



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

ADAPTACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA LEEMOS EN PAREJA PARA MEJORAR
LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE CUARTO GRADO DE UNA COMUNIDAD
RURAL.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

P R E S E N T A
LIC. ALEIDA TRINIDAD DE LOS SANTOS

DIRECTOR DE TESIS:
DR. EDUARDO HERNÁNDEZ PADILLA

Cuernavaca, Morelos

Mayo 2019



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

ADAPTACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA LEEMOS EN PAREJA PARA MEJORAR
LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE CUARTO GRADO DE UNA COMUNIDAD
RURAL.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

P R E S E N T A

LIC. ALEIDA TRINIDAD DE LOS SANTOS

COMITÉ ASESOR:

DR. EDUARDO HERNÁNDEZ PADILLA

DR. LEONARDO MANRÍQUEZ TORRES

MTRO. HÉCTOR SANTOS NAVA

COMITÉ REVISOR

DR. ELÍSEO GUAJARDO RAMOS

MTRA. MARIA CRISTINA MARTÍNEZ ALCÁNTARA

Cuernavaca, Morelos

Mayo 2019

AGRADECIMIENTOS

A esa energía cósmica que habita en el universo, Dios. Que me ha permitido concluir este pequeño escrito.

A los niños que participaron en esta investigación, por su cooperación, sonrisas y su entusiasmo.

A los profesores Teresa Gonzales, Edgar Román, Aide López y Jesica Barrios, por su confianza y apoyo.

A mi director de tesis, doctor Eduardo Hernández Padilla, por su paciencia y amabilidad para ayudarme en todo momento.

A mi comité revisor, los doctores Leonardo Manríquez y Eliseo Guajardo. A los maestros Héctor Santos y Cristina Alcántara. Sus recomendaciones y enseñanzas han sido valiosas y fundamentales para concluir este proyecto.

A mis compañeros y amigos de la maestría: Citlally, Alma, Jeisson, Carolina y Nancy, por su compañerismo y su calidez humana.

Al consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por su generosidad.

DEDICATORIA

Dedico este pequeño escrito a mi mamá, Abigail, porque sin su ayuda constante, su ejemplo y su amor, lograr esto no habría sido posible. A mi papá, Héctor, por su infinito amor. A mis hermanos, Jaquelin, Leonel y Wendolin, por su cariño y apoyo en todo momento.

A mi hijo Oliver, porque a pesar de los días de ausencia, siempre guarda una sonrisa para mí.

Por nuestro gran amor.

Contenido

Resumen.....	1
Introducción.....	2
Problemática y relevancia	3
Pregunta de investigación:.....	5
Objetivos..	5
General:	5
Específicos:	5
CAPÍTULO 1. LA LECTURA EN MÉXICO	6
1.1. Programas de fomento a la lectura.....	6
1.2. Programas para mejorar la comprensión lectora	9
1.3. La lectura en México	22
1.4. La comprensión lectora en Educación Básica y Media Superior	25
CAPÍTULO 2. LA COMPRENSIÓN LECTORA	27
2.1. La competencia lectora, antecedentes.	27
2.2. La comprensión lectora	33
2.3. Niveles de comprensión lectora	35
2.4. Estrategias de lectura.....	36
CAPÍTULO 3. LEEMOS EN PAREJA	41
3.1. Antecedentes del programa <i>Leemos en pareja</i>	41

3.2. Conceptualización de la tutoría entre iguales.....	44
3.3. La teoría del Constructivismo Cognoscitivo y el Constructivismo social como bases del aprendizaje entre iguales.....	46
3.4. Beneficios de la tutoría entre iguales	47
3.5. Objetivos del programa Leemos en pareja.....	49
3.6. Adaptaciones realizadas al programa Leemos en pareja.....	51
3.7. Desarrollo del programa.....	56
CAPÍTULO 4. MÉTODO.....	60
4.1. Diseño.....	61
4.2. Enfoque y alcance.	61
4.3. Variables de Estudio.....	61
4.4. Escenario de intervención.	61
4.5. Escenario	62
4.6. Participantes:	62
4.7. Métodos de selección	62
4.8. Instrumentos	63
4.9. Procedimiento.....	66
4.10. Fases de estudio.....	66
CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....	69
5.1. Prueba ACL para evaluar la comprensión lectora.	69
5.2. Análisis cualitativo	72

6.	DISCUSIÓN	79
7.	CONCLUSIONES	85
8.	REFERENCIAS:	86

Índice de Tablas y Graficas

Tabla 1.	Características generales del programa Comprender para aprender.	10
Tabla 2.	Características generales del programa: Comprensión lectora	11
Tabla 3.	Características generales del programa de Comprensión lectora de gráficos y estadísticos en alumnos de cuarto grado.....	13
Tabla 4.	Características generales del programa: Enseñanza Recíproca en las aulas.	14
Tabla 5.	Características generales del programa Efectos de la lectura dialógica.....	17
Tabla 6.	Características generales del programa HALF	21
Tabla 7.	Características del programa Leemos en pareja.....	42
Tabla 8.	Comparación de Leemos en pareja y diseño posterior a las adaptaciones.....	54
Tabla 9.	Dimensiones, ítems y respuestas de la prueba ACL4.	63
Tabla 10.	Comparación de Medias del grupo experimental y grupo control con la prueba T	69
Tabla 11.	Categoría y análisis de las citas más significativas.....	76
Gráfica 1	Fases del procedimiento de formación del docente que participó en el programa.	67
Gráfica 2	Fases del procedimiento de alumnos que participaron en el programa.....	67
Gráfica 3	Fases del procedimiento del grupo control.	68
Gráfica 4	Resultados de la primera y segunda evaluación del grupo de intervención y el grupo control.....	70
Gráfica 5	Resultados de la primera y segunda evaluación en sus cuatro dimensiones de grupo experimental y grupo control.	71
Gráfica 6	Categorías Dificultad, Nuevas Experiencias.....	73
Gráfica 7	Categoría Experiencia	74

Resumen

La lectura se considera un vehículo importante para acceder a una gran cantidad de conocimiento, y la comprensión lectora constituye un elemento fundamental para el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes.

El problema en México reside principalmente en los bajos niveles de comprensión lectora que presentan un importante número de sus estudiantes. Por este motivo la presente investigación realiza la adaptación e implementación del programa *Leemos en pareja*, sustentado en la tutoría entre pares, para mejorar la comprensión lectora.

Debido a ello se tiene como finalidad analizar la efectividad del programa *Leemos en pareja*, para la mejora de la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de educación primaria en una comunidad rural.

El diseño de investigación empleado fue transversal de tipo correlacional cuasi-experimental, se emplearon cinco instrumentos: la prueba ACL 4, un registro de observación, y tres entrevistas semi-estructuradas. Participaron una docente y un total de 42 estudiantes inscritos en cuarto grado de primaria, 16 niñas y 26 niños.

Los resultados mostraron diferencias significativas con respecto al grupo experimental entre la evaluación pre y post intervención en la variable de la comprensión lectora. Además se encontró que el programa ayuda a mejorar aspectos como el interés y gusto por la lectura.

Palabras clave: comprensión lectora, *Leemos en pareja*, tutoría entre iguales, estrategias de lectura

Introducción

La lectura se considera un pilar fundamental para el acceso al aprendizaje, además, es un elemento clave para el éxito escolar de los estudiantes, sin importar el nivel educativo en el que se encuentren. Especialistas en el tema como Bereiter y Engelman (1977) explican que la lectura es una herramienta con enorme influencia con respecto al desarrollo del pensamiento formal, relacionado de manera importante con la evolución cognitiva. Esto quiere decir que la lectura es un medio que permite la estimulación intelectual esencial y necesaria para todos los individuos.

Por su parte, Thorndyke (1977), establece que leer es razonar y construir significado. Es decir, que leer no se remite única y exclusivamente a la decodificación de signos, sino que es una actividad que trasciende de un acto mecánico, a una acción que requiere desplegar una serie de habilidades cognitivas para construir significado.

Solé (2012) explica que la lectura se debe entender como una competencia compleja en la que convergen componentes emocionales, cognitivos y metacognitivos, estratégicos y automáticos, individuales y sociales, cuyo aprendizaje requiere de intervenciones específicas a lo largo de la escolaridad. De igual manera explica que es una competencia básica en la educación y crucial para el aprendizaje a lo largo de la vida (Solé, 2011, en Valdebenito y Duran 2014).

No obstante, México atraviesa una seria problemática en sus índices de comprensión lectora, las evaluaciones que se han realizado nacional e internacionalmente evidencian el rezago en dicha competencia.

Para responder a esta problemática se han elaborado y desarrollado proyectos cuyo objetivo es promover y fomentar la lectura. Entre dichos proyectos se destacan programas como: los Libros del Rincón, Salas de Lectura, el Programa Nacional para el Fomento a la Lectura, el

Programa del Libro y la Lectura, entre otros que se mencionaran en líneas posteriores. Sin embargo, estos programas no han cumplido con los objetivos planteados, Arguelles (2012) explica que los programas de lectura, en los diferentes niveles educativos, desde hace alrededor de treinta años, siguen repitiendo una y otra vez lo mismo, lo que trae como consecuencia, que no logren los propósitos que se plantean, sobre todo porque las necesidades con respecto a la lectura sufren de importantes cambios conforme pasa el tiempo.

Otra cuestión que afecta el logro de los objetivos de los programas es que no contemplan variables como la comprensión lectora o su enseñanza (Ocampo, 2018). A ello se le suma el que son planeados a través de un calendario fiscal y no escolar, es decir, los programas de lectura, generalmente, inician desde los gobiernos y terminan con el gobierno que concluye, no especifican de manera clara la población a la que se dirige uno u otro programa, y generalmente son ofertados en zonas urbanas. Dejando a una importante cantidad de niñas y niños que viven en zonas rurales fuera del alcance de ellos. Sobre esto, Garrido (2012) explica que todo lo que se realice será casi inútil sino se hace el principal trabajo de promover la lectura desde los centros escolares.

Problemática y relevancia

Desde hace varios años tanto en México como en otros países se han realizado una serie de evaluaciones que dan a conocer los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. Desafortunadamente dichas evaluaciones ponen en evidencia que los estudiantes mexicanos presentan rezagos importantes en sus niveles de comprensión.

Aunque diferentes instancias gubernamentales y educadores involucrados estén conscientes de la necesidad de que los estudiantes lean comprendiendo, reconocer el problema no es suficiente, pues como indica Zarzosa y Martínez (2011) las acciones pedagógicas que ayuden a

remediar la situación necesitan diseñarse mediante un marco de referencia sistemático y con una óptima metodología.

En México, como lo explican nuevamente Zarzosa y Martínez (2011) existe una brecha importante entre las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora que se implementan y los avances que se han logrado en torno a la materia en otros lugares del mundo. Por ejemplo, en un estudio realizado por Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007) se clasifican las prácticas docentes para la comprensión en dos clases: prácticas procedimentales y prácticas comprensivas.

