la oratoria, etc. De esta manera, no sólo permite que el alumno exprese verbalmente sus ideas, sino que, dependiendo de la manera en que se plantee, fomenta la coherencia y corrección sintáctica y semántica en la emisión de su opinión, trabajando de esta manera no sólo la habilidad de la comprensión escrita, sino también la expresión oral.

d) **Resumen**

Según Solé (2000), el resumen requiere de una concreción, de una forma escrita y de un sistema de relaciones que en general no se desprende directamente de la identificación o construcción de las ideas principales.

Para la elaboración del resumen, es necesario tener en cuenta el tema del texto para que, a partir de él, se vayan elaborando las proposiciones que lo desarrollen y que evidencien el núcleo del significado. Van Dijk (1983), citado por Solé (2000), establece cuatro reglas que los lectores suelen utilizar cuando intentan resumir el contenido de un texto: omitir,

seleccionar, generalizar y construir o generar. Mediante las reglas de *omisión* y de *selección* se suprime información, pero de distinta manera en comparación a como se procedía en el caso de la construcción de la idea principal. En este caso, se omite aquella información que, para los objetivos de lectura planteados, resulta poco relevante. En la selección se suprime, pues, información obvia, porque es, de algún modo, redundante y, por ende, innecesaria. Las otras dos reglas, *generalización* y *construcción* o *integración* permiten sustituir información presente en el texto para que quede integrada de manera más reducida en el resumen.

Cabe mencionar que la elaboración del resumen depende, en gran medida, de los esquemas de conocimientos de lector y de la interpretación que haya realizado sobre el texto en cuestión. Sin embargo, el resumen realizado debe guardar una gran fidelidad con el texto original, conservando el significado genuino del mismo.

Brown y Day (1983, citados por Solé: 2000), sugieren que para enseñar a resumir párrafos de textos es necesario:

- Enseñar a encontrar el tema del párrafo y a identificar la información trivial para desecharla.
- Enseñar a desechar la información que se repita.
- Enseñar a determinar cómo se agrupan las ideas en el párrafo para encontrar formas de englobarlas.
- Enseñar a identificar una frase- resumen del párrafo o bien a elaborarla.

Finalmente, resulta importante señalar que el resumen de un texto se construye sobre la base de lo que el lector determina que son las ideas principales que transmite de acuerdo a sus propósitos de lectura.

e) De organización de la información

Según Bazán (2001), este tipo de estrategias está relacionado con las acciones que el lector toma para transformar la información adquirida a partir de un texto en una estructura que implica integración en un todo coherente y significativo.

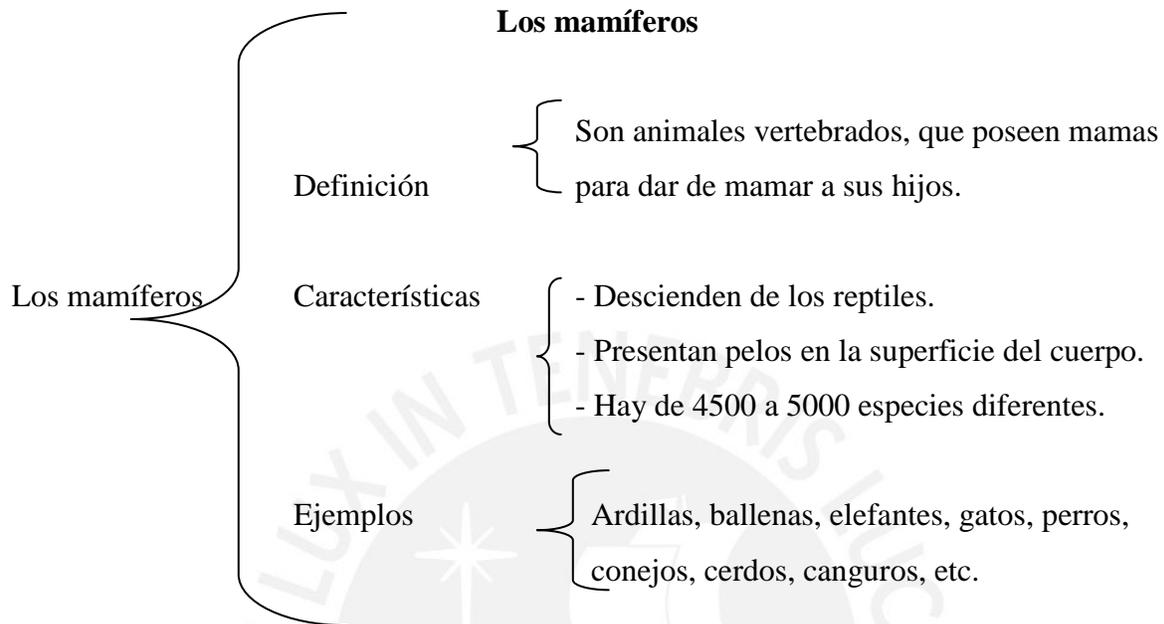
Según Gerhard (1975), la categorización resulta, pues, un paso importante si se pretende relacionar conceptos leídos entre sí y establecer relaciones jerárquicas entre ellos. Es por ello que su aplicación requiere un nivel de procesamiento profundo y de la relación de lo leído con el esquema de conocimiento del lector. Estas estrategias buscan, pues, organizar la información para transformarla en alguna forma que sea más fácil de comprender y ayude a que los estudiantes estructuren sus conocimientos de acuerdo con un propósito específico. Así tenemos entre los más usados: el cuadro sinóptico, el mapa semántico, el flujograma y la esquematización.

- **Cuadro sinóptico**

Cárdenas (1999) afirma que este procedimiento permite sintetizar a manera de esquema o esqueleto las partes principales de un texto. Consiste básicamente, pues, en resumir y organizar esquemáticamente las ideas principales de una lectura generalmente amplia y compleja, mediante llaves, corchetes o arbolizaciones (Ver gráfico 3).

Gráfico 3

Ejemplo de cuadro sinóptico



Fuente: Elaboración propia

- **Mapa semántico**

Este tipo de esquema gráfico ya se vio en el apartado referente a estrategias aplicadas antes de la lectura (ver gráfico 2). Sin embargo, en este caso permite establecer las relaciones posibles entre los conceptos ya leídos en un determinado texto escrito.

- **Flujograma**

A diferencia de los anteriores que buscan representar conceptos, el flujograma pretende representar secuencias de procedimientos, pasos y/ o fases de un proceso. Resulta de suma utilidad si se pretende reconstruir información de textos instructivos o descriptivos.

- **Esquematización**

Según Puente (1991), citado por Quintanal (1993), la esquematización puede ser considerada como el fin último de la comprensión a la cual llega el sujeto tras un largo

proceso de valoración de la información para extraer los contenidos cargados de significatividad y relacionarlos con los demás.

Se elabora generalmente bajo una clasificación de los puntos centrales considerando, asimismo, una sub- clasificación acerca de las ideas principales de cada punto.

Quintanal (1993) asigna a la esquematización ocho funciones principales:

- Proporciona un marco de referencia para asimilar la información del texto.
- Dirige la atención.
- Sugiere una estrategia de búsqueda y procesamiento.
- Capacita al lector para la elaboración de inferencias.
- Facilita la búsqueda de elementos específicos del texto.
- Sirve para revisar y generar síntesis.
- Permite la reconstrucción inferencial.
- Permite establecer relaciones entre unos elementos de contenido y otros.

Como se ve, las estrategias de organización de la información requieren una comprensión profunda del texto por parte del lector estando éste capacitado para establecer relaciones entre las ideas centrales del escrito.

f) Transformación de la narración

Esta estrategia consiste en que los alumnos, solos o en pareja, relaten la narración leída anteriormente con ayuda de accesorios visuales concretos para apoyar la lectura del texto. Este procedimiento permite, pues, estimular a los alumnos para que utilicen formas alternativas de crear significado, así como fortalecer la creatividad y reflexión.

g) Sociograma literario

Esta estrategia se aplica particularmente en textos literarios. Según Cairney (1992), requiere que el lector construya un sociograma que muestre todos los personajes de un relato y las relaciones existentes entre ellos.

La gran ventaja que ofrece su construcción es que al hacerlo, el lector aprecia y comprende mejor el texto. Esto lo puede realizar, pues, tras la reflexión sobre la personalidad de cada personaje, la compleja relación existe entre ellos y los significados implícitos que a veces se pueden pasar por alto en una única lectura superficial del texto.

h) Sesiones de conversación con el autor

“La lectura crítica de un texto requiere que el lector emprenda un diálogo con el texto o con el autor” (Cairney, 1992: 91).

Esta estrategia consiste en que los lectores vayan anotando al margen de lo que leen sus comentarios personales y preguntas basándose sobre todo en aquello que piensan que podría representar meras opiniones o prejuicios del autor mas no hechos comprobados. Generalmente, estas anotaciones se realizan en una segunda leída del texto, puesto que ello le permitirá al alumno obtener una nueva perspectiva de aquello que ha interpretado. En base a esto el docente puede propiciar una discusión posterior a la lectura en clase sobre aquello que cada alumno ha anotado.

i) Volver a contar

Esta estrategia propicia que los alumnos recuerden un texto ya leído por ellos. Su aplicación tiene una gran utilidad en el logro de la comprensión, puesto que volver a contar un texto obliga al lector a revisar el construido de la memoria, lo que, a su vez, le ayuda a efectuar una representación más coherente de lo leído.

j) Investigación- pensamiento dirigido

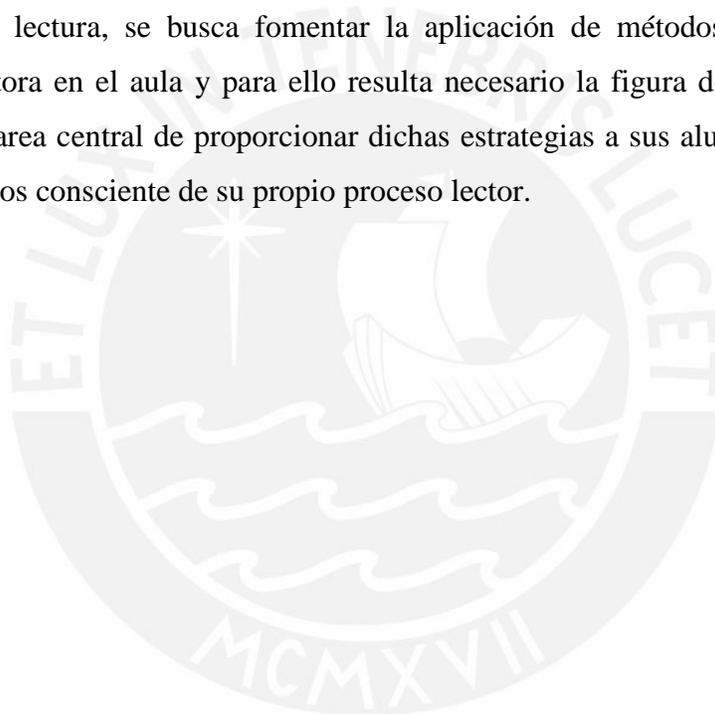
Esta estrategia en particular sólo tiene utilidad cuando el objetivo de lectura se orienta a aprender a partir del texto, pudiendo también aplicarse en el caso de que el acto de lectura sea realizado por puro placer.

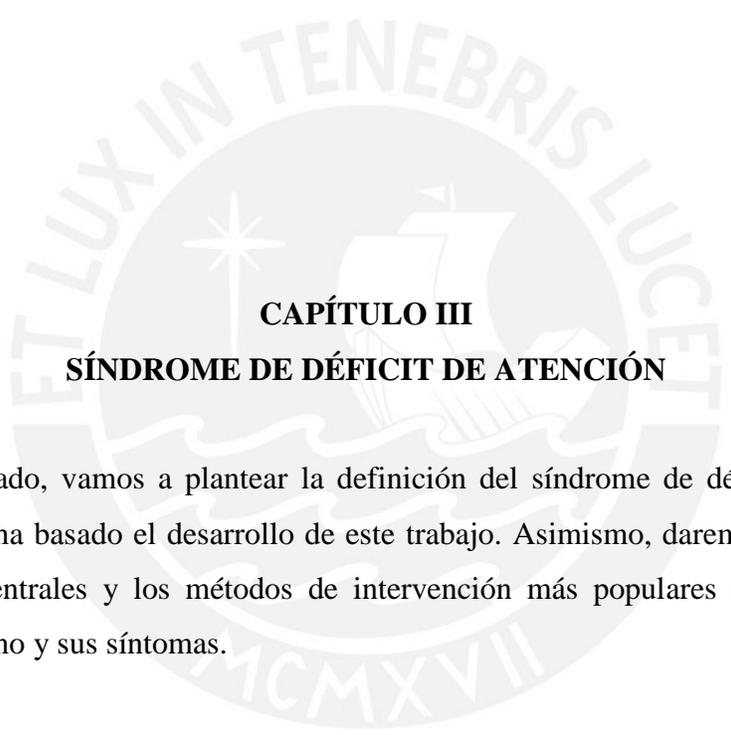
La investigación- pensamiento dirigido puede implicar dos actividades: una preparación para la lectura acerca del contenido que tratará o una tarea de investigación estimulada por el docente a fin de que, a partir de la lectura de un texto de contenido concreto, los

alumnos se sientan motivados a buscar otras fuentes para ampliar su campo de conocimiento acerca del tema tratado.

Las estrategias posteriores a la lectura resultan, pues, de suma importancia al permitir que el lector establezca relaciones entre las ideas centrales y secundarias del texto que ha leído. Del mismo modo, lo hace consciente de aquellos conceptos comprendidos y de otros que necesita revisar nuevamente.

Como se ha podido ver a lo largo de esa sección, a través del conocimiento de la visión interactiva de la lectura, se busca fomentar la aplicación de métodos y estrategias de comprensión lectora en el aula y para ello resulta necesario la figura del maestro, puesto que él posee la tarea central de proporcionar dichas estrategias a sus alumnos y, al mismo tiempo, de hacerlos consciente de su propio proceso lector.





CAPÍTULO III

SÍNDROME DE DÉFICIT DE ATENCIÓN

En este apartado, vamos a plantear la definición del síndrome de déficit de atención sobre la cual se ha basado el desarrollo de este trabajo. Asimismo, daremos a conocer las características centrales y los métodos de intervención más populares que existen para atender el trastorno y sus síntomas.

Del mismo modo, buscamos explorar el papel que juega el entorno familiar, así como su influencia en la mejora o agravamiento del trastorno.

3.1. Definición y características

El Trastorno de Déficit de Atención (TDA) puede considerarse como un síndrome caracterizado por la incapacidad para mantener la atención o concentrarse, con impulsividad y en ocasiones, con hiperactividad.

Según Brown (2003), el concepto de déficit de atención es amplio, pues no solo se refiere a no prestar atención a determinado estímulo, sino también a los excesivos problemas planteados por la facilidad para distraerse y las dificultades crónicas para organizar tareas y actividades, atender a los detalles, seguir instrucciones y acabar tareas, emprender actividades que requieren un esfuerzo mental sostenido, así como al extravío de objetos y ser excesivamente olvidadizo.

Ahora bien, según este autor, a diferencia del modelo psiquiátrico en el cual la desatención se ha relacionado con comportamientos perturbadores, los modelos neurológicos tienden a destacar la relación entre atención y memoria y entre atención y un conjunto de otras funciones cognitivas denominadas “funciones ejecutivas”.

Las funciones ejecutivas cerebrales son aquellas que organizan, activan, destacan, integran y dirigen permitiendo al cerebro realizar tanto un trabajo rutinario como creativo. Según Denckla (1996), citado por Quintanar (2002), el déficit de atención se caracteriza por presentar alteraciones en las funciones ejecutivas. De este modo, entre las principales características de una persona que presenta este tipo de trastorno se encuentran: la dificultad en planear y organizar secuencias de conductas complejas y en prestar atención a un gran número de estímulos, dificultad para comprender lo esencial de una situación compleja, poca resistencia a la distracción y a la interferencia y dificultad para mantener una adecuada conducta por períodos prolongados.

Según Posner y Raichle (1994), citado por Brown (2003), existen tres redes anatómicas que funcionan por separado y conjuntamente para apoyar varios aspectos de la atención:

- a) Una red orientativa consistente en circuitos parietales, cerebrales medios y talámicos.
- b) Una red ejecutiva de la atención que incluye las áreas frontales laterales izquierdas y el angulado derecho.
- c) Una red de vigilancia que comprende los lóbulos frontales y parietales derechos.

Según Quintanar (2002), las funciones del proceso de atención se relacionan con la actividad de los lóbulos frontales, los cuales de acuerdo con Luria (1973), constituyen el

tercer bloque cerebral (bloque de programación, control y verificación). Sin embargo, hay puntos de vista muy diversos. También puede considerarse la atención como una actividad cerebral general (nivel de vigilia) y como un factor de actividad de las estructuras subcorticales. De acuerdo con esta ideología, la atención solo garantiza la dinámica de todos los procesos psicológicos y no tiene su propio contenido. Así, Xomskaya (1974), citado por Quintanar (2002) menciona que puede haber diferentes tipos de atención (sensorial, motora, emocional e intelectual). Ahora bien, según esta postura, se puede identificar dos tipos básicos de alteraciones de la atención:

- a) No específicas (radicadas en las estructuras subcorticales profundas) y,
- b) Específicas

El primer tipo de alteración implica diferentes sectores cerebrales relacionados con la atención, fatiga y concentración. Las específicas, por otro lado, implican la ausencia de percepción de estímulos de diferentes modalidades: visual, auditiva, táctil y motora.

Por otro lado, según Filomeno (2006), el trastorno de déficit de atención es un trastorno neuropsiquiátrico de origen genético- en la gran mayoría de los casos, que se debe a un desequilibrio bioquímico cerebral, caracterizado por la presencia de síntomas de falta de atención, de hiperactividad- impulsividad o de ambos. Ahora bien, el término trastorno implica que estas manifestaciones interfieran en la vida familiar, académica o social del niño, adolescente o adulto y en la vida laboral y marital de este último. Esta definición concuerda, pues, con lo establecido por el DSM-IV (Asociación de Psiquiatría Americana: 1994) que plantea que existen tres variantes del trastorno de déficit de atención: a) el primero con predominio de déficit de atención que suele estar asociado con desórdenes conductuales, dificultades en el aprendizaje y desórdenes del lenguaje; b) el segundo, con predominio de hiperactividad- impulsividad, y c) el tercero, resulta de la combinación de los anteriores.

El TDA es un trastorno muy frecuente que ocurre en el 5 al 10% de los niños en edad escolar y en el 3 al 6% de los adultos. Persiste hasta la edad adulta en las dos terceras partes

de los casos. Asimismo, está comprobado que es más frecuente en los varones que en las niñas en una proporción de 10 a 1.

Cabe mencionar que se ha comprobado que el trastorno de déficit de atención se relaciona más que nada con el estado de activación y alerta de la atención y; asimismo, que la emoción afecta la atención, no solo como una influencia interna que puede perturbarla y necesita ser controlada, sino también como un elemento vital que genera y mantiene la atención. De ahí la necesidad de que toda persona que presenta trastorno con déficit de atención procure ser emocionalmente estable y que su entorno se ajuste a sus necesidades y cuestionamientos.

Se ha demostrado, pues, científicamente que los trastornos emocionales de ansiedad, depresión y obsesión tienen un impacto negativo, ya que distorsionan la capacidad del individuo para la atención y reducen la eficacia y el funcionamiento cognoscitivo generales. De este modo, resulta necesaria una adecuada estabilidad emocional por parte del individuo con déficit de atención a fin de que pueda desarrollar al máximo sus habilidades cognitivas.

3.1.1. Características generales

Según Orjales (1999), entre las características centrales de un niño que tiene trastorno de déficit de atención se encuentran:

- Suelen cometer más errores por su impulsividad y vehemencia.
- Les cuesta seguir la clase y organizarse.
- Se sienten frustrados mostrando problemas de conducta, desobedeciendo, enfrentándose a la autoridad, descargando la rabia descontroladamente, etc.
- A diferencia de los varones, parece ser que las niñas tienen un comportamiento diferente: suelen presentar una ansiedad desmedida, intentos de controlar el fracaso dedicando más horas de estudio, presentan comportamientos obsesivos e hipercontroladores, y un exagerado celo en el cumplimiento de las normas.
- A medida que avanzan los años, los niños no tratados adecuadamente no solo acentúan su sintomatología inicial, sino que además observan inadaptación escolar, problemas de conducta, autoimagen negativa, autoconcepto erróneo e incluso, depresión.

Ahora bien, según Filomeno (2006), cuando el componente de hiperactividad e impulsividad es importante, el TDA deviene TDAH, es decir, Trastorno con déficit de Atención con hiperactividad y puede manifestarse en el primer año de vida, pues el bebé suele ser llorón y tener un sueño nocturno interrumpido. Cuando empieza a caminar se hace evidente su excesiva actividad, y no camina sino corre.

En el jardín o nido, no sigue indicaciones, no puede estar quieto y no puede controlar sus impulsos. Resulta más frecuente que empiece a manifestarse el trastorno al inicio de la escolaridad, pues es común que el niño presente dificultad en el aprendizaje de la lectoescritura. Si el niño tiene un alto nivel intelectual y existe un excelente apoyo por parte de la familia, el TDAH puede no llegar a reconocerse incluso hasta el inicio de la secundaria y a veces hasta que ingrese a la universidad o hasta que sufra algún cambio repentino en su vida. Por otro lado, el TDAH puede diagnosticarse en la adultez, lo que se da especialmente en el caso de los padres de chicos que también presentan este trastorno. En ellos, usualmente el diagnóstico no ha sido efectuado en la edad escolar y lo sospechan por la similitud de los propios síntomas con los de sus hijos.

Cabe mencionar la importancia de una intervención temprana adecuada pues según los especialistas, cuando el TDAH no ha sido tratado o manejado adecuadamente, existe un mayor riesgo de drogadicción.

Según Brown (2003), el trastorno de déficit de atención viene acompañado generalmente de trastorno de aprendizaje, pues la memoria de trabajo y la atención cumplen un importante papel de la lectura, cálculo y expresión escrita. Así, por ejemplo, la lectura implica retener en la mente e integrar fragmentos iniciales de una palabra, frase, oración, párrafo, capítulo, etc. durante el tiempo suficiente para conectar éstos con fragmentos subsiguientes de modo que puedan realizar las conexiones y comprender los diferentes niveles de significado. De ahí la importancia que cumple la atención en este tipo de tareas entre otras muchas.

Según Filomeno (2006), hay otros trastornos que pueden acompañar también al síndrome de déficit de atención, lo cual no implica que sean causantes o efectos del mismo, pero sí que devienen factores que dificultan aún más la intervención que se pueda realizar. Entre estos trastornos llamados “comórbidos”, tenemos:

- Del habla o del lenguaje, lo cual se refiere a la dificultad que el niño puede presentar en la articulación de determinados fonemas.
- Trastornos específicos del aprendizaje, en la lectura, escritura o matemáticas.
- Problemas de conducta, a través del llamado “Trastorno Negativista Desafiante”. Así, la frustración del niño y el mal manejo de su conducta hacen que se acentúen sus actitudes irritables, desafiantes, incumplimiento de normas, intolerancia ante las bromas, venganza, rencor y resentimiento.
- Ansiedad y depresión. Este último resulta más frecuente cuando hay alteraciones del sueño y del apetito, no goza ante lo que hace y llora fácilmente. De ahí la importancia de un adecuado ambiente familiar y una constante motivación en la realización de sus tareas.
- Síndrome de Tourette, el cual es un problema neuropsiquiátrico caracterizado por la presencia de tics y, con mucha frecuencia, de conductas impulsivas que pueden llegar a constituir el Trastorno Obsesivo Compulsivo.
- Trastornos generalizados del desarrollo o espectro autista
- Drogadicción

Resulta importante, pues, la realización de un diagnóstico diferencial para aplicar un tratamiento adecuado y personalizado al paciente con déficit de atención, según sean las características que presente y la presencia o ausencia de trastornos asociados.

Asimismo, el trastorno de déficit de atención puede acompañar otro tipo de síndromes como, por ejemplo, el Retardo mental.

3.1.2. Características específicas

Para presentar las características específicas de los niños con trastorno de déficit de atención, hemos considerado los tres aspectos centrales de la personalidad humana: el conductual, el cognitivo y el socio- emocional.

a) Aspecto conductual

En este aspecto, los niños que presentan este trastorno suelen ser desatentos, debido muchas veces a la falta de motivación para realizar tareas determinadas. Tienen, pues, más problemas de conducta cuando la información es repetitiva y monótona.

Según Orjales (1999), la desmotivación tiene su razón de ser porque el niño con TDA presenta una mayor dificultad para procesar los estímulos, por lo que tienen que realizar un mayor esfuerzo por mantener la atención. En muchos casos, sienten que el esfuerzo que tienen que realizar está por encima de sus posibilidades. De ahí, los problemas de baja autoestima que presentan muchos de ellos.

Esta dificultad consiste en la dispersión de su atención que puede verse alterada ante cualquier estímulo (no tiene la capacidad de priorizarlos), por lo que suelen atender más a estímulos novedosos, como el color, los cambios en el tamaño y el movimiento y su rendimiento disminuye ante tareas poco novedosas o repetitivas. Asimismo, se distraen con facilidad en su salón de clases si sus demás compañeros están conversando, lo cual le impide atender el discurso del profesor o realizar determinada tarea.

Otra característica importante dentro de este aspecto sería la falta de autocontrol, es decir, la excesiva actividad motora que origina que no pueda permanecer quieto por mucho tiempo y que traiga como consecuencia también una conducta impulsiva, es decir, actuar sin evaluar las consecuencias de sus acciones llevado por un deseo de gratificación inmediata.

Asimismo, los niños con TDA suelen ser desorganizados y carecer de autonomía para realizar diversas tareas y actividades.

b) Aspecto cognitivo

En este aspecto básicamente lo que caracteriza a los niños con TDA es la dificultad en la atención controlada frente a la automática, es decir, presentan mayores problemas en adaptar una tarea a nuevas consignas y mantener un buen rendimiento cuando la tarea es compleja. Igualmente presentan dificultades en procesar varios estímulos de manera simultánea pues, debido a las propias características de su trastorno, les resulta difícil distinguir los estímulos relevantes de los irrelevantes y de atender aquellos que aparecen con una frecuencia lenta. De ahí sus problemas en mantener la atención de forma continua y de aprender y recordar lo aprendido, puesto que procesan la información de manera muy superficial.

Por otro lado, los niños con este trastorno suelen presentar también estilos de procesamiento cognitivo inadecuados para el aprendizaje escolar, por lo que les cuesta trabajo organizar la información que recibe. Del mismo modo, como ya se vio con anterioridad, presentan dificultades en la comprensión y fluidez lectora, ya que frecuentemente cometen omisiones en la lectura (“se comen palabras o letras”), originando una comprensión lectora deficiente.

Presentan también dificultades en el cálculo y en la resolución de problemas matemáticos, pues se les hace difícil pasar de un nivel de operaciones concretas a un nivel abstracto.

Finalmente, el trastorno de déficit de atención puede causar también dificultades perceptivo- espaciales, así como problemas para seguir instrucciones y mantener la motivación.

c) Aspecto socio- emocional

El aspecto socio- emocional implica todos aquellos sentimientos, actitudes y emociones que se evidencian de manera individual y social, particular y diferente en cada persona, según su temperamento, carácter, personalidad y estado de ánimo.

Según los especialistas, el trastorno de déficit de atención puede provocar cambios frecuentes en el estado de ánimo del paciente, pues en diversas situaciones y debido a las características propias de su enfermedad, éste puede sentirse frustrado ante los errores que pueda cometer.

Por otro lado, las personas que padecen este síndrome suelen culpar con frecuencia a los demás de sus errores y vanagloriarse, muchas veces excesivamente, ante sus propios éxitos. De ahí que sientan la necesidad de llamar la atención (la desobediencia o actitudes desafiantes frente al adulto esconden muchas veces esta necesidad) y que aparezca un sentimiento de dependencia a la aprobación por parte del adulto. Asimismo, tienen una autoestima muy baja o falsamente inflada y en ocasiones pueden aparecer sentimientos depresivos. Además, suelen presentar falta de empatía, pues tienen una percepción muy egocéntrica de la realidad.

Finalmente, cabe mencionar que es muy común también que personas con déficit de atención presenten dificultades en sus relaciones sociales, pues no son capaces de predecir las consecuencias sociales de su conducta.