Las prácticas procedimentales se centran principalmente en hacer de la lectura una cuestión mecánica, puesto que se hace énfasis en transferir información del texto al lector y en realizar actividades que solicitan extraer información literal de los textos, además, las prácticas son descontextualizadas y desprovistas de funcionalidad comunicativa; por otra parte, las prácticas comprensivas son aquellas que están dirigidas a la parte funcional y comunicativa de la lectura y se sitúan en desarrollar la comprensión de significados, a promover la interacción del lector con el texto y a impulsar el empleo de habilidades superiores del pensamiento para realizar inferencias y conexiones entre lo leído y los conocimientos previos del lector (Treviño, Pedroza, Pérez, Ramírez, Ramos y Treviño, 2007).

El estudio que realiza el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007) pone de manifiesto que alrededor del 60% de los profesores realizan prácticas procedimentales, lo cual favorece que continúen prácticas como la repetición y la escritura de palabras o frases y la lectura en coro del libro de texto. Actividades que favorecen de forma escasa a la comprensión de lo leído.

Es por esto que se hace importante implementar y/ o diseñar programas de intervención para

mejorar los niveles de comprensión en los estudiantes y que a la par de ello brinden a los docentes estrategias metodológicas pertinentes para el logro efectivo de procesos de enseñanza y aprendizaje. Porque si bien, la comprensión lectora no es algo que se enseña, existen estrategias que permiten el mejoramiento de esta y que pueden ser enseñadas de manera explícita (Van Keer y Verhaeghe, 2005).

A partir de ello la presente investigación propone implementar el Programa *Leemos en pareja* para mejorar la comprensión lectora. Se eligió este programa porque ha mostrado mediante diversos estudios realizados en España su efectividad en el desarrollo de la comprensión lectora, y en aspectos como la fluidez y el auto-concepto lector (Moliner, Flores y Duran, 2011; Flores y Duran, 2016; Duran y Valdebenito, 2014; Corominas, Flores y Oller, 2015; Valdebenito y Duran, 2013; Duran, 2011; Flores y Duran, 2012). Los beneficios de dicho programa se expone a profundidad en líneas posteriores.

Pregunta de investigación:

¿En qué medida la implementación del Programa *Leemos en pareja* mejora la comprensión lectora de los niños de cuarto grado de una comunidad rural?

Objetivos

General:

- Analizar la efectividad del programa *Leemos en pareja* para la mejora de la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de educación primaria en una comunidad rural.

Específicos:

- Realizar la adaptación del programa *Leemos en pareja*.

- Implementar el *programa Leemos en pareja*.
- Evaluar el impacto del programa *Leemos en pareja* en la comprensión lectora.

CAPÍTULO 1. LA LECTURA EN MÉXICO

1.1. Programas de fomento a la lectura

La preocupación en México por fomentar la lectura y mejorar la competencia lectora o algunos de sus componentes, como la comprensión y la fluidez, ha llevado al país a generar y a implementar una serie de programas cuyo objetivo es mejorar dichos elementos de la lectura, esto con el fin de lograr lectores más competentes.

En el año de 1986 se comenzó a implementar Rincones de Lectura, con su colección Libros del Rincón, este programa impulsado por el Estado mexicano para promover la lectura tenía como propósito inicial garantizar la producción y el uso de materiales escritos para la enseñanza y el aprendizaje, esto para formar lectores y escritores autónomos. Además de ello, dicho programa se creó para hacer del libro un objeto de uso cotidiano, que estuviera disponible en la escuela y que también permitiera fomentar la lectura en familia (Ramos 2009; Secretaría de Cultura, 2017).

Durante 1995 se creó el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES), sus objetivos consistían en elaborar materiales educativos para los maestros y alumnos; revisar los programas educativos con la finalidad de desarrollar contenidos curriculares acordes a los diferentes grados, tanto de educación primaria, como de educación secundaria; capacitar a los docentes mediante asesorías, a través de la creación de una red nacional de capacitadores; e implementar círculos de lectura (Barba, 2004; Ramírez, 2011).

En los años noventa, se creó el programa de Fomento del Libro y la Lectura, este programa fue desarrollado a través del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) el

cual se propuso educar y formar el gusto por la lectura, promover la industria editorial y procurar un sistema eficiente para la distribución del libro, realizar un diagnóstico para implementar programas como: actividades de biblioteca, casas de cultura, lugares de trabajo, espacios de convivencia pública, promover la formación de libro clubes, publicaciones gratuitas, el empleo de medios de comunicación, efectuar un programa editorial y realizar la distribución del libro (Secretaría de Cultura, 2017).

Para cumplir con dichos propósitos se plantearon tres objetivos: 1) estimular el gusto por la lectura, 2) promover la creación literaria en sus diversas expresiones e 3) incentivar a la industria editorial mexicana. Esto tuvo como resultado la edición y distribución de diversos materiales de lectura, la producción de programas y capsulas de radio y que la Dirección General de Publicaciones (DGP) tomara a su cargo la organización de la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ) (Secretaría de Cultura, 2017).

En el año 1995, se creó el Programa Nacional Salas de Lectura (PNSL), con el objetivo de crear espacios comunitarios para acercar la lectura a la población en general. El PNSL es implementado en todo el país, y tiene la colaboración, además de los mediadores voluntarios, las secretarías, institutos y consejos de cultura de las entidades federativas, que son con quienes se coordina la capacitación y profesionalización de los mediadores, la entrega de acervos y el seguimiento de las actividades en las Salas de Lectura (Secretaría de Educación Pública, 2015).

Durante el año 2001 a 2006, se implementó el Programa Nacional de Lectura (PNL), el cual tuvo como objetivo formar lectores y escritores autónomos en las escuelas de educación básica y de educación normal del país. Este objetivo pretendía garantizar el uso y producción de materiales escritos, los cuales permitieran, a partir de proyectos de enseñanza y aprendizaje hacer de los estudiantes lectores y escritores independientes (SEP, 2009).

Para el 2008, se creó el Programa de Fomento para el Libro y la Lectura (PNFLL). En este programa se involucró al sector educativo a través de las escuelas del país, tanto públicas como privadas, a los centros de formación de maestros, a las bibliotecas escolares y de aula, al sector cultural, mediante la Red Nacional de Bibliotecas Públicas, salas de lectura y centros culturales del país, así como a la industria editorial, a través de las diversas compañías editoras mexicanas y extranjeras que están establecidas en nuestro país. También se involucró a la comunidad artística, a los medios de comunicación impresos y electrónicos, al sector industrial, a la sociedad civil y de manera principal a los padres y madres de familia (CONACULTA, 2008).

Dicho programa se planteó seis objetivos: 1) disminuir la inequidad en el acceso a la cultura y el libro, 2) fortalecer la relación entre educación y cultura como sistemas generadores de usuarios plenos de la cultura escrita, 3) propiciar el desarrollo social y mejorar los índices de calidad de vida a través de comunidades lectoras, 4) contribuir al fortalecimiento de la cadena de libro con participación de cada uno de sus actores, 5) fortalecer la creación literaria y la editorial, en favor del fomento para la lectura y el libro, 6) incorporar los nuevos soportes digitales y tecnologías de la información y la comunicación como apoyos para el acceso a la lectura y el libro de toda la población.

A partir de la implementación y desarrollo de dichos programas es posible notar la preocupación del país por mejorar sus índices de lectura. Aunque no es posible decir que los programas para fomentar esta competencia han fracasado, es notable que no han cumplido sus objetivos planteados. Esto sucede porque en los programas implementados para fortalecer la lectura, no existe una planeación estratégica que permita dar un seguimiento a corto, mediano y largo plazo y que además dé a conocer los resultados, el crecimiento o el impacto en las comunidades donde se desarrollan dichos programas (CONACULTA, 2008).

Por otra parte, estos programas de fomento a la lectura se ofertan generalmente en las ciudades, dejando a un importante número de la población que habita en comunidades indígenas o rurales, fuera de su alcance. Se suma a ello el que casi todos los programas tienen una planeación que sólo toma en cuenta el año fiscal y no el ciclo escolar, lo que impide que su implementación se realice en tiempo y forma. Se suma a ello que en la totalidad de los programas no se expresa de manera clara cuál es la población que se beneficia, tampoco establece como uno de sus objetivos la mejora de la comprensión lectora. Todas estas variables inciden de manera importante en el logro de los objetivos planteados por cada uno de los programas (Universidad Pedagógica Nacional, 2008).

Ahora bien, esto es en relación a los programas que se encargan únicamente de fomentar la lectura, puesto que como se mencionó, dejan de lado importantes variables para lograr un fortalecimiento real en relación a la lectura, como por ejemplo, la comprensión lectora. Para mejorar este elemento de la lectura se han elaborado y creado otros programas, los cuales, se reseñan a continuación.

1.2. Programas para mejorar la comprensión lectora

Como se menciona al inicio de esta investigación, el desarrollo de la comprensión lectora es vital, puesto que permea en el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, y su mejora y dominio se verá reflejado tanto en el ámbito escolar como social. Por tal motivo se han desarrollado e implementado una serie de programas para su mejora. Entre estos programas, destacan los que se muestran en las siguientes tablas:

Tabla 1. Características generales del programa Comprender para aprender.

➤ Comprender para aprender. Programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos informativos (Vidal y Gilabert, 1990)	
Lugar donde se implementó	España
1. Teoría	<p>Se parte de que la comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector debe construir una representación organizada y coherente del contenido del texto (Alonso y Mateos, 1985).</p> <p>Además, se establece que la base de que la comprensión es un proceso activo en el cual los sujetos pueden planificar, dirigir, comprobar, revisar y evaluar todos y cada uno de los pasos que los dirigen a una comprobación eficiente.</p> <p>En consecuencia, se indica que estos objetivos se pueden lograr mediante una metodología de instrucción directa (Baumann, 1985), enseñanza explícita (Pearson y Dole, 1987) y enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1984)</p>
2. Objetivo General	<p>Enseñar a los alumnos tres destrezas generales: 1) distinguir la información importante de otra de menor importancia, 2) adoptar estrategias para organizar y estructurar adecuadamente la información que los especialistas proporcionan y 3) conseguir destrezas metacognitivas de control y regulación de la propia comprensión.</p>

3. Características	Se estructura en doce sesiones de una duración de 45 minutos. Las sesiones tienen el objetivo de realizar actividades para poner en marcha operaciones cognitivas.
4. Aspectos pedagógicos	En las dos sesiones de inicio se pide a los niños identificar la idea principal de un texto; posteriormente se les pide que lean y escriban lo que dice el texto. Después de ello se les indica que encuentren un título para el texto que leyeron. Una vez realizado lo anterior, se les pide a los niños que identifiquen la información menos importante y que realicen una representación organizada y jerárquica de las ideas del texto. Durante este proceso el docente promueve el diálogo para que intervengan el mayor número posible de niños.
5. Evaluación	No da a conocer los instrumentos.
6. Resultados	No da a conocer los resultados.

Tabla 2 *Características generales del programa: Comprensión lectora*

➤ Impacto de un programa de Comprensión Lectora (Gómez y Silas, 2012)	
• Lugar donde se implementó	Jalisco-México
• Teoría	Se establece que la comprensión lectora es un proceso de construcción determinado culturalmente en el cual el lector mediante los referentes y esquemas socialmente adquiridos emplea diversas estrategias para construir la comprensión de un texto escrito.

Debido a ello esta investigación propone el empleo y desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo general 	<p>Mejorar la comprensión lectora</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Características y desarrollo del programa. 	<p>La intervención consistió en que docentes previamente capacitados desarrollaran actividades para que los alumnos mejoraran la comprensión lectora.</p> <p>La capacitación inicial consistió en un taller cuya duración total era de 14 horas y se realizó en agosto de 2010. Durante la capacitación, los profesores participaron en actividades en las que ellos, en el papel de alumnos, utilizaban estrategias de comprensión lectora.</p> <p>Posteriormente, en enero de 2011 se llevó a cabo otro taller de capacitación para los profesores, después de que se habían observado y retroalimentado las prácticas realizadas durante un semestre. La intervención dentro de las aulas tuvo una duración de 50 horas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos pedagógicos 	<p>Durante el desarrollo del programa se promovió que los docentes modelaran los pasos para lograr la comprensión, proporcionaran una práctica estructurada, dieran ejemplos y retroalimentaran el desempeño de los alumnos.</p>

<p>También se promovió el uso del conocimiento previo de los alumnos, el empleo de organizadores gráficos antes y después de la lectura y estrategias de monitoreo de la comprensión.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Se evaluó mediante la prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP). • Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).
<ul style="list-style-type: none"> • Resultados 	<p>La investigación fue de tipo mixto; y se muestra una mejoría de los alumnos tanto en la prueba CNLP, como en la prueba ENLACE.</p>

Tabla 3 Características generales del programa de Comprensión lectora de gráficos y estadísticos en alumnos de cuarto grado.

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprensión lectora y gráficos y estadísticos en alumnos de cuarto grado (Triviño, Sola & Rivas, 2013). 	
<p>Lugar donde se implementó</p>	<p>Trujillo-Venezuela</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Teoría 	<p>Se interpreta a la comprensión lectora desde un punto de vista pragmático-semiótico, como una función semiótica en la que el sujeto asocia significados en las frases escritas, donde las conexiones que deben producirse, para dar un significado a la frase a partir de los significados de las palabras que la componen, constituyen funciones</p>

semióticas fundamentales cuya composición da lugar al significado global de lo escrito.

Por otra parte, se considera la lectura de gráficos estadísticos como parte de la formación básica y cultural demandada por los ciudadanos, para su adecuado desenvolvimiento en la sociedad de la información.

• Objetivo General	Mejorar la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de educación primaria.
• Características y desarrollo del programa	El programa consiste en la aplicación de 20 fichas de comprensión lectora que han sido tomadas del texto de Alzú Goñi (2005). La aplicación de estas fichas se realizó una cada semana durante dos trimestres.
• Evaluación	La evaluación se realizó mediante un instrumento de actividad práctica y una descripción del nivel de comprensión lectora de los sujetos en función de su participación en el programa.
• Resultados	La investigación fue de tipo exploratoria-descriptiva. Los resultados dan a conocer que el grupo experimental mostró mayor comprensión lectora que el grupo control.

Tabla 4 Características generales del programa: Enseñanza Recíproca en las aulas.

➤	La Enseñanza Recíproca en las Aulas: Efectos sobre la Comprensión Lectora en Estudiantes de Primaria (Goikoetxea, Corral, Ferrero & Pereda, 2014).
• Lugar donde se implementó	Vizcaya y Álava-España

-
- Teoría Se establece que la comprensión profunda de los textos es una destreza que requiere un importante esfuerzo y tiempo para su desarrollo, debido a que en ella se involucran procesos complejos de nivel superior y altas exigencias de memoria y pensamiento.

Este programa pone en marcha la Enseñanza Reciproca, el cual fue desarrollado por Palincsar y Brown (1984) para mejorar la comprensión lectora. Los fundamentos de la Enseñanza reciproca establecen que las habilidades cognitivas para aprender de los textos se pueden entrenar. De la obra de Vygotsky (1991) surgen los tres principios de la Enseñanza Reciproca:

1. Los orígenes de todos los procesos cognitivos superiores son primero sociales. La Enseñanza Reciproca se da en un contexto de relación interpersonal.
 2. La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo actual determinado por la capacidad de resolver un problema solo, y el nivel de desarrollo potencial, logrado cuando un adulto o par ayuda en la resolución del problema.
 3. Las actividades deben ser contextualizadas y holísticas. Así, en la Enseñanza Reciproca el estudiante se involucra en la empresa completa y en un contexto donde la lectura es necesaria para un objetivo real.
-

• Objetivo General	<p>Investigar los efectos de un programa basado en la Enseñanza Reciproca sobre la comprensión lectora, hábitos lectores y fluidez de 239 alumnos de clase media-baja.</p>
• Características y desarrollo del programa	<p>La intervención fue realizada por siete estudiantes universitarios de la Universidad que realizaban prácticas profesionales de Psicopedagogía y Pedagogía. Estos estudiantes recibieron una capacitación de 15 horas sobre: (a) aspectos teóricos: comprensión lectora y metodología de la Enseñanza Reciproca y (b) aspectos prácticos: práctica supervisada sobre Enseñanza Reciproca, preparación previa de las sesiones, cómo enganchar y entusiasmar a los alumnos durante la lectura oral y como dar feedback.</p> <p>El programa estuvo constituido por 12 sesiones de 50 minutos, una vez a la semana.</p>
• Aspectos Pedagógicos	<p>Se planteó como prioridad enseñar a los alumnos a resumir y hacer preguntas sobre textos cortos, primero mediante la enseñanza explícita de la estrategia y luego aplicándola sobre un texto.</p> <p>A partir de la tercera sesión y hasta la primera mitad de las sesiones, el responsable modeló las estrategias e invitó a los estudiantes a realizar comentarios empleando una novela de su elección. Durante la segunda mitad de la sesión se le pidió a los alumnos a liderar ellos mismos el dialogo sobre la novela y se les dio feedback. Se procuraba en cada una de las sesiones la participación de todos los estudiantes.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Se empleó una prueba de comprensión lectora Bateria de Evaluación de los Procesos Lectores de Niños de Primaria (PROLEC-primaria; Cuetos, Rodríguez & Ruano, 2000). Tanto para medir la comprensión lectora como para medir la velocidad lectora. • Se aplicaron pruebas no estandarizadas: recuerdo de ideas principales y resumen de ideas principales y secundarias sobre dos textos de PROLEC y un texto expositivo de creación propia. • Para medir la fluidez se aplicaron las sub-pruebas de velocidad lectora y signos de puntuación del PROLEC.
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Resultados 	<p>El diseño fue cuasi-experimental con un pre y un pos-test, además de un grupo control.</p> <p>Los resultados dieron a conocer que hubo diferencias en relación a la comprensión lectora a favor del grupo experimental. Pero no hubo incidencia del programa en la variable de la fluidez lectora.</p>
--	---

Tabla 5 Características generales del programa Efectos de la lectura dialógica.

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria (Gutiérrez, 2016). 	
--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Lugar donde se implementó 	Alicante-España
---	-----------------

-
- Teoría Se plantea a la lectura como un proceso cognitivo complejo que necesita el empleo de estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones respecto a las carencias de comprensión que se van produciendo, reconocer y discriminar la información principal de la secundaria (Solé, 1992).

Además se propone el empleo de la lectura dialógica puesto que se establece que este tipo de lectura permite tanto el componente individual como colectivo, de forma que mediante las habilidades comunicativas que tienen las personas de dialogar sobre el texto se favorecen las interacciones y la puesta en común de las estrategias que contribuyen a la adquisición de la lectura y a un mayor grado de aprendizaje (Agustí, Ballart, & García, 2014).

-
- Objetivo General Analizar el efecto del programa centrado en el desarrollo de las estrategias de comprensión apoyado en la lectura dialógica para la mejora de la comprensión lectora.

-
- Características y desarrollo del programa El programa se compone de textos de tipología narrativa y se estructura en 32 sesiones de 45 minutos de duración. Tiene el objetivo de desarrollar de manera explícita las estrategias cognitivas que permiten al lector construir el significado del texto a partir de los conocimientos previos.

Las estrategias seleccionadas son: la activación de los conocimientos previos, la identificación de ideas principales,

construcción de inferencias, uso de organizadores gráficos y la supervisión de la propia comprensión.

- Aspectos pedagógicos

En un inicio de manera colectiva se lee un texto narrativo, la finalidad es que el docente explique la estructura textual que caracteriza a este tipo de escritos.

Se emplea un organizador gráfico el cual está estructurado en tres apartados y en cada uno de ellos se formulan distintas preguntas.

Posteriormente en una segunda sesión se trabajan diferentes estrategias de lectura de manera colectiva a partir de otro texto, los cuales se estructuran en tres momentos: antes, durante y después de la lectura.

Después de esas dos sesiones se desarrolla un modelo metodológico para fomentar los procesos de comunicación entre diferentes estudiantes. Para ello se forman cinco grupos de cuatro o cinco integrantes cada uno. Dicho grupo debe ser dirigido por un alumno tutor con quien anticipadamente el docente se ha reunido y le ha explicado la estrategia que tiene que trabajar en su grupo. Los estudiantes coordinadores se seleccionan con base en su proceso lector y a sus habilidades comunicativas. Estos responsables cuentan con diferentes materiales de lectura, los cuales son distribuidos durante cinco sesiones y orientados al desarrollo de diferentes estrategias de comprensión de textos.

Durante la tercera sesión cada grupo comienza a trabajar con un coordinador una de las estrategias realizadas anteriormente. La dinámica de organización consiste en que en un inicio los responsables expliquen el trabajo a través del material facilitado, tras un periodo de reflexión individual se efectúa la lectura de los textos en voz alta por uno de los alumnos, para proseguir con la tertulia dialógica favoreciendo la participación igualitaria de todos los integrantes. El mismo desarrollo de esta sesión se repite pero poniendo en práctica una distinta estrategia de comprensión lectora

-
- Evaluación
 - ✓ Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura (BECOLE) (Galve, 2005).
 - ✓ Test de Eficacia Lectora (TECLE) (Cuadro, Costa, Trías y Ponce de León, 2009).
 - ✓ Test ACL-3 (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2001)
 - ✓ Escala de conciencia lectora (ESCOLA) (Puente, Jiménez y Alvarado, 2009).

-
- Resultados
 - La investigación fue cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupo control.

Los resultados dieron a conocer que el grupo experimental mejoró de manera significativa respecto al grupo control en la capacidad comprensiva a nivel sintáctico oracional y en los niveles de comprensión lectora.

Tabla 6. Características generales del programa HALF

➤ Aplicación del Programa HALF para mejorar la comprensión lectora en niños de instituciones educativas Shipibas en Ucayali (Bedoya & Cedeño, 2017)	
Lugar donde se implementó	Ucayali-Perú
• Objetivo General	Determinar en qué medida la aplicación del Programa HALF influye en la mejora de la comprensión lectora en las niñas y niños de Educación Inicial y Primaria de las comunidades Yarinacocha en Ucayali.
• Características y desarrollo del programa	No da a conocer las características y tampoco el desarrollo del programa.
• Aspectos pedagógicos	No da a conocer los aspectos pedagógicos del programa.
• Evaluación	✓ Se empleó una prueba escrita de comprensión lectora. ✓ Pruebas pedagógicas.
• Resultados	La investigación fue cuantitativa, tipo aplicada, nivel explicativo con diseño cuasi experimental. Los resultados dieron a conocer que el Programa HALF ha servido para mejorar favorable y significativamente la comprensión lectora.