3.1.3. Dificultades que presentan los niños con TDA en sus habilidades de comprensión

Según González Fernández (2004) y Orjales (1999), las dificultades que presentan los lectores deficientes, tales como niños con déficit de atención se basan en tres criterios centrales.

a) **Habilidades decodificadoras:** Debido posiblemente a su falta de costumbre por leer textos de cualquier tipo, este tipo de lectores suele presentar problemas a la hora de intentar realizar una lectura rápida, puesto que su campo visual se encuentra restringido, precisamente por la carencia de una adecuada automatización para este proceso. Asimismo, la tarea se vuelve aún más compleja cuando el lector se encuentra ante palabras poco frecuentes y que desconoce, lo cual le obliga a retroceder en el texto para intentar comprender su significado o buscarlo en el diccionario.

b) **Realización de inferencias:** Estos lectores también pueden presentar dificultades a la hora de deducir información que no se encuentra explícita en el texto. De ahí la necesidad de una enseñanza adecuada con la finalidad de interpretar lo implícito en un texto escrito, a partir de los indicadores textuales pertinentes.

c) **Memoria de trabajo:** Debido a los problemas de atención que presentan este tipo de lectores, tienen problemas cuando necesita recordar y reconstruir partes de un texto leído, y más aún a la hora de contestar a preguntas cuya respuesta implica tener en cuenta varios párrafos del escrito. Les resulta más fácil, pues, recordar cuando la información en el texto se encuentra conectada y guarda algún tipo de relación entre sí.

Es importante para esto que se enseñe a los alumnos a trabajar con algún tipo de estrategia (por ejemplo, organizadores gráficos) que les permita relacionar lo leído.

Claro está, si los alumnos con déficit de atención presentan dificultades en todos estos aspectos, les será sumamente difícil leer textos más complejos que implique una mayor rapidez en la decodificación, así como un mayor grado de comprensión inferencial y de uso de la memoria de trabajo. Es por ello necesario partir de textos simples a fin de brindar estrategias pertinentes, para después trabajar con textos más complejos.

3.2. Posibles causas o factores de riesgo y criterios diagnósticos

En este apartado procederemos a mencionar las causas o factores de riesgo más difundidas respecto a la aparición y desarrollo del déficit de atención, así como los criterios que se debe tomar en cuenta para realizar un diagnóstico adecuado.

3.2.1. Causas y factores

Muchos autores como Quintanar (2002), señalan que hay una posible disfunción del lóbulo frontal y en las estructuras diecéfalo- mesenfálicas de los niños con trastorno de déficit de atención. Así, la respuesta de los niños a los fármacos estimulantes apoya la

hipótesis de una deficiencia en la producción regulada de importantes transmisores cerebrales (la dopamina y la noradrenalina). Esta deficiencia hace, pues, más difícil que el organismo mantenga el umbral de estimulación adecuado de neuronas; por tanto, los niños con déficit de atención mantienen un estado de hipervigilancia, es decir, reaccionan de manera exagerada ante los estímulos sensoriales.

Por otro lado, Kinsbeurne(citado por Quintanar: 2002) argumenta que un alto nivel de norepinefrina y recíprocamente un bajo nivel de serotonina producen una sensación de rastreo, de búsqueda y de novedad de los estímulos, que se observa como respuesta a una reorientación y es consecuencia directa de esta estimulación bioquímica. De ahí que la medicación produce una mejora inmediata, pues el metilfenidato y la dextroanfetamina facilitan la acción de la dopamina y liberan noradrenalina, permitiendo ajustar ese desequilibrio en el umbral de estimulación, lo que se traduce en una mejoría en la atención y una reducción de la hiperactividad motriz.

Por otra parte, para Filomeno (2006) los estudios de neuroimágenes, especialmente la resonancia magnética estructural y funcional, han mostrado que los circuitos que controlan la atención son más pequeños y menos activos en quienes tienen TDA. Este circuito comprende corteza prefrontal derecha, núcleos de la base del cerebro y vermis del cerebelo. Esta teoría sugiere, pues, una disminución de la actividad en algunas áreas del cerebro en donde se manejan funciones de ejecución (como por ejemplo, organización, integración, anticipación, atención, etc.). Además, según Mc Ewan (1997) se podría decir que el TDA tiene bases neurobiológicas pues según estudios realizados en niños con déficit de atención y niños sin este trastorno, se ha comprobado una significativa diferencia de tamaño en ciertas regiones del cerebro, precisamente aquellas que se encargan de las funciones ejecutivas, ya explicadas con anterioridad.

Las teorías anteriormente explicadas se complementan con la teoría de la herencia como causa principal del síndrome de déficit de atención, la cual actualmente es la más difundida y reconocida. Mc Ewan (1997) y Barkley (1998) argumentan que probablemente la incidencia de niños con déficit de atención se debe a que tienen una mayor propensión

genética a los trastornos del sistema nervioso. Además, estos autores sugiere que el trastorno puede deberse a la alteración en varios genes, los cuales pueden estar relacionados con la información genética del córtex prefrontal y de los ganglios basales. Cabe mencionar que esta alteración en el ADN no tiene por qué haberse adquirido necesariamente de los progenitores, sino producida por otro tipo de factores.

Según Orjales (1999), si bien la herencia puede ser un factor determinante, se ha comprobado también que la influencia ambiental es determinante para su desarrollo. Los modelos de los padres y los patrones educativos pueden condicionar el curso de la sintomatología de este trastorno. Así, la conducta materna influye en el mantenimiento o extinción de las conductas hiperactivas. Tomando en cuenta esto, la intervención debe dirigirse entonces hacia la modificación o afianzamiento de las pautas educativas familiares.

Influye, pues, en la evolución positiva del trastorno los siguientes aspectos:

- Detección temprana del problema, para la cual los padres, entorno familiar y escuela deben estar atentos a las conductas que los niños presenten fuera de la normalidad.
- Tratamiento sistemático en los primeros años de escolaridad.
- Estructuración y organización del entorno familiar.
- Flexibilidad y claridad en las normas del entorno familiar.
- Atención a las necesidades internas del niño sin caer en la sobreprotección.
- Reforzamiento del niño de manera positiva, evitando el castigo como método de control de la conducta.
- Confianza de los padres en la capacidad intelectual del niño, pues así generarán un ambiente cómodo en el cual éste pueda desarrollar sus habilidades con plena confianza y autosuficiencia.
- Actividad y flexibilidad en los métodos de enseñanza, pues la motivación es sumamente importante en el ambiente escolar.

Asimismo, Filomeno (2006), parte de la concepción de que si bien el TDA es un problema genético, y que en la gran mayoría de los casos se considera que pueden existir

factores ambientales que favorecen la aparición de sus manifestaciones, en personas que han heredado varios genes que las predisponen a dicho trastorno. Entre algunos de los factores que considera se encuentran: el bajo peso del niño al nacer, el uso del tabaco o el alcohol por parte de la madre durante el período de gestación y el daño cerebral ocurrido durante alguna dificultad en el parto.

En familias donde uno de los niños tiene TDA, el riesgo para los hermanos sube del 5% de la población general hasta un 30 a 40%. También se eleva el riesgo si uno de los padres tiene TDA (multiplica el riesgo por 8).

Por otro lado, el mismo autor presenta hipótesis que si bien no han sido comprobadas y carecen de fundamento científico, han sido muy difundidas desde los años '70, por lo que las mencionamos:

- Influencia de la cantidad de plomo en el ambiente, lo cual no ha sido evidenciado.
- Efecto de la dieta que consume el niño, pues se sospecha que existe una relación directa entre las alteraciones del comportamiento y la alergia a determinados alimentos. Al respecto cabe mencionar que en el '89 Kaplan observó una mejoría clara en el comportamiento hiperactivo de 50% de niños con déficit de atención que siguieron una dieta exenta de sustancias elementales (glutamato, azúcares) y compuestas (colorantes, preservantes, etc.). También, que la ingesta de azúcar en niños hiperactivos aumenta su nivel de agitación, aunque una dieta sin azúcar no corrige completamente el cuadro hiperactivo. Frente a esto, muchos estudiosos señalan que tal vez la mejoría conductual en estos niños pudo deberse más que nada a la actitud de los padres y el entorno familiar que, para planificar una dieta de este tipo, definitivamente necesitan prestar más atención al niño y estar más pendiente de sus necesidades y cambios.

Cabe mencionar que si bien hasta ahora no se ha descubierto una cura definitiva para este trastorno, consideramos necesario tomar en cuenta las causas anteriormente explicadas y si bien la teoría genética es la que está más difundida creemos que se deben otorgar

importancia también a los factores ambientales como condicionantes de riesgo que posibilitan o inhiben el desarrollo del trastorno de déficit de atención.

3.2.2. Criterios diagnósticos

Antes de aventurarnos a afirmar que un niño presenta déficit de atención, resulta necesario primero tomar en cuenta algunos aspectos. López (1997) propone las siguientes variables que pueden influir en la desatención y/ o hiperactividad del niño:

- El medio ambiental donde estudia o realiza sus tareas de aprendizaje. Así, si por ejemplo, se le permite al niño hacer sus deberes escolares en un ambiente donde hay ruido (como el sonido del televisor), lógicamente podría presentar dificultades para concentrarse durante su estudio.
- Edad del niño, pues se debe tener en cuenta este factor en relación directa con el tipo de tarea que se le está exigiendo realizar.
- Déficits en otras áreas psicológicas, pues muchas veces el niño que no atiende a lo que el profesor escribe en la pizarra se debe al hecho de que no ve bien.

Resulta importante, pues, que el profesor tome nota de estos aspectos a fin de evitar dar opiniones adelantadas y de realizar una correcta evaluación.

Ahora bien, de acuerdo con los criterios del Decreto Mundial de Salud IV (DSM: 2004), es necesaria y suficiente la presencia de 6 de los 9 síntomas de desatención o de hiperactividad que hayan persistido durante un mínimo de 6 meses, que se presenten por lo menos en 2 ambientes, que por lo menos alguno de ellos haya existido antes de los 7 años y que éstos constituyan un trastorno que afecta la vida social, académica o laboral de quien los presenta.

Asimismo, entre los síntomas de desatención se encuentran:

- No presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades.
- Presenta dificultades en mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas.
- Parece no escuchar cuando se le habla directamente.

- No sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos, u obligaciones en su centro educativo o de trabajo.
- Tiene dificultades para organizar tareas y actividades, por lo que muchas veces es tildada como una persona desordenada, distraída e irresponsable.
- Es renuente a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido.
- Extravía objetos necesarios para tareas o actividades.
- Se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes, debido precisamente a su incapacidad de priorizar aquellos que son importantes.
- Es descuidado en sus actividades diarias.

Entre los síntomas de hiperactividad se encuentran:

- Mueve en exceso las manos o pies, o se remueve en su asiento.
- Abandona su asiento en clase o en otras situaciones en las que se espera que permanezca sentado.
- Corre o salta excesivamente en situaciones en la que es inapropiado hacerlo (en adolescentes o adultos puede limitarse a sentimientos subjetivos de inquietud que no necesariamente se reflejan en conductas observables).
- Presenta dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.
- Está constantemente “en marcha”, presenta una conducta impulsiva y suele actuar como si tuviera un motor.
- Habla en exceso.

Entre los síntomas de impulsividad tenemos:

- Precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas.
- Presenta dificultades para guardar su turno.
- Interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros.

Como se mencionó anteriormente, el TDA tiene 3 variantes clínicas: la forma combinada, que presenta déficit de atención e hiperactividad-impulsividad y que es la más frecuente; la forma con predominio de hiperactividad- impulsividad de manera homogénea; y, la forma con predominio de déficit de atención.

Ahora bien, no existe una opinión unánime sobre si el trastorno por déficit de atención es un trastorno específico y sobre su relación concreta con la hiperactividad. Sin embargo, al igual que López (1997) consideramos que el planteamiento hecho por el DSM- IV es bastante adecuado, ya que cada vez son más numerosas las evidencias acerca de la existencia de un trastorno atencional puro y otro con sobreactividad, que se acompaña siempre de impulsividad, y mientras que a lo largo del desarrollo la inquietud psicomotriz decrece, la impulsividad o la inhabilidad para inhibir respuestas inadecuadas (emocionales y/o conductuales) tiende a mantenerse.

Resulta necesario que el docente tenga en consideración los criterios anteriormente mencionados, puesto que de esta manera podrá supervisar las conductas de sus alumnos y detectar si existe alguna fuera de la normalidad y coincidente con los aspectos indicados, ya que en muchas ocasiones el entorno familiar no dedica tiempo suficiente al niño que puede presentar este trastorno o bien puede considerar sus actitudes y comportamientos como normales. De ahí la importancia del educador como un orientador que sepa identificar las características y necesidades de sus alumnos, así como establecer una relación adecuada con la familia de los mismos.

3.3. Estrategias recomendables para su tratamiento

Para este aspecto, debemos tomar en cuenta que cada persona es un ser único e irrepetible, por lo que el método de intervención que se elabore debe estar especialmente diseñado según las características que presente el paciente.

Según Orjales (1999), se debe tomar en cuenta las siguientes consideraciones respecto al diseño de la intervención:

- Ser elaborado de forma individualizada. Evaluar cada uno de los aspectos de desarrollo.
- Incluir todos aquellos dominios en los que el paciente manifiesta algún problema (cognitivo, emocional y comportamental). Es así que la intervención que se lleve a

cabo debe tomar en cuenta estos tres aspectos de la mano, sin que esto signifique que no se dé un mayor énfasis en el aspecto en el que presenta más problemas.

- Determinar en qué medidas estas dificultades afectan el ámbito escolar, familiar y social.
- Se la debe enfocar desde un punto de vista personal (dirigido al niño y a cargo de especialistas), escolar (técnicas diseñadas para el aula) y familiar (con asesoramiento educativo y desarrollo de programas específicos para los padres).

Cabe mencionar que los psicopedagogos, psicólogos, pedagogos y neurólogos especializados deben trabajar de manera conjunta de tal manera que comiencen con la realización de un diagnóstico diferencial, el cual permite definir el tipo de trastorno; luego, con un diagnóstico de posición, que describe la situación actual en la que se encuentra el niño, así como la gravedad del problema; y, finalmente, diseñen un programa de intervención que contemple el tratamiento especializado, un programa para casa y orientaciones específicas y prácticas para el docente.

Asimismo, según Brown (2003), tanto el paciente como la familia deben recibir información básica acerca de la naturaleza del TDA que presenta, así como las opciones y recomendaciones terapéuticas para tal caso. Es muy importante también que los pacientes y sus familiares comprendan la contribución de factores neuroquímicos a los síntomas del TDA y el hecho de que los TDA, considerados superficialmente como el resultado de una falta de “fuerza de voluntad”, como en muchos casos ocurre, no están causadas por tal ausencia y, por lo tanto, no se remedian ejerciéndola.

Ahora bien, Quay (1999), afirma que si bien hay muchos tratamientos planteados para el mejoramiento de los síntomas del trastorno, solo tres han sido demostrados como efectivos: los métodos conductuales, el tratamiento farmacológico, y la combinación de ambos. Si bien esta posición podría resultar convincente hasta cierto punto, consideramos que no hay que desmerecer los demás tratamientos ofrecidos, puesto que su éxito o fracaso depende muchas veces no solo del contenido del método por sí mismo, sino del grado de estimulación que se le brinde al paciente, la disposición de su entorno, las características

del orientador, etc. Es por ello que vamos a nombrar y explicar los métodos de intervención más difundidos y los que consideramos podrían tener mayor efectividad en la mejora de los síntomas del trastorno de déficit de atención.

3.3.1. Métodos de intervención

Consideramos necesario tomar en cuenta los distintos métodos de intervención que existen, ya sea desde el punto de vista farmacológico, psicológico, neurológico y pedagógico, puesto que solo actuando de manera conjunta se logrará la mejora de los aspectos cognitivos, emocionales y afectivos en los que los niños con TDA puedan presentar dificultades, siempre tomando en cuenta de la importancia de un diagnóstico diferencial.

a) Tratamiento farmacológico

Se ha comprobado que si bien los fármacos no eliminan el TDA, reducen sus manifestaciones y facilitan la adaptación social y escolar del niño. Asimismo, le permiten mejorar académicamente y desarrollarse mejor a nivel intelectual y cognitivo.

Ahora bien, existen fármacos de eficacia comprobada. Entre ellos se encuentran los estimulantes, tales como las anfetaminas, el metilfenidato y la cafeína. De estos fármacos, el más conocido es el metilfenidato que bloquea el transporte o recaptación de dopamina en los ganglios de la base del cerebro y en los lóbulos frontales.

El efecto que produce el uso de estimulantes es contrario a lo que se podría creer, pues disminuye la actividad motriz excesiva. Por otro lado, tenemos también fármacos no estimulantes como la aromoxetina (cuyo nombre comercial es Strattera), que funciona como bloqueador selectivo del transporte o recaptación de norepinefrina. Cabe mencionar que su efecto no se inicia tan rápidamente como el del metilfenidato, pues puede tardar varias semanas y, asimismo, parece no ser tan efectiva como éste para los síntomas centrales: desatención, hiperactividad e impulsividad. Sin embargo, presenta ventajas cuando se presentan asociados al TDAH tics, ansiedad o depresión.

Según Quintanar (2002), el uso de fármacos es un tratamiento prolongado que se inicia desde etapas tempranas del desarrollo hasta la adolescencia, debido a que se consideraba que a esta edad el déficit de atención tendía a desaparecer. No obstante, recientes investigaciones consideran que este trastorno continúa hasta la adultez.

Orjales (1999) menciona al respecto que existe evidencia de que los efectos del fármaco más difundido, el metilfenidato, solo son temporales, pues estudiosos señalan que en el niño reaparece la desorganización en la realización de tareas y en su actividad en la casa, al pasar los efectos de los medicamentos. Se ha comprobado, pues, que una de las mayores dificultades de este tratamiento es que hasta ahora no se han precisado sus mecanismos, tanto en el nivel anatómico-estructural, como en el nivel psicofisiológico y bioquímico. Por ello, no se tiene la certeza de sus efectos negativos o positivos.

Por otro lado, afirma que este tipo de tratamiento debe ayudar a lograr la autonomía del niño, de tal modo que cuando éste termine, se sienta con la capacidad de realizar un esfuerzo, ser más tolerante a la frustración, tener hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje, así como reflexionar y adquirir un espíritu luchador.

Asimismo, menciona que el tratamiento farmacológico puede producir efectos adversos tales como:

- Aparición de conductas esquizoides como solipsismo y comportamiento autista.
- Eventos psicóticos agudos.
- Insomnio
- Disminución del apetito
- Pérdida de peso
- Irritabilidad
- Dolor abdominal
- Cefalgia
- Mareos
- Ansiedad
- Aislamiento
- Tics

Sin embargo, respecto a esto Filomeno (2008), señala que no hay evidencias de efectos adversos más que en casos aislados y que si alguno de los síntomas anteriormente mencionados se presenta en un paciente, se da de manera leve y no dura más de las dos primeras semanas.

Respecto a la farmacoterapia Brown (2003), afirma que ésta debe formar parte de un plan terapéutico, considerando todos los aspectos de la vida del paciente. De ahí que no se deba hacer uso de fármacos, excluyendo otros tipos de intervención. Sin embargo, respecto a esto Filomeno (2006) afirma que cuando el paciente con TDA no presenta trastornos asociados o ellos son muy leves y hay un buen manejo en la casa y en el colegio, el tratamiento farmacológico suele ser suficiente. De acuerdo a los trastornos asociados, a la complejidad de los problemas o a la incapacidad del entorno para manejarlos puede requerirse algún tipo de terapia específica.

b) Tratamiento psicológico

Según Quintanar (2002), el tratamiento psicológico abarca: las terapias conductuales, las cognitivas y las psicológicas. Debido a la naturaleza de nuestro trabajo, nos basaremos en las técnicas dirigidas a niños y adolescentes en etapa escolar.

Las terapias psicológicas propiamente dichas proponen diversas sugerencias, tales como establecer una rutina básica, la constancia en el establecimiento de reglas, así como la claridad en las instrucciones y órdenes. Sin embargo, cabe mencionar que consideramos que las llamadas técnicas psicológicas abarcan tanto las conductuales como las cognitivas.

Cabe mencionar, asimismo, que si bien estas técnicas deben ser dirigidas por un psicólogo, se orientan más que nada a ser usadas en el contexto escolar y familiar del niño con TDA.

1. Técnicas Conductuales

Las terapias conductuales se basan en los principios del condicionamiento operante y comprenden programas que incluyen técnicas de modificación de conducta. Así, este tipo de tratamiento se basa en el establecimiento de relaciones entre conducta y medio-estímulos.

Contempla que el niño pase de una fase de necesaria dependencia del adulto a una de mayor autonomía. A medida que el niño vaya madurando, el programa de intervención contemplará una participación más activa del niño en el análisis de las conductas que quiere mejorar, en la selección de edades o técnicas para enfrentarse a estos problemas y el registro de sus mejoras y en la asignación de premios.

Según Orjales (1999), estas técnicas se basan en la administración de refuerzos o castigos para controlar las conductas positivas o negativas del niño. Se recomienda sobre todo el uso de refuerzos positivos como, por ejemplo, dar puntos por buen comportamiento que luego después de acumular una cierta cantidad, puedan ser canjeados por un premio, según una lista de premios preestablecida.

Ahora bien, la autora recomienda tener especial cuidado a fin de que el sistema de puntos no se convierta en un chantaje por parte del niño. Para ello se debe considerar que este reforzamiento es básicamente temporal, los puntos se otorgan por conductas que requieran un verdadero esfuerzo, se debe evitar el desarrollo de un afán competitivo por parte del niño, tomar en cuenta que los puntos ganados por una buena conducta no deben quitarse por una mala y, finalmente, no canjearlos por premios que supongan un gasto extra al ya contemplado.

Otra técnica comportamental muy importante es el reconocimiento social, ya que el niño con TDA necesita sentir que lo que está haciendo es correcto, por lo que halagos en público ayudan a levantarle su autoestima y lo impulsan a realizar más tareas y a esforzarse más.

El castigo, por otro lado, debe verse más que nada como una experiencia desagradable directamente asociada a una conducta negativa. Si por ejemplo el niño ha ensuciado el piso con tóxicos, no se le debe castigar con una experiencia que no se relacione con la mala

acción como por ejemplo, dejarlo sin postre. El castigo debe servir principalmente para que el niño se dé cuenta de que sus acciones traen consigo responsabilidades que debe asumir. Así, un buen castigo para el ejemplo anterior sería obligarlo a limpiar el piso y no permitirle hacer ninguna otra actividad hasta que quede limpio.

Finalmente, cabe mencionar que las reprimendas no son recomendables pues generalmente los niños con TDA buscan llamar la atención y éstas suelen traducirse en la práctica a momentos en los que se presta demasiada atención al niño, por lo que en vez de inhibir su mala conducta, se le estaría reforzando.

2. Técnicas cognitivas

Las técnicas cognitivas también se orientan al logro de la autonomía por parte del niño, de manera progresiva y adecuada a su edad. Entre las técnicas cognitivas más usadas tenemos: las autoinstrucciones, las autoafirmaciones, la toma de conciencia de procesos mentales, etc. Según Orjales (1999), a través de estas técnicas se busca ante todo:

- Ofrecer modelos de conducta reflexiva con la aplicación de estrategias adecuadas de solución de problemas.
- Enseñar al niño a autoevaluar su propia conducta (tanto la positiva como la negativa), autoevaluar sus estilos de aprendizaje y sus propios errores, asegurándose de ofrecer las herramientas adecuadas como para que tome conciencia de sus dificultades, y a su vez, que ésta sea productiva de tal manera que no le conduzca a un empeoramiento de su autoimagen.
- Entrenar para atribuir de forma adecuada las consecuencias de los éxitos o fracasos, ya que como se vio anteriormente, los niños con TDA suelen atribuir sus fracasos y mala conducta a factores externos y los éxitos, a internos. El reconocimiento de cierto grado de responsabilidad en una conducta es un requisito previo para su modificación. Por otro lado, cuando un niño muestra mucho rechazo a hablar de sus propios errores no conviene presionarlo, pues en estos casos se debe reforzar su autoimagen positiva, sometiéndole a muchas experiencias de éxito asegurado.
- Utilizar autoinstrucciones para aprender a pensar. Esto consiste básicamente en la verbalización de lo que debe hacer paso a paso, de tal manera que el niño será

consciente de las actividades académicas que realiza y podrá repetirlas sin ningún problema posteriormente.

- Entrenar en estrategias de solución de problemas. Esto implica que cada tarea requiera un tipo de estrategia de análisis y solución de problemas; así, utilizando el marco de las autoinstrucciones, el niño adquirirá autonomía para la realización de diversos tipos de tarea.

La autoevaluación que el niño pueda hacer respecto a su propia labor toma especial relevancia en este aspecto, ya que sólo de esta manera éste adquirirá la autonomía necesaria para realizar labores de tipo académico por sí mismo, reconociendo sus dificultades y la manera en que puede superarlas. Así, la autoevaluación debe tomar en consideración dos aspectos centrales:

- Una autoevaluación general de su comportamiento, a través de la identificación de actividades que realiza bien y aquellas que le cuesta hacer, así como las posibles soluciones frente a esto último.
- Una autoevaluación específica y objetiva de las tareas realizadas durante la sesión.

c) Tratamiento Neuropsicológico

Este tipo de tratamiento ha sido recientemente introducido por diversos especialistas entre los que se encuentra Quintanar (2002) y está basado en las ideas de Vigotsky y Luria, pues parten de la premisa de que en el déficit de atención lo que se afecta es el lenguaje privado, por lo que los programas correctivos se integran con estrategias que incluyen monitoreo y registro individual. Así, el tratamiento neuropsicológico debe comenzar desde que el niño es diagnosticado con el trastorno.

Del mismo modo, se basa en que la retroalimentación presupone que el niño gradualmente actuará más de acuerdo con señales internas que externas, incrementando el tiempo de concentración y su intencionalidad.

Cabe mencionar que detrás de este tratamiento hay toda una ideología acerca del origen y causas del trastorno de déficit de atención, lo cual ya se explicó con anterioridad. Así, parte de la idea de que los lóbulos frontales, de acuerdo con Luria, son responsables de inhibir respuestas ante estímulos irrelevantes, de preservar la conducta programada y orientada hacia un fin, de la direccionalidad y selectividad de los procesos, de la estabilidad de la atención voluntaria, de la capacidad para concentrarse ante instrucciones verbales, de controlar la distracción, de verificar la actividad y controlar las formas elementales del reflejo de orientación. De este modo, en los casos de compromiso de los lóbulos frontales, Luria señala que se altera la función reguladora del lenguaje, dejando conservado su aspecto exterior.

Asimismo, los lóbulos frontales tienen una estructura compleja y su funcionamiento adecuado garantiza la regulación consciente y voluntaria de la actividad humana, la selectividad de los procesos nerviosos y la programación y el control del comportamiento. Los cambios funcionales más importantes en relación a estos sectores se dan entre los 12 y 14 años de edad, aproximadamente. Esto implica, pues, que solo a partir de la adolescencia el hombre es capaz de controlar y regular su propia actividad de manera independiente. Antes de esta edad, la organización de las actividades del niño se realiza con la participación del adulto. De ahí que sea difícil determinar en edades tempranas la presencia del TDA, debido a que, en la normalidad, especialmente en los niños preescolares, aún no se desarrolla por completo este proceso. Por ello, resulta importante que el tratamiento neuropsicológico tome en consideración esta teoría, a fin de brindar al niño orientaciones necesarias para el logro de su autonomía, sin perjudicar el desarrollo libre de su personalidad.

d) Tratamiento pedagógico

“The teacher is the key to school success for the student with ADHD.” (Mc Ewan, 1997: 113)

Consideramos que el tratamiento pedagógico resulta de gran importancia para la mejora de los aspectos afectivos, intelectuales y emocionales en los que el niño con TDA pueda presentar problemas.

Quintanar (2002) plantea que este tipo de intervención debe partir antes que nada del diagnóstico realizado al niño, así como la determinación de la naturaleza del trastorno y del tipo de motivación que requiere.

Asimismo, el especialista debe plantear la forma de trabajo que el niño necesita, considerando sus capacidades, limitaciones y necesidades.

Del mismo modo, el tratamiento pedagógico debe orientarse a lograr la autonomía por parte del alumno, a través de una constante autoevaluación y la realización de actividades que propicien una adecuada toma de decisiones.

Por otro lado, debido a que el niño con TDA se distrae con facilidad, el material que el docente utilice debe ser variado y acorde con los intereses de éste, sin subestimar ni sobrestimar sus posibilidades. El ambiente educativo debe cubrir las necesidades del niño, a través de la reducción de estímulos auditivos y visuales no esenciales.

El maestro debe actuar como un orientador y en la interacción que establezca con el alumno debe destacar sus rasgos positivos, reforzando sus conductas adecuadas. De la misma manera, las explicaciones que lleve a cabo deben darse paso a paso y orientarse al logro de autoinstrucciones por parte del niño.

El papel del docente resulta de suma importancia pues según Orjales (1999), del profesor dependen:

- Que sea detectado a tiempo el cuadro de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad
- La forma en que los padres van a entender y aceptar las señales de alerta que éste pueda brindar
- La mejora del comportamiento del niño en el aula.
- El control de los efectos negativos que el comportamiento del niño pueda tener sobre sus compañeros, sin culpar a nadie.