Los programas aquí expuestos permiten dar un panorama general sobre aquellos que se han implementado con el objetivo de mejorar la comprensión lectora. La diferencia de estos programas se encuentra principalmente en la diversidad de su fundamentación teórica, algunos ponen de relieve el uso de estrategias para la comprensión lectora, o el empleo y desarrollo de

destrezas metacognitivas a partir de esquemas mentales, así como la importancia de una instrucción adecuada a partir de los propósitos que se pretenden lograr.

Por otra parte, cada uno de estos programas diseñan sus actividades en torno a un tipo de texto, generalmente, textos narrativos, lo que restringe, de cierto modo, el conocimiento y aprendizaje de otros tipos de formato de texto.

En el aspecto pedagógico es posible observar que no todos los programas dan a conocer el tiempo que dura el desarrollo del programa, y tampoco el tiempo en que está distribuida cada sesión, lo que es un obstáculo para conocer a detalle la manera en la que está estructurada cada sesión del programa. Con respecto a la evaluación no todos los programas dan a conocer de manera clara cuál es el instrumento que emplean para conocer su efectividad dentro de las aulas, y de igual modo no realizan un seguimiento de la investigación para evaluar si los resultados se mantienen en el tiempo, lo que ayudaría a conocer de manera más efectiva cuales son los alcances de los programas y cuáles son los puntos que se deben mejorar.

1.3. La lectura en México

Ahora bien, para conocer la situación que se vive en México con respecto a la lectura, se han realizado diversas encuestas. La primera de ellas se denominó: Encuesta Nacional de Lectura 2006, estuvo a cargo del Consejo Nacional para la Cultura y la Artes (CONACULTA). Los datos que reveló esta encuesta son los siguientes: 44% de los entrevistados dio a conocer no leer libros en ese momento, 12% dijo que nunca había leído uno; además se dio a conocer que el promedio anual de lectura en el año fue de 2.9 libros. Sin hacer la distinción si se trataba de lectura por placer o por necesidad. Además, uno de los argumentos más empleados para no leer fue la falta de tiempo, con un 70% (CONACULTA, 2006).

Por otra parte, la Encuesta Nacional sobre Prácticas de Lectura, a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), que se realizó ese mismo año, y que permitió complementar la realizada por el CONACULTA; estuvo dirigida a las prácticas de lectura en los tres niveles de educación básica que corresponden a preescolar, primaria y secundaria, en sus distintos servicios: general, multigrado e indígena. Esta encuesta se centró en tres temas principales: modalidades de biblioteca tanto escolar y de aula, prácticas de lectura en la escuela, el salón de clases y el hogar; y evaluación del programa “Libros del Rincón” (INEGI, 2010).

Uno de los datos arrojados dio a conocer que en México el 96.3% de los estudiantes de primaria y secundaria usan materiales de lectura distintos a los libros de texto; aunque también se dio a conocer que menos de 60% de las escuelas públicas de nivel básico contaban con biblioteca escolar y 20% de éstas no tenían el servicio de préstamo a domicilio; otro dato reveló, que entre los maestros de primaria y secundaria con biblioteca escolar, sólo 64% dijo que sí realizaba actividades de fomento de la lectura como: obras de teatro, concursos, exposiciones de libros, ferias de libro, presentaciones, entre otras (INEGI, 2010).

Durante el año 2015 se realizó una encuesta más, la cual estuvo a cargo de la Secretaría de Cultura. Esta encuesta, a diferencia de las otras, consideró plataformas digitales de lectura y de escritura. Lo que permitió realizar una investigación desde otra perspectiva, la cual no fue reducida únicamente a lecturas académicas y por necesidad, sino a aquellas que también se realizan por gusto.

Los resultados de dicha encuesta informan el lugar que ocupa la lectura en relación con otras actividades, además dio a conocer la situación que ocupa el libro frente a otros soportes de lectura.

Uno de los datos revela que la lectura por entretenimiento se asocia ampliamente con la escolaridad y el nivel de ingresos. De este modo la encuesta dio a conocer que quienes leen libros como una actividad recreativa son el 40% de la población con escolaridad universitaria y 41% de los mexicanos con ingreso mayor a 11,600 pesos mensuales, ante el 14.3% de los ciudadanos con educación primaria y 16% de las personas con ingreso de 1 a 1,200 pesos mensuales; que realizan dicha actividad por entretenimiento. Estos datos reflejan la importante disparidad entre dichos contextos.

Por otro lado, la encuesta también da a conocer la incidencia de los padres y de los maestros en los hábitos lectores, esto debido a que uno de cada dos encuestados afirmó haber recibido estímulos familiares durante su niñez para leer textos diferentes a los escolares (CONACULTA, 2016).

Otro aspecto es la lectura es el empleo de plataformas digitales que se da a conocer en esta misma encuesta, la cual afirma que el 13% de los encuestados lee exclusivamente en soporte digital o en ambos soportes. Y el 10% del total de la población lee libros en internet, y cerca del 6% realiza lectura de otro tipo de materiales en la web.

Estos datos han permitido evidenciar las prácticas de lectura en cuatro grupos. El primer colectivo está compuesto por personas a quienes se les dificulta leer. El segundo grupo, que es mucho más amplio, con un 45%, lo integran las personas que afirman no comprender lo que leen. Un tercero, conformado por personas que dice leer sólo por necesidad. Y un cuarto grupo, que es 1 de cada 6 personas, declaró no leer libros ni haber leído antes (CONACULTA, 2016).

1.4. La comprensión lectora en Educación Básica y Media Superior

Ahora bien, como es evidente, el panorama en el Estado mexicano con respecto a la lectura no resulta muy alentador, y ello también se ve reflejado en los resultados de las diversas pruebas de competencia lectora realizadas en el país.

Por ejemplo, los resultados del año 2000 colocan a México en el lugar número 35 de 42 países evaluados. Sólo por arriba de países como Argentina, Chile, Brasil, Macedonia, Indonesia, Albania y Perú (INEE, 2004, *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México*). Además de ello, el país se ubica en el grupo de naciones con medias menores al promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Durante el año 2003 pasó de ser el lugar 35 al lugar 38 de los 41 países que participaron en la evaluación. México descendió tres lugares, y detrás de él sólo quedó Indonesia y Túnez.

Para el año 2006 se ocupó el lugar 43 de 57 países que participaron en la evaluación. Los estudiantes de México sólo lograron alcanzar el nivel 2 de desempeño de la escala global de lectura (INEE, 2007. *PISA 2006 en México*). Esto quiere decir que los jóvenes mexicanos son capaces de realizar tareas básicas de lectura, como localizar informaciones sencillas, realizar deducciones simples de distintos tipos, averiguar lo que significa una parte claramente definida de un texto y usar ciertos conocimientos externos para comprenderlo. Para el año 2009, México volvió a alcanzar el nivel 2 de competencia lectora, pero este nivel sólo fue alcanzado por el 54% de los jóvenes mexicanos, el 39% se ubicó en niveles inferiores, y sólo el 6% logró alcanzar niveles superiores (INEE, 2010. *México en PISA 2009*). En el año 2015, México descendió un punto en comparación al año 2000. Los alumnos mexicanos, de tercero de secundaria y primero de bachillerato se posicionaron 70 puntos por debajo de la media de la OCDE y se superó únicamente a Brasil y República Dominicana (*El País*, 2016).

Por otra parte, en el año 2000 y 2009 se tuvo como prioridad el análisis sobre la competencia lectora. Durante ambos años se realizó un informe que mostraba el desempeño en la escala global de lectura por entidad, en donde fue posible observar que en el año 2000, Morelos se posicionó en el lugar 10 de 31 estados evaluados con la prueba PISA. Para el año 2009, Morelos se ubicó en el lugar 18 de 32 estados evaluados (INEE, 2010. *México en PISA 2009*). Estos resultados sólo corresponden a jóvenes que cursan el tercer grado de secundaria y primer grado de bachillerato, que son los que toma en cuenta PISA para realizar su evaluación.

En lo que concierne a los estudiantes de educación básica, los resultados nacionales de la prueba denominada: Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA, 2018) dio a conocer en sus resultados que el 49% de los alumnos de sexto grado de primaria se ubicaron en el nivel I de logro, es decir, insuficiente en Lenguaje y Comunicación. En este nivel los estudiantes solo pueden localizar información explícita en textos narrativos y expositivos. Como puede ser un nombre y una fecha. Por otra parte, el 33% de los estudiantes alcanzaron el nivel II, esto es, el nivel básico, el cual exige relacionar entre sí segmentos de información explícita y establecer el significado de elementos no explícitos en textos narrativos y expositivos. El nivel III, el cual se considera de dominio satisfactorio, solo fue alcanzado por el 15% de los alumnos, este nivel pide relacionar información explícita e implícita en textos narrativos, expositivos y argumentativos, por ejemplo los artículos de opinión. Es importante subrayar que únicamente el 3% de la población estudiantil alcanzó el nivel IV, de dominio sobresaliente, este nivel demanda al alumno comparar y evaluar información en textos narrativos, expositivos, argumentativos y dialógicos. Este tipo de contenidos se puede encontrar en una entrevista que incluya gráficas, tablas y esquemas.

Estos resultados permiten conocer el nivel de logro de los estudiantes de sexto grado en Lenguaje y comunicación, asimismo pone en evidencia la necesidad de elaborar programas para solucionar estas problemáticas que dificultaran el aprendizaje y el ingreso a mejores oportunidades de empleo a un importante número de estudiantes (INEE, 2017).

CAPÍTULO 2. LA COMPRENSIÓN LECTORA

El presente capítulo tiene el objetivo de realizar un estudio más profundo sobre el tema de la comprensión lectora, esto debido a que forma parte de la estructura principal de esta tesis. Por ello se definirá el término competencia y competencia lectora, para finalmente dar a conocer que significa para este estudio el término comprensión lectora. Posteriormente se abordará el modelo interactivo de comprensión lectora propuesto por Van Dijk y Kintsch (1983) debido a que es el modelo que se emplea para esta investigación. Para concluir se expondrán los niveles de comprensión lectora que proponen (Solé, 2010; Catalá, Comes y Renom, 2007).

2.1. La competencia lectora, antecedentes.

La sociedad actual está atravesando una serie de cambios sociales, políticos, ambientales, científicos y tecnológicos que han tenido un importante impacto en el sistema educativo (Parrilla, 2002; Tobón, Pimienta y García, 2010). Esto se debe a que dichos cambios establecen nuevas y diversas exigencias para los que integran dicha sociedad. Debido a ello, se establece la necesidad, la cual no es nueva, de construir una relación entre los objetivos de la escuela y las necesidades que impone la vida cotidiana en la sociedad.

Dentro de estas necesidades los conocimientos juegan un protagonismo importante puesto que un buen número de ellos, hasta hace algún tiempo, eran bastos para desenvolverse de manera eficiente dentro de la sociedad, pero esto ya no ocurre en la actualidad, puesto a que ahora dichos

conocimientos sólo sirven para resolver de manera somera algunos de los problemas que se presentan día a día.

La problemática surge ante la necesidad de formar individuos capaces de enfrentar los retos que está presentando el siglo XXI. Cambios que no sólo atañen a cuestiones de tecnología, sino a cuestiones más bien culturales puesto que apelan a una manera distinta de ver la naturaleza del aprendizaje (Fernández, 2011). Debido a ello, un importante número de sistemas educativos, para dar respuesta a las problemáticas presentadas en lo que se le ha denominado: sociedad del conocimiento, han implementado la enseñanza por competencias; y le han otorgado un lugar central en el currículo escolar.

Ahora bien, el termino competencia tiene su génesis, principalmente, en el campo de la inteligencia; en la propuesta que hace Chomsky (Marchesi, 2005) sobre la competencia lingüística, al considerarla como innata en el ser humano y a la cual le atribuye un carácter universal. La idea de la competencia lingüística como un atributo innato tejió sus redes hasta el campo de la inteligencia, en la cual se hace énfasis sobre la existencia de una competencia básica de los individuos que tiene su sustento en un carácter biológico, misma que se desarrolla y adapta en función de la experiencia ambiental (Fodor, 1986). Tras estas ideas acerca del innatismo del ser humano, nace durante los años noventa en el ámbito de la formación profesional, un movimiento opuesto que hace una reinención y propaga el término de competencia como una manera de definir los aprendizajes que se necesitan para integrarse en el mundo del trabajo (Marchesi, 2005).

Aunque el concepto de competencia se comenzó a emplear ampliamente en el mercado laboral, esto no implicó que su uso también traspasara al ambiente educativo, porque como lo explica Coll (2003), su uso nace como una evolución de las ideas y de los planteamientos

pedagógicos. Y esto se debe principalmente, a la necesidad de mostrar enfáticamente los resultados educativos en cuestión de calidad, entendido ampliamente como una cuestión de resultados, mismos que tuviesen la capacidad de verse reflejados en los individuos.

Ahora bien, es relevante dar a conocer que existen diversas definiciones sobre el concepto de competencia, principalmente aquellas que se encuentran circunscritas dentro de la perspectiva educativa, por ejemplo, la definición de competencia de Pérez (2008):

Una competencia es más que consejos y habilidades, es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, valores, utilizados eficazmente en situaciones reales (p.77).

Por su parte, Perrenoud (2004) establece que una competencia es:

Una actitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándose a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (p.4).

Por otra parte, el informe Definición y Selección de Competencias (DeSeCO, 2003), cuyo autor es la OCDE define el término competencia como:

La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (p.5)

Estas tres definiciones permiten entender el término competencia como algo que está vinculado a poder realizar una acción o tarea de manera eficiente, para la cual se debe contar con

recursos cognitivos (Perrenoud (2004). Los cuales deberán ser integrados y movilizados, como lo indica Pérez (2008), para que puedan ser empleados de manera eficaz. Por ende, las competencias combinan elementos prácticos y teóricos que tienen su eje principal en los conocimientos que poseen cada uno de los individuos, así como las diversas cuestiones de índole social que se pueden ver involucradas; esto quiere decir, emplear los conocimientos que ya se tienen y los que se han aprendido en un cumulo de situaciones diversas.

Desde 1997 la OCDE coordina el *Programa for Incicators of Student Achievement (PISA)* que tiene como objetivo evaluar hasta qué punto los estudiantes de 15 años, que están a poco de concluir su educación obligatoria, han adquirido los conocimientos y habilidades fundamentales para una participación en las sociedades modernas (PISA, 2015). La prueba evalúa la competencia lectora, matemática y científica.

Se considera relevante para la presente investigación dar a conocer como PISA conceptualiza la competencia lectora y cuáles son sus implicaciones.

Actualmente, se acepta que la comprensión de la competencia lectora aumenta dependiendo de los cambios en la sociedad y en la cultura. Las destrezas y /o habilidades de lectura fundamentales para la participación en sociedad, el éxito individual, educativo y económico; han ido cambiando desde hace varias décadas. Y como lo establece Cunningham y Stanovich (1998) el desarrollo de la competencia lectora no es sólo un pedestal para el logro en otras áreas curriculares del sistema educativo, sino un importante requisito para la participación exitosa en muchos ámbitos de la vida adulta.

Es por esto que el concepto de PISA para evaluar la competencia lectora se enfoca en las habilidades de lectura que incluye localizar, seleccionar, interpretar, integrar y evaluar información de una variedad de textos, que se encuentran relacionados a situaciones no sólo de la

vida dentro del aula escolar, sino también fuera de ella, es decir, en la vida cotidiana (OCDE, 2017).

Por otra parte, debido a los importantes cambios tecnológicos de los últimos tiempos, el acceso a internet, la compra masiva de tablets, los lectores electrónicos y los teléfonos celulares (Gartner, 2015). La lectura está cambiando de manera importante el texto impreso al digital, esto como resultado de la expansión de las tecnologías de información y comunicación, además, debido a ello, las personas encuentran a su alcance un mar de información, lo que les demanda mayor selectividad en el momento de elegir un texto y al menos tener el mínimo de conocimientos relacionados a las tecnologías de la información (Solé, 2012; OCDE, 2017).

Estos cambios acaecidos muy recientemente, han sido uno de los motivos principales por los cuales el concepto de competencia lectora en PISA se ha ido modificando. Así, la definición de competencia lectora en PISA 2000 era la siguiente: “La competencia lectora es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (INEE, 2007, p.11).

Durante 2009, el concepto de competencia lectora para PISA vuelve a ser modificado, y se le agrega el término compromiso. Quedando la siguiente definición:

La competencia lectora es comprender, usar, reflexionar y comprometerse con los textos escritos para lograr nuestras metas, para desarrollar nuestro conocimiento y potencial, para participar en la sociedad (Saúles, 2012, p.16)

Desde el año 2009 hasta el año 2015 el concepto de competencia lectora en PISA se mantuvo, pero en el año 2018 la definición es modificada nuevamente y añade la evaluación de

textos y retira la palabra “escritos”. Por esto la definición de competencia lectora en PISA 2018, es la siguiente: “La competencia lectora es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en sociedad” (OCDE, 2018, p.16).

Esta definición hace énfasis en la evaluación, la cual se establece como elemento integrante junto a la comprensión lectora. Dicho elemento considera que el lector debe tomar en cuenta la veracidad de los argumentos en el texto, así como el punto de vista del autor y la relevancia o importancia de un texto para sus propósitos como lector (OCDE, 2018). También se hace referencia al compromiso, al uso o empleo de textos y a la reflexión; puesto que todos estos elementos permitirán a los lectores un amplio desarrollo en diferentes contextos en que la competencia lectora juega un papel esencial, logrando a través de ella, objetivos tanto en el ámbito personal, profesional o colectivo, elementos que les permitirán ser miembros de una sociedad capaces de ejercer sus derechos.

En este contexto, la competencia lectora se entiende como una condición imprescindible para que los individuos se desenvuelvan en el medio social y es una pieza fundamental para el desarrollo intelectual, la adquisición de aprendizajes y el acceso a la cultura (Gill, 2011). Además se destaca que la competencia lectora es uno de los ejes fundamentales que atraviesa el resto de las disciplinas, y tener el dominio de dicha competencia les permitirá a los estudiantes tener acceso y beneficio del currículo escolar (Cabrero, Piñeiro y Reyes, 2018).

Ahora bien, un elemento fundamental y característico del constructo de la competencia lectora, tal y como lo explica OCDE (2018) es la comprensión lectora.

2.2. La comprensión lectora

Snow (2002) ha definido la comprensión lectora como el proceso que consiste en paralelamente extraer y construir significados al interactuar con un texto escrito.

Esta definición subraya de manera importante aspectos como la extracción (decodificación) y construcción (comprensión). Si bien es importante hacer la decodificación del texto, la comprensión solo se hace posible mediante los conocimientos y el contexto social y cultural con los que cuenta el lector.

Por su parte Parodi (2009) establece que la comprensión lectora es un proceso cognitivo constructivo e intencionado en el que el lector elabora una interpretación y una representación mental de los significados textuales, basándose en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos y de acuerdo con un objetivo de lectura acorde a sus propósitos y a las demandas del medio social (p, 39).

Mientras que Díaz y Hernández (2002), explican que: “la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja que implica la interacción entre las características del lector y del texto dentro de un contexto y prácticas culturales-letradas determinadas” (p.228). Esta definición hace énfasis en la importancia tanto de las características del texto como del lector para que se pueda lograr la comprensión.

Snow (2002) propone tres elementos: (a) el lector, (b) el texto, y (c) la actividad. El primero considera las capacidades, la motivación, la personalidad, el estado físico, las experiencias y los conocimientos de la persona que realiza la lectura; además contempla un aspecto de desarrollo ligado al nivel sociocognitivo del lector. El segundo, el texto, puede ser de muy diversos tipos (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo), constar de estructuras lingüísticas en mayor o menor medida complejas (vocabulario, sintaxis, conectores) y puede presentarse en diferentes

formatos (impreso o digital). El tercer elemento es la actividad que incluye el propósito de lectura, es decir, los nuevos aprendizajes y experiencias. Puesto que no es lo mismo realizar la lectura de un libro de texto con el fin de estudiar para un examen, que leer por placer algún tipo de texto literario como poemas, cuentos o novelas o revisar periódicos en busca de empleo. Cada una de estas lecturas es motivada por distintos propósitos y ello también implica que el nivel de comprensión sea diferente.

Por otra parte, existen diferentes modelos que explican los procesos de comprensión lectora, pero para el presente estudio se emplea el modelo interactivo de comprensión de lectura elaborado por Van Dijk y Kintsch (1983) que establece que el texto, mediante su estructura contribuirá de manera determinante sobre la representación que construya el lector para su posterior comprensión, diferenciando tres aspectos sobre la representación del texto: micro-estructura, macro-estructura y super-estructura.

La micro y la macro estructura se refieren al contenido del texto; la micro-estructura se compone de un tejido de proposiciones que el lector elabora a partir de la información de un texto en un proceso en el que se jerarquiza la información. Sobre la base de la micro-estructura se construye la macro-estructura que se elabora a partir de unas estrategias de síntesis también llamadas macro- reglas como: la supresión, generalización y construcción. El aplicar estas estrategias sobre la micro-estructura permite reducir y organizar la información, lo que genera como resultado elaborar una idea global del texto, finalmente, la superestructura necesita la construcción de inferencias por parte del lector, para que de este modo realice la interpretación del texto recurriendo a experiencias previas.

Este modelo describe el proceso de lectura y resalta de manera importante el papel protagónico del lector ante el texto. Puesto que la comprensión que realice el lector tendrá como

resultado el significado que él le otorgue a partir de la forma y contenido que aporta el escrito. Solé y Teberosky (2001) establecen que en el terreno de la investigación sobre la comprensión lectora y el estudio de las prácticas de enseñanza, los modelos interactivos también trazan nuevos caminos, los cuales atañen principalmente a los conocimientos previos del lector, metacognición y estrategias de lectura.

La comprensión lectora en el modelo interactivo es importante porque responde a un enfoque flexible del proceso de lectura, y esto marca una diferencia en comparación con modelos secuenciales, donde no se considera importante el significado que pueda atribuir el lector, a partir de sus experiencias previas, a un determinado escrito. Para lograr diferentes niveles de comprensión es crucial poner en marcha una serie de procesos, habilidades y estrategias que permitirán lograr los objetivos de los lectores. Por ello es importante conocer cada uno de estos niveles, los cuales se esbozan a continuación.