Para ello, las recomendaciones que debe tomar en cuenta son:

- Brindar una adecuada asesoría a los padres, con la finalidad de que éstos busquen ayuda.
- Seguir pautas de actuación similares tanto en el colegio como en la casa.
- Estar en constante comunicación con los padres y el especialista.
- Conocer y aplicar técnicas cognitivas y comportamentales en el aula.
- Ayudar a transferir lo que el niño ha aprendido en las sesiones individuales a la situación cotidiana en el aula, haciendo un adecuado uso de autoinstrucciones y estrategias para la realización de cada tipo de tarea.
- Adecuar las exigencias al nivel del niño.
- Favorecer la mejora de la autoestima y el autocontrol. De ahí la importancia de un constante reforzamiento positivo por parte del docente.
- Aplicar una metodología pedagógica motivadora, abierta al cambio.

Para lograr todo lo anteriormente mencionado, es necesario que el docente cuente con una información clara acerca de lo que es el TDA, así como del grado de afectación de su alumno. De ahí la importancia de una comunicación constante con el entorno familiar del niño, así como con el terapeuta que lo está tratando pues solo las acciones realizadas de manera conjunta permitirá la mejora en los diversos aspectos de su personalidad.

Orjales (1999), plantea una serie de estrategias y consideraciones que el docente debe tomar en cuenta en su trabajo cotidiano en el aula de clases:

- Utilizar estrategias combinadas y diversas, teniendo en consideración los distintos estilos de aprendizaje.
- Retirar la atención ante malas conductas cuando éstas se produzcan con mucha frecuencia y reforzar con atención las contrarias.
- Evitar aquellas situaciones en las que se sabe que el niño no va a tener un adecuado rendimiento.

- Recordar que no se puede cambiar todas las conductas al mismo tiempo, por ello, se debe comenzar con las menos difíciles.
- Elaborar un sistema de registro para que el niño compruebe de forma visible su mejora.
- Desagregar en pasos pequeños la conducta que se desea modificar y reforzar cada uno de ellos.
- Evitar actitudes de competitividad entre los alumnos, puesto que esto en vez de ayudar a mejorar al niño con TDA puede producir una afectación negativa en su autoestima.
- Modificar las condiciones del ambiente del aula para favorecer la concentración en clase. Para ello, el alumno con TDA debe tener la posibilidad de trabajar solo en un pupitre aislado en los casos en que realice tareas que requieren una concentración mayor. La ubicación de su pupitre, por otro lado, debe ser cercana a la pizarra en un lugar libre de distractores.
- Contar con fichas lúdicas de ejercicios adicionales para los niños que terminan la actividad planteada más pronto, de tal manera que se tenga a los rápidos controlados y a los más lentos motivados para que terminen cuanto antes.
- Estructurar las tareas en tiempos cortos para ayudar al niño a que las termine, reforzándole con mayor frecuencia por los trabajos terminados, aunque solo sea una parte del mismo. Además, se le puede dar un tiempo suplementario, modificar el formato del tipo de evaluación (por ejemplo, se le puede hacer más evaluaciones orales que escritas), brindar ayudas suplementarias tales como imágenes, la opción de que el alumno presente borradores antes de la presentación de un trabajo formal escrito.

Según López (1997), para el desarrollo específico de habilidades de comprensión lectora, el docente debe basarse en lo anteriormente señalado orientando las actividades al logro de dos objetivos centrales: ganar la atención del alumno y mantenerla.

Para ganar la atención del alumno, el docente debe:

- Identificar y analizar los intereses básicos en el aula, específicamente los intereses en relación a los temas y tipos de texto que más les gusta leer a los alumnos. Es recomendable, pues, realizar actividades basadas en ellos, sobre todo las tareas y textos que se propongan en un primer lugar.
- Informar al alumno sobre sus posibilidades de éxito en el aprendizaje, así como el nivel real de dificultades. Para ello, es necesario que el docente plantee objetivos de lecturas previos a la misma, así como todas actividades que pretende realizar con los alumnos una vez acabada la lectura, a fin de que éstos activen sus habilidades y conocimientos previos necesarios para tal propósito.
- Proporcionar contenidos estructurados y organizados. Es necesario, pues, brindar al alumno actividades relacionadas entre sí y hacer hincapié en la lectura de textos completos a fin de que el estudiante capte el sentido de los mismos.

Para mantener la atención, el profesor debe:

- Variar los estímulos. Como se mencionó anteriormente, los niños con déficit de atención se aburren fácilmente, por lo que no se puede utilizar con ellos una misma técnica o aplicar una misma actividad. Es necesario que el docente recurra a diversos ejercicios motivadores tanto antes, durante como después de la lectura.
- Incorporar algún tipo de actividad física al proceso de aprendizaje. Así, por ejemplo, el docente puede proponer a sus alumnos que mientras leen vayan subrayando las partes centrales del texto o que vayan realizando un esquema. Esto les permitirá fijar su atención y organizar mejor el texto que están leyendo.
- Posibilitar que el alumno verbalice y sea consciente de su proceso lector. Para ello es necesario que el docente realice un seguimiento personalizado con cada alumno y que en las primeras actividades relacionadas con la lectura y comprensión que realice en el aula, respete los tres momentos básicos explicados en el capítulo anterior: antes, durante y después de la lectura, promoviendo ejercicios que aseguren la adecuada comprensión del texto que se está leyendo.

En cuanto a las técnicas comportamentales que el docente puede utilizar dentro del aula de clases y, basándonos en lo anteriormente mencionado, tenemos:

- El uso de premios, no traducidos en recompensas materiales, sino sociales. Es decir, el otorgamiento de puntos, reconocimiento social, privilegios, etc.
- “El tiempo fuera de refuerzo positivo” sirve para eliminar todos aquellos comportamientos negativos que están motivados por el deseo del niño de llamar la atención del profesor. En este caso, el niño se porta mal porque recibe un premio: la atención del profesor y de los compañeros (aunque ésta sea en forma de castigo). La técnica tiene por objetivo retirar la atención o retirar físicamente al niño del lugar en donde está recibiendo atención para evitar que la conducta negativa se repita.
- El castigo debe ser visto como consecuencia directa de la mala conducta, como ya se explicó con anterioridad.
- El profesor debe ser un modelo de conductas reflexivas y de autocontrol, sólo así podrá transmitir tales habilidades a sus alumnos.
- El uso de autoinstrucciones en el aula, con la finalidad de secuenciar el pensamiento y aumentar la eficacia en la solución de problemas.
- Los compañeros de aula deben ayudar a que el niño que presenta déficit de atención pueda mejorar sus habilidades intelectuales y sociales. Es así como surgen los “coterapeutas” que colaboran con el docente para apoyar a su compañero con TDA.
- La realización de actividades lúdicas como “El Protagonista de la Semana” permite la participación de todos los alumnos y que el niño que salga elegido como protagonista por sus buenas conductas reciba comentarios positivos por sus compañeros en el panel de la clase.

Según Brown (2003), el campo de atención puede mejorarse y reducir la hiperactividad cuando a los alumnos se les proporcionan tareas que requieren una respuesta motora activa. De ahí la importancia de la realización de actividades kinestésicas incluidas en ejercicios de aprendizaje.

Asimismo, se le puede presentar a los alumnos un menú de tareas posibles para que él escoja la que desea realizar. De este modo, el niño con TDA sentirá que su opinión cuenta y su autoestima se verá reforzada.

El objetivo primordial del nivel elemental es proporcionar a los alumnos facilidades prácticas y útiles no sólo para fomentar el progreso académico, sino también para promover el aprendizaje durante toda su vida. (Brown, 2003:65)

e) Terapias complementarias

Filomeno (2006) considera algunas terapias complementarias que conviene tener en cuenta, según las características del paciente, así como del diagnóstico que se le haya determinado.

➤ Coaching, orientación o tutoría

Consiste básicamente en guiar a las personas en su vida diaria, enseñándoles a organizar sus actividades cotidianas. Así, el “coach”, que proviene del inglés y que significa entrenador, debe ayudar al niño y adolescente con TDA a entender este trastorno y sus implicancias, a organizar su vida, dándole aliento y estableciendo un vínculo con él para que, de esta manera, pueda influir de manera positiva en su vida.

Ahora bien, es importante que el coach tenga conocimientos del tema y una habilidad especial para relacionarse con la gente, es decir, debe ser carismático porque sólo de esta manera logrará obtener la confianza del paciente.

➤ Terapia del lenguaje y aprendizaje

Como se mencionó anteriormente, en algunos casos el síndrome de déficit de atención viene acompañado con problemas en el lenguaje y el aprendizaje. Así, esta terapia, que además puede ser impartida por un docente, se orienta a ayudar con efectividad a los niños en sus tareas escolares, a través del logro de la autonomía por parte de éste en realizar sus actividades académicas, así como del propio acto de estudiar.

➤ **Terapias de Nivelación**

Este tipo de terapia es generalmente impartido por un profesor y consiste en orientar al niño con respecto a las tareas que lleva a su casa, enseñándole a estudiar eficazmente y con una frecuencia diaria. Para el logro de los objetivos de esta terapia, es necesario que el docente sepa ganarse la confianza y afecto del alumno y que tenga, además, la autoridad suficiente para que su labor sea efectiva.

➤ **Psicoterapia de orientación psicoanalítica**

Esta terapia es recomendable especialmente cuando existen problemas de autoestima, emocionales (ansiedad, depresión) o de sociabilidad, también cuando hay conflictos importantes en el hogar. Así, la personalidad y habilidad del terapeuta son lo más importante en estos casos.

➤ **Terapias de efectividad no demostrada**

Existen terapias que si bien son populares, no está demostrada su efectividad. Así, tenemos por ejemplo, la dieta libre de gluten y caseína, la cual se relaciona con la hipótesis del origen del trastorno que propugna la influencia directa de ciertos alimentos sobre las conductas hiperactivas de los niños. Este tipo de dieta puede llegar a ser perjudicial para el niño, pues puede provocar una seria deficiencia nutricional en el mismo.

Por otro lado, existe también la denominada terapia del neurofeedback que está basada en el monitoreo de las ondas eléctricas cerebrales, creyendo que a través de su adecuado manejo pueda mejorarse algunos de los síntomas del trastorno de déficit de atención. Sin embargo, como ya se mencionó anteriormente, no hay evidencias científicas de su éxito.

3.3.2. Rol del entorno familiar

Los padres representan la fuente de seguridad, los modelos a seguir, el reflejo mismo de lo que los hijos sienten que son, la base fundamental sobre la que constituyen su propia escala de valores y el concepto de disciplina y autoridad. (Orjales, 1999:162)

Resulta evidente la importancia que ejerce el entorno familiar sobre el adecuado desarrollo del niño, en todos los aspectos de su vida tanto cognitivo, emocional, como social. Es por ello necesario que un niño que presenta trastorno con déficit de atención cuente con:

- Un ambiente familiar estructurado, que propicie al niño un ambiente menos estresante y relajado. Para esto, puede ser útil no gritar, no dar muchas órdenes al mismo tiempo, crear hábitos, no razonar en exceso sus demandas, y recordar que los castigos se deben cumplir siempre pues sólo así se conseguirá el respeto y la disciplina del niño.
- Una familia con normas claras y bien definidas. Es importante, pues, que desde pequeño el niño aprenda a respetar a la autoridad y a seguir normas consecuentes y significativas.
- Un ambiente ordenado y organizado, pues sólo de esta manera el niño aprenderá a serlo también.
- Una familia que reconozca su esfuerzo, sin sobreestimar ni subestimar, pues esto podría causarle una baja autoestima o una falsa alta autoestima. De ahí la importancia de brindarle un trato adecuado sin mucha rigidez ni tampoco con sobreprotección.
- Un entorno familiar que no se deje manipular por sus caprichos, manteniendo límites de forma racional y estable.
- Un entorno familiar que favorezca la autonomía del niño y, a su vez, propiciar buenos hábitos de estudio, modelando conductas reflexivas en él.

Filomeno (2008) considera también el importante rol que cumple el ambiente familiar en la mejora de los síntomas que acompañan al trastorno de déficit de atención. Por ello, propone sistemas de refuerzo en el hogar que se basan en la premiación doméstica por buen comportamiento en la escuela. Así, por cada buena conducta que el niño presente en la escuela, los padres pueden recompensar a su hijo con alguna actividad que lo estimule a continuar comportándose adecuadamente. Por otra parte, este autor también plantea la

relevancia de la tutoría paterna de habilidades académicas, reforzando en casa las tareas realizadas en la escuela.

Cabe mencionar que resulta necesario que los padres cuenten con información sobre el diagnóstico temprano de la situación de su hijo, así como de la propia enfermedad y del grado de afectación. Es importante, asimismo, que cuenten con un asesoramiento adecuado por parte de un especialista, a fin de contribuir de manera positiva en su tratamiento e intervención.

Como ya se mencionó anteriormente, el trastorno de déficit de atención no tiene una cura definitiva; sin embargo, a través de los tratamientos apropiados y de la adecuada disposición de su entorno, puede mejorarse significativamente sus síntomas.

“Medication, behavior management programs, counseling, parent training, and school interventions will in many cases diminish the impact that ADHD symptoms can have on school success, social relationships, and ultimate achievement and satisfaction as an adult”. (Mc Ewan, 1997:19)

A lo largo de esta sección, se ha descrito las características del trastorno de déficit de atención, sus posibles causas y los métodos de intervención más difundidos, a fin de que sean tomados en cuenta tanto por los padres como por los docentes. Estos últimos ejercen, pues, una importante labor al ser comunicadores de los progresos y dificultades de los alumnos que presentan este trastorno, tanto en lo cognoscitivo, lo social, como lo emocional.

TERCERA PARTE

METODOLOGÍA

En esta sección, abordaremos los aspectos referidos a la metodología aplicada a lo largo de la investigación, en lo relacionado al diseño de la misma, los sujetos de investigación, los instrumentos empleados y los procedimientos y técnicas de recolección de datos.

1. Método de investigación

El nivel de esta investigación es exploratorio, puesto que a partir de la aplicación del proyecto “ALARCÓN” se recogió información acerca de sus potencialidades y limitaciones con fines de validación. Cabe mencionar al respecto que, como bien menciona Hernández (1998), para este tipo de estudio el nivel exploratorio es el más adecuado, ya que responde a la necesidad de estudiar un tema poco abordado: cómo promover la habilidad de la comprensión lectora en niños con déficit de atención.

2. Tipo y diseño de investigación

Teniendo en cuenta la clasificación realizada por Sierra Bravo (1999) y Briones (1998), se puede decir que esta investigación según su finalidad es aplicada, ya que buscó validar una metodología apropiada que ayude a desarrollar la comprensión de textos escritos en

alumnos con déficit de atención. Según su alcance temporal, es sincrónica ya que el estudio se realizó en un período corto (aproximadamente 5 meses) y la información fue recogida prioritariamente durante la aplicación del proyecto.

Por otro lado, tiene una naturaleza empírica, pues se determinó hasta qué punto la metodología propuesta tiene éxito en una situación no manipulada. Asimismo, esta investigación corresponde a un estudio de casos, pues se centró en niños y situaciones con características específicas con el fin de servir como referencia para estudios posteriores, sin pretender la generalización de resultados.

Además, esta investigación obedece a un estudio mixto, cuali- cuantitativo, porque tanto para la recogida de datos como para su posterior análisis, se hizo uso de instrumentos y técnicas que responden a ambos enfoques. Sin embargo, se hizo énfasis en lo cualitativo, ya que se buscó recoger datos valorativos para validar el proyecto “ALARCÓN”, del cual aparte de su efectividad en el logro de una mejor comprensión lectora, deseábamos conocer la percepción que generaba en todos los implicados, es decir, el profesor, los alumnos y el investigador; lo cual se evidenció a través de la comunicación constante con la docente de Comunicación, así como de la observación de las actitudes de los educandos.

3. Sujetos de investigación

La población de este estudio estuvo comprendida por 15 centros educativos de San Borja, con niños de primero y segundo de secundaria con trastornos de déficit de atención, y los respectivos profesores del área de Comunicación.

La muestra está constituida por seis niños con trastornos de déficit de atención de primero y segundo de secundaria de un centro educativo privado de San Borja, así como la docente del área de Comunicación.

Ahora bien, la muestra de niños y de los docente ha sido elegida de modo intencional pues como ya se explicó con anterioridad, esta investigación responde a un estudio de casos, cuyo fin último es servir como mera referencia para estudios posteriores.

Por otro lado, la elección del distrito mencionado se debe a que éste corresponde a una zona de las clases sociales alta y media. La investigación pretende, pues, dirigir su estudio a alumnos que presentan déficit de atención que no carezcan de necesidades básicas vitales, de modo que se evite la intervención de factores adicionales que influyan en su nivel de comprensión lectora.

4. Técnicas e Instrumentos

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron en el presente trabajo de investigación fueron: observación, con su respectiva guía de observación y un cuaderno de campo; encuesta, con un test de comprensión lectora; entrevista, a través de una guía de entrevista semi-estructurada; y, análisis documental con una ficha de registro de información sobre las fichas de trabajo y exámenes, así como del cuaderno de clase.

Ahora bien, la observación es definida según Vallés (1998) como la implicación del investigador en algún fenómeno en particular, a través del recojo de datos observados de manera sistematizada. Se decidió utilizar una guía de observación (ver anexo 2) y un cuaderno de campo a fin de recoger información sobre el proceso de aprendizaje de estrategias de comprensión lectora por parte de los alumnos con déficit de atención. En el caso de la guía de observación, esta se aplicó en las clases generales de Comunicación, a cargo de la docente del área; mientras que el cuaderno de campo, se aplicó durante las sesiones de desarrollo del proyecto. La guía de observación se caracteriza, según Hernández (1998), en ser un registro sistemático, válido y confiable de comportamiento de conducta manifiesta y por ser de carácter no estructurado, permite al investigador trabajar sin restricción alguna atendiendo a diversos aspectos de la realidad estudiada, aún aquellas que no se contemplaron al inicio del proceso de investigación. Por otro lado, Hammersley (2001) define al cuaderno de campo como un instrumento sumamente valioso a la hora de recoger datos particularmente cualitativos de conductas y actitudes de los sujetos observados.

La encuesta puede definirse como un conjunto de preguntas que dan cuenta de la realidad de un grupo social específico. Así, según Hernández (1998) la encuesta a través del

test nos da la seguridad de un trabajo de investigación que obedece a tres características básicas: validez, confiabilidad y objetividad. Este estudio busca precisamente eso a través de la aplicación de un test sobre comprensión lectora (ver anexo 3), tanto antes de iniciar la metodología como al finalizarla, con el objetivo de verificar los logros y limitaciones de la misma. Respecto a este instrumento, cabe mencionar que este contempló una pregunta referida al conocimiento del tipo de texto, otra pregunta referida a la metacognición (predecir el significado de algunas palabras encontradas en la lectura a través del contexto), 7 preguntas literales, 6 preguntas inferenciales y 5 preguntas reflexivo- críticas.

Cada una de las preguntas bien contestadas tuvo un valor de 1 y las que fueron contestadas a medias, un valor de 0.5 puntos. El número de preguntas literales, inferenciales y de reflexión crítica obedece a los objetivos establecidos en la programación curricular de primero y segundo de secundaria que expresa que los alumnos de este grado ya han debido haber alcanzado un nivel de comprensión literal y, hasta cierto punto, inferencial. El nivel reflexivo- crítico, según este documento, ya debe estar trabajándose paulatinamente.

La entrevista puede ser conceptualizada según Ander Egg (2001) y otros autores, como un proceso comunicativo entre entrevistador y entrevistado acerca de un tema en particular. Se ha elegido la guía de entrevista semi- estructurada (ver anexo 4) puesto que concede una mayor iniciativa a la persona interrogada y otorga más libertad al entrevistador para preguntar cuestiones que tal vez al principio no habían sido consideradas. Este instrumento se aplicó, previamente al desarrollo del proyecto, a la docente del área y a los tutores de los respectivos grafos con la finalidad de recoger su opinión acerca de las estrategias que iban a ser desarrolladas en la propuesta y la evaluación del nivel de comprensión lectora en los alumnos implicados.

Finalmente, según Isabel Solís (1986) el análisis documental es la operación que consiste en seleccionar las ideas informativamente relevantes de un documento a fin de expresar su contenido sin ambigüedades para recuperar la información en él contenida. Esta representación puede ser utilizada para identificar el documento, para procurar los puntos

de acceso en la búsqueda de documentos, para indicar su contenido o para servir de sustituto del documento. El análisis puede tomar la forma de un sumario, un resumen, un índice alfabético de materias o códigos sistemáticos. En el presente trabajo, se hizo uso de una ficha de registro de información (Ver Anexos 5 y 6), a fin de recoger datos acerca de los documentos que los alumnos implicados en el proyecto elaboren o utilicen (cuaderno de clase, pruebas y fichas de trabajo). Esta ficha se aplicó dos veces al mes durante la realización de la propuesta, a fin de identificar las mejoras o limitaciones que los alumnos presentaron durante el proceso.

Como ya se mencionó anteriormente, la guía de observación, el cuaderno de campo, y la ficha de registro de información se realizó durante el trabajo de campo en varias ocasiones. Los tests de comprensión lectora se llevaron a cabo antes y después de aplicado el proyecto. La entrevista a la docente y tutoras, por otro lado, se aplicó antes de la aplicación de la propuesta, a fin de considerar sus percepciones y opiniones para el mejoramiento de la misma.

Cabe mencionar también que los instrumentos fueron diseñados en su totalidad por la investigadora a fin de que respondan correctamente a los objetivos del presente estudio y adecuarlos a las características del contexto investigado. En particular, el test ya se encontraba diseñado y validado por haber sido aplicado en un trabajo de investigación previo que se presentó para la obtención de la licenciatura en educación por parte de la investigadora.

5. Unidades de análisis e indicadores

Unidad de Análisis 1

Comprensión lectora, según autores tales como Cairney (1992), Solé (2000), entre otros, puede entenderse como el rango alcanzado en esta habilidad que implica la creación de un significado para el texto leído, basado en los conocimientos previos que posee el lector y la información explícita en el documento. Los niveles de comprensión lectora se dividen en:

lo literal, inferencial y reflexivo- crítico. Basándonos en el orden antes mencionado, los indicadores son:

- Reconocimiento de ideas explícitas en el texto (principales y secundarias)
- Deducción de la información adicional a partir de la explicitada en el texto
- Análisis crítico de la lectura

Unidad de Análisis 2

- Las estrategias de comprensión lectora pueden entenderse como el conjunto de técnicas y procedimientos que utiliza el lector eficiente al enfrentarse a un texto escrito. Según Solé (2000) pueden clasificarse según su aplicación didáctica en: estrategias anteriores a la lectura, durante la misma y posterior a ella. Basándonos en esta clasificación, los indicadores son:
 - Captación anticipada del contenido del texto previo a la lectura
 - Control del proceso de lectura personal
 - Síntesis de las ideas principales

Unidad de Análisis 3

- Progresos y limitaciones en el nivel de comprensión lectora puede definirse como aquellas fortalezas y debilidades que el alumno presenta a lo largo de su proceso de aprendizaje en lo que se refiere a su nivel de comprensión lectora, así como a la aplicación de actividades relacionadas con el desarrollo de esta actividad. Las unidades e indicadores, entonces, son:

* Actividades de comprensión lectora pueden definirse como todas aquellos ejercicios o trabajos individuales y/ o grupales, cuyo fin esencial es determinar el nivel de comprensión que han alcanzado los lectores, así como las estrategias de comprensión aplicadas. Los indicadores son:

- Presencia de actividades relacionadas con la comprensión lectora.
- Resolución completa de las actividades planteadas.
- Resolución correcta de las actividades planteadas.
- Corrección gramatical, sintáctica y semántica en la expresión de sus ideas,

- Reconocimiento adecuado de ideas principales y secundarias.
- Deducción correcta de información tácita en el texto.
- Creatividad en el desarrollo de las actividades.
- Empleo de esquemas y/ o resúmenes para la organización de la información presentada.
- Expresión de su opinión o reflexión a partir de la lectura.
- Orden y coherencia en la expresión de sus ideas.

* Presentación de actividades: Se refiere a la calidad de la presentación formal de los ejercicios y trabajos propuestos, ya sea en las fichas de trabajo entregadas o en el cuaderno de clase. Los indicadores son:

- Limpieza y orden en el cuaderno de clase y fichas de trabajo.
- Resolución completa de ejercicios.
- Presencia de dibujos y/ o esquemas.
- Utilización de dos o más colores de lapicero.
- Distribución de las actividades por página.

Unidad de Análisis 4

- Características de los alumnos: Son todos aquellos comportamientos y actitudes que presentan en diversos aspectos (emocional, social, académico, personal), los cuales influyen en su nivel de aprendizaje. Las unidades e indicadores son:

Características personales

- Atención en clase.
- Cumplimiento de actividades planteadas por el docente.
- Trato con sus demás compañeros.
- Intervención oral en clase.
- Seguridad en su participación.

Características académicas

- Rendimiento académico en el curso de Comunicación y en los otros cursos.
- Dificultades específicas en el curso de Comunicación.

- Fortalezas específicas en el curso de Comunicación.

Unidad de Análisis 5

- Relación del docente de Comunicación con el alumno: Puede entenderse como el trato que demuestra el docente de Comunicación hacia sus alumnos, así como éstos hacia el mismo. Los indicadores son:

- Cordialidad del docente con sus alumnos
- Cordialidad del docente con los alumnos participantes en el proyecto.
- Comunicación del docente con el entorno familiar del alumno.

Unidad de Análisis 6

- Ambiente de clase: Se refiere a la disposición, orden y grado de limpieza del aula en que se realizan las actividades de aprendizaje. Sus indicadores son:

- Calidad de la infraestructura
- Limpieza
- Orden de las carpetas
- Iluminación
- Ventilación

6. Procedimientos de recolección de datos.

Como se mencionó en los apartados anteriores, antes de comenzar la aplicación del proyecto, se evaluó a los alumnos con un test de comprensión lectora, elaborado por la investigadora en su trabajo de tesis de licenciatura, que buscó medir, sobre todo, su nivel literal, inferencial y reflexivo- crítico.

Asimismo, se realizó una entrevista a la docente de Comunicación, así como a las tutoras de los grados respectivos, con el fin de obtener información acerca de sus alumnos, tanto en el aspecto académico, como social.

Durante las sesiones del proyecto se utilizó un cuaderno de campo, con el fin de recoger aquellas incidencias que podrían dar cuenta sobre los progresos y limitaciones de las sesiones de clase.

Por otro lado, cada dos semanas, se realizaron observaciones de clase del curso de Comunicación, y se aplicó una ficha de registro de información del cuaderno y fichas de trabajo, con la finalidad de identificar los avances y dificultades de los alumnos participantes en el proyecto, y asimismo, comparar su desempeño con el demostrado en las sesiones inherentes al mismo.

A continuación, se muestra un cuadro en donde se especifica los momentos de aplicación de cada uno de los instrumentos mencionados.

Tabla N.1
Momentos de Aplicación de los Instrumentos

Instrumento	Antes	Durante	Después
Test de comprensión lectora	X		X
Guía de entrevista a la docente y tutoras	X		
Guía de observación		X	X
Ficha de registro de información		X	X
Cuaderno de campo		X	

Fuente: Elaboración propia

7. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para la explicación de este apartado, dividiremos el mismo en dos aspectos: cualitativo y cuantitativo.

Para la información obtenida del test referido al nivel de comprensión lectora que poseen los alumnos, aplicado antes y después de la realización del proyecto, el procesamiento y análisis de los datos se llevó a cabo desde el punto de vista cuantitativo.

Para ello, se siguió los siguientes pasos, basándonos en los sugeridos por Hernández (1998):

1. Codificación de los datos
2. Transferencia de los mismos a una matriz que tuvo en cuenta los indicadores de la variable referida al nivel de comprensión lectora
3. El análisis de los datos se hizo a través del paquete estadístico SPSS, y se buscó calcular respecto a las respuestas obtenidas:
 - La moda, es decir, aquel tipo de pregunta que los alumnos contestaron correctamente con más frecuencia.
 - La mediana, referida a la tendencia central obtenida por los alumnos, en lo referente a su promedio general y a cada puntaje según el tipo de pregunta planteada.

Estos datos fueron presentados para su posterior análisis a través de pies para facilitar la visualización de la información recogida.

Cabe mencionar que el procedimiento antes mencionado fue realizado dos veces, ya que el test se aplicó en dos ocasiones (antes y después de llevarse a cabo el programa). Sin embargo, en la segunda oportunidad, se hizo un análisis adicional comparando los puntajes finales y parciales obtenidos por los alumnos con los anteriores. Esta comparación tuvo como fin verificar si los promedios se han incrementado significativamente (para ello, se tuvo en cuenta un nivel de significatividad de 0.05%) de manera individual (sujeto por sujeto) y de manera grupal (considerando la evolución de la muestra total).