2.3. Niveles de comprensión lectora

Solé (2010) indica que los niveles de comprensión lectora son tres: literal, inferencial y crítico. Por su parte, Cátala (2001) menciona que los niveles de comprensión de lectura se establecen a partir de la exigencia cognitiva que establezca el texto. A partir de ello indica que existen cuatro tipos de comprensión lectora: comprensión literal, reorganización, comprensión interpretativa o inferencial, y comprensión crítica. La comprensión literal, corresponde a un tipo de comprensión superficial del texto, y se evidencia cuando el lector identifica toda aquella información que aparece de manera explícita en el texto. El nivel de reorganización se aprecia cuando el lector puede sintetizar, esquematizar u ordenar la información e ideas obtenidas a través de la lectura de un texto; la comprensión interpretativa o inferencial se produce cuando el lector recurre a sus conocimientos o experiencias previas y a partir de ello construye hipótesis o

realiza anticipaciones sobre el texto que leerá; finalmente, el nivel crítico se observa cuando el lector es capaz de emitir un juicio o una opinión en relación al contenido del texto .

Con respecto a los distintos niveles de comprensión lectora, se establece que no son niveles que se adquieren en un momento determinado y que permanecen inalterables durante el tiempo, sino que, contrario a ello, una vez que se adquieren se ven constantemente modificados debido a la interacción con los textos y también por la guía que ofrezca el docente para que estos se puedan desarrollar con éxito (Sánchez, 1989).

2.4. Estrategias de lectura

Ahora bien, como lo explica Solé (2010) la enseñanza de la lectura comprensiva debe establecerse como un propósito primordial de la escuela, y un deber que compete a los docentes de todas las áreas que intervienen en el proceso educativo de niñas y niños.

No obstante, el lector al ser un sujeto activo deberá poner en juego una serie de elementos que le permitan dirigir y autorregular su adecuado proceso de lectura y aprendizaje, es por esto que los objetivos de los docentes y de otros actores involucrados en el ambiente educativo deberán ir dirigidos a proporcionar estrategias que permitan a los estudiantes involucrarse en textos diversos, cada uno con intenciones y propósitos diferentes.

De tal manera, es importante que los docentes empleen estrategias de enseñanza, las cuales permitan fomentar, promover y elevar la actividad de aprendizaje en los alumnos, quienes a su vez, deberán desarrollar estrategias de aprendizaje para afianzar su conocimiento.

Catalá (2001) establece que a partir de la exigencia cognitiva que plantee el texto, se podrán emplear distintos niveles de comprensión, lo que permitirá comprender y relacionar el requerimiento de la tarea con el tipo de estrategias a utilizar y que con antelación deben ser enseñadas. Para que se cumpla con una comprensión del texto apropiada se establece que durante

la lectura pueden presentarse diferentes tipos de comprensión (Langer, 1995) esto debido a que cada tipo de comprensión tiene un significado distinto para la comprensión del texto.

Para lograr la comprensión que permita cumplir con los objetivos de lectura, diversas investigaciones dan a conocer la importancia de enseñar y aprender estrategias para la comprensión lectora, puesto que se ha evidenciado que estas estrategias pueden ser enseñadas de forma explícita (Aragón y Caicedo, 2009). Por esta razón será crucial saber cuáles son las estrategias de comprensión lectora recomendadas en la literatura para ayudar de manera efectiva a que los lectores cumplan con éxito la tarea, y también conocer cuáles se han de poner en acción de acuerdo al nivel de exigencia cognitiva.

Con respecto al concepto genérico de estrategia Valls (1990, en Solé, 2010) ha establecido que una estrategia permite guiar la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, mantener o renunciar a determinadas acciones para alcanzar los objetivos propuestos. Por su parte Castelló (2002) subraya que el lector deberá contar con estrategias que le ayuden a encaminar sus acciones de manera intencional y voluntaria, respecto a los pasos a seguir para lograr el objetivo de lectura, en el cual se verán relacionados cuatro elementos fundamentales del proceso: el objetivo de lectura, tipo de texto, los procedimientos, y el propio proceso de lectura.

1. **Objetivo de la lectura:** es importante tener claridad con respecto a los objetivos de la lectura, debido a que su función principal es guiar y orientar el proceso, de tal forma que permite desarrollar un importante grado de motivación en dicha actividad. Los objetivos permitirán establecer las acciones que realice el individuo para otorgar sentido y significado al proceso y al texto, además le ayudará a vigilar que la comprensión cumpla con los propósitos planeados.

2. Tipo de textos: identificar la tipología textual y la temática desarrollada ayudará a diseñar el objetivo y la manera de abordar el texto, lo que permitirá realizar hipótesis a partir de los conocimientos previos. Durante el desarrollo de la lectura las hipótesis pueden ser confirmadas, eliminadas o rectificadas, lo que permitirá una mayor comprensión de la lectura.
3. Los procedimientos: estos se desarrollan a partir de los objetivos de la lectura y sirven para facilitar la comprensión, pueden ser diversos y variados, entre ellos se encuentran: destacar palabras importantes, realizar esquemas y realizar resúmenes. El saber en qué momento se pueden emplear dichos procedimientos forma parte del aprendizaje de estrategias, de ahí su importancia.
4. Propio proceso de lectura: Empleando los elementos anteriores se planeará y sistematizará dicho proceso. Por ello la reflexión sobre el proceso y la forma en que sea abordado el texto son sumamente importantes, además, será clave evaluar si se han logrado los objetivos propuestos mediante las actividades desarrolladas.

Es de suma importancia emplear cada uno de los elementos puesto que ello permitirá desarrollar las estrategias de lectura más apropiadas y que den respuesta a los objetivos del lector, el texto, los procedimientos desarrollados, la reflexión y evaluación del propósito y logro de la tarea.

Ahora bien, las estrategias de aprendizaje de la lectura pueden ser divididas en estrategias cognitivas y metacognitivas (Gutiérrez, Rodríguez y Salmerón, 2014). Las estrategias cognitivas son procesos dinámicos y constructivos que el lector desarrolla de manera consciente e intencional para elaborar una representación mental del texto escrito (Dole, Nokes y Dritis, 2009). Por otra parte, las estrategias metacognitivas permiten al lector realizar una planeación que le

ayuda a hacer una selección y una evaluación de las estrategias lectoras. Lo cual le ayudará a regular su propio aprendizaje (Parlan, Ibnu, Rahayu y Suharti, 2018).

Con respecto a las estrategias empleadas durante el proceso de lectura, diversos estudios han establecido que un buen lector es aquel que detecta más errores durante su actividad lectora (Tausch, 2012), y que además emplea las estrategias adecuadas para planificar y controlar la comprensión (Madero y Gómez, 2013; Yang, 2012 en Solano, Manzanal y Jiménez, 2016). No obstante, y como se ha señalado en las líneas que anteceden, estas estrategias se deben enseñar y poner en práctica para que los estudiantes puedan emplearlas con autonomía y que a través de ellas puedan mejorar su aprendizaje de la comprensión de textos de distinta índole. Entre las estrategias que se pueden enseñar a los alumnos se encuentran: 1) activar los conocimientos previos y establecer relaciones con el texto; 2) realizar predicciones sobre el texto; 3) emplear visualizadores gráficos antes o después de la lectura; 4) formular preguntas cuando se presenta alguna confusión o duda con respecto al contenido; 5) emplear estrategias para hacer un resumen del texto; y finalmente; 6) dar resolución a posibles problemas y establecer aclaraciones (McCallum, Krohn, Skinner, Waller y Polite, 2011).

Es importante mencionar que los buenos lectores ponen en juego diversas estrategias durante su actividad lectora, debido a ello algunos investigadores han recomendado enseñar a desarrollar a los alumnos dichas estrategias. Bajo este argumento la tutoría entre iguales ofrece el escenario adecuado para que el docente, mediante el modelaje, monitoreo, explicación y andamiaje enseñe a sus estudiantes el empleo y desarrollo de dichas estrategias lo que permitirá un uso adecuado de ellas.

En relación al objeto de estudio de la presente investigación, el programa *Leemos en pareja*, se caracteriza por emplear distintas estrategias para favorecer la comprensión de textos en

estudiantes agrupados por diadas. La hoja de actividad (ver anexo 7) es uno de los elementos primordiales de las sesiones de trabajo, esta permite guiar la interacción de los miembros y se compone de un texto cuya complejidad es pertinente a la edad y nivel de los alumnos; en cada sesión se trabajan diferentes tipologías textuales.

La hoja de actividades contempla diversas etapas: exploración del texto, lectura y resolución de interrogantes de la comprensión de texto. En una primera etapa, se efectúa una exploración visual del texto, en la que se debe poner especial atención en las imágenes, la estructura del manuscrito, el título, fuente y autor, para esto se plantean interrogantes de tipo inferencial lo cual sirve como una estrategia de activación de conocimientos previos, elaboración de hipótesis y relación de contenidos para la diada de alumnos.

Posterior a ello se realizan las lecturas del texto: lectura modelo, lectura conjunta y lectura apoyada con la técnica de pausa, pista y ponderación (PPP). En un inicio el alumno tutor realiza una lectura modelo para su compañero tutorado, en un segundo momento se realiza una lectura conjunta donde los dos miembros leen al mismo tiempo el texto, pero el tutor va unos segundos por delante marcando el ritmo y la entonación. Subsiguientemente, se utiliza la lectura estratégica mediante la técnica PPP, donde lee el tutorado y el tutor apoya la comprensión, facilitando la detección de errores y proporcionando el andamiaje para que el tutorado pueda solucionarlos.

Una vez realizadas las lecturas, se pone en marcha la comprensión lectora, la cual permite el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que involucran preguntas que promueven la comprensión literal, inferencial, de reorganización y profunda del texto, mediante diferentes actividades que permiten y ayudan al alumno a comprender, profundizar más allá del texto y vigilar su proceso de comprensión.

CAPÍTULO 3. LEEMOS EN PAREJA

El presente capítulo tiene como objetivo dar a conocer los antecedentes del programa *Leemos en pareja*, sus características y desarrollo, la conceptualización de la tutoría entre pares, ya que es un elemento que forma parte del sustento metodológico de dicho programa, los objetivos que se plantea el programa, las adaptaciones realizadas para ser implementado en una comunidad rural del estado de Morelos y finalmente el desarrollo del programa una vez realizadas las adaptaciones. Esto con el propósito de dar a conocer cada uno de los elementos que lo integran debido a que forma parte del objeto de estudio de la presente investigación.

3.1. Antecedentes del programa *Leemos en pareja*

El programa *Leemos en pareja* se desarrolló mediante el trabajo de investigación de los miembros del grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI, por sus siglas en catalán). Dicho grupo ha desarrollado su investigación en varios contextos y comunidades autónomas de España. En un inicio se realizó una prueba piloto del programa, la cual se implementó en el Colegio de Educación Infantil y Primaria Riera de Ribes en Sant Pere de Ribes, Barcelona, durante el curso 2005-2006 (Duran y Oller, 2006). Durante el siguiente curso, 2006-2007 se organizó una red entre los centros con la participación de seis escuelas en Cataluña, con el objetivo de brindar formación y apoyo para el desarrollo del programa.