4. Luego del análisis, se realizó una inferencia respecto a la hipótesis de trabajo planteada inicialmente, es decir, se verificó hasta qué punto el proyecto ALARCÓN es significativamente efectivo para el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de primero y segundo de secundaria con trastornos de déficit de atención.
5. Finalmente, a partir de los resultados se confirmó parcialmente la hipótesis inicialmente propuesta.

El análisis de los datos cualitativos recogidos a través de la observación a los alumnos y la entrevista dirigida a los alumnos y docentes, tomó en cuenta la variable referida a las estrategias de comprensión lectora adquiridas por los alumnos e incentivadas por la docente investigadora. Para ello, teniendo en cuenta lo expuesto por Pérez Serrano (1998), los pasos que se siguieron fueron:

1. Codificación y reducción de los datos, estructurando los ítems resultantes según los indicadores e intereses de la investigación, sin dejar de lado que la información obtenida puede ser consultada nuevamente más adelante.
2. Codificación de la información a través de símbolos que abrevien la misma a fin de clasificar los datos obtenidos. Esta codificación obedece a la planteada por Miles y Huberman (1985, citados por Pérez Serrano: 1998) que la clasifican en: descriptiva, explicativa e interpretativa. Se tuvo en cuenta dicha clasificación según los intereses surgidos a lo largo del proceso de análisis de los resultados.
3. Conceptualización, a través de la búsqueda de conexiones, generalizaciones y contrastación de respuestas.
4. La integración, descripción, análisis e interpretación de la información obtenida se realizó a lo largo del proceso de análisis y se fueron consolidando paulatinamente.

Cabe mencionar que para el análisis de la información se utilizaron como procedimientos: a) las apreciaciones y conclusiones derivadas de la observación a fin de hacer un recuento de frecuencias en cada categoría planteada, así como b) comparaciones constantes, puesto que se reelaboraron las categorías a partir de las nuevas situaciones observadas en comparación con las anteriores, lo cual no sólo se aplicó en las observaciones, sino también en las entrevistas.

El análisis e interpretación concluyeron con la triangulación de resultado (teórica y metodológica) que según Hernández (1998), resulta de suma importancia para darle una mayor validez, tanto a las bases teórica- científicas que respaldan el trabajo de investigación, como al estudio realizado.

CUARTA PARTE: RESULTADOS
CAPÍTULO I
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Iniciaremos este apartado, contextualizando el ambiente en que se desarrolló el proyecto. Al respecto, las condiciones a partir de las cuales fue llevado a cabo el proyecto eran óptimas, puesto que se le brindó a la docente investigadora la total libertad para aplicar las actividades que crea conveniente, e incluso, a fin de evitar indisciplina por parte de los alumnos, la institución instauró dicho horario como un curso más dentro de la currícula, denominado “Plan Lector”.

El ambiente en el que se llevó a cabo la aplicación de la propuesta fue muy cómodo y amplio para los alumnos, y contó con los recursos necesarios para aplicar adecuadamente las estrategias contempladas. Sin embargo, la limitación encontrada al respecto es que si bien el proyecto estuvo dirigido solamente a alumnos con déficit de atención, la condición que impuso el colegio para aprobar su aplicación fue la de hacerlo con todo el grupo, uniendo primero y segundo de secundaria durante las dos horas pedagógicas, por lo que en realidad se contó con 17 alumnos, de los cuales 6 presentan déficit de atención. Debido a

ello, se presentaron casos de indisciplina por lo que, en ocasiones, se debió actuar de manera autoritaria con ellos, teniendo que imponerles algún tipo de sanción.

Frente a esta situación, se ha tratado de orientar al máximo la atención a los alumnos de la muestra, pese a que generalmente son los que se demoran más en realizar los ejercicios propuestos.

Por otra parte, según las observaciones realizadas, los alumnos están acostumbrados a que el docente sea sumamente estricto con ellos en el sentido de que los esté amenazando constantemente con alguna sanción o castigo si es que no presentan buen comportamiento. Es decir, no parecen haber desarrollado un autocontrol ajeno a las disposiciones externas, por lo que muchas veces se atreven a desafiar la autoridad. Pese a ello, la aplicación del proyecto se desarrolló con normalidad y contando con la participación de los educandos y la realización completa de las actividades planteadas, salvo alguna sesión en la que el texto elegido no logró impactarles lo suficiente como para provocar algún tipo de opinión o reflexión frente a éste.

Ahora bien, la siguiente presentación y análisis de resultados se basa en las unidades e indicadores que se ha tomado en cuenta a lo largo del desarrollo de la investigación.

Cabe mencionar que en el desarrollo del presente informe, se denominará a los alumnos participantes del proyecto ALARCÓN como alumno 1, alumno 2, alumno 3, alumna 4, alumno 5, alumno 6. Es importante resaltar que la alumna 4 es la única de sexo femenino y, además, que el alumno 6 no solo presenta déficit de atención, sino también intelectual; por lo que sus progresos y limitaciones han sido analizados de manera separada. Respecto a este último caso, resulta importante señalar que como se mencionó en el marco teórico, el déficit de atención representa solo un trastorno que acompaña al otro que lo engloba.

Por otro lado, el alumno 1 y el alumno 2 presentan trastorno con déficit de atención, acompañado de hiperactividad; lo cual definitivamente influyó en su conducta durante las sesiones de clase.

Finalmente, cabe resaltar que, para un mejor entendimiento de las actividades trabajadas en cada una de las sesiones del proyecto, hemos adjuntado al final del presente documento un cronograma con las lecturas y ejercicios aplicados (Ver Anexo 8).

1.1. Nivel de comprensión lectora

En primer lugar, se procedió a analizar e interpretar los resultados obtenidos por los alumnos, tanto en el pre- test como en el post- test, así como los tipos de pregunta contestadas. Para el desarrollo de cada uno de los niveles de comprensión, se tomó en cuenta no sólo el pre- test y el post- test, sino los otros instrumentos aplicados (cuaderno de campo, fichas de trabajo, fichas de registro de información y guía de observación).

1.1.1. Resultados generales en el pre- test y el post- test

En relación al puntaje final obtenido en la prueba, hemos considerado los siguientes rangos:

0-5	Nivel deficiente
5.5-10	Nivel bajo
10.5- 14	Nivel medio
14.5- 17	Buen nivel
17.5-20	Nivel óptimo

El puntaje final promedio obtenido por los alumnos con déficit de atención de primero y segundo de secundaria en el test de entrada fue de 7.5., lo cual, según el rango mostrado, se encuentra dentro de un nivel bajo. En el siguiente cuadro, mostraremos los puntajes de cada uno de los sujetos estudiados.

Tabla N.2**Puntajes promedio en el pre- test**

Sujetos	Puntaje final
Alumno1	10
Alumno2	4
Alumno3	6.5
Alumna4	10
Alumno5	7
Alumno6	2

Fuente: Elaboración propia

Cabe mencionar que si bien hemos considerado 6 sujetos dentro de una muestra, solo hemos tomado en cuenta 5, puesto que el sexto sujeto es quien padece de déficit intelectual, obteniendo solamente 2 puntos en su prueba de entrada.

Ahora bien, en la prueba de salida, el resultado mejoró significativamente. Así, el promedio fue de 10.9, ubicándose dentro de un nivel medio.

Tabla N.3**Comparación entre los puntajes finales del pre- test y del post- test**

Sujetos	Puntaje final del test de entrada	Puntaje final del test de salida
Alumno1	10	10
Alumno2	4	10
Alumno3	6.5	9.5
Alumna4	10	14
Alumno5	7	11
Alumno6	2	5

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar, casi todos los sujetos mostraron una mejoría en sus puntajes en la prueba, excepto el primero que se mantuvo con su misma nota.

El alumno 6 también mejoró levemente, puesto que obtuvo un puntaje de 5.

Ahora bien, cabe mencionar que las mejoras evidenciadas en las pruebas de entrada y de salida no solo se deben a una mejora en la comprensión lectora, sino a un mayor autocontrol por parte de los alumnos al prestar mayor atención a lo que leen, así como a las instrucciones brindadas. Esto puede deberse al especial énfasis que se ha dado a lo largo del proyecto acerca de los pasos que todo buen lector debe seguir para comprender un texto escrito. Así, como bien menciona Cerrillo (1996), un buen lector, ante un error en la percepción de una palabra o frase, puede autocorregirse usando el sentido común, sin necesidad de poseer un léxico académico amplio.

Coincidentemente, el que mejor resultado ha mostrado (alumno 2), es el que presentó una mayor participación a lo largo del proyecto y se involucraba más en las actividades planteadas. Lo mismo ocurrió con la alumna 4 que también demostró sumo interés y esfuerzo en el desarrollo del programa. Esto demuestra que influye mucho la actitud que cada alumno demuestre para mejorar su propio proceso lector, así como del grado de motivación que éste presenta a la hora de enfrentarse a un texto escrito.

Por otro lado, el que ha permanecido igual (alumno1) es el que menos interés ha demostrado y el que constantemente ha presentado conductas inadecuadas en las clases.

1.1.2. Conocimiento del tipo de texto

En cuanto al conocimiento del tipo de texto, la mayoría de los alumnos respondió correctamente tanto en el pre- test como en el post- test (cuatro de los seis sujetos respondieron bien). Por otro lado, la alumna 4 mostró una deficiencia en este aspecto, confundiendo las características de un texto instructivo con las de uno narrativo, tanto en el pre- test como en el post- test.

Por otra parte, el alumno 6 no respondió correctamente este ítem en el test de entrada, pero sí en el de salida. Lo cual muestra una mejoría en esta habilidad.

Frente a estos resultados, vemos que salvo la excepción señalada, los alumnos saben establecer diferencias entre textos narrativos, expositivos, líricos e instructivos, en lo referente a su estructura y forma.

Esto es de suma importancia, puesto que tal como lo menciona Cunningham (2002), cada tipo de texto tiene claves e indicios diferentes que permitirán que el lector active las competencias y estrategias de lectura pertinentes.

1.1.3. Metacognición

En lo referente a la pregunta de metacognición, correspondiente a la habilidad de controlar el propio proceso lector, no hemos evidenciado mejoría alguna en la mayoría de los alumnos (5 de 6 respondieron incorrectamente el ítem respectivo). Sin embargo, la alumna 4 sí contestó correctamente, lo cual evidencia una mejoría en el desarrollo de esta habilidad.

Cabe mencionar que la alumna 4 es una de los que ha demostrado mayor interés y preocupación en el desarrollo de las actividades planteadas a lo largo del proyecto, sobre todo en ejercicios que implicaban deducción de ideas implícitas y de palabras acordes con el contexto en que se encontraran (metacognición).

Según Cerrillo (1996), esta habilidad permite que el lector controle su propio proceso de lectura, posibilitando su comprensión y solo se adquiere a través de la práctica, por lo que resulta comprensible que la alumna más empeñosa en realizar este tipo de actividad en el desarrollo del proyecto, haya obtenido mayor puntaje en este aspecto.

Más adelante, profundizaremos en el desarrollo de este aspecto.

1.1.4. Niveles de comprensión

1.1.4.1. Nivel literal: Reconocimiento de ideas explícitas en el texto

En cuanto a los puntajes promedio de las preguntas literales contemplados en el test de comprensión lectora, tenemos como rangos:

0-2.7	Nivel deficiente
2.8-4.7	Nivel medio
4.8-6.3	Nivel aceptable
6.4-7	Nivel óptimo

Los puntajes obtenidos en el test de entrada fueron

Tabla N.4
Puntajes del pre-test en las preguntas literales

Sujeto	1	2	3	4	5	6
Puntaje preguntas literales	6	3	2	3.5	5.5	2

Fuente: Elaboración propia

El puntaje promedio de las preguntas literales en el test de entrada (sin contabilizar al sujeto 6) alcanza el 4, ubicándose dentro de un nivel medio, lo cual no es preocupante, pero que indica las dificultades que estos alumnos presentaban antes del proyecto. Como se sabe, en primero y segundo de secundaria, según la Propuesta Curricular, se debe haber alcanzado un nivel literal óptimo, lo que evidentemente no se había logrado aún en estos alumnos.

Ahora bien, el puntaje obtenido en el test de salida en comparación con el de entrada es:

Tabla N.5

Comparación de los puntajes de preguntas literales en el pre- test y el post- test

Sujetos	Puntaje de preguntas literales en la prueba de entrada	Puntaje de preguntas literales en la prueba de salida
1	6	6
2	3	7
3	2	6
4	3.5	6.5
5	5.5	6
6	2	4

Fuente: Elaboración propia

El puntaje promedio de salida (sin contabilizar el del alumno 6) fue de 5.7, dentro de un nivel aceptable, lo que muestra una mejoría significativa en el desarrollo de habilidades de comprensión literal.

Esto posiblemente se deba a que a lo largo del desarrollo del programa, se enfatizó bastante en el desarrollo de esta habilidad, puesto que debía mejorarse este aspecto, evidenciado en el puntaje inicial medio obtenido.

Debido posiblemente al fomento previo de participación oral, los alumnos no mostraron dificultades en este nivel. En el cuaderno de campo, se evidenció que en este nivel de comprensión, todos los alumnos pudieron extraer información explícita en el texto, reflejado a través de sus pertinentes intervenciones orales.

Solo al sujeto 6, le costó trabajo desarrollar esta habilidad, por lo que se le hizo un reforzamiento personalizado durante las mismas sesiones de clase, y finalmente, sí se observó alguna mejoría, como se ha podido apreciar en el test de salida.

En las fichas de trabajo se evidencia, pues, la correcta identificación de sucesos y personajes centrales, lo que se encuentra explícito en el texto.

Los que mostraron una mayor mejoría fueron los alumnos 2,3 y 4 que, como se mencionó con anterioridad, fueron los que mayor interés y esfuerzo demostraron a lo largo del proyecto.

Asimismo, cabe mencionar que el alumno 6 también mostró una mejoría en este aspecto, lo cual es muy alentador debido a las dificultades que padece a la hora de leer un texto escrito. Cabe mencionar, asimismo, que en los siguientes tipos de preguntas, no se le ha considerado, puesto que tanto en la prueba de entrada como de salida, no respondió más ítems, lo cual evidencia su mejora en un nivel literal de comprensión.

1.1.4.2. Nivel inferencial: Deducción de información adicional

En cuanto a los puntajes promedio de las preguntas inferenciales, en el test de comprensión, tenemos como rangos:

0-2.4 Nivel deficiente

2.5-3.5 Nivel medio

3.6-5.4 Nivel aceptable

5.5-6 Nivel óptimo

Los puntajes obtenidos en la prueba de entrada fueron:

Tabla N.6

Puntajes del pre- test en las preguntas inferenciales *

Sujeto	1	2	3	4	5
Puntaje preguntas Inferenciales	1	0	2.5	3.5	0.5

Fuente: Elaboración propia

El puntaje promedio alcanzado por los alumnos fue de 1.5, dentro de un nivel deficiente. Esto fue preocupante, puesto que el nivel inferencial de la lectura debe desarrollarse con profundidad, claro está de acuerdo a la edad de los niños, desde primaria y más bien reforzarse en secundaria. Resultó necesario, pues, reforzar la resolución de este tipo de preguntas que se basan en deducir información que no está expresa en el texto a partir de la que sí está.

El puntaje alcanzado en la prueba de salida, en comparación con el pre- test fue:

Tabla N.7

Comparación de los puntajes de preguntas literales en el pre- test y el post- test

Sujetos	Puntaje de preguntas inferenciales en la prueba de entrada	Puntaje de preguntas inferenciales en la prueba de salida
1	1	3
2	0	3.5
3	2.5	1.5
4	3.5	3.5
5	0.5	1

Fuente: Elaboración propia

* Como se mencionó anteriormente, no se ha considerado al alumno 6, con déficit intelectual, ni en el nivel inferencial, ni en el nivel reflexivo- crítico por las dificultades particulares que este presenta.

El puntaje promedio de las preguntas inferenciales en el test de salida fue de 2.5, dentro de un nivel medio. Esto resulta alentador, puesto que nos indica la mejora alcanzada por los alumnos en deducir información implícita en el texto. Así, en el post- test, los alumnos realizaron afirmaciones tales como: “*El mar Egeo lleva el nombre del rey Egeo porque fue ahí donde este se mató*”; “*Atenas enviaba 7 jóvenes y 7 muchachas para pagar un impuesto*”, en respuesta a preguntas realizadas en torno al texto: “Teseo y el minotauro” y que implicaban habilidades de deducción lógica. Como se ve, estas respuestas evidencian un alto nivel de comprensión inferencial.

Ahora bien, el que ha mejorado notablemente en esta habilidad es el alumno 2, lo cual confirma su esfuerzo demostrado en el desarrollo del proyecto.

Por otro lado, el alumno 1 también ha mejorado, lo cual resulta sorprendente, por su desinterés demostrado a lo largo del proyecto. Sin embargo, debido a la exigencia demandada, debió cumplir obligatoriamente con todas las actividades planteadas, lo que aparentemente, lo ayudó en este aspecto.

La alumna 4 se mantuvo con el mismo puntaje, mientras el 5 solo subió medio punto. Si bien la alumna se encuentra dentro de un nivel aceptable de comprensión inferencial, es preocupante que el 5, aún se encuentre en un nivel deficiente. Esto puede deberse a que a lo largo del proyecto, se evidenció que la alumna 4 mostró mayor disposición al resolver las preguntas de este nivel, intentando fundamentar sus respuestas sobre la base de la información encontrada en el texto. Ello contrasta con lo sucedido con el alumno 5 que mostró grandes dificultades a la hora de responder este tipo de preguntas, lo cual se evidenció en sus respuestas demasiado centradas en lo que dice el texto: “*El nuevo gato que el hombre encontró en el bar no es el mismo de antes (...) la lectura no menciona que haya resucitado o algo así*”. Esta reflexión, hecha a propósito de la lectura “El gato negro” refleja que el alumno se apega demasiado a lo que dice el texto y es incapaz de otorgar otros significados o sentidos a lo que lee, fuera de lo que está explícitamente contenido en él. Esto evidencia, pues, sus dificultades en esta habilidad en particular, lo cual difiere

bastante de su comprensión literal, que se ubica dentro de un nivel aceptable, prácticamente óptimo.

Cabe mencionar que tanto en las preguntas literales como en las inferenciales se ha visto una gran cantidad de respuestas incompletas, evaluadas con la mitad del puntaje (0.5). Esto se debe, en la mayor parte de los casos, a que el alumno no lee bien el enunciado completo de las preguntas pues algunas de las mismas eran compuestas, ya que demandaban dos respuestas. Muchos alumnos respondieron sólo la primera parte dejando inconcluso el sentido del enunciado que se le demandaba. Entonces, el puntaje obtenido en estas preguntas no sólo se debe a sus limitaciones en comprensión literal o inferencial, sino a una falta de atención a lo que se lee, así como a una carencia de estrategias metacognitivas que permitan controlar el proceso lector. Como se vio en el marco teórico, según Filomeno (2006) y Brown (2003), precisamente estos niños presentan dificultades a la hora de llevar a cabo instrucciones, debido a su falta de atención o a las limitaciones de su memoria de trabajo, por lo que resulta comprensible que la mayoría haya tenido este problema.

Por otro lado, en el cuaderno de campo se evidenció que en este nivel de comprensión, los alumnos mostraron mayor dificultad a la hora de responder las preguntas repetitivas.

Además, por ejemplo, el alumno 1 mostró sumo desinterés en hacer actividades que impliquen reconocer información implícita en el texto; sin embargo, igual se veía obligado a hacerlas, lo que posiblemente le ayudó a mejorar su comprensión inferencial, evidenciado en el post- test.

A lo largo del desarrollo del proyecto, se realizó diversas actividades para posibilitar el desarrollo de esta clase de habilidad como por ejemplo: la realización de exposiciones individuales y grupales que den cuenta de diversos aspectos del texto leído. Se evidenció que los alumnos mostraron dificultades sobre todo a la hora de reconocer el tema central del texto, y el tipo de texto que más les costó analizar de modo inferencial fueron los expositivos y los argumentativos. Esto también se evidenció en las fichas de registro de

información de las fichas de trabajo acerca de lecturas trabajadas por la docente de Comunicación.

Sin embargo, sí se notó cierta mejoría en la calidad de sus intervenciones en las sesiones del proyecto que pasaron de ser, por ejemplo: “*El tema de la lectura es de un sirviente que le cuenta su sueño a su amo*” a “*El tema de la lectura es cómo el ruiseñor da su vida por la felicidad del estudiante*”.

Como se ve, mientras en la primera afirmación el tema planteado era muy general (a propósito de la lectura “El Sueño del Pongo”), la segunda permite ver que el tema se centra más en el mensaje que el autor ha querido transmitir.

Como ya se señaló con anterioridad, el alumno 6 no pudo llegar a desarrollar ni esta habilidad ni reflexivo- crítica, puesto a las limitaciones que presentó a la hora de leer un texto escrito, por lo que sólo se le evaluó en el nivel literal de comprensión.

1.1.4.3. Nivel reflexivo-crítico de comprensión: Análisis crítico de la lectura

En lo referente a preguntas de tipo reflexivo- críticas del test de comprensión, hemos establecido el siguiente rango:

- 0- 1.8 Nivel deficiente
- 1.9-3.4 Nivel medio
- 3.5-4.4 Nivel aceptable
- 4.5-5 Nivel óptimo

Los puntajes obtenidos en la prueba de entrada fueron:

Tabla N.8

Puntajes en las preguntas reflexivo- críticas en la prueba de entrada

Sujeto	1	2	3	4	5
Puntaje preguntas Reflexivo- críticas	2	1	1	3	0

Fuente: Elaboración propia

El puntaje promedio alcanzado por los alumnos en este tipo de preguntas fue de 1.4, dentro del nivel deficiente. Esto es preocupante, puesto que este aspecto es de suma importancia, ya que representa un nivel elevado de comprensión que implica que los alumnos utilicen todo aquello que leen para aumentar su bagaje de conocimientos sobre diversos temas, comparando la nueva información que reciben con sus conocimientos previos al respecto.

Se vio, pues, en las respuestas de los alumnos la falta de una postura crítica frente a lo que leen, pues se centraron demasiado en lo que dice el texto y daba la sensación de que no se atrevían a emitir una opinión frente a lo leído, así se limitan a respuestas como: “*me pareció bonito*”, “*me pareció interesante*”, etc., sin fundamentar aquello que expresan.

Este nivel requiere, pues, que los anteriores hayan sido adquiridos a la perfección, pues según Cabrera (1994) un nivel reflexivo- crítico y creativo de lectura se adquiere en la medida en que el lector interactúe con el texto e intercambie con él sus puntos de vista, actitudes, sentimientos y conductas. Es evidente que, habiendo alcanzado un nivel inferencial deficiente, el reflexivo crítico también presente grandes dificultades.

Estos mismos problemas vistos en el test de entrada, se comprobaron también en el cuaderno de campo. Así, al preguntárseles qué les pareció determinado texto, respondían: “*me pareció bien*”, “*estuvo interesante*”, etc. Es decir, emitían respuestas sin una fundamentación adecuada de por qué les pareció bien o interesante. O, por ejemplo, la

alumna 4 respondió ante uno de los textos iniciales: “*Es un poema que nos habla de las grandes ciudades de los tiempos antiguos*”, basándose no en su opinión, sino más bien explicando de qué trata el escrito.

Para fomentar esta habilidad, se propició mucho la participación oral en clase, así como la realización de debates, en las que los alumnos debían tomar una postura crítica frente a un texto leído.

Así, por ejemplo, se leyó con ellos un texto argumentativo sobre el consumo del tabaco y sus consecuencias. Los alumnos debían dividirse en dos grupos: uno de ellos estaba a favor del consumo del tabaco, siempre y cuando éste sea controlado, mientras que otros, en contra del mismo.

Para la realización de este trabajo, tuvieron que buscar otras fuentes bibliográficas y contrastar la información encontrada con la leída en el texto original. Sobre la base de esto, se debatió el tema en clase, propiciando muy buenas opiniones en las que algunas reafirmaban lo expuesto en el texto, mientras que en otras, contradecían algunas partes del mismo, sobre una base teórica bien fundamentada.

A partir de la realización de este trabajo, se propició mini- debates, luego de cada lectura realizada. Se notó la mejora en la emisión de juicios reflexivos y/ o críticos por parte de los alumnos, aunque en algunos temas no les resultó motivador hacerlo. Por ejemplo, en el texto leído “El sueño del Pongo”, no supieron reconocer el mensaje subyacente, por lo que no pudieron emitir su opinión crítica fundamentada, sino simplemente frases como “*no le encontré sentido*”, “*me parece tonta*”, “*no comprendí lo que quiso decir el autor*”. Posiblemente esto se deba a la temática presente en el cuento, totalmente ajena a la realidad en la que ellos viven, ya que narra las injusticias que sufre un sirviente indígena por parte de su patrón. Posiblemente, los alumnos no han vivenciado nunca una realidad como ésta por lo que la venganza que comete el sirviente a través del sueño que narra a su patrón, les parece más bien inútil o fuera de contexto.

Según Cairney (1992), el impacto del contexto en que está escrita la lectura es crucial para una adecuada comprensión de la misma, de ahí que sea comprensible que los alumnos no puedan interactuar apropiadamente con el texto.

Ahora bien, las fichas de trabajo aplicadas durante el proyecto se basaron, con respecto a este punto, en la identificación del mensaje del texto, la intención del autor, y la emisión de la opinión o juicio crítico respecto a lo leído.

Se notó en este aspecto una gran diferencia entre textos narrativos y argumentativos. Al igual como ocurrió en el nivel inferencial, los alumnos mostraron, pues, una mayor dificultad en reconocer el mensaje subyacente en los primeros y, al contrario, una mayor facilidad en hacerlo con los argumentativos.

En las siguientes actividades, pudieron enunciar mejor su propia reflexión crítica, posiblemente debido al énfasis que se le puso a la expresión oral de las propias opiniones. Así, por ejemplo, el alumno 5 mostró una mejoría sobre todo en el reconocimiento del mensaje subyacente. Así, una de sus respuestas ante uno de los textos avanzados fue: *“Esta lectura nos transmite el mensaje de que el amor no tiene precio”*. Esta reflexión la hizo en relación al cuento “El ruiseñor y la rosa”, de Oscar Wilde; lo cual demuestra un muy buen nivel de abstracción, al encontrarle sentido al sacrificio que hizo el ruiseñor (su propia muerte) por conseguir la felicidad del estudiante, a quien tanto quería.

Por otro lado, se notó que en las primeras fichas, les era muy difícil a los alumnos identificar el tema central o ponerle un título al texto leído; sin embargo, también debido posiblemente a las continuas participaciones orales y explicación en clase, han ido mejorando, pasando de titular sus textos de manera muy general, por ejemplo : *“La locura”* a formular títulos más precisos y significativos: *“La locura y su visión a través del tiempo”*, *“La locura y su percepción histórica”*, *“La locura y sus etapas históricas”*, etc.

Al respecto, los puntajes obtenidos en el test de salida en comparación con el de entrada fueron:

Tabla N.9

Comparación de los puntajes de preguntas reflexivo- críticas en el pre- test y el post- test

Sujetos	Puntaje de preguntas reflexivo-críticas en la prueba de entrada	Puntaje de preguntas reflexivo- críticas en la prueba de salida
1	2	1
2	1	2
3	1	1
4	3	2.5
5	0	3

Fuente: Elaboración propia

El puntaje promedio alcanzado es de 1.9, ubicándose dentro de un nivel medio bajo. La mejora de esta habilidad no ha sido significativa, posiblemente debido al énfasis que se le ha dado al desarrollo de las habilidades que requieren un nivel menos complejo (literal e inferencial). Solo desarrollando adecuadamente estos niveles, se podrá mejorar la capacidad de reflexionar y opinar críticamente acerca de un tema.

Ahora bien, como se ve algunos alumnos como el sujeto 1 y el 4 han mostrado más bien una ligera regresión en el desarrollo de esta capacidad, lo cual puede deberse a muchos factores, entre los que se encuentra, posiblemente, la falta de tiempo a la hora de responder esta pregunta o al fracaso de conectar la información leída con sus conocimientos previos, expresando una inadecuada fundamentación en sus opiniones.

Los demás alumnos sí han demostrado una ligera mejoría, siendo el alumno 5 el que evidenció una mayor progresión. Esto resulta curioso, puesto que si bien presenta aún dificultades en el nivel inferencial, se ubica dentro de un nivel medio de comprensión reflexivo- crítico, lo cual puede deberse a su aceptable comprensión literal que le da ciertos

recursos para fundamentar una opinión respecto a la información leída. Claro está que su comprensión en esta habilidad se vería optimizada si es que mejorara su nivel inferencial de comprensión.

Ahora bien, se evidenció en la ficha de registro de información que la falta de una fundamentación adecuada de las opiniones emitidas por ellos, les ha valido un puntaje negativo en su respectivo examen o práctica. Del mismo modo, se advirtió que la docente no suele hacer anotaciones respecto al porqué determinada respuesta está bien o mal y si lo hace, son del tipo: *¿por qué?, ¿cómo sabes que es así?*; es decir, no retroalimenta adecuadamente al alumnado a través de anotaciones que les haga reflexionar y hacerlo mejor la próxima vez, tales como: *“esta opinión es buena, pero debes ampliarla explicando las causas de por qué piensas así”*, *“esta respuesta no concuerda con lo señalado en el texto, debes relacionarlo directamente con él”*, etc. Sin embargo, a partir de la décima semana, se observó cierta mejoría en este aspecto, sobre todo en los alumnos 4 y 5 que demostraron en sus prácticas calificadas una mayor sustentación de su opinión y juicio crítico, así como del reconocimiento del mensaje subyacente en los textos presentados, dando respuestas como: *“El mensaje de este texto es dar a conocer las posibles consecuencias negativas del consumo del tabaco”*, *“El autor ha querido informarnos sobre los males que causa el consumo del tabaco”*.

Como se puede apreciar, en ambas respuestas en relación a un texto argumentativo sobre el consumo del tabaco, se ha identificado el mensaje subyacente en el mismo, así como la intención del autor.

1.2. Estrategias de comprensión lectora

En este aspecto, hemos considerado tres apartados centrales, que constituyeron nuestros indicadores para la unidad de análisis respectivo, basados en los tres momentos en que debe desarrollarse estas estrategias: captación anticipada del contenido del texto previo a su lectura, control del proceso de lectura personal y síntesis de las ideas principales.

1.2.1. Captación anticipada del contenido del texto

A partir de las participaciones orales realizadas en clase, se notó poca dificultad en los alumnos para predecir el contenido de la lectura a partir de indicadores textuales como el título, subtítulos, gráficos, etc. Generalmente, esta poca dificultad la presentaron en los textos narrativos más que en los expositivos- argumentativos, en los que los indicadores son más claros y evidentes.

Por otro lado, también se notó que mayormente, los alumnos evidenciaron problemas cuando debían predecir el contenido a partir de un título del cual no conocían alguna palabra. Por ejemplo, no supieron responder de qué trataría el texto: “El sueño del Pongo”, puesto que no sabían qué significa el vocablo pongo en el contexto andino, lo cual causó mucha gracia entre ellos, puesto que lo asociaban con el verbo poner o con el accidente geográfico.

Sin embargo, fuera de esto, no presentaron mayores dificultades y más bien se fueron acostumbrando a la idea de anticipar el contenido de un texto antes de leerlo, revisando sus indicadores textuales y/ o gráficos. Incluso el alumno 6 participaba respondiendo preguntas sobre el título del texto que procedería a leer, tratando de conectarlo con sus conocimientos previos.

Ahora bien, durante el desarrollo de las sesiones de la clase de Comunicación, se notó la presencia de pocas actividades de anticipación del contenido del texto a partir de indicadores gráficos; sin embargo, en las dos sesiones que se observó su presencia, los alumnos pudieron responder correctamente las preguntas de este tipo. Tal como se menciona en el marco teórico, se considera necesario la frecuencia de este tipo de estrategia con la finalidad de reforzar, ampliar o modificar los conocimientos previos que los alumnos posean respecto al tema o temas que tratará el texto, trayéndolos a colación antes de comenzada la lectura. Además, permite la predicción por parte del alumno respecto al contenido de la misma, ejercitándose en hacerlo de manera autónoma y agilizando su proceso lector. Esto se notó bastante en el desarrollo del proyecto, puesto que los

organizadores gráficos realizados a partir de ideas clave, antes de comenzar la lectura de un texto (generalmente expositivo), ayudó a los alumnos durante la resolución de preguntas de comprensión, ya que se comprobó que mientras resolvían las preguntas de manera escrita, consultaban el organizador previamente planteado. Esto concuerda con lo mencionado por Cooper (1999) que concibe a los organizadores previos como una estrategia de suma utilidad cuando el texto es de índole expositivo o argumentativo.

1.2.2. Control del proceso de lectura personal

A lo largo del desarrollo del proyecto, durante el proceso de lectura, se notó en la mayoría de ellos (5 de 6), en los varones específicamente, que les costaba mucho trabajo leer por sí mismos y en silencio, puesto que solo podían estar tranquilos alrededor de dos minutos y luego de transcurrido el tiempo, se ponían a hacer otras actividades como conversar, pararse de su sitio o decir comentarios fuera de contexto. Por ello, en las diez primeras sesiones se realizó la lectura conjuntamente con ellos, deteniéndose la misma en cada uno o dos párrafos con la finalidad de realizar preguntas de comprensión.

Generalmente, sí pudieron responder estas preguntas insertadas en medio de la lectura; sin embargo, también hubo varias ocasiones en las que se tuvo que volver atrás y releer los párrafos que no habían sido comprendidos en su totalidad. En la mayoría de las veces, la lectura en voz alta fue realizada por ellos mismos, intercambiándose el turno según las paradas realizadas para evidenciar la comprensión del texto.

En las 5 sesiones restantes, se propició la lectura en silencio en clase, brindándoles un texto corto, con la finalidad de evitar casos de distracción. Se logró trabajar bien con ellos, salvo algunos casos (sujeto 1 y 2), en los que los alumnos se distrajeron con facilidad, debido posiblemente a que dichos alumnos presentan TDAH. Sin embargo, en su totalidad, pudieron captar el sentido de los textos y responder oralmente las preguntas que se les formuló.

Por otro lado, se trabajó también de manera personalizada con el alumno 6, dirigiendo su lectura personal a través de preguntas de verificación de su comprensión literal.

Tal como menciona López (1997), toda enseñanza dirigida a alumnos con déficit de atención debe orientarse a lograr la autonomía por parte de ellos, a través de una constante autoevaluación. Consideramos que la mejor manera en que el alumno puede autoevaluarse es respondiendo preguntas que den cuenta de qué tanto está comprendiendo lo que lee. Así, ante respuestas pertinentes y correctas, procuramos reforzarlos positivamente, mientras que ante respuestas incorrectas o fuera de lugar, retroalimentarlos, volviendo a leer el párrafo anterior, con el fin de que el estudiante se dé cuenta por sí mismo cuál es la respuesta correcta. Solo de este modo se puede propiciar su autonomía, por lo que en las 5 últimas sesiones no hubo la necesidad de hacer la lectura en conjunto ni de formular preguntas durante la misma.

En tres de las siete fichas trabajadas a lo largo del proyecto, se planteó actividades relacionadas con el desarrollo de la metacognición del alumno. Como se sabe, esta habilidad permite que el alumno controle su propio proceso lector, conociendo sus dificultades y limitaciones a la hora de leer un texto escrito, y sobre todo, haciendo todo lo posible por superarlas.

Ahora bien, los alumnos mostraron poca disposición a realizar este tipo de ejercicios, debido posiblemente al gran esfuerzo que conllevaba, sobre todo a la hora de tratar de identificar el significado de una palabra, basándose solamente en el contexto que la rodea. Es así, que en las tres fichas, no completaron este tipo de ítems, resolviendo solo aquellos aspectos que no exigían tanto trabajo. Esto concuerda con lo señalado por el marco teórico, puesto que una de las características centrales de los niños con déficit de atención es mantener su buen rendimiento ante tareas complejas.

Así, solamente la alumna 4 mostró una mejora en esta habilidad, puesto que siempre completó todas las actividades planteadas, pese al esfuerzo que éstas conllevaban. Esta

mejora se evidencia, además, en los resultados de la prueba de salida, ya que fue la única alumna que obtuvo el máximo puntaje en el ítem relacionado con la metacognición.

En las sesiones de clase de Comunicación observadas, al igual que en el desarrollo del proyecto, los alumnos suelen mostrar bastante distracción a la hora de hacer una lectura en silencio, por lo que en la mayoría de las sesiones observadas (8 de 10), la profesora tuvo que leer conjuntamente con ellos de manera oral. Cabe mencionar que no se vio la presencia de detenciones de la lectura para responder preguntas relacionadas con el control del proceso lector, es decir, para comprobar el nivel de comprensión o predicción por parte de los educandos respecto a lo que están leyendo. Las preguntas solamente se hacían una vez acabada la lectura.

Por otro lado, en las fichas de registro de información tampoco se evidenció la presencia de actividades relacionadas con la metacognición que den cuenta del autocontrol por parte de los alumnos acerca de su lectura personal. Esto es preocupante, puesto que tal como se mencionó en el marco teórico y como bien lo señala Pinzás (1995) la lectura debe ser concebida también como un proceso metacognitivo en la medida que permite al lector detectar y compensar aquellos fallos o errores presentes en la lectura del texto que pueden impedir su comprensión.

1.2.3. Síntesis de las ideas principales

Como se mencionó en el marco teórico, la organización de la información a través de la elaboración de resúmenes y esquemas permite al alumno recordar y reconstruir lo leído en el texto, estableciendo relaciones entre cada uno de sus componentes.

En las actividades que demandaban organizar la información, en las primeras sesiones del proyecto, se les brindó a los alumnos criterios o aspectos que debían considerar a fin de organizar debidamente las ideas principales del texto. En las sesiones posteriores, ellos tuvieron que hacerlo solos, de manera autónoma.

Al comienzo, mostraron complicaciones, pues a la hora de hacer resúmenes, por ejemplo, todos transcribían el texto tal cual, sin diferenciar ideas principales de las secundarias.

Por otro lado, en las clases de Comunicación observadas y en las fichas de registro de información, se evidenció que la docente sí propicia la elaboración de esquemas y resúmenes una vez acabada la lectura; sin embargo, se notó que en la mayoría de los textos hacía falta una coherencia textual que integrara las ideas principales y secundarias del texto leído. Asimismo, en los esquemas en particular, se observó en las primeras semanas de aplicado el proyecto, la confusión que los alumnos tienen respecto a lo que es un mapa conceptual, un cuadro sinóptico, un mapa mental, etc. Ellos suelen hacer sus organizadores gráficos copiando y pegando información del texto (que muchas veces se notó que fueron escogidas al azar) en dichos esquemas, los cuales en vez de relacionar la información de la lectura, lo que hacen es compilar varias frases desintegradas y dispersas. Esto se vio tanto en las prácticas y exámenes, como en el cuaderno de clase de los alumnos. Cabe mencionar, asimismo, que la docente no realizaba anotaciones respecto a la manera que los educandos presentaban su información y solo se basaba en diferenciar las ideas principales y secundarias señaladas por ellos. Por ejemplo, algunas de sus anotaciones fueron: *“Esto no debe ir acá porque es una idea secundaria”* o *“Esta idea está contenida en la anterior”*. Es decir, sus observaciones eran demasiado generales y no apuntaban a explicar por qué una determinada idea es principal o secundaria.

Aproximadamente, en la octava semana de aplicado el proyecto, se observó cierta mejora en este aspecto, sobre todo en los alumnos 4 y 5, respecto a la organización de ideas de un texto. Posiblemente se deba a que a lo largo del proyecto, se hizo bastante énfasis en la elaboración de esquemas y resúmenes que relacionen los contenidos leídos. Así, debido a la asesoría y corrección por parte de la docente investigadora, los alumnos tuvieron que rehacer todos aquellos ejercicios que necesitaban alguna mejoría.

En las dos últimas fichas de trabajo aplicadas durante el proyecto, se evidenció una mejora en la mayoría de los sujetos (4 de 6), puesto que elaboraron sus resúmenes tomando en

cuenta la idea central de cada párrafo y no transcribiendo la información literal, sino más bien narrando o explicando la estructura del texto con sus propias palabras. Por ejemplo:

El texto trata sobre la locura y cómo ha sido tratada a lo largo de etapas históricas. En la antigüedad eran admirados y respetados, en Edad Media, los locos eran parte de la vida cotidiana. En cambio, en el Renacimiento fueron marginados y maltratados.

Este es un muy buen resumen realizado por la alumna 4, que expresa una total comprensión- en todos sus niveles- del texto leído, logrando una excelente síntesis del mismo.

Por otro lado, si bien se intentó que el alumno 6 pudiera realizar síntesis de la información explícita contenida en el texto, no se consiguió logros significativos y más bien se le tuvo que dar esquemas armados, a fin de que él complete información específica.

Cabe mencionar el nivel elevado que significa realizar síntesis de las ideas principales de un texto, pues tal como lo menciona Solé (2000), los resúmenes o esquemas requieren de una concreción, de una forma escrita y de un sistema de relaciones que en general no se desprende directamente de la identificación o construcción de las ideas principales, es decir, demanda una mayor actividad intelectual abstracta que, a su vez, necesita de una comprensión no solo literal e inferencial, sino también reflexivo- crítica.

1.3. Progresos y Limitaciones en el nivel de comprensión lectora

Este aspecto lo dividiremos básicamente en dos apartados centrales: las actividades de comprensión lectora propiamente dichas y la presentación formal de documentos.

1.3.1. Actividades de comprensión lectora

a) Presencia de actividades relacionadas con la comprensión lectora

Durante el desarrollo del proyecto, se propició la realización de actividades de comprensión diversas, tomando en cuenta los tres momentos planteados en el mismo: antes, durante y después de la lectura.

Sin embargo, hemos considerado también si se fomentó actividades diversas durante las clases de Comunicación. Según la guía de observación aplicada, se notó que las actividades más frecuentes aplicadas por la docente fueron: planteamiento y resolución de preguntas después de la lectura, discusión en clase, resúmenes y esquemas. En una sesión, se observó la realización de un debate.

Ahora bien, las preguntas formuladas por la docente se basaron sobre todo en el nivel literal, inferencial y reflexivo- crítico, tanto de manera oral como a modo de ejercicio escrito. En algunas ocasiones, les planteaba actividades de creación (por ejemplo, inventar otro final al texto leído o añadir información adicional al mismo). En cuanto a esto último, se notó bastante creatividad por parte de los alumnos en realizar actividades de este tipo, lo cual también se evidenció durante el desarrollo del proyecto. Claro está que se vio también que muchas veces, el final que inventaban no era coherente con el texto leído, por lo que se le debía reformular el mismo, fundamentando la información contenida en la lectura. Algo parecido se evidenció en los cuadernos de clase, en donde abundan actividades de creación, en este caso, sí se notó una retroalimentación positiva por parte de la docente en los casos en que la invención del alumno no correspondía con el texto trabajado.

Por lo general, una vez dejada la actividad que debían realizar por escrito (que generalmente se realizó de manera grupal), la docente se sentaba en su escritorio, corrigiendo o realizando otra actividad. Sólo ante la llamada de sus alumnos, acudía a su sitio a fin de resolver sus dudas.

Quince minutos aproximadamente antes de que termine su clase, solía pasar por los sitios para calificar según lo que hayan avanzado. En algunas sesiones, preguntó de manera oral y realizó una retroalimentación en clase acerca de cómo se debió realizar el ejercicio planteado.

Cabe mencionar que tal como lo menciona Solé (2000), resulta de suma importancia la realización de actividades diversas de comprensión antes, durante y después de la lectura. Las observaciones de la clase de Comunicación evidenciaron que la docente puso un mayor énfasis en el planteamiento de ejercicios posteriores a la lectura, que muchas veces no fueron retroalimentados adecuadamente. Esto es preocupante, puesto que el docente debe actuar como un orientador y presentar tareas diversas, puesto que el factor motivacional es sumamente importante, sobre todo en casos de niños con déficit de atención.

Así, según Orjales (1999), el docente debe utilizar estrategias combinadas y diversas, teniendo en cuenta los distintos estilos de aprendizaje.

b) Resolución completa de las actividades planteadas

A lo largo del proyecto, se les plantearon fichas de trabajo a los alumnos que debían resolver una vez concluida la lectura del texto. Los estudiantes sí realizaron, en su mayoría, las actividades propuestas; sin embargo, en algunas ocasiones, el alumno 2 no completaba a propósito las fichas, por distracción excesiva.

Ahora bien, la mayoría de los alumnos no completó ejercicios de tipo metacognitivo, sólo la alumna 4 lo hizo, si bien este tipo de actividades demanda bastante esfuerzo.

Durante las clases de Comunicación, en las prácticas calificadas y fichas de trabajo, los alumnos en general sí resolvían con frecuencia todos los ejercicios, o la mayoría de ellos; sin embargo, en el cuaderno de clase se apreciaron bastantes vacíos al respecto. Es decir, los educandos generalmente, suelen dejar en blanco actividades que supuestamente deben haber terminado en clase o en casa, trayendo como consecuencia, en muchos casos, anotaciones negativas por parte de la docente. Esto se dio sobre todo en los sujetos 1 y 2, debido posiblemente a la falta de supervisión del entorno familiar acerca de las tareas para la casa. Lo cual concuerda con su falta de preocupación durante el desarrollo del proyecto en realizar actividades por escrito, sobre todo las planteadas como tarea. Como más adelante veremos, hay una falta de preocupación por parte del ambiente familiar de estos

alumnos en la supervisión de sus tareas escolares. Esto es desalentador, puesto que como bien señaló Orjales (1999), el entorno familiar es de suma importancia para el adecuado desarrollo del niño, en todos los aspectos de su vida tanto cognitivo, emocional, como social. Además, precisamente estos alumnos son los que más necesitan ayuda, puesto que su trastorno de déficit de atención está acompañado de hiperactividad.

Asimismo, cabe resaltar que el alumno 4 solía cumplir con responsabilidad las tareas propuestas tanto en las prácticas calificadas como en el cuaderno de clase, lo cual posiblemente no solo se deba a su motivación intrínseca, sino también a un entorno familiar estructurado e interesado por sus progresos y limitaciones.

Por otro lado, en las sesiones del curso de Comunicación observadas se sintió la desmotivación por parte de los alumnos a cumplir con la tarea encomendada por la docente, posiblemente por la falta de variedad de tipos de actividades que básicamente se orientaban a responder preguntas y a hacer esquemas y resúmenes, lo cual traía como consecuencia la resolución incompleta de las actividades.

Solo en una sesión, en donde se realizó un debate acerca de un tema visto en un texto argumentativo (la violencia en la televisión), se notó la motivación por parte de los alumnos a involucrarse en el desarrollo de esta labor. Así, como ya se mencionó anteriormente, el factor motivacional ejerce una poderosa influencia para la atención y resolución de actividades planteadas, sobre todo en los alumnos con déficit de atención.

c) Resolución correcta de las actividades propuestas

En el desarrollo del proyecto, se evidenció que los alumnos resolvieron correctamente las actividades propuestas, especialmente las que implicaban expresión oral de sus ideas, sobre todo en las sesiones avanzadas.

Asimismo, en las fichas de trabajo, mostraron mayor corrección en actividades que requerían un nivel literal de comprensión. En el desarrollo de las sesiones, tal como se mencionó con anterioridad, fueron mejorando en su nivel inferencial y reflexivo- crítico.

Esto último también se evidenció en las fichas de registro de información y en las guías de observación aplicadas durante las clases de Comunicación.

Se comprobó, pues, una mejoría en lo que se refiere a: reconocimiento de ideas implícitas en el texto, planteamiento de idea o tema central, identificación del mensaje del texto o intención del autor y expresión de la propia opinión.

d) Corrección gramatical, sintáctica y semántica en la expresión de sus ideas

Durante el desarrollo del proyecto, en la expresión de sus opiniones basadas en el texto, se notó en general, que los alumnos mostraron coherencia y corrección en las mismas. Casi no hubo incorrecciones de tipo gramatical o sintáctica, mas sí a nivel de registro, es decir, en varias ocasiones, utilizaron un habla informal (a veces, usando jergas) para caracterizar o expresar determinadas ideas relacionadas con la lectura, sobre todo en las primeras sesiones de clase. Debido a las correcciones que se les hizo, en las sesiones avanzadas, se notó que si bien aún utilizaban en ocasiones este tipo de habla, generalmente, terminaron autocorrigiéndose o sus mismos compañeros lo hacían. Un ejemplo claro fue la expresión: *“Y el pata le dij..., no, el señor le dijo...”*.

Así como en las sesiones del proyecto, en las clases de Comunicación, también se observó casos de uso de registro informal en la expresión oral de sus ideas.

Ahora bien, con respecto a su corrección gramatical, sintáctica y semántica sí se notó un buen nivel, salvo en la ortografía. Por otro lado, se apreció una mejoría a partir de la octava semana de desarrollo del proyecto, en las prácticas calificadas en donde se aminoró el uso del lenguaje informal que abundaba en las prácticas anteriores.

e) Reconocimiento adecuado de ideas principales y secundarias.

A lo largo del desarrollo del proyecto, un aspecto en que los alumnos mostraron bastante dificultad fue el reconocimiento de ideas principales y secundarias, ya que les costó bastante trabajo reconocer el tema central del texto y, por ende, sus ideas más importantes. Para esto, se trabajó con ellos exhaustivamente la identificación de los temas de cada párrafo en cada uno de los textos trabajados. Si bien mostraron alguna mejoría en sus participaciones, la mayoría de ellos (4 de 6) aún evidenciaron dificultades en este aspecto en las sesiones avanzadas del proyecto.

Por otro lado, en las sesiones del curso de Comunicación observadas, así como en las fichas de registro de información, también se manifestó este tipo de dificultades, y como se mencionó con anterioridad, en muchas ocasiones, los estudiantes no contaron con la retroalimentación positiva por parte de la docente.

Según Blay (1998), el reconocimiento y diferenciación de ideas principales y secundarias permite al alumno organizar jerárquicamente la información leída, en donde juega un rol sumamente importante los conocimientos previos del lector. Así, si estos no han sido activados mediante actividades de anticipación y predicción antes y durante la lectura, resulta un poco difícil que el alumno capte el verdadero sentido del texto leído.

f) Deducción correcta de información tácita en el texto

Tal como se mencionó con anterioridad, en este aspecto, los alumnos han mostrado una mejoría, evidenciada a través de intervenciones orales pertinentes durante las sesiones avanzadas del proyecto, así como en algunas participaciones en el curso de Comunicación.

Este aspecto se trabajó bastante con los alumnos, puesto que el puntaje alcanzado en el nivel inferencial en el pre- test los ubicaba dentro de un nivel deficiente; lo cual resultaba preocupante, puesto que para el grado de estudios en que se encuentran y según la programación curricular, ya han debido adquirir esta habilidad y más bien estar desarrollando la más compleja: reflexivo- crítica.

La mejoría evidenciada en el post- test, así como en las fichas de trabajo planteadas a lo largo del proyecto, ubicó a los alumnos en un nivel medio, lo cual comprueba la efectividad de las actividades desarrolladas antes, durante y después de la lectura para la mejora de esta capacidad.

g) Empleo de esquemas y/ o resúmenes para la organización de la información presentada

A lo largo del proyecto, se plantearon indicaciones para realizar esquemas y resúmenes de los textos leídos; los cuales supieron hacer bien, siguiendo las pautas propuestas. En las sesiones avanzadas, en la lectura autónoma que debían realizar de los textos, ellos debían escoger qué tipo de esquema deseaban realizar o si preferían hacer resúmenes. Es decir, se les daba la opción de hacer uno u otro: lo que mejor se adaptara a su propia comprensión de lo leído.

Esta actividad funcionó muy bien y concuerda con lo expuesto en el marco teórico, pues los alumnos con déficit de atención presentan mayor interés en realizar actividades académicas cuando se les da la opción de elegir, es decir, de ejercer un autocontrol.

Por otro lado, en las sesiones del curso de Comunicación, no se observó esta posibilidad, y más bien la profesora les decía lo que debían hacer, originando en muchos casos desmotivación por parte de los alumnos, así como la realización incompleta de los ejercicios planteados por ella.

h) Creatividad en el desarrollo de las actividades

Los alumnos mostraron mucha creatividad a lo largo del proyecto, sobre todo a la hora de hacer actividades de expresión oral y/ o grupales. En la emisión de sus opiniones, en varias ocasiones, aportaron ideas nuevas, por ejemplo, a propósito del texto sobre la locura: *“Hemos regresado al Renacimiento, porque ahora los locos son tratados mal, muchas veces por su propia familia, son humillados y maltratados.”*, o sobre el texto: “El Ruiseñor y la Rosa”: *“El sacrificio que hizo el ruiseñor se parece al de Jesús, que murió para que*

seamos felices, claro que el ruiseñor no hizo tanto, pero igual quiso la felicidad del estudiante.”

Como se ve, solo se consiguen respuestas creativas, en base a conocimientos previos. Se reafirma, pues, completamente lo que señala el marco teórico acerca de la excesiva importancia que ejercen los conocimientos previos para una adecuada comprensión lectora. De ahí la necesidad de reactivar dichos conocimientos a través de actividades de anticipación y predicción.

Por otro lado, se observó que la profesora de Comunicación también fomentó actividades creativas, ligadas específicamente a cambiar el final de un texto o a inventar una continuación. En estos casos, sí se observó una retroalimentación positiva por parte de la docente.

i) Expresión de su opinión o reflexión a partir de la lectura

A lo largo del desarrollo del proyecto, se evidenció que los alumnos preferían realizar actividades de expresión oral en vez de las escritas. Así, al momento de preguntarles sobre su opinión respecto a la lectura, la mayoría mostraba la intención de participar. Solo la alumna 4 demostró una mayor cohibición al expresar sus opiniones, al igual que el alumno 6, que solo intervenía para responder preguntas de tipo literal. Ante respuestas correctas, se les reforzaba positivamente diciéndoles: *“Muy buena opinión”, “Interesante punto de vista”* y ante respuestas contradictorias se les decía: *“Tu idea es muy interesante, pero no se relaciona con las ideas principales del texto, ¿cómo lo reformularías?”* o *“A ver qué idea tan interesante, pero fundaméntala en relación a lo que hemos leído”*. Como menciona Orjales (1999), es importante reforzar positivamente al alumno con déficit de atención, orientándolo a mejorar, sobre la base de lo que ya sabe.

Ahora bien, en las observaciones del curso de Comunicación se notó que a raíz de la lectura, en todas las sesiones se hacía una pequeña discusión en clase (salvo en una ocasión, en donde se realizó un debate) sobre lo entendido en el texto, así como la expresión de las propias opiniones. Al igual que como ocurría en el proyecto, los alumnos solían dar

opiniones sin fundamento, que generalmente no eran refutadas por la docente que más bien lo que hacía era seguir preguntando a los demás compañeros hasta encontrar respuestas adecuadas; pero tal como se mencionó, esta situación fue mejorando a partir de la sexta sesión de clase, en donde mostraron una mayor capacidad de juicio crítico y reflexivo.

j) Orden y coherencia en la expresión de sus ideas

Este aspecto resulta de suma importancia para la expresión de ideas, tanto escritas como orales y se pretendió desarrollar y mejorar a lo largo del proyecto, ya que como menciona el marco teórico, uno de los principales problemas de los niños con déficit de atención es precisamente su incapacidad de organizarse, y definitivamente expresar una idea necesita una previa organización.

Durante el desarrollo del proyecto, en la expresión de sus opiniones basadas en el texto, se notó en general, que los alumnos mostraron coherencia y corrección en las mismas.

En las sesiones de clase de Comunicación observadas, también se evidenció bastante coherencia en la expresión de sus ideas, comprobándose aún más cuando mejoró la emisión de sus opiniones en el momento en que el desarrollo del proyecto estaba bastante avanzado. Solo el alumno 6 presentó dificultades en este aspecto, que no pudieron ser superadas debido a sus propias limitaciones intelectuales.

1.3.2. Presentación de actividades

a) Limpieza y orden en su cuaderno de clase y fichas de trabajo

En cuanto a la limpieza y orden en el cuaderno de clase, se notó bastante descuido por parte de ellos, sobre todo a partir del tercer bimestre, posiblemente al desinterés que suelen mostrar los alumnos en este aspecto, una vez que ven próximo el fin del año escolar. Esto se evidenció a través de la inadecuada caligrafía que demostraron, el tamaño irregular de la letra y la presencia de borrones. Cabe mencionar que la alumna 4 sí demostró bastante cuidado en su cuaderno de clase. Por el contrario, los demás alumnos demostraron bastante

desgano en este aspecto, y solo los alumnos 3 y 4 mostraron cierto orden en el desarrollo de sus actividades escritas en el cuaderno de clase.

Por otro lado, en las fichas de trabajo realizadas en el proyecto, los alumnos sí mostraron limpieza y orden, probablemente debido a que se les exigió este aspecto, considerándolo como parte de la evaluación.

Este aspecto es importante en la medida en que se considere que el orden es un elemento muy importante para la motivación.

b) Resolución completa de ejercicios

Como se mencionó anteriormente, a lo largo del proyecto, se les plantearon fichas de trabajo a los alumnos que debían resolver una vez concluida la lectura del texto. En su mayoría, los alumnos sí completaron los ejercicios planteados. Solo el alumno 6 resolvía parcialmente las actividades propuestas, enfocadas principalmente al reconocimiento de ideas explícitas en el texto.

Por otro lado, la mayoría de los alumnos no completó ejercicios de tipo metacognitivo, sólo la alumna 4 lo hizo, si bien este tipo de actividades demanda bastante esfuerzo.