Durante el curso 2008-2009 se fundó la Red Aragón. En esta red se agruparon cinco centros en Zaragoza (ciudad y provincia) de educación primaria, y durante 2011-2012 se amplió a 13 centros, los cuales han puesto en práctica el programa. En la tabla 7 se dan a conocer las características generales que constituyen dicho programa.

Tabla 7. Características del programa *Leemos en pareja*

Lugar donde se implementó	España
Teoría	<p><i>Leemos en pareja</i> se sustenta en 3 elementos conceptuales: tutoría entre iguales, implicación familiar y comprensión lectora.</p> <p>La tutoría entre iguales permite que tanto el tutor como el tutorado aprendan, debido a que el tutor aprende enseñando y el tutorado aprende porque recibe una ayuda permanente y personalizada de su compañero tutor.</p> <p>Con respecto a la implicación familiar, se establece que dicha implicación tiene efectos positivos y de mejora en los resultados del alumnado, a su vez que mejora la calidad educativa del centro.</p> <p>En relación a la comprensión lectora se hace énfasis en ofrecer situaciones deliberadas de aprendizaje para mejorar la comprensión y sus estrategias, debido a que se considera que la lectura tradicional y silenciosa no mejoran por sí solas la comprensión lectora.</p>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la comprensión lectora • Fomentar la capacidad de cooperación entre el alumnado • Potenciar la implicación de las familias en las tareas escolares • Poner al alcance del profesorado metodologías inclusivas que sean sostenibles en los centros educativos
Descripción y desarrollo del programa	<p>Creación de parejas: Es importante conocer el nivel de comprensión lectora de los alumnos para conformar las diadas con una asimetría pertinente.</p> <p>Formación inicial: Se realizan 3 sesiones de formación en las cuales se dan a conocer el programa, la estructura, los materiales, Características y funciones propias de los roles.</p>

Hojas de actividades: Es el material que estructura la interacción entre los dos miembros de la pareja y son elaboradas a partir de distintos tipos de textos. El tutor prepara la hoja de actividad previamente a la realización de la sesión con su tutorado.

Desarrollo de las sesiones: Se propone la realización de 24 sesiones de 30 minutos dos veces por semana. La dinámica de las sesiones es la siguiente: **Actividades previas:**

- Activación de conocimientos previos
- Formulación de hipótesis

Lectura en voz alta:

- Lectura tutor
- Lectura conjunta (PPP)
- Lectura tutorado

Actividades de comprensión:

- Comprobación de hipótesis
- Significado general
- Interpretación
- Evaluación

Lectura expresiva

- Actividades complementarias
- Autoevaluación de la pareja

Como se enunció líneas arriba, este programa se encuentra fundamentado sobre tres pilares: la tutoría entre iguales, el cual se expondrá a continuación, la comprensión lectora, tema que se abordó en un apartado anterior, y la implicación familiar. Por lo tanto, este programa no sólo

involucra a los alumnos, sino a diferentes actores de la comunidad educativa, y tales circunstancias lo vuelven un programa inclusivo.

Por otra parte, para brindar una perspectiva sobre cómo se comprende el constructo de aprendizaje entre iguales se expone a continuación la conceptualización de la tutoría entre iguales para la presente investigación, además se realiza un breve esbozo sobre dos de sus más importantes referentes teóricos, la teoría del Constructivismo Cognoscitivo y el Constructivismo Social; y por último se da a conocer los beneficios de la tutoría entre pares.

3.2. Conceptualización de la tutoría entre iguales

Leemos en Pareja se encuentra sustentado en la tutoría entre iguales y emplea dicha herramienta para el desarrollo del aprendizaje dentro del aula escolar. Por esta razón se exponen algunas de las conceptualizaciones del término tutoría entre iguales.

El término original, por ser ampliamente utilizado en la comunidad educativa anglosajona es “*peer tutoring*”. En el contexto de habla hispana se ha adaptado a “tutoría entre iguales”. Esta metodología de trabajo es recomendada por instituciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Topping, 2000).

Se ha definido el término de tutoría entre iguales como la vinculación entre personas que pertenecen a situaciones sociales similares, que no son profesionales de la educación y que se ayudan a aprender a la vez que también aprenden (Topping, 1996).

Por su parte, Duran y Vidal (2004), en una aproximación más circunscrita en la educación formal, entienden la tutoría entre iguales como un método de aprendizaje basado en la creación de parejas que establecen una relación asimétrica (procedente del rol de tutor o tutorado que cada uno desempeña), que tienen un objetivo en común, conocido y compartido (generalmente la

adquisición de una competencia académica), que se logra a partir de un marco de relación planificado previamente por el profesor.

Como es posible notar, ambas definiciones comparten similitudes; y entre una y otra es posible desarrollar distintas prácticas de tutoría entre iguales. Aunque para ello se deben de tomar en cuenta: objetivos, contenidos curriculares, etapa educativa, continuidad de roles, edad y características de los participantes (Topping, 1996). Poner especial atención en dichos elementos permite una mejor planificación de la metodología y esto es fundamental para lograr mejores resultados una vez que se ponga en práctica.

En consecuencia, para la presente investigación se entenderá la “tutoría entre iguales” a la creación de parejas con conocimientos y habilidades similares que aprenden gracias a que uno de los integrantes, mediante una tarea previamente preparada, mediará para que su compañero pueda alcanzar unos objetivos que le permitan desarrollar y ampliar sus conocimientos. Los beneficios de esta modalidad es que ambos alumnos apropiándose de un rol, aprenden.

El tutor aprende enseñando a su compañero tutorado, ya que este rol tiene como requisito la preparación con anticipación de los contenidos, actividades a desarrollar y la mutua construcción de conocimientos y aprendizajes otorgada por la mediación, los puntos de vista e ideas, y finalmente, por los acuerdos logrados en el desarrollo de cada de una de las actividades. Por otro lado, el tutorado aprenderá debido a la ayuda personalizada otorgada por parte de su compañero tutor dentro de la zona de desarrollo próximo (Alzate & Peña, 2010). Lo que permitirá crear el andamiaje adecuado para una sólida construcción de aprendizaje.

3.3. La teoría del Constructivismo Cognoscitivo y el Constructivismo social como bases del aprendizaje entre iguales.

En relación a la tutoría entre iguales es importante mencionar que tiene su génesis y sus bases en los estudios de la psicología cognitiva desarrollados por Piaget; así como en las investigaciones realizadas por Vygotsky, por tal motivo se dará a conocer de manera breve en qué consisten ambas teorías y su implicación en la tutoría entre iguales.

Piaget (1955 en Hernández, 2008; Saldarriaga, Bravo, Loor, 2016) formuló que la comprensión se desarrolla en los infantes mediante un proceso continuo en el cual la construcción de los esquemas mentales está en un proceso de reconstrucción constante, el cual permite la comprensión del mundo. A este tipo de constructivismo se le ha denominado cognoscitivo (Saldarriaga et al., 2016). Por otra parte, en el constructivismo social se ha puesto mayor énfasis en la interacción social, el idioma y el discurso. Es por esto que se considera que dichos elementos son fundamentales dentro del proceso de la comprensión, ya que permite que los niños, unos a otros, se provean del andamiaje adecuado para que a partir de ello, realicen la construcción de su aprendizaje en mutua cooperación (Vygotsky, 1978 en Thurston et al, 2007). Es importante mencionar que aunque el constructivismo cognoscitivo y constructivismo social tienen algunas diferencias en torno al aprendizaje entre iguales, ambas necesitan la interacción entre los iguales (Baines, Blatchford & Kutnick, 2003). Debido a que esta interacción funciona como un motor potencial para el desarrollo del aprendizaje.

Con respecto a ello es importante mencionar que se han realizado diversas investigaciones las cuales han mostrado los beneficios de la tutoría entre iguales, mismos que se dan a conocer a continuación.

3.4. Beneficios de la tutoría entre iguales

Los beneficios de la tutoría entre iguales han sido expuestos por diferentes autores y en bastas investigaciones. Sus aportes han sido destacados a través de la literatura científica, quienes ponen de relieve esta modalidad de trabajo. Además, diversos estudios han mostrado que la interacción entre iguales es la que más impera dentro de las aulas escolares, en lugar de la interacción maestro-alumno (Tizzard, Blatchford, Farquha y Plewis, 1998), pero de manera constante los docentes no planifican de manera efectiva las interacciones entre compañeros (Baines, et al, 2003), lo que deja de lado un importante recurso para el aprendizaje.

Por este motivo, las relaciones entre iguales pueden resultar una herramienta potencial para el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, debido a que como lo explica Blatchford (2003) en las relaciones entre iguales el poder se encuentra distribuido de manera más horizontal, lo que puede ayudar a que sea más compartido.

En este sentido, la tutoría entre pares, bajo determinadas condiciones, ha demostrado tener importantes beneficios debido a que la mediación de un igual puede brindar un beneficio dentro de la zona de desarrollo próximo más eficaz que la que provee un adulto, puesto que comparten vocabulario, experiencias, y son aprendices recientes de lo que el compañero trata de aprender, lo que los coloca en una posición de sensibilidad frente a los problemas o dificultades de aprendizaje y la manera en que pueden ser superadas (Good y Brophy, 1997 en Alzate y Peña, 2010; Flores & Duran, 2012; Duran, 2017). Por ejemplo Greenwood, Carta y Kamps (1990), en Duran, Flores y Valdebenito (2015), hicieron una comparación entre la mediación de profesores y la mediación de iguales, concluyendo que la mediación que brinda el alumno en la tutoría entre iguales aumenta la ratio, el tiempo práctico de aprendizaje, aumenta las oportunidades de responder y la rapidez en la corrección de los errores.

Por otra parte se ha dado a conocer que la tutoría entre iguales ayuda a que los estudiantes mejoren académicamente y también beneficia a la mejora de las habilidades socioemocionales de estos, ya que se toman en cuenta cuestiones como la actitud hacia asuntos escolares, disciplina y autoestima (Blanch, Duran, Valdebenito & Flores, 2012). Además los aportes que puede otorgar la tutoría entre iguales pueden variar según el rol que desempeñe el alumno, sea rol de tutor o de tutorado.

Entre los beneficios que puede tener el alumno como tutorado destaca el hecho de que al recibir una tutoría personalizada el alumno tutorado intente desempeñarse como buen estudiante al dar a conocer su aprendizaje (Robinson, Shofield, Ward y Steers-Wentzell, 2005), otro aspecto es que el recibir el apoyo y la ayuda constante por parte de uno de sus compañeros, también permite generar una atmosfera de confianza que ayuda a los tutorados a poder expresar dudas y a equivocarse sin miedo (Duran, 2015). Debido a que como se ha podido observar, la misma naturaleza de la relación entre el niño y el adulto establece una barrera que aleja al niño de forma que aísla su pensamiento (Piaget, 1932 en Thurston, et al, 2007) lo que impide establecer una relación de confianza entre el maestro adulto y el niño, que en consecuencia puede generar un obstáculo que impedirá lograr un aprendizaje efectivo.