En el curso de Comunicación, las prácticas y fichas de trabajo sí son resueltas en su totalidad, la mayoría de veces, pero como ya se señaló, lo mismo no ocurre con el cuaderno de clase, en particular con los alumnos 1 y 2.

c) Presencia de dibujo y/ o esquemas

En la ficha de registro de información del cuaderno de clase de Comunicación, se vio la presencia de esquemas siempre y cuando la profesora lo planteaba como uno de los primeros ejercicios a ser resueltos luego de la lectura de un texto. Sin embargo, muchas veces, cuando eran planteados después de preguntas o resúmenes, no son realizados por los alumnos, debido posiblemente a su desgano y falta de motivación.

Sin embargo, en la realización del proyecto, tal como se mencionó, los alumnos sí realizaron con frecuencia este tipo de actividad, excepto en algunos casos por el alumno 2. La diferencia se basó principalmente en que se daba a elegir a los estudiantes sobre qué tipo de esquemas o gráficos deseaban efectuar.

Según Cárdenas (1999), los esquemas son importantes porque permiten organizar y relacionar la información leída. Del mismo modo, los dibujos son una manera de sintetizar o captar el tema o suceso central del texto leído.

d) Utilización de dos o más colores de lapicero

Este aspecto no se vio mucho, solo en la realización de esquemas y dibujos. Asimismo, la alumna 4 mostró en todo momento, especial cuidado y dedicación a la hora de hacer sus actividades en las fichas o en su cuaderno de clase, utilizando el color negro, azul y rojo, para diferenciar títulos, subtítulos y contenido.

Por otra parte, los demás alumnos utilizaron, por lo general, un solo color de lapicero.

Este aspecto también resulta relevante, puesto que facilita la realización de algunas actividades relacionadas a la comprensión lectora, por ejemplo, en la diferenciación entre ideas principales y secundarias, en los que la distinción a través del uso de diferentes colores de lapiceros ayuda a una mejor visualización de las mismas.

e) Distribución de las actividades por página

Este aspecto se evaluó a través de las fichas de registro de información del cuaderno de clase del curso de Comunicación. Se evidenció también descuido para organizar las actividades por páginas.

Esto se deba posiblemente a la falta de exigencia por parte de la docente en el aspecto formal, ya que se evidenció que ésta se centraba básicamente en el contenido más que en la presentación formal del cuaderno de clase, limitándose a escribir frases como: *“debes mostrar más orden”*, *“no se entiende la letra”*, *“esta actividad debió desarrollarse en la*

siguiente página”, sin establecer medidas correctivas tales como rehacer páginas enteras de actividades desordenadas o ininteligibles.

Cabe mencionar que tanto en este aspecto como los anteriores (con excepción de la resolución de dibujos y/ o esquemas), no se puso especial énfasis en el proyecto, debido a que generalmente, los alumnos mostraron orden y corrección en la presentación de sus fichas de trabajo, posiblemente porque estas ya estaban adecuadamente estructuradas. Sin embargo, consideramos que son cuestiones que todo docente debe tener en cuenta, puesto que un aspecto esencial de la motivación por el estudio es el orden en el que se encuentra un escrito, así como la adecuada organización de las tareas planteadas refleja un lazo afectivo hacia la actividad que se está realizando, lo cual coadyuvará a efectuar de la mejor manera posible la labor encomendada.

1.4. Características de los alumnos participantes en el proyecto

En esta categoría, hemos considerado dos dimensiones esenciales: las características personales de los alumnos, que implica rasgos de su personalidad y su trato con los demás. Por otro lado, también hemos tomado en cuenta sus características académicas, específicamente las referidas a su rendimiento académico tanto en el curso de Comunicación como en otros cursos.

1.4.1. Características personales

a) Atención el clase

Según la opinión de las docentes, los alumnos presentan, en general, un alto nivel de desatención y mala conducta en clase, con excepción de la alumna 4 que la calificaron como “*responsable*”, “*buena alumna*”, “*trabajadora y estudiosa*”, lo cual concuerda plenamente con las observaciones realizadas a lo largo del proyecto, así como en el cumplimiento por parte de la alumna de las fichas de trabajo planteadas.

En el desarrollo de las sesiones del proyecto, se evidenció que la atención mostrada por los alumnos se diferenció básicamente en dos aspectos. En primer lugar, cuando se hacía la lectura conjunta, así como actividades que implicaran la participación de todos, mostraron en general bastante interés en realizar los ejercicios planteados, por lo que su disciplina fue bastante buena, sobre todo a partir de la tercera sesión, ya que a esas alturas, ya conocían perfectamente la mecánica de trabajo.

Sin embargo, luego, cuando ya se pasaba a la realización de actividades individuales o grupales, por su propia cuenta, se notó bastante desatención por parte de ellos y, asimismo, varios casos de indisciplina. Solo la alumna 4 mostró bastante interés en la resolución de las actividades y no evidenció en ningún momento conductas inapropiadas o desatención.

Esto concuerda plenamente con lo expresado por el marco teórico, pues en él se hace una diferenciación entre niños y niñas con déficit de atención. Así, mientras los niños demuestran su frustración con conductas inapropiadas, desafío a la autoridad y, en general, actitudes de desatención; las niñas, suelen evitar el fracaso dedicando más horas de estudio, mostrando una mayor responsabilidad en el cumplimiento de tareas y acatando a la perfección las normas impuestas. Esto es precisamente lo que ocurría con la alumna 4, lo cual también puede ser la causa de la lejanía por parte de sus otros compañeros de aula.

Ahora bien, para superar los problemas de atención encontrados, se tuvo que realizar un trabajo personalizado con cada uno de los alumnos, con el fin de supervisar la comprensión individual del texto leído, así como aclarar posibles dudas que hubiesen tenido acerca de los ejercicios que debían ser realizados. Asimismo, se reunió a cada uno de los alumnos del proyecto con un compañero de clase con el fin de que éste le ayude y supervise en la realización de las actividades.

Se comprobó además resultados positivos en esta última medida, ya que los alumnos mejoraron en su nivel de cumplimiento y responsabilidad.

En las observaciones de la clase de Comunicación realizadas, se observó también casos de desatención por parte de los alumnos, sobre todo en el momento de hacer los trabajos individuales, lo que causaba la llamada de atención por parte de la docente como por ejemplo: “*Siéntate*”, “*Trabaja*”, “*No distraigas a los demás*”, anotaciones en la agenda y en una ocasión, la intervención de la directora.

Como señaló Orjales (1999), los niños con déficit de atención suelen mantener conductas de distracción, muchas veces porque no se sienten motivados a realizar las actividades planteadas, ya sea por su alto grado de complejidad o por su falta de variedad. Además, sienten la necesidad de llamar la atención, ya sea de manera positiva o negativa. Es por ello importante, que el docente de Comunicación realice actividades variadas con sus alumnos y, sobre todo, que les brinde ayuda en aquello que no entienden bien. De ahí la necesidad de una educación personalizada; por el contrario, en las clases de Comunicación observadas, no se vio la iniciativa por parte de la docente de acercarse a sus alumnos a fin de verificar cómo están trabajando y qué tanto han entendido de las instrucciones planteadas. Esta resulta también una manera de proporcionar motivación a los estudiantes, pues se les da un constante apoyo y orientación de tal modo que puedan sentirse cómodos y confiados de consultar sus dudas.

b) Cumplimiento de las actividades planteadas por la docente

En la entrevista a la docente y tutoras, todas concordaron en que los alumnos muestran responsabilidad en la medida en que se les exige serlo, es decir, que depende del docente y su trato con ellos. De este modo, la docente de Comunicación no mencionó concretamente si sus alumnos mostraban responsabilidad en su curso, mas sí dio a entender que lo hacían siempre y cuando ella aplique medidas correctivas en los casos de incumplimiento.

Como se mencionó anteriormente, en las sesiones del proyecto, los alumnos solían cumplir con todas las actividades planteadas (en especial y con bastante entusiasmo, las de expresión oral). Solo se vio cierta resistencia con los ejercicios de tipo metacognitivo que requerían bastante esfuerzo por parte de ellos.

Por otro lado, en la clase de Comunicación, si bien sí se vio que cumplían con la resolución de fichas de trabajo y prácticas, se evidenció varias tareas inconclusas en el cuaderno de clase.

La alumna 4 fue la única que mostró constancia y empeño en presentar sus trabajos y tareas completas, tanto en las sesiones del proyecto, como en el curso de Comunicación. Asimismo, el alumno 6 también demostró empeño, dentro de sus propias posibilidades.

c) Trato con sus demás compañeros

En la entrevista realizada a la docente y tutoras, todas concordaron en que los alumnos con TDA mantienen un buen trato con sus demás compañeros, excepto la alumna 4 que, generalmente, es aislada por los mismos. Ello se evidencia sobre todo a la hora de hacer trabajos grupales y en la hora del recreo, donde prefiere estar sola. Esto también se evidenció en el desarrollo del proyecto, pues se comprobó el grado de amistad y de apoyo que demostraban los alumnos participantes. Sin embargo, se advirtió la lejanía de la alumna 4 con respecto a ellos y a sus demás compañeros de clase. Una de las razones de esto posiblemente sería a que en todo momento, esta mostró mucho interés en realizar las actividades y en leer los textos, lo cual despertó el rechazo de los demás, y probablemente, este mismo interés y entusiasmo lo demuestre en otros cursos. Ello fue confirmado por la respectiva tutora y docente de Comunicación, quienes manifestaron que muchas veces, los compañeros de esta alumna la molestan porque siempre cumple sus tareas y por ser “*la primera en ofrecerse*” cuando el profesor requiere algún favor o ayuda.

d) Intervención oral en clase y seguridad en su participación

Como se mencionó con anterioridad, en las sesiones inherentes al proyecto, se observó un alto grado de participación oral por parte de todos los alumnos, con excepción de la alumna 4 que si bien participaba, no lo hacía en la misma proporción que sus demás compañeros. Por otro lado, el alumno 6, por sus características particulares, solo se atrevía a intervenir a la hora de dar respuestas de preguntas literales.

Asimismo, se notó un alto grado de seguridad por parte de todos, aunque en un menor grado en la alumna 4 que, en algunas veces, fue molestada por alguno de sus compañeros de clase mientras intervenía; lo cual puede haber sido un factor también en su menor nivel de participación.

Ahora bien, en las sesiones de clase de Comunicación observadas, sí se notó un alto grado de participación voluntaria por parte de los alumnos (con excepción del sujeto 4 que sólo participó en dos de las diez sesiones observadas) que, generalmente, mostraron seguridad sus respuestas. Solo el sujeto 6 mostró en la mayoría de las sesiones cierta inseguridad, respondiendo con preguntas, por ejemplo: *“el lugar donde pasan los hechos es una ciudad en Italia, ¿verdad?”*.

Las preguntas formuladas por la docente se basaron sobre todo en el nivel literal, inferencial y reflexivo- crítico, tanto de manera oral como a modo de ejercicio escrito.

También se observaron con frecuencia preguntas que los mismos alumnos realizaban a la docente acerca de lo leído. Frente a dichas preguntas, la educadora solía repreguntar a los compañeros lo mismo, con la finalidad de recoger diversas opiniones y luego dar la suya propia basándose en las anteriores. Esto resulta muy positivo, puesto que permite la integración de posturas diferentes, fundamentándose en el texto y, asimismo, fomenta la idea de que un mismo texto puede tener diferentes interpretaciones. Sin embargo, las dudas por parte de los educandos podrían haberse aminorado si es que se hubiera detenido la lectura cada dos o tres párrafos con el propósito de verificar su adecuada comprensión.

Es así como se ve la necesidad de aplicar estrategias durante la lectura del texto, con el fin de evitar posibles fallos en comprensión.

1.4.2. Características académicas

La docente de Comunicación afirmó que los alumnos no presentan un buen **rendimiento** en su curso y que muestran problemas sobre todo en las habilidades de comprensión y redacción de textos. Su mayor **fortaleza en el curso de comunicación**

radica, especialmente, en la habilidad de expresión oral, ya que a todos (con excepción de la alumna 4) les gusta participar en clase e involucrarse en actividades que impliquen mejorar su habla como exposiciones, debates, etc. Esto concuerda plenamente con lo apreciado en el transcurso del proyecto, ya que los alumnos mostraron un excelente nivel de participación oral, y más bien tuvieron dificultades a la hora de hacer trabajos escritos.

Ahora bien, sus **dificultades** en comprensión y redacción pueden deberse posiblemente a una falta de motivación por parte de ellos en la realización de actividades que favorezcan el desarrollo de dichas habilidades. Es por ello que es necesario combinar las diferentes habilidades, lo cual se hizo en el proyecto. Así, se aprovechó la predisposición que los alumnos demostraron en participar oralmente para reforzar su comprensión de textos. Del mismo modo, se podría reforzar habilidades de redacción, realizando trabajos conjuntos que impliquen la participación conjunta de todos los educandos.

Como señala López (1997), se debe favorecer actividades que integren las diversas habilidades, lo cual permitirá al alumno fortalecer aquellas en la que sobresale y, asimismo, superar sus limitaciones.

Asimismo, las tutoras mencionaron que los alumnos presentan bajo rendimiento en los otros cursos, en especial Matemáticas, Historia y Geografía, sobre todo por falta de cumplimiento de tareas y trabajos dejados fuera de clase. Esto sobre todo en los alumnos 1 y 2 que, como se verá más adelante no cuentan con el apoyo y supervisión en casa.

1.5. Relación del docente con el alumno

1. Cordialidad del docente con sus alumnos y con los alumnos participantes del proyecto

En la entrevista realizada, la docente de Comunicación mencionó que mantiene una buena relación con todos los alumnos, pero que en muchos casos ha tenido enfrentamientos con algunos de ellos, debido a la actitud desafiante que éstos han mostrado en algunas ocasiones.

La docente se caracteriza a sí misma como estricta, pero al mismo tiempo, totalmente involucrado con los educandos y en constante comunicación con los padres de familia.

Además, señaló que las medidas que toma frente a conductas inapropiadas van desde la anotación en la agenda hasta la aplicación de partes de observación. Respecto a esta respuesta, si bien la profesora afirmó que le funcionaba bien en estos casos, consideramos que debería considerar otro tipo de medidas que impliquen el acercamiento con el alumno, con la finalidad de que éste reciba un apoyo personalizado, no solo en el aspecto académico, sino también en el personal. Como bien señala Orjales (1999), el niño con déficit de atención necesita más que nada una persona que si bien sea considerada como una autoridad, también sea cercana a él, de modo tal que le pueda confiar sus dudas e inquietudes.

Por otro lado, en las observaciones de clase realizadas, se notó que entre la docente y los alumnos sí existe un buen trato; sin embargo, ésta se muestra un poco alejada de los mismos, no realizando con frecuencia una supervisión personalizada de sus avances, brindándole atención personalizada solamente al alumno 6, debido a sus características particulares. Se notó cierta indiferencia por parte de ésta respecto a las dificultades que evidenciaron sus alumnos en ciertos aspectos del tema desarrollado. Asimismo, se notó que el trato que les brindó a sus alumnos regulares y a los niños con déficit de atención era el mismo. Esto es positivo hasta cierto punto, pues tal como Orjales (1999) y López (1997) , los niños con déficit de atención necesitan una atención personalizada, así como una mayor motivación con el fin de que puedan superar las limitaciones que puedan encontrar.

Además, según González Fernández (2004) las relaciones entre los iguales, así como con el profesor influyen positiva o negativamente en el aprendizaje de los alumnos.

2. Comunicación del docente con el entorno familiar del alumno

En la entrevista realizada, la docente de Comunicación manifestó que está en constante comunicación con el entorno familiar de todos sus alumnos.

Por otro lado, las tutoras manifestaron que los padres de los sujetos 1 y 2 no muestran mucho interés en el rendimiento académico de sus hijos, por lo que éstos no reciben apoyo en casa. De ahí su frecuente conducta inapropiada en clase e irresponsabilidad demostrada en el incumplimiento de tareas, tanto en el área de Comunicación como en el proyecto.

Por otra parte, en los otros casos, incluyendo al alumno 6, los padres sí parecen estar involucrados en la educación de sus hijos, lo cual se refleja en su alto grado de responsabilidad y cumplimiento de tareas.

Como se vio en el marco teórico, el entorno familiar resulta de suma importancia, puesto que constituye un ambiente que otorga seguridad y confianza al niño, posibilitando su autonomía, así como técnicas de estudio adecuadas. Además, Filomeno (2006) resalta el papel de la familia en la mejora de los síntomas que acompañan al trastorno con déficit de atención.

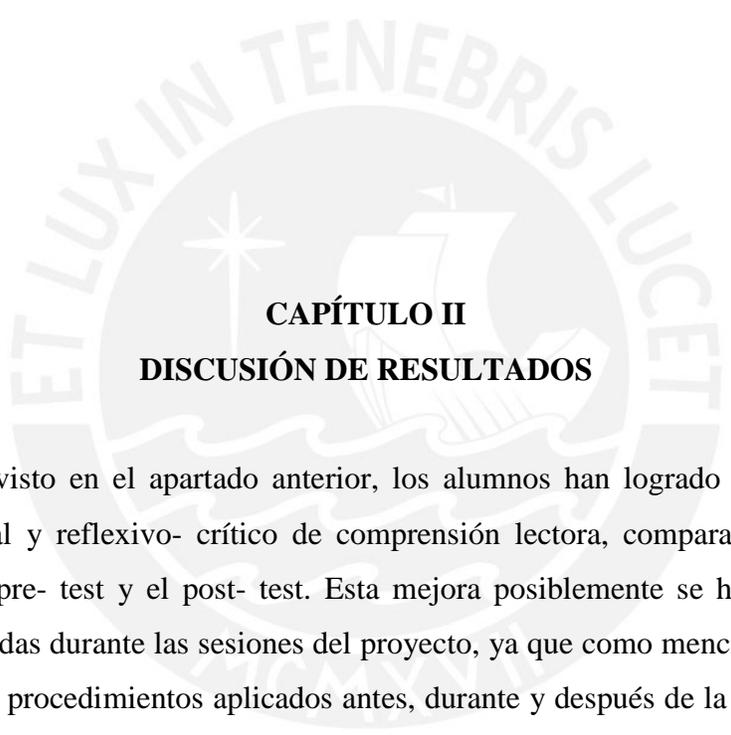
1.6. Ambiente de clases

En cuanto al ambiente de clases, las clases inherentes al proyecto y del curso de Comunicación se desarrollaron en un salón espacioso, pulcro, bien iluminado y ventilado, con una ambientación acorde con el mes y con las festividades y celebraciones próximas a la fecha. Se advirtió la adecuación del ambiente para el estudio. Por otro lado, la organización de las carpetas casi siempre fue la misma (en filas y columnas), que solo variaban a la hora de que los alumnos tuvieran que hacer trabajos grupales. Este tipo de organización hacía percibir la clase de modo muy tradicional, hubiera sido más adecuado otro tipo de orden de las carpetas de modo que todos tuvieran la misma posibilidad de participar y la docente pudiera establecer una relación más horizontal con sus alumnos.

Este aspecto es de suma importancia, pues como bien menciona Cairney (1992), se debe establecer un ambiente adecuado en el cual se pueda leer con tranquilidad y con un ritmo

propio, sin correr el riesgo de que la acción de leer pueda verse perturbada por una u otra razón. Y se comprobó que el aula de clases sí reunía todas estas condiciones físicas.





CAPÍTULO II

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Como se ha visto en el apartado anterior, los alumnos han logrado mejorar su nivel literal, inferencial y reflexivo- crítico de comprensión lectora, comparando los puntajes obtenidos en el pre- test y el post- test. Esta mejora posiblemente se haya debido a las estrategias aplicadas durante las sesiones del proyecto, ya que como menciona Solé (2000), las técnicas y los procedimientos aplicados antes, durante y después de la lectura propician la formación de lectores autónomos, capaces de desarrollar estrategias que les permitan mejorar su proceso lector. Asimismo, las actividades relacionadas con la discusión en clase sobre los temas presentes en la lectura fomentan las habilidades inferenciales por parte de los alumnos, así como su capacidad de reflexionar críticamente.

Además, se ha evidenciado a lo largo del desarrollo del proyecto que los alumnos han mejorado en la expresión fundamentada de sus propias opiniones y juicios de valor respecto a lo que leen. Esto se ha podido conseguir gracias a la participación constante de los mismos alumnos, por lo cual aparte de haberse intentado mejorar la comprensión lectora de

los mismos se ha trabajado conjuntamente con otras áreas, tales como la expresión oral y la expresión escrita. Según Orjales (1999), resulta necesario fomentar actividades y estrategias diversas, en particular con los alumnos con déficit de atención, que se orienten no solo al desarrollo de una habilidad específica, sino a varias, de manera articulada. De este modo, se trabajó actividades de todo tipo, que implicaran no solo resolución de preguntas, elaboración de resúmenes o esquemas (que son consideradas las actividades más tradicionales), sino también debates, representaciones teatrales, dinámicas grupales, etc.

Cabe mencionar, asimismo, que en las tareas escritas planteadas a los alumnos, se logró que estos elaboraran esquemas de diversas clases, así como resúmenes (aunque hasta el final del proyecto, se evidenció algunos problemas en identificar y diferenciar las ideas principales y secundarias). En lo referente a la elaboración de esquemas y resúmenes, resulta importante señalar la diferencia evidenciada entre lo realizado en las sesiones del proyecto y en las clases de Comunicación. Así, en estas últimas, se comprobó que los educandos mostraron rechazo en realizar este tipo de actividades encomendadas por la docente. Por otro lado, durante el proyecto, los alumnos sí llevaron a cabo este tipo de tarea, debido posiblemente a que se fomentó en ellos la autonomía, puesto que a diferencia de la profesora de Comunicación, se les dio la posibilidad de elegir qué organizador gráfico realizar a partir del texto leído, respetando su elección. Como bien mencionan Orjales (1999) y López (1997), es importante, pues, dar a los alumnos la opción de escoger aquella actividad que desean realizar

Ahora bien, desafortunadamente no se ha podido lograr un mejoramiento realmente significativo en las habilidades reflexivo- críticas de los alumnos debido probablemente a la falta de tiempo (el proyecto se orientó principalmente a desarrollar sus capacidades de inferencia), así como a la falta de concordancia con las estrategias aplicadas al respecto por parte de la docente de Comunicación.

En lo referente a la aplicación de estrategias para mejorar su comprensión lectora, se ha logrado que los alumnos apliquen ejercicios de anticipación y predicción a partir de los títulos, subtítulos y gráficos de los textos que leen, basándose en sus propios conocimientos

previos. Esto es de suma importancia, ya que como mencionan Cairney (1992), Cabrera (1994) y Solé (2000), el rol de los conocimientos previos influye en el desarrollo de una lectura interactiva, puesto que para lograr la construcción del significado de un texto se necesita cierta información acerca del tema que se leerá.

Asimismo, al referirnos a los conocimientos previos, también aludimos a aquellos que se relacionan con el tipo de texto que se leerá. Es por ello que se ha intentado desarrollar a lo largo del proyecto diversos textos que respondan a diferentes estructuras. Se ha evidenciado la dificultad que presentan los alumnos en reconocer el mensaje de textos narrativos en relación con los argumentativos. Esto puede deberse posiblemente a que mientras los segundos, por las características propias de su estructura, reflejan mejor la opinión del autor; los primeros, necesitan un grado mayor de deducción lógica y de reflexión crítica.

En cuanto a estrategias aplicadas durante la lectura, se ha podido conseguir que los alumnos adquieran cierta autonomía en controlar su propio proceso lector, es decir, que sean capaces de hacer una lectura silenciosa comprensiva. Esto es muy importante, ya que como señala Orjales (1999), los alumnos con déficit tienen una gran dificultad para concentrarse, sobre todo en este tipo de actividades. Ahora bien, en los casos de los alumnos 1 y 2, que presentan TDAH, cabe mencionar que si bien no observaron los mismos logros que los demás, también lograron mejorar en su capacidad de concentración y comprensión de textos.

Ahora bien, durante las sesiones en que se propició las detenciones durante la lectura oral, se dio lugar a resolución de preguntas que permitían a los alumnos darse cuenta de su propio proceso lector y de qué tanto estaban comprendiendo. Posiblemente, esto los haya ayudado a que mejoren su concentración en lo que leen, haciendo detenciones cuando lo crean necesario y retrocediendo en la lectura cuando se den cuenta de que no están entendiendo algún aspecto importante del texto. Esto es importante, ya que como menciona Cerrillo (1996), los buenos lectores se caracterizan por utilizar este tipo de estrategias de manera más frecuente y automática sin necesitar alguna ayuda externa que, por el contrario, sí requieren los lectores deficientes.

Por otro lado, en lo que se refiere a habilidades metacognitivas de deducción del significado de una palabra a partir del contexto, no se ha evidenciado logros significativos, excepto en el caso de la alumna 4, quien precisamente es la que demostró mayor empeño y responsabilidad a lo largo del desarrollo del proyecto, incluso en este tipo de actividades que demanda mayor concentración y esfuerzo.

En lo referente a estrategias después de la lectura, como ya se mencionó, se logró que los alumnos adquieran cierta autonomía en decidir qué organizador gráfico utilizar para sintetizar la información leída. Sin embargo, aún se evidenció cierta dificultad por parte de ellos en diferenciar ideas principales y secundarias.

Cabe mencionar que respecto a las actitudes demostradas por los alumnos, estos se mostraron bastante entusiasmados en participar sobre todo en actividades de expresión oral, más que en expresión escrita; en las cuales solían presentar conductas de desatención (en especial, los alumnos 1 y 2). Para evitar ello, se les brindaba asesoría personalizada y motivación constante, por lo cual se logró la realización de las tareas planteadas casi en su totalidad. Según López (1997), resulta necesario orientar a los alumnos con déficit de atención y propiciar actividades que involucren realizar alguna actividad física, por lo que se les pedía constantemente que mientras leyeran, elaboraran un esquema o subrayaran las ideas centrales. Esto difiere bastante de las actividades propiciadas por la docente de Comunicación, quien les solía encomendar tareas durante la clase, pero sin un acercamiento personalizado en relación a cada uno (excepto cuando estos mismos se lo pedían), salvo en el caso del alumno 6, que por sus características particulares, necesitaba la constante orientación de la profesora.

Por otro lado, se evidenció que el entorno familiar juega un rol fundamental, tal como lo mencionan Orjales (1999) y Filomeno (2008), ya que se comprobó que la falta de responsabilidad por parte de los alumnos 1 y 2 se ha debido, según la docente de Comunicación, al desinterés por parte de sus padres, además de la hiperactividad que acompaña su trastorno.

Caso contrario ocurre con la alumna 4 que presentó un mayor nivel de responsabilidad y empeño a lo largo del proyecto. Esto puede deberse posiblemente a la dedicación de más horas de estudio que, como menciona Orjales (1999), es característica de las niñas que presentan este trastorno, a diferencia de los varones, quienes suelen presentar problemas de conducta y de desorganización.



QUINTA PARTE

RESUMEN Y CONCLUSIONES

En esta sección presentaremos un breve resumen del estudio, así como las conclusiones y recomendaciones a las que hemos arribado a lo largo del desarrollo de la investigación.

1. Resumen del estudio

El estudio titulado: “Diseño y Validación de una propuesta metodológica para el desarrollo de la comprensión lectora dirigida a alumnos de primero y segundo de secundaria con trastornos de déficit de atención en centros educativos privados de Lima”, se inspira en la problemática actual del bajo nivel de comprensión lectora en el Perú y de la situación, cada vez más frecuente, de personas que presentan déficit de atención; lo cual imposibilita su concentración y consiguiente concentración de textos escritos. De este modo, a través del diseño y validación de una propuesta buscamos brindar a los docentes, en particular del área de Comunicación, estrategias pedagógicas que les permitan mejorar la comprensión lectora de los alumnos que presentan esta dificultad.

Asimismo, esta investigación pretende determinar las potencialidades y limitaciones del proyecto, a fin de ser tomada como un referente para aplicar el proyecto planteado en realidades educativas similares.

2. Conclusiones

Respecto al objetivo específico del Marco teórico: “Profundizar en el conocimiento sobre las metodologías más adecuadas para promover la comprensión lectora en alumnos que presentan déficit de atención”, se puede concluir:

- 1) Las metodologías orientadas a mejorar la comprensión lectora en alumnos con déficit de atención se basan principalmente en la variedad de estímulos, así como en la diversidad de estrategias aplicadas durante el desarrollo de las clases.
- 2) El profesor constituye un modelo de conductas reflexivas y de autocontrol, al propiciar el uso de autoinstrucciones en el aula, de tal modo que fomenta la autonomía por parte del alumno.
- 3) Resulta necesario brindar una educación personalizada, sobre todo a los alumnos que presentan déficit de atención, con el fin de orientar su proceso lector.

Respecto al objetivo específico: “Comparar los niveles de comprensión lectora que poseen los alumnos con déficit de atención antes y después de aplicar el proyecto ALARCÓN”, se concluye:

- 1) Se evidenció una mejoría significativa en el nivel literal de comprensión en los niños de la muestra, pues en la prueba de entrada se registró un puntaje medio de 4, mientras que en la de salida, un puntaje aceptable de 5.7.
- 2) Se comprobó una mejoría significativa en el nivel inferencial de comprensión, pues en la prueba de entrada se registró un puntaje deficiente de 1.5, mientras que en la de salida, un puntaje medio de 2.5.
- 3) Se evidenció una ligera mejoría en el nivel reflexivo- crítico de comprensión, pues en la prueba de entrada se registró un puntaje deficiente de 1.4, mientras que en la de salida, un puntaje medio de 1.9.

- 4) Tanto antes como después de aplicar el proyecto los alumnos mostraron dificultad en reconocer y diferenciar ideas principales y secundarias.
- 5) Se comprobó que tanto antes como después de aplicar el proyecto los alumnos mostraron dificultad en realizar ejercicios de tipo metacognitivo, con excepción de la alumna 4.

Las conclusiones que se desprenden del objetivo específico: “Determinar los logros obtenidos antes, durante y después de la aplicación de las estrategias de comprensión lectora promovidas por el proyecto ALARCÓN en la muestra” son:

- 1) La comprensión se vio influida directamente por los conocimientos previos del lector, la motivación, la concentración y la identificación con la realidad reflejada en el texto leído.
- 2) La elección de temas motivadores de la lectura propició la expresión oral por parte de los alumnos, quienes mostraron una constante participación a lo largo del proyecto.
- 3) La participación oral de los alumnos permitió que se les retroalimentara constantemente en sus expresiones y que estos mejoraran sobre todo en la fundamentación de sus propias opiniones.
- 4) La articulación de actividades de comprensión con otras áreas de la comunicación (expresión oral y expresión escrita) dio mayores posibilidades a los alumnos de aplicar diversas estrategias, así como la opción de que estos eligieran aquellas que consideran las más adecuada, propiciando el logro de su autonomía.
- 5) Los alumnos mostraron mayores dificultades al momento de realizar tareas individuales, lo cual originaba conductas de desatención (en especial con los alumnos 1 y 2, que padecía de TDAH).
- 6) Las estrategias aplicadas antes de la lectura permitieron al alumno con déficit de atención predecir el contenido del texto a partir de sus conocimientos previos y motiva su concentración frente a lo que procederá a leer.

- 7) Las estrategias durante la lectura permitieron a los alumnos interrumpir la misma con el fin de verificar su comprensión y, en caso sea necesario, retrocederla; es decir, propiciaron el control de su proceso lector.
- 8) Las estrategias aplicadas después de la lectura permitieron a los alumnos sintetizar sus ideas y elegir aquellas actividades que les resultan más eficaces.
- 9) Se evidenció una mejoría en la expresión oral de los alumnos a nivel de registro, gracias a las constantes retroalimentaciones por parte de la docente investigadora.
- 10) La atención personalizada que se brindó a los alumnos permitió orientar en estos su proceso lector, permitiéndoles que verbalicen lo comprendido en el texto leído.

Además, hemos llegado a algunas conclusiones que se deben más que nada a otros factores más allá del alcance de las variables estudiadas, pero que las consideramos igual de importantes que las anteriores. Estas son:

- 1) El entorno familiar juega un rol importante en el desarrollo y mejora de la comprensión lectora y, en general, del rendimiento académico de los alumnos.
- 2) La responsabilidad y la concentración de los alumnos se vieron influenciados por la motivación que se les brindó al comienzo de la sesión de clase, así como a la actitud de la docente hacia ellos.

Luego, la hipótesis de trabajo fue: “El proyecto ALARCÓN es significativamente efectivo para el desarrollo de la comprensión lectora, principalmente en los niveles: literal e inferencial, en alumnos de primero y segundo de secundaria con trastornos de déficit de atención”. Se concluye, luego del análisis e interpretación de resultados, que el programa fue validado y definitivamente fue efectivo para la muestra estudiada, sobre todo en los niveles referidos a la comprensión literal e inferencial.

3. Recomendaciones

Las recomendaciones a las que hemos arribado son:

- 1) Para mejorar la comprensión lectora en los alumnos con déficit de atención, resulta necesario el trabajo conjunto entre los docentes de todas las áreas, en particular, aquellos que trabajan directa o indirectamente esta habilidad.
- 2) Resulta importante la articulación de actividades orientadas a mejorar la comprensión lectora con otras áreas de la comunicación, como la expresión oral o escrita. Sobre todo en el caso de alumnos con déficit de atención, resulta necesario partir de sus fortalezas para mejorar sus debilidades.
- 3) En el caso específico de alumnos con déficit de atención, es imprescindible hacer uso de estrategias antes, durante y después de la lectura; de tal modo que se desarrolle en ellos el autocontrol de su proceso lector. En particular, dichas estrategias deben ser variadas, empleando textos con temas motivadores, que obedezcan a las preferencias de los alumnos y favorecer la autonomía de los mismos a través de la regulación de su lectura.
- 4) Las características particulares del docente juegan un rol fundamental en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en alumnos con déficit de atención, por lo que este debe ser empático, paciente y dinámica en relación con ellos, así como establecer una cercanía respecto a los mismos, orientándolos en las tareas y actividades que plantee y retroalimentando constantemente sus avances.
- 5) El docente debe estar en constante comunicación con la familia y, en particular con los padres de los alumnos con déficit de atención., con el propósito de darles a conocer sus progresos y limitaciones, a fin de ser ayudado en casa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Del Marco Teórico

Ayora, Amable (2004) *Niños con déficit de atención e hiperquinosis* En: *Revista latinoamericana de psicología* (vol. 36, n. 1 , p.47-58)

Barrios, Ruth (1990) *Lectura y adolescentes* Lima: Concytec

Bazan, Aldo (2001) *Enseñanza y evaluación de la lectura y la escritura* Sonora: Instituto Tecnológico de Sonora

Blay, Antonio (1998) *Lectura rápida: principios y técnicas que permiten mejorar la rapidez, la comprensión y la retención en toda clase de lectores* Barcelona: Iberia

Brown, Thomas (2003) *Trastornos por déficit de atención* Barcelona: masson

Botsas, George (2003) *Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without Reading difficulties* En: *International Journal of Educational Research*, volume 39, issues 4-5, p. 477- 495

Cabrera, Flor (1994) *El proceso lector y su evaluación* Barcelona: Laertes

Cairney, Trevor (1992) *Enseñanza de la comprensión lectora* Madrid: Morata

Cardenas, Manuel (1999) *De la lectura comprensiva a la organización del aprendizaje* Lima: instituto de pedagogía popular

Cassany, Daniel (1998) *Didáctica de la lengua* Barcelona: Ed. Graó

Cerrillo, Pedro (1996) *Hábitos lectores y animación a la lectura* Cuenca: eds. De la universidad de castilla

Colonna, Caterinna (2005) *El déficit de atención con hiperactividad en el aula preescolar: intervención de la maestra* Lima: PUCP

Condemarín, Mabel (1982) *Teorías y técnicas para la comprensión* Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile

Cooper, David (1999) *Cómo mejorar la comprensión lectora* Madrid: aprendizaje visor

Cuetos, Fernando (1996) *Psicología de la lectura* Madrid: Editorial Escuela Española

Cunningham, Valentine (2002) *Reading after theory* Great Britain: Blackwell Manifestos

Charria, María (1993) *Hacia una nueva pedagogía de la lectura* Santa Fé de Bogotá: Cerlalc, Procultura

Dirección Nacional de Educación y Superior Tecnológica (2002) *Diseño curricular básico: Comunicación* Lima: Ministerio de Educación

Duda, Beatriz (2005) *el déficit de atención y la hiperactividad en el aula* En: *Signo Educativo*. Año 14, n. 36 p.42-43

Engen, Liv (2002) *Phonological skills and reading comprensión* En: *Reading and Writing an Interdisciplinary Journal* vol. 15, pt. 7-8

Filomeno, Armando (2008) *Manual de diagnóstico y manejo del TDAH* Lima: Asociación Peruana de Déficit de Atención

Garcia, Juan Antonio (1995) *Comprensión y adquisición de conocimientos* Madrid: Siglo Veintiuno Editores

Gerhard, Christian (1975) *Making sense: reading comprehension improved through categorizing* Newark: international reading association

González, Antonio (2004) *Estrategias de comprensión lectora* Madrid: Síntesis

Lepola, Janne y otros (2005) *Cognitive-linguistic skills and motivation as longitudinal predictors of reading*. En: *International Journal of Educational Research*, volume 43, issues 4-5, p. 250-271

López, Concepción (1997) *Problemas de atención en el niño* Madrid: Pirámide

Martin, Pilar (2003) *La lectura: procesos neuropsicológicos de aprendizaje, dificultades, programas de intervención y estudio de casos* Barcelona: Lebon

Mc ewan, Elaine (1997) *The principal's guide to attention deficit hyperactivity disorder* California: Corwin Press

Meijer, Catharine (1999) *Teacher's practical knowledge* Leiden: leiden university

Nadeau, Kathleen (1995) *A comprehensive guide to attention deficit disorder in adults* New York: Brunner

Ontoria, Antonio (1995) *Los mapas conceptuales y su aplicación en aula* Buenos Aires: Magisterio del Río de plata

Ontoria, Antonio (2004) *Cómo ordenar el conocimiento usando mapas conceptuales* México D.F.: Alfaomega

Orjales, Isabel (1999) *Déficit de atención con hiperactividad* Madrid: ciencias de la educación preescolar y Especial

Palacios de Pisani, Alicia (1996) *Comprensión lectora y expresión escrita* Buenos Aires: Aique

Pinzas, Juana (1993) *Cognitive monitoring in reading comprehension* Nijmegen: Universidad Católica de Nijmegen

Pinzas, Juana (1995) *Leer pensando. Introducción a la visión contemporánea de la lectura* Lima: Asociación de Investigación Aplicada y Extensión Pedagógica Sofía pinzas

Quay, Herbert (1999) *Hanbook of disruptive behaviour disorders* New york: Kluwer Academic

Quintanar, Luis (2002) *Manual para el tratamiento neuropsicológico de niños con déficit de atención* Lima: Libro Amigo

Quintanal, José (1993) *Para leer mejor* Madrid: Bruño

Salazar, Silvana (1999) *Hábitos de lectura* Lima: Instituto del Libro

Schumacher, Gertrudis (1998) *La comprensión de textos* Lima: Ministerio de educación. Inid

Sepúlveda, Félix (1995) *La lectura expresiva* Madrid: Universidad nacional de educación a distancia

Sole, Isabel (2000) *Estrategias de lectura* Barcelona: Graó

UMC (Unidad de Medición de la Calidad Educativa) (2002) *Boletín 21 UMC* Lima: Ministerio de Educación

Vauras, Marja (1999) *Motivational vulnerability as a challenge for educational interventions* En: *international journal of educational research* (volumen 31, issue 6, 1999, p. 515-531)

Vieiro, Pilar (2004) *Psicología del lenguaje* Coruña: Ed. Pearson Prentice Hall

Direcciones electrónicas

Ciencias de Educación Preescolar y Especial (2004) Consultado el 10 de agosto de 2007:
<http://www.editorialcepe.es>

Colegio Academia de Humanidades de Chile (2001) Consultado el 10 de agosto de 2007:
<http://www.galeon.com/aprenderaaprender/estrategias/lecturaest.htm>

Grupo de Análisis para el Desarrollo (2005) Consultado el 5 de julio de 2007:

<http://www.grade.org.pe/download/docs/sc-aera.pdf>

Ministerio de Educación del Perú (2001) Consultado el 10 de setiembre de 2007:

http://www.minedu.gob.pe/gestion_institucional/of_planmedumc/indicadores/medicion/bol-etines/boletin5_6/boletin5_6umc.htm

Universidad de Valencia de España (2001) Consultado el 10 de setiembre de 2007:

<http://.uv.es/marcor/docencia/mapaco.htm>

UMC (Unidad de Medición de la Calidad) (2002) Consultado el 10 de mayo de 2007:

<http://www.minedu.gob.pe/mediciondelocalidad>

UNESCO (2001) Consultado el 12 de junio de 2007:

<http://portal.unesco.org/es/ev.php>

Para la sustentación metodológica

Anaya, Milagros (2002) *Identificación de la idea principal de un texto escrito* Lima: PUCP

Ander- Egg, Ezequiel (2001) *Métodos y Técnicas de Investigación Social* Buenos Aires: Lumen

Bravo, María Elena (2005) *El rol de las estrategias cognitivas y metalingüísticas en la mejora de la comprensión lectora en alumnos de primero de Secundaria del colegio Fe y Alegría n.01 Valdivieso, San Martín de Porres* Lima: PUCP

Briones, Guillermo (1990) *La investigación social y educativa* Bogotá: Convenio Andrés Bello

Carreño, Betty (2000) *Comprensión lectora al finalizar primaria en niños peruanos* Lima: PUCP

Clausó, Adelina (2001) *Manual de análisis documental* Pamplona: Eunsa

Fox, Virginia (2005) *Análisis documental de contenido* Buenos Aires: Alfagrama

Hammersley, Martyn (2001) *Etnografía: métodos de investigación* Barcelona: Paidós

Hernández, Roberto (1998) *Metodología de la investigación* México: Mc Graw Hill

Orjales, Isabel (1999) *Programas de intervención para niños con déficit de atención con hiperactividad* Madrid: Cepe

Perez Serrano, Gloria (1998) *Investigación cualitativa: retos e interrogantes* Madrid: ed. La muralla

Rodríguez Gómez, Gregorio (1996) *Metodología de la investigación cualitativa* Archidona: Aljibe

Sierra Bravo, R. (1999) *Técnicas de investigación social* Madrid: Paraninfo

Strauss, Anselm (2002) *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* Medellín: Universidad de Antioquia

Tapia, Violeta (2003) *Programa psicopedagógico de comprensión lectora: “Aprendo a pensar a través de la lectura”* Lima: Facultad de Psicología de la UNMSM



ANEXOS



Anexo 1

Matriz de consistencia

TÍTULO: Diseño y validación de una propuesta metodológica para el desarrollo de la comprensión lectora dirigida a alumnos de primero y segundo de secundario con trastornos de déficit de atención en centros educativos privados de Lima.

PROBLEMA DE ESTUDIO: ¿De qué manera el proyecto “ALARCÓN” promueve el desarrollo de la comprensión lectora en alumnos de primero de secundaria de centros educativos privados que presentan déficit de atención?

OBJETIVO GENERAL: Diseñar y validar el programa “ALARCÓN” para promover la comprensión lectora en alumnos de primero y segundo de Secundaria de centros educativos privados con trastornos de déficit de atención.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	UNIDADES DE ANÁLISIS	FUENTES	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Profundizar en el conocimiento sobre las metodologías más adecuadas para promover la comprensión lectora en alumnos que presentan déficit de atención.	Unidad “A”: Nivel de comprensión lectora. Indicadores - Nivel literal: Reconocimiento de ideas explícitas en el texto. - Nivel inferencial: Deducción de información adicional. - Nivel reflexivo- crítico: Análisis crítico de la lectura.	Niños de primero de secundaria	Observación	Guía de observación
			Encuesta	Test
		Docentes	Análisis documental	Ficha de registro de información
Comparar los niveles de comprensión lectora que poseen los alumnos con déficit de atención antes y después de aplicar la metodología “XXX”.	Unidad “B”: Estrategias de comprensión lectora. Indicadores - Captación anticipada del contenido del texto previo a su lectura. - Conocimiento de los tipos textuales - Control del proceso de lectura personal. - Síntesis de las ideas principales.	Niños de primero y segundo de secundaria	Entrevista	Guía de entrevista semi- estructurad
			Observación	- Guía de observación - Cuaderno de campo
			Análisis documental	- Ficha de registro de información

Anexo 2

GUÍA DE OBSERVACIÓN (En el aula de clases)

OBJETIVO: Identificar las habilidades de comprensión y atención desarrolladas por los alumnos participantes del proyecto, así como las características de su contexto de aprendizaje.

Fecha :

Hora de inicio de la observación:

Hora de fin de la observación:

Tema de clase/ Lectura realizada:

Grado:

N. total de alumnos:

N. de alumnos con déficit de atención:

I. DEL AMBIENTE DE CLASE

1. Características del salón de clases

a. Tamaño _____

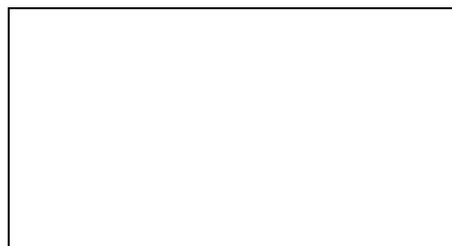
b. Ambientación

c. Organización de las carpetas _____

d. Limpieza _____

e. Otros

Croquis de la disposición del aula de clases.



2. Características del profesor y su relación con los alumnos

- | | | | |
|----------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------------|
| a. Autoritario | <input type="checkbox"/> | d. Intimidante | <input type="checkbox"/> |
| b. Permisivo | <input type="checkbox"/> | e. Otro (especificar) | <input type="checkbox"/> _____ |
| c. Democrático | <input type="checkbox"/> | | _____ |

3. Técnicas y estrategias didácticas que utiliza el docente para inducir el tema.

Motivación/ Recuperación de conocimientos previos

Modos de lectura que se propicia

Estrategias reguladoras de la lectura

Actividades que se plantean a raíz de la lectura.
Participación de los alumnos

Tipo de preguntas formuladas

Elaboración de esquemas/ resúmenes

De creación

Otros

4. Clima de clase (relación entre los compañeros, actitud de los mismos hacia los alumnos con déficit de atención, grado de participación e interés por el aprendizaje, disciplina)

4.1. Relación entre los compañeros _____

4.2. Actitud de los alumnos hacia el/los alumno(s) con déficit de atención

4.3. Grado de participación e interés por el aprendizaje

4.4. Disciplina

II. DE LAS ACTITUDES DE LOS ALUMNOS PARTICIPANTES EN EL PROYECTO

1. Frecuencia de participación de los alumnos

Tipo de participación:

Para contestar Número: _____

Para pregunta Número: _____

Número de preguntas que respondió en relación al total de preguntas formuladas:

Comentarios:

2. Número de preguntas que respondió correctamente

- Por escrito _____

- Oralmente _____

Comentarios:

3. Grado de seguridad en su participación (tono y timbre de la voz, uso de muletillas, coherencia y corrección gramatical/ sintáctica/ semántica, comunicación no verbal, etc.)

a. Tono

b. Timbre

c. Uso de muletillas

d. Coherencia y corrección

e. Comunicación no verbal

4. Estrategias que utiliza para leer un texto

- Captación anticipada de las ideas a partir de indicadores textuales o gráficos.
- Control del proceso de lectura personal a través de la resolución de preguntas insertadas.
- Elaboración de síntesis de ideas principales a través de resúmenes, esquemas, etc.

Otros:

-
-
-

-
-
-
-

Comentarios

5. Actitudes que muestra el alumno con déficit de atención durante (interés en aprender y participar, aburrimiento, desgano, distracción, etc.)

- a. Interés en aprender y participar
- b. Aburrimiento
- c. Desgano
- d. Distracción
- e. Otros (especificar)

Comentarios

6. Tipo de relación entre el profesor y el alumno con déficit de atención? (cordial, impositiva, indiferente, etc.)

- a. Cordial
 - b. Impositiva
 - c. Indiferente
 - d. Otros (especificar)
-

Comentarios



Anexo 3

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

¡Hola! Esta prueba tiene como fin identificar tu nivel de comprensión lectora. A continuación te presentaremos dos textos para leer y una serie de preguntas, las cuales debes responder no sin antes leer detenidamente las instrucciones que se te den y reflexionando bien antes de contestar. La prueba es anónima y no influirá en tus notas del colegio, así que no tienes que poner tu nombre, sólo llenar los datos que se te piden. ¡Gracias por tu colaboración!

DURACIÓN: 40 min.

Nombre: _____

Edad: _____

Sexo

 M

 F

Lee detenidamente los siguientes textos y responde a las preguntas que se te plantean:

Texto 1

TESEO Y LA MUERTE DEL MINOTAURO⁵

Teseo, hijo de Aetra y de Egeo, rey de Atenas, fue uno de los héroes preferidos de los antiguos griegos. Su aventura más famosa es aquella en que liberó a Atenas del pago del tributo impuesto por el rey Minos, de Creta.

Cada año, durante nueve consecutivos, Atenas se veía obligado a enviar siete jóvenes y siete muchachas a la isla de Creta, con los que Minos alimentaba a un monstruo llamado Minotauro. Este vivía en un laberinto del que no se podía salir una vez entrado en él. Se hallaba atravesado por oscuras cavernas, corredores sin fin y muchas galerías terribles que conducían al centro del mismo. Y ahí, el Minotauro esperaba a los jóvenes para devorarlos.

Había que pagar tributo por tercera vez y Teseo mismo se ofreció como una de las víctimas, con el propósito de liberar a su patria matando al monstruo. Y a pesar de todas sus súplicas, Egeo no logró disuadir a su hijo.

En las ocasiones anteriores, el barco que conducía a las catorce víctimas, hasta Creta llevaba velas negras, en señal de duelo, tanto a la ida como al regreso. Pero Teseo confiaba

⁵ Tomado de Quintana, Martín. El Mundo de la Lectura 1

en que los dioses lo ayudarían. Su padre Egeo, entonces, le entregó dos juegos de velas negras para ir, pues el viaje era funesto; blancas para el regreso, si Teseo lograba vencer al Minotauro.

Ya en Creta, la hija del rey Minos, Ariadna, se enamoró perdidamente de Teseo. “Te ayudaré a matar al Minotauro- le prometió en secreto- si puedo volver a Atenas contigo como tu esposa”. Y diciendo esto, le entregó un ovillo de hilo que le permitiría salir del laberinto. Teseo aceptó el ofrecimiento de la bella joven conmovido ante tanta bondad, y le prometió casarse con ella.

Siguió sus instrucciones fielmente: al entrar en el laberinto, ató a la puerta el extremo suelto del hilo. El ovillo se fue desenredando y disminuyendo a medida que avanzaba por entre las galerías hasta que encontró al temible monstruo.

Tras una dura lucha, Teseo derribó al Minotauro a puñetazos y logró matarlo, y luego recorriendo el camino que marcaba el hilo, logró salir del laberinto. Allí le aguardaba Ariadna, con quien huyó rápidamente antes de ser descubierto por Minos. Al llegar al puerto, escaparon en la nave ateniense hacia la isla de Naxos, donde desembarcaron para descansar. Ariadna se durmió en la orilla, y al día siguiente cuando despertó estaba sola. La nave de Teseo había vuelto a marchar sin ella.

Sin embargo, Teseo, por el dolor de haber abandonado a Ariadna, olvidó cambiar las velas de la nave. El rey Egeo, al divisar desde una roca muy alta la nave que volvía con sus velas negras, creyó que su hijo había perecido y, de desesperación, se arrojó al mar que, desde entonces, lleva su nombre.

Al llegar a Atenas, Teseo no encontró la alegría esperada por la victoria, sino la pena y el llanto por la muerte de su padre.

1. El texto que acabas de leer es: (Marca con una X una opción)

- a) Expositivo
- b) Narrativo
- c) Lírico
- d) Instructivo
- e) Ninguna de las anteriores

2. A partir de lo que has leído, escribe el significado de las siguientes palabras que se encuentran presentes en el texto. Si no sabes el significado de alguna, consulta el texto y trata de adivinarlo.

- a) Tributo:
- b) Disuadir:
- c) Funesto:
- d) Perecer:
- e) Duelo:

3. Contesta las siguientes preguntas:

a) ¿Quién fue Teseo?

b) ¿Cuál fue la aventura más famosa de Teseo?

c) ¿Quién era el Minotauro y dónde vivía?

d) ¿Por qué Atenas se veía obligado a enviar 7 jóvenes y 7 muchachas a la isla de Creta para ser sacrificados?

e) ¿Qué le da Egeo a su hijo antes de que éste vaya a Creta?

f) Teseo decide ir a la Isla de Creta para matar al Minotauro. En dicho lugar ¿quién se enamora de él?

g) Luego de vencer al Minotauro, ¿cómo logra salir del laberinto Teseo?

h) ¿Qué sucede con Ariadna luego de que Teseo y ella escaparon?

i) El texto menciona en una parte: “Teseo, por el dolor de haber abandonado a Ariadna, olvidó cambiar las velas de la nave”. Si Teseo sintió dolor por abandonar a Ariadna, ¿por qué crees que lo hizo?

j) ¿Dónde queda el mar Egeo y por qué tiene ese nombre?

k) Al llegar a Atenas, ¿qué sintió Teseo?

l) ¿Cómo crees que debió terminar la historia?

m) ¿Qué otro título le pondrías al texto?

4. Según lo expresado en el texto ¿qué afirmaciones son correctas? Encierra en un círculo la(s) opción(es) que creas verdaderas.

- I. El Minotauro vivía en un laberinto y cada año devoraba 7 jóvenes y 7 muchachas provenientes de la isla de Creta.
 II. Ariadna le ofreció a Teseo ayudarlo a matar al Minotauro a cambio de ser su esposa.
 III. Teseo volvió a Atenas con el barco portando velas blancas demostrando así su victoria.

- a) I y II
 b) II y III
 c) Sólo II
 d) I y III
 e) Todas son correctas

Texto 2

Una casa pero no un hogar
 Un libro pero no la sabiduría
 Un aliado pero no un amigo
 Los cosméticos pero no la gracia natural

El sexo pero no el amor
 La fiesta pero no la felicidad
 Las drogas pero no la paz
 El armamento pero no la seguridad

La medicina pero no la salud
 La comida pero no la vida
 Un crucifijo pero no la fe
 Un lugar en el cementerio pero no el cielo

(Anónimo)

A partir de lo que has leído en el Texto 2 responde a las siguientes preguntas:

5. Podemos deducir que el texto anterior hace referencia a : (Marca con una X una opción)

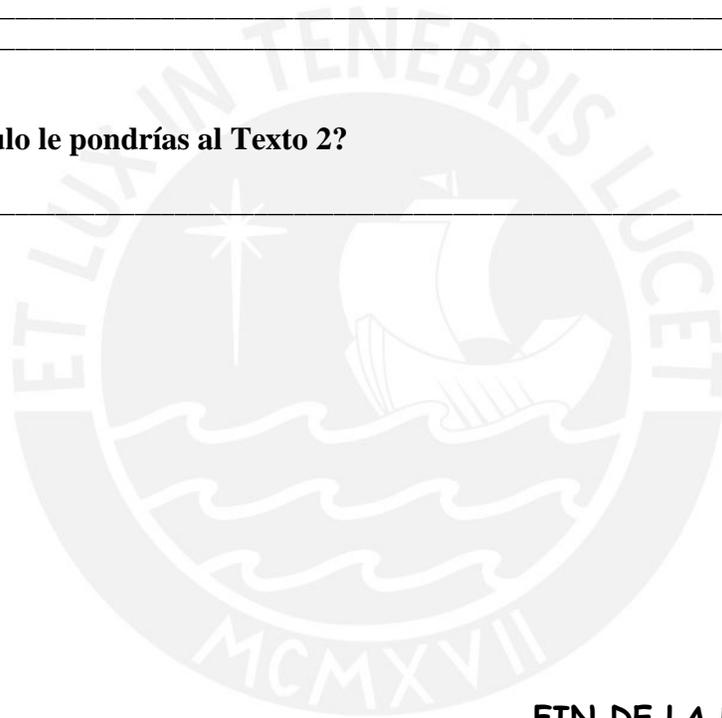
- a) Lo que se compra con el dinero
 b) La felicidad
 c) El éxito
 d) Cómo realizarse en la vida
 e) Una comparación entre logros materiales y logros espirituales

6. ¿Cuál crees que haya sido la intención del autor al escribir el texto? (Marca con una **X una opción**)

- a) Hacer una descripción de aquellas cosas que se pueden conseguir con el dinero.
- b) Hacer una oposición entre cosas materiales y espirituales.
- c) Dar a entender que los logros espirituales no se consiguen necesariamente a través de las cosas materiales.
- d) Manifestar que el poseer cosas materiales permite tener éxito en la vida.

7. ¿Qué opinas del Texto 2?

8. ¿Qué título le pondrías al Texto 2?



FIN DE LA PRUEBA

¡Gracias por tu colaboración!

Anexo N.4

GUIA DE ENTREVISTA SEMI- ESTRUCTURADA SOBRE LA UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE COMPRENSIÓN LECTORA

OBJETIVO: Indagar, a través de la propia percepción que tienen los maestros sobre las características psicológicas, conductuales, intelectuales y emocionales de los alumnos participantes en el proyecto.

Colegio:

N. del alumno:

Datos acerca del docente

Edad:

Especialidad del maestro encuestado:

Grados en los que enseña:

Centro de estudios de la carrera:

Grado académico obtenido:

Horas semanales que dicta clases:

Años de servicio:

Horas semanales que dicta clase en el grado y sección evaluados:

Cursos de actualización en los últimos dos años:

Sobre las características personales del alumno

1. ¿Cómo se comporta el alumno durante las clases? (atención, disciplina, cumplimiento de actividades, etc.)
2. ¿Cómo se comportan sus compañeros con él? (trato, liderazgo, aislamiento, etc.)
3. ¿Participa en clase? ¿Con qué frecuencia?
4. ¿Le gusta estar con sus compañeros o prefiere estar solo? ¿En qué momentos específicos? (durante la clase, el recreo, etc.)

Sobre las características académicas del alumno

1. ¿Cómo es el rendimiento del alumno en el curso de Comunicación?
2. ¿Su rendimiento académico en este curso siempre ha sido así o ha variado en algún momento? De ser así, ¿a qué cree que se debió?
3. ¿Cómo es su rendimiento en los otros cursos?
4. ¿Qué dificultades específicas presenta en el curso de Comunicación? ¿Y qué fortalezas?

Sobre la relación del docente con el alumno

1. ¿Cómo es su relación con los alumnos en general? ¿Y con el alumno (participante del proyecto)?
2. ¿Ha conversado alguna vez con sus padres? ¿Sabe si lo apoyan en casa?
3. Ante alguna dificultad que ha mostrado el alumno en su curso, ¿qué medidas ha tomado Ud.?

Anexo 5

FICHA DE REGISTRO DE INFORMACIÓN 1

Objetivo: Identificar los progresos y limitaciones en relación al nivel de comprensión lectora que presentan los alumnos participantes del proyecto a partir del análisis del cuaderno de clase.

Fecha:

Nombre del alumno:

CRITERIOS	COMENTARIO
Presencia de actividades relacionadas con la comprensión lectora.	
Resolución completa de las actividades planteadas (relacionadas a la comprensión).	
Resolución correcta de las actividades planteadas (relacionadas a la comprensión o expresión de una opinión).	
Muestra corrección gramatical/ sintáctica/ semántica en la expresión de sus ideas	
Tipo de actividades planteadas relacionadas con la comprensión (resolución de preguntas, tipos de pregunta, esquemas, actividades de creación, expresión de opinión, etc.)	
Limpieza y orden en su cuaderno de clase.	
Presentación adecuada del cuaderno de clase (ejercicios completos y ordenados, presencia de dibujos, colores de lapiceros que utiliza, distribución de las actividades por páginas)	
Orden y coherencia en la presentación de sus ideas.	
Muestra creatividad en la resolución de preguntas o ejercicios planteados	

Anexo 6

FICHA DE REGISTRO DE INFORMACIÓN 2

Objetivo: Identificar los progresos y limitaciones en relación al nivel de comprensión lectora que presentan los alumnos participantes del proyecto a partir del análisis de exámenes, prácticas calificadas y fichas de trabajo.

Fecha:

Nombre del alumno:

CRITERIOS	COMENTARIO
Resolución completa de las actividades planteadas (relacionadas a la comprensión).	
Anticipación coherente del contenido del texto a partir de indicadores verbales o gráficos.	
Resolución correcta de las preguntas planteadas durante la lectura.	
Reconocimiento adecuado de las ideas principales y secundarias del texto.	
Deducción correcta de la información no explícita en el texto.	
Realización de esquemas que relacionen la información encontrada en el texto leído.	
Reflexión crítica acerca de un tema.	
Capacidad de centrarse en el tema o pregunta planteada.	
Orden y coherencia en la expresión de sus ideas.	
Corrección gramatical/ sintáctica/ semántica en la expresión de sus ideas.	
Creatividad en la resolución de preguntas o ejercicios planteados.	

Anexo 7

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

I. Título: “ALARCÓN⁶”

II. Justificación del proyecto

El presente proyecto se basa en la necesidad imperante de desarrollar una de las habilidades básicas para la comunicación: la comprensión lectora. En la actual sociedad globalizada en la que vivimos, necesitamos adquirir la habilidad de leer, comprender, retener información, hacer deducciones, y desechar aquella que no nos sirva.

La situación educativa actual del Perú está atravesando una crisis, y en lo que se refiere a la habilidad de comprensión de textos escritos, diversas evaluaciones, entre las que se encuentran la Evaluación Internacional PISA (2002) y las pruebas nacionales CRECER (2001) fomentadas por el Ministerio Educación, han demostrado que un gran porcentaje de alumnos de secundaria (aproximadamente un 80%) se encuentra en el nivel más bajo de comprensión lectora. Si bien el rol del docente y de la institución educativa frente a este problema no es exclusivo, puesto que también interfieren otro tipo de factores que alteran el nivel de aprendizaje, atención y comprensión que el alumno pueda desarrollar (tales como la satisfacción de las necesidades básicas y el entorno familiar y socio-cultural), la aplicación de estrategias pedagógicas motivadoras e innovadoras pueden ayudar a paliar esta situación.

Este proyecto fue diseñado por la investigadora en el año 1999 como resultado de su tesis de licenciatura denominada: “Estrategias metodológicas que utilizan los docentes para desarrollar la comprensión lectora” y se basa especialmente en el programa PQ4R (Preview, Question, Read, Reflect, Recit y Review), diseñado por Thomas y Robinson en 1972, pero adaptándolo a nuestro contexto y a la realidad de los adolescentes con TDA, puesto que se orienta particularmente a mejorar la comprensión lectora en ellos, quienes por su mismo trastorno necesitan mayor motivación y ayuda en muchos aspectos, entre los cuales se encuentra la comprensión de textos escritos. Hemos priorizado el factor

⁶ Representan las siglas que aluden al proceso lector que se pretende lograr en los alumnos participantes (Anticipa, Lee, Analiza, Reflexiona, Critica, Organiza, Narra).

motivación, puesto que según Colonna (2005), para que el alumno pueda centrar su atención en la lectura y comprensión de un texto es imprescindible que se sienta interesado en leer el escrito determinado. Asimismo, el hecho de establecer objetivos claros le ayudará a focalizar y abordar el acto mismo de lectura según el propósito que se haya planteado.

Como bien lo menciona esta autora el trastorno de déficit de atención se caracteriza por: la falta de atención, el exceso de actividad y/ o hiperactividad y porque a menudo el aprendizaje en los niños que lo presentan se encuentra en niveles inferiores al del rango normal para su edad y desarrollo. De ahí la necesidad de una enseñanza adecuada que permita a estos alumnos superar sus dificultades y desarrollar las habilidades y destrezas requeridas.

Este programa se basa en la teoría interactiva de la lectura, que la concibe como un acto constructivo, interactivo, estratégico, metacognitivo y automático (Cairney, 1992; Pinzás, 1995). Así, la comprensión trasciende la mera identificación de ideas o hechos principales y secundarios de un texto, pues implica una construcción por parte del lector, en la que intervienen sus conocimientos previos y que lo va a conducir a analizar la información que lee, hacer deducciones y reflexionar críticamente sobre ella.

Consideramos que para lograr tan alto nivel de comprensión, es necesario brindar al estudiante estrategias que le permitan comprender todo tipo de texto. Este proyecto está fundamentado en la clasificación realizada por Solé (2000), quien considera que la enseñanza de estrategias de comprensión lectora debe tener tres momentos centrales: previo a la lectura, durante la misma, y después de finalizada. Estos tres momentos resultan totalmente convenientes según las características del trabajo que se pretende realizar, puesto que permiten acompañar al alumno que presenta un problema de atención y de captación de información escrita a lo largo de todo su proceso lector. Así, después de varias ocasiones, se busca que el estudiante pueda ser capaz de automatizar las estrategias brindadas, a fin de que llegue a regular su propio acto de lectura.

A través de la aplicación de esta propuesta se busca, pues, formar lectores interactivos, que construyan su propio proceso de aprendizaje a partir del gusto por la lectura y la comprensión de todo texto que lee, de acuerdo con un bagaje adecuado de conocimientos previos, claro está, adecuado a su edad y grado de instrucción. Asimismo, se pretende desarrollar estrategias metacognitivas en ellos que les permita darse cuenta de qué

tanto están entendiendo en el momento que leen para, según eso, aplicar diversos procedimientos que les permitan mejorar su comprensión.

En la actualidad, se viene aplicando en diversos colegios de Lima Metropolitana un plan lector que se basa en la clasificación de las estrategias de comprensión realizada por Solé (2000); sin embargo, no hay estudios que comprueben su buen funcionamiento en la realidad educativa peruana. No obstante, debido a su procedimiento que consiste en ir “paso a paso” en el proceso lector del alumno, en acompañamiento del maestro, se considera esta metodología totalmente adecuada, pertinente y acorde con el propósito de mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos con déficit de atención en secundaria. Así, se toma como referencia la propuesta de Orjales (2002) que señala la importancia de dar una serie de instrucciones para las tareas de aprendizaje a los niños con déficit de atención de manera secuenciada y pausada, de manera verbal y escrita, a fin de que posteriormente éstos puedan devenir conscientes de los pasos que debe seguir para resolver una determinada actividad. Precisamente ése es uno de los objetivos del proyecto, pues se pretende que los estudiantes con TDA se conviertan en lectores autónomos a fin de que cada vez que se enfrenten a un texto escrito puedan usar libremente estrategias que potencien sus habilidades de lectura.

Ahora bien, cabe mencionar que para el presente proyecto se toma en consideración la propuesta desarrollada por Quintanar, Solovieva y Flores (2002) en Puebla, México, que se orienta a mejorar las habilidades de atención en niños de edad preescolar a través del juego, visto como una actividad simbólica que permite al niño darse cuenta de las relaciones que existen en la sociedad, así como percibir conscientemente las reglas, obligaciones y los deberes que debe cumplir. Esta comprensión constituye, pues, la base para el surgimiento de la atención voluntaria.

Por otro lado, se cuenta con la tesis doctoral de Orjales (2000), basada en el desarrollo de un programa de intervención cognitivo- conductual dirigido a niños con déficit de atención. Para ello se desarrollan diversos bloques entre los que se encuentran: autoinstrucciones, entrenamiento atribucional, entrenamiento de relajación, entrenamiento de habilidades sociales, etc. A través de esta propuesta, esta investigadora llegó a la conclusión de que las estrategias que se apliquen en el aula deben adaptarse a las características e intereses de cada niño.

La tesis doctoral de Tapia (2003) también resulta de suma importancia pues desarrolla un programa psicopedagógico de comprensión lectora dirigido a niños de cuarto y quinto grado de primaria, el cual se basa en la utilización de estrategias didácticas consistentes con el desarrollo cognitivo y afectivo del niño que promueven la comprensión lectora. Para ello, plantea una serie de pasos a través de los cuales el niño previamente a la lectura, la anticipa, para luego aplicar estrategias guiadas bajo un objetivo, y en donde interviene la socialización con sus demás compañeros.

Finalmente, el programa denominado Leco desarrollado en Madrid en el año 2004⁷ por los estudiosos Mahou y de Santos, se orienta a la enseñanza de estrategias adecuadas que permitan a los niños con déficit de atención desarrollar la habilidad de la comprensión lectora, entre otras habilidades. Para ello, plantea objetivos de aprendizaje a través de los cuales se guía al alumno desde una comprensión literal del texto hasta una comprensión reflexivo- crítica.

La presente propuesta se diferencia de las anteriores, en primer lugar, porque se centra en desarrollar las habilidades lectoras de alumnos de primer y segundo grado de secundaria (hemos visto que la mayoría de estudios se centra en el nivel inicial o primaria), que además presentan síndrome con déficit de atención. No se trata, pues, simplemente de recoger datos, sino de aplicar una propuesta que consideramos que ayudará a los alumnos que padecen este trastorno a mejorar su comprensión escrita. Como se ha visto, en el Perú no hay muchas investigaciones que unan estas dos variables y que, además, se orienten a llevar a cabo un proyecto de este tipo.

Este proyecto está dirigido a todos aquellos docentes que cuenten en su aula con algún niño con déficit de atención que presente además dificultades en su habilidad de comprender lo que lee. Así, mediante técnicas, estrategias y actividades sencillas buscamos incentivar una labor personalizada y directa con un trabajo conjunto de los docentes, los alumnos, la institución y la familia. Pretendemos, además, sentar las bases para futuras investigaciones de este tipo que conllevará, claro está, a la mejora y adecuación de la presente propuesta.

⁷ En: <http://www.editorialcepe.es> (Revisado: 23 setiembre, 2006)

III. Descripción del proyecto

3.1. Objetivos generales y específicos

La propuesta tiene como objetivo general:

- Mejorar el nivel de comprensión lectora de los alumnos con déficit de atención de los primeros grados de secundaria.

Los objetivos específicos son:

- Desarrollar en los alumnos con déficit de atención su gusto por la lectura.
- Desarrollar estrategias en los alumnos con déficit de atención que les permita regular su proceso lector, así como comprender cualquier texto que lean tanto a nivel literal, inferencial, como reflexivo-crítico.
- Incentivar en los alumnos la aplicación de una serie de pasos que les permitan realizar con éxito diversas actividades de comprensión lectora y, en general, cualquier tarea de aprendizaje.

3.2. Metas

- **Meta de atención:** Alumnos con déficit de atención de los primeros grados de secundaria.
- **Meta de ocupación:** 1 docente del área de Comunicación del grado seleccionado.
- **Meta de implementación:** 15 sesiones de una hora y media de duración cada una (1 sesión semanal).
- **Meta de producción:** 15 fichas de trabajo (1 semanal).

IV. Caracterización del programa

Como ya se mencionó anteriormente, el proyecto busca desarrollar en el alumno con déficit de atención una adecuada comprensión en todos sus niveles: literal, inferencial y reflexivo-crítico. Para ello, consideramos necesario la aplicación de estrategias y actividades secuenciadas que vayan desde lo más simple hasta lo más complejo, y desde un trabajo directo docente- alumno, hasta uno más autónomo por parte del estudiante.

4.1. Duración

Este programa contempla una duración de cuatro meses y medio, con una sesión semanal de dos horas pedagógicas; es decir, se plantea el desarrollo de 15 sesiones de clase. Sin embargo, en el caso de que surjan inconvenientes (actividades propias del colegio, falta de coordinación con el docente, inasistencia de los alumnos, problemas específicos de aprendizaje de los mismos, etc.), se contempla la posibilidad de ampliar dichas sesiones a 17 ó 18. Además, por cada sesión se propone dejar al alumno una tarea para la casa, la cual será supervisada por su entorno familiar, previa comunicación entre éste y el docente del curso de Comunicación.

Cabe mencionar que tanto al inicio como al final del programa se debe aplicar a los alumnos participantes una prueba de comprensión lectora, a fin de identificar sus progresos y limitaciones.

4.2. Metodología

La propuesta se fundamenta básicamente en la clasificación de estrategias realizada por Solé (2000) que alude a tres momentos importantes a ser considerados: antes de la lectura, durante la misma y posterior a ella.

En las primeras sesiones lo que buscamos es motivar al alumno en su gusto por la lectura. Para ello, se debe hacer uso de textos cuyo tema central sea de interés para el estudiante, por lo que necesariamente poseerá conocimientos previos respecto al mismo; además, se emplean imágenes y gráficos motivadores relacionados con el contenido del texto a fin de que anticipen la información que contiene. Una vez que se haya logrado el suficiente interés del alumno por la lectura, se va ampliando los tipos de texto y los temas tratados por ellos. Asimismo, las actividades de anticipación no se basan solamente en las imágenes mostradas, sino también en los títulos y subtítulos de la lectura.

Las actividades propuestas durante y después de la lectura son, en un principio, literales e inferenciales simples, así como reflexivas- críticas sencillas. A lo largo de la aplicación del programa, éstas se van haciendo más complejas a fin de que el alumno alcance el nivel de comprensión estándar, según su nivel, grado y edad.

La presente propuesta contempla la aplicación de estrategias de comprensión lectora a alumnos con déficit de atención de manera personalizada, a fin de que la atención de necesidades y potencialidades por partes del docente sea más significativa y efectiva. Asimismo, contempla una acción conjunta con los profesores en general (a fin de que no exista discordancia entre la metodología empleada por el docente del área de Comunicación y la de los demás educadores) y con el entorno familiar de los alumnos participantes en el proyecto, pues éste constituye una de las motivaciones centrales para el desarrollo del gusto e interés por la lectura por parte de los mismos. Así, se busca estar en constante contacto y comunicación con los padres o apoderados de los estudiantes participantes en el proyecto. De ahí la necesidad de una reunión con los mismos, previa a la aplicación del proyecto, así como con los docentes de Comunicación y tutores de los alumnos, a fin de recoger todos los datos posibles acerca de las características personales, académicas, emocionales y sociales de los mismos; al igual que sus expectativas sobre el desarrollo del programa.

En lo que se refiere a factores materiales, el desarrollo de esta propuesta requiere fichas de trabajo que deben ser entregadas cada clase, en las cuales se trabajarán actividades diversas relacionadas con la comprensión lectora, dependiendo del objetivo de aprendizaje de la sesión. Se sugiere trabajar un texto por clase (aunque en algunas ocasiones y dependiendo de la extensión de los mismos, pueden ser dos) y que sean variados, pues se debe abordar escritos narrativos, poéticos, dramáticos, expositivos, instructivos, periodísticos. Del mismo modo, los temas deben ser diversos, pero poniendo especial énfasis en aquellos que resulten de interés para los alumnos.

Asimismo, se debe hacer uso de recursos visuales, auditivos y manipulables (pizarra, imágenes, papelógrafos, tarjetas, revistas, grabaciones, etc.), a fin de captar la atención del alumno y motivarlo en el tipo y tema de lectura que se llevará a cabo.

Como se ha mencionado, el nivel de complejidad de los textos que se presenten a los alumnos debe ir variando de lo más simple a lo más complejo. Cada una de las sesiones de clase debe básicamente contemplar las siguientes fases:

Antes de la lectura

En esta fase, se busca captar la atención y motivación del alumno a través de diversos recursos y estrategias. El objetivo central es, pues, traer a colación los conocimientos previos que posea sobre el tema que tratará el texto y orientar en su lectura a que enriquezca, confirme o varíe los mismos.

Para ello, se emplean estrategias de anticipación tales como:

- Organizadores previos (los cuales el docente puede elaborar conjuntamente con el alumno, de acuerdo al conocimiento previo de ambos).
- Formulación de objetivos de lectura, es decir, acostumbrar al alumno a que proponga la respuesta al por qué o para qué va a leer el texto.
- Predicciones a partir de indicadores gráficos, títulos y subtítulos.
- Enseñanza previa de vocabulario a través de actividades dinámicas.
- Lecturas previas de otros textos relacionados con el que se va a leer.
- Uso de materiales concretos que llamen la atención del estudiante.
- Dinámica del role playing (que puede ser aplicado antes o después de la lectura, a fin de que el alumno entienda las características psicológicas de algunos de los personajes).
- Método Cloze, a fin de que el alumno trate de llenar los espacios vacíos de la lectura que procederá a leer.
- Elaboración de esquemas o dibujos por parte del alumno a partir de indicadores del texto.
- Planteamiento de preguntas relacionadas al tema que se tratará. De esta manera, se incentiva la expresión de su opinión frente al mismo.

Durante la lectura

En esta fase, lo que se busca es que el alumno tome conciencia de qué tanto está comprendiendo, haciendo cortes durante su proceso lector. Frente a esto, se pretende también que desarrolle estrategias metacognitivas que le permitan superar un posible fallo de comprensión.

Para ello, se sugieren estrategias tales como:

- Planteamiento de predicciones, es decir, a partir de lo leído el lector debe ser capaz de predecir coherentemente hechos o ideas que podrían darse más adelante en el texto. El alumno debe aprender a argumentar por qué cree que ocurrirá tal hecho.
- Realización de inferencias a partir de lo que ya leyó, es decir, debe ser capaz de expresar ideas nuevas que se puedan deducir de lo leído.
- Resolución de preguntas insertadas y específicamente, relacionadas con el contenido del texto. Entre éstas, se puede dar cabida a cuestionamientos que impliquen una postura reflexiva o crítica sobre el tema que se está tratando.
- Autocorrección y metacognición. Estas habilidades requieren que el alumno tome conciencia primero acerca de lo que no ha comprendido y según ello tomar alguna medida, como la de releer el fragmento o palabra que no entendió y tratar de inferirlo según el contexto.
- Realización de actividades diversas que impliquen organización de la información: subrayado, esquemas, conceptos clave, etc.

Después de la lectura

Esta fase tiene como objetivo que el lector recuerde y reconstruya el significado del texto, organizando la información a través del establecimiento de relaciones lógicas entre las ideas.

Para ello, se hace uso de diversas estrategias tales como:

- Resolución de preguntas, que pretenden confirmar la comprensión literal, inferencial y reflexivo- crítico del alumno.
- Construcción de la idea principal, lo cual es creación propia del lector, de acuerdo a sus propios conocimientos previos y al significado atribuido al texto.
- Elaboración de resúmenes.
- Construcción de organizadores de la información (mapas, esquemas, cuadros).
- Transformación de la narración, que implica total creación por parte del lector, pues debe cambiar alguna parte del texto leído o simplemente ampliar su final de manera adecuada y coherente, haciendo uso de objetos externos y de señales no verbales.

- “Conversaciones con el autor”, a partir de las cuales el alumno puede cuestionar la información transmitida en el texto, a través de preguntas y/ o afirmaciones concretas y sólidas.
- Sociograma literario, a fin de que establezca relaciones entre los personajes del texto (en el caso de que sea narrativo, dramático o poético).
- Investigación- pensamiento dirigido, a través de una profundización del tema y, claro está, contando con una adecuada motivación por parte del alumno para ampliar sus conocimientos sobre la información que leyó en el texto.

A lo largo de la sesión de clase, se contempla un espacio destinado a la autoevaluación del alumno, a fin de que este devenga consciente de sus limitaciones y logros respecto a las actividades planteadas, y sobre todo proponga soluciones para mejorar.

Ahora bien, cabe mencionar que a lo largo de la aplicación de la propuesta, se debe verificar si está produciendo los resultados deseados en lo que se refiere a mejora de la motivación, atención y del nivel de comprensión lectora por parte de los alumnos participantes. Esto se debe efectuar a través de la observación de clases regulares en las que se trate el tema de la comprensión de textos, así como del análisis documental de sus cuadernos de clase, fichas de trabajo, exámenes, etc. A partir de los resultados que se vayan encontrando, se deben ir modificando y reafirmando las estrategias que se aplican en el proyecto.

V. Dimensiones y categorías factibles de evaluar

La verificación de los objetivos del programa, así como de los aciertos y deficiencias del mismo deben estar a cargo de una investigadora que conozca profundamente del tema de comprensión lectora, así como de las estrategias que se pueden aplicar para lograr su desarrollo.

Las dimensiones y categorías que se pueden considerar son:

MOMENTO	DIMENSIONES	CATEGORÍAS	INSTRUMENTO
Después de la lectura	Nivel de comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de ideas explícitas en el texto. - Deducción de información adicional. - Análisis crítico de la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prueba de comprensión lectora - Fichas de trabajo
Antes, durante y después de la lectura	Estrategias de comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> - Captación anticipada del contenido del texto previo a su lectura. - Control del proceso de lectura personal. - Síntesis de las ideas principales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de trabajo - Fichas de registro de información
Antes, durante y después de la lectura	Progresos y limitaciones en el nivel de comprensión lectora	<p><u>Actividades de comprensión lectora</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Presencia de actividades relacionadas con la comprensión lectora. - Resolución completa de las actividades planteadas. - Resolución correcta de las actividades propuestas. - Corrección gramatical, sintáctica y semántica en la expresión de sus ideas. - Reconocimiento adecuado de ideas principales y secundarias. - Deducción correcta de información tácita en el texto. - Empleo de esquemas y/ o resúmenes para la organización de la información presentada. - Creatividad en el desarrollo de las actividades. - Expresión de su opinión o reflexión a partir de la lectura. - Orden y coherencia en la expresión de sus ideas. <p><u>Presentación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Limpieza y orden en su cuaderno de clase y fichas de trabajo. - Resolución completa de ejercicios. - Presencia de dibujos y/ o esquemas. - Utilización de dos o más colores de lapicero. - Distribución de las actividades por página 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de trabajo - Fichas de registro de información

VI. Recursos materiales necesarios

FINALIDAD	UNIDAD	RECURSOS
Aplicación del proyecto	150	Fichas de trabajo
	20	Papelógrafos
	5	Plumones de colores
	20	Láminas/ Imágenes
Evaluación de procesos y resultados	60	Guías de observación para las sesiones de clase
	60	Fichas de registro de información para el análisis de los materiales que empleará el alumno.

VII. Cronograma de acciones sugerido para la aplicación del proyecto

ACTIVIDADES	Meses											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Aplicación de prueba de entrada	X											
Comunicación con los docentes y padres	X				X							
Aplicación del proyecto		X	X	X	X	X						
Aplicación de fichas de registro de información y fichas de trabajo.		X	X	X	X	X	X					
Aplicación de prueba de salida							X					

Anexo 8

Sesiones desarrolladas a lo largo del proyecto

Número de sesión	Lectura motivadora	Actividades
1	Texto narrativo: “El gato negro”	<ul style="list-style-type: none"> - Predicción a partir del título y gráficos. - Lectura oral conjunta. - Resolución de preguntas durante y después de la lectura. - Resolución grupal de ficha de trabajo
2	Continuación de la lectura anterior: “El gato negro”	<ul style="list-style-type: none"> - Discusión en clase. - Resolución grupal de ejercicios metacognitivos
3	Texto narrativo: “El collar”	<ul style="list-style-type: none"> - Discusión previa acerca del tema del cuento. - Lectura oral conjunta. - Resolución de preguntas durante y después de la lectura. - Realización de debate en clase.
4	Texto narrativo: “El sueño del pongo”	<ul style="list-style-type: none"> - Discusión previa acerca del tema del cuento y de la realidad indígena. - Lectura oral conjunta. - Resolución de preguntas durante y después de la lectura. - Construcción grupal de la idea principal. - Resolución individual de ficha de trabajo.
5	Texto narrativo: “El achiqué”	<ul style="list-style-type: none"> - Realización conjunta de organizadores previos acerca de la estructura de las leyendas. - Lectura oral conjunta. - Resolución de preguntas durante y después de la lectura. - Elaboración conjunta de resumen. - Resolución individual de ficha de trabajo.
6	Texto narrativo: “El ruiseñor y la rosa”	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza previa del vocabulario. - Lectura oral conjunta. - Resolución de preguntas durante y después de las lecturas. - Debate en clase.

Número de sesión	Lectura motivadora	Actividades
7	Texto expositivo: “El sueño”	<ul style="list-style-type: none"> - Predicción a través del título y frases clave. - Lectura oral conjunta. - Resolución de preguntas durante y después de la lectura. - Resolución individual de ficha de trabajo (preguntas).
8	Texto expositivo: “El dolor de cabeza”	<ul style="list-style-type: none"> - Anticipación del contenido del texto a través de organizadores gráficos. - Lectura oral conjunta. - Resolución de preguntas durante y después de la lectura. - Elaboración de esquemas a partir de la lectura.
9	Texto argumentativo: “El consumo de drogas”	<ul style="list-style-type: none"> - Predicción del contenido del texto (discusión en clase a partir de un video). - Lectura oral conjunta. - Resolución de preguntas durante y después de la lectura. - Representación teatral acerca del tema leído.
10	Texto argumentativo: “El consumo del tabaco”	<ul style="list-style-type: none"> - Predicción del contenido del texto a partir del título. - Lectura oral conjunta. - Resolución de preguntas durante y después de la lectura. - Resolución individual de ficha de trabajo (preguntas y resumen)
11	Fragmentos de textos líricos	<ul style="list-style-type: none"> - Predicción a partir del título. - Lectura oral conjunta. - Resolución de preguntas durante (después de cada estrofa) y después de la lectura. - Debate en clase.
12	Modelo de Texto instructivo: Cómo crear figuras con papel	<ul style="list-style-type: none"> - Discusión previa acerca de la estructuras de los textos instructivos. - Lectura oral conjunta. - Resolución de preguntas durante y después de la lectura. - Puesta en práctica de las instrucciones leídas. - Actividades de creación a partir de lo leído.

Número de sesión	Lectura motivadora	Actividades
13	Texto narrativo: “Continuidad en los parques”	<ul style="list-style-type: none"> - Predicción a través del título. - Lectura individual silenciosa, dividida en partes. - Resolución de preguntas durante y después de la lectura. - Realización de esquemas y actividades de creación.
14	Texto expositivo: “La locura”	<ul style="list-style-type: none"> - Predicción a través del título. - Lectura individual silenciosa. - Resolución de preguntas después de la lectura. - Discusión en clase. - Resolución individual de ficha de trabajo (preguntas y esquemas y/ o resúmenes).
15	Texto dramático: Fragmento de “Ña Catita”	<ul style="list-style-type: none"> - Anticipación a partir del tema de la lectura. - Lectura individual silenciosa. - Resolución de preguntas después de la lectura. - Representación teatral del fragmento leído, añadiendo escenas creadas por ellos mismos.