Otro aspecto es el beneficio que obtienen los alumnos tutores, el cual se refleja principalmente en el aprendizaje, ya que enseñar ofrece potencialmente oportunidades de aprendizaje (Duran y Valdebenito, 2014). Esto sucede porque aprender algo para enseñarlo a otros desarrolla procesos mentales diferentes dado que se despliega un esfuerzo mayor para elegir los elementos importantes y organizarlos con un objetivo claro (Duran, 2017). Esto acontece gracias a que el tutor considera que el aprendizaje de su compañero depende del apoyo que le proporcione y como consecuencia hace que se involucre activamente porque se siente

responsable del aprendizaje que pueda adquirir su compañero (Duran, 2015). Por esa razón, los resultados positivos que logre el compañero tutorado mejoraran la autoestima del tutor al sentirse responsables de estos avances. Lo cual ayuda a desarrollar un aumento de la responsabilidad y la autoestima.

En resumen, los beneficios que pueden obtener tanto el tutor como el tutorado son: el refuerzo de hábitos de estudios, rendimiento académico, motivación para estudiar, así como la mejora de calificaciones; al mismo tiempo que los tutores se ayudan al robustecer sus conocimientos, adquirir valores de solidaridad entre pares y desarrollar habilidades de comunicación (Duran, 2006; Torrado, Manrique y Ayala, 2016). Beneficios que no sólo serán útiles dentro de escenarios educativos, sino que también tendrán un importante impacto en escenarios culturales y sociales.

3.5. Objetivos del programa Leemos en pareja.

Una vez dados a conocer los beneficios otorgados por la tutoría entre pares, el cual es sustento metodológico del programa *Leemos en pareja*. También es importante dar a conocer que dicho programa se encuentra estructurado mediante un grupo de procedimientos, actuaciones y materiales, cuyo propósito es mejorar la comprensión lectora. Es por esto que a continuación se exponen los objetivos que pretende cumplir el programa para con ello lograr mejorar la comprensión lectora:

1. Poner al alcance de los profesores metodologías con una orientación inclusiva.
2. Desarrollar nuevas didácticas pedagógicas para la enseñanza de la lengua.

3. Fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes.
4. Promover la capacidad de cooperación entre los estudiantes.
5. Incrementar la implicación de las familias en las tareas escolares.

Además, este programa pretende contribuir en los propósitos generales que propone la Secretaría de Educación Pública (SEP) en Lenguaje y Comunicación, los cuales tienen el objetivo de promover que los estudiantes empleen diversas prácticas sociales de lenguaje para mejorar su participación en diferentes ámbitos, acrecentar sus intereses culturales y satisfacer sus necesidades educativas. Del mismo modo que pretende mejoren su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita a través de la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir textos diversos (SEP, 2017). Los propósitos para la educación que propone la SEP, y sobre los cuales pretende incidir el programa son los siguientes:

- Avanzar en su conocimiento de las convenciones del lenguaje oral y escrito y comenzar a reflexionar sobre el sistema lingüístico para resolver problemas de interpretación y producción textual.
- Desarrollar una creciente autonomía para interpretar y producir textos que respondan a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.
- Elegir materiales de estudio considerando la organización de acervos y la información de los portadores.
- Comprender, resumir y producir textos orales y escritos que presentan procesos naturales y sociales para apoyar el estudio de otras asignaturas.

- Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos, producirlos y compartirlos.
- Reflexionar sobre la importancia de la diversidad lingüística y cultural en la convivencia cotidiana.
- Utilizar diferentes medios para compartir su experiencia y manifestar sus puntos de vista (SEP, 2017).

3.6. Adaptaciones realizadas al programa *Leemos en pareja*.

Para cumplir con los propósitos de implementación del programa *Leemos en pareja* en población mexicana, es importante realizar la adaptación del programa; puesto que una adaptación tiene la virtud de permitir que más sectores de la población cuenten con recursos para atender diversas situaciones de tipo social (Malow, Gilles, Rosenberg & Russell, 2004). Además estos programas son sustentados mediante la teoría, y su implementación y evaluación se realiza en escenarios específicos (DHHS, 2001). No obstante, es posible implementar dichos programas en escenarios y/o sectores de la población distintos a los cuales se llevó a cabo su evaluación de efectividad. Esto se puede lograr mediante un proceso de adaptación lo que implica añadirle algo nuevo al modelo del programa y/o cambiar o modificar algunos de sus componentes (Blakely et al., 1987). Lo cual se realiza con el objetivo de dar respuesta a las necesidades de un grupo en específico (Gonzales, Barrera y Martínez, 2004). En este caso, una comunidad rural al sur del estado de Morelos.

La elaboración de las actividades del programa de intervención realizado en esta investigación, se apoya en una serie de guías diseñadas para orientar la actividad de los maestros. Las guías que acompañan al programa original incluyen situaciones concretas para ser

implementadas en el aula, así como sugerencias prácticas derivadas de la experiencia de diferentes grupos que han implementado la propuesta. Las actividades seleccionadas para su implementación en el aula se han modificado en función de la edad de los niños, su contexto y la disponibilidad que tenían los maestros para su desarrollo.

Debido a ello para realizar las adaptaciones del programa se realizó una entrevista a los docentes para conocer sus prácticas de lectura dentro del aula, además se llevó a cabo un pilotaje de cinco sesiones del programa para conocer dificultades, problemáticas presentadas y a partir de ello realizar adaptaciones.

Con respecto a los textos empleados, se buscó que estos cumplieran con tres criterios: en primer lugar que tuvieran una variedad de formatos, empleando textos continuos (como por ejemplo narraciones, exposiciones, descripciones, argumentaciones, o instrucciones), como discontinuos (gráficos, mapas, hojas informativas o anuncios). En segundo lugar, que tuvieran una complejidad acorde a la edad de los alumnos. Y en tercer lugar, que fueran textos que pudieran despertar el interés de los niños y con unidad de significado para que ello facilitara la construcción de sentido (Duran, 2011).

Por tal motivo en el presente estudio se emplearon textos como: Lector Plus 4: textos, contextos y procesos para desarrollar la competencia lectora (Rodríguez y Cervantes, 2017); Sección de textos apropiados para 3° y 4° de primaria de la Evaluación de comprensión lectora (Catalá et al., 2007); textos de los Libros del Rincón edición de la Secretaría de Educación Pública y artículos del periódico El País, edición electrónica. Cada uno de estos textos se adecuó a las hojas de actividades (ver anexo 7) para que cumplieran con los tres criterios establecidos por el programa original.

Ahora bien, el primer cambio realizado al programa *Leemos en pareja*, con el objetivo de responder a las necesidades del contexto en el que se implementa, la Escuela Primaria Benito Juárez García de la comunidad de Coatetelco, consistió en agregar una cuarta sesión, a las sesiones dirigidas a los docentes. Esta cuarta sesión se añadió con el objetivo de dar a conocer a los profesores estrategias de aprendizaje y de enseñanza para mejorar la comprensión lectora en sus alumnos. Debido a que los docentes desconocían estrategias específicas para mejorar dicha comprensión. Su desconocimiento sobre estrategias concretas para mejorar la comprensión lectora se pudo conocer mediante una entrevista realizada a los docentes.

Con respecto al desarrollo del programa con los alumnos, se realizó un cambio en torno a la preparación de la Hoja de actividades realizada por los tutores. El programa original propone que los tutores contesten su Hoja de actividad (ver anexo 7) en su casa con el apoyo de un familiar. Pero debido a la falta de apoyo familiar y a que algunos padres de familia no saben leer y escribir, la Hojas de actividades eran preparadas con el apoyo del docente durante el horario escolar, para que después los tutores pudieran brindar una tutoría adecuada a sus compañeros tutorados. Otro de los cambios que se realizó en esta misma etapa es el aumento a 40 minutos de las sesiones realizadas con tutor y tutorado, el programa original sólo propone 30 minutos para cada sesión, se agregaron estos 10 minutos para realizar correcciones de manera grupal de la Hoja de Actividades. Esto con el objetivo de corregir algún posible error del cual no se haya percatado el tutor, lo que servirá para reafirmar el tema abordado.

Finalmente, la última adaptación realizada al programa se llevó a cabo en torno a las hojas de actividades, debido a que se agregaron 15 Hojas de actividades más, además de las 24 que propone el programa. Estas 15 hojas de actividades agregadas se desarrollaron con el objetivo de

que los alumnos las contestaran en su casa y como un elemento más para robustecer la práctica de la comprensión lectora.

Estas adaptaciones realizadas al programa *Leemos en pareja*, permiten cumplir con el primer objetivo específico planteado en esta tesis de investigación. A continuación la Tabla 8 presenta una comparación del programa y el diseño posterior a las adaptaciones.

Tabla 8. Comparación de *Leemos en pareja* y diseño posterior a las adaptaciones

Sesión	Programa original	Adaptaciones al programa
*	Formación docente	Formación docente
1	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción al programa • Materiales que lo componen (hojas de actividades, pautas de evaluación). • Fundamentos conceptuales (tutoría entre iguales, comprensión lectora e implicación familiar). 	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción al programa • Materiales que lo componen (hojas de actividades, pautas de evaluación). • Fundamentos conceptuales (tutoría entre iguales, comprensión lectora e implicación familiar).
2	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración del desarrollo del programa. • Sugerencias, respuesta a dudas e interrogantes por parte del formador. <p>(Esta sesión se realiza una vez que los docentes han ejecutado al menos 12 sesiones del programa con sus alumnos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de enseñanza y aprendizaje para mejorar la comprensión lectora dentro del aula escolar.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar los resultados de la puesta en práctica del programa. • Satisfacción de los docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración del desarrollo del programa. • Sugerencias, respuesta a dudas e interrogantes por parte del formador. <p>(Esta sesión se realiza una vez que los docentes han ejecutado al menos 12 sesiones del programa con sus alumnos).</p>
4		<ul style="list-style-type: none"> • Valorar los resultados de la puesta en práctica del programa. • Satisfacción de los docentes

	Formación del alumnado	Formación del alumnado
1	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer qué es la tutoría entre iguales. • Estructuración de actividades. • Reflexionar sobre las ventajas de ser tutor o tutorado. • Ventajas y cualidades del buen tutor y tutorado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer qué es la tutoría entre iguales. • Estructuración de actividades. • Reflexionar sobre las ventajas de ser tutor o tutorado. • Ventajas y cualidades del buen tutor y tutorado.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación de las tareas por sesión. • Lectura: interrogación y anticipación antes de leer los textos (hipótesis). Lectura en pareja (pausa, pista, ponderación). Modelado del profesor con un alumno y práctica posterior en parejas. • Comprensión lectora: detección de ideas y léxico. Modelado de docente con alumno y práctica en parejas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación de las tareas por sesión. • Lectura: interrogación y anticipación antes de leer los textos (hipótesis). Lectura en pareja (pausa, pista, ponderación). Modelado del profesor con un alumno y práctica posterior en parejas. • Comprensión lectora: detección de ideas y léxico. Modelado de docente con alumno y práctica en parejas.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de evaluación: presentación de la hoja de autoevaluación en parejas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de evaluación: presentación de la hoja de autoevaluación en parejas.
	Actividades por sesión de tutoría	Actividades por sesión de tutoría
	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades previas: exploración, hipótesis, conocimientos previos. • Lectura en pareja: lectura tutor, lectura conjunta (pausa, pista, ponderación). • Comprensión lectora: comprobación de hipótesis, actividades de comprensión. • Lectura expresiva: lectura tutorado. • Autoevaluación/autoevaluación complementaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades previas: exploración, hipótesis, conocimientos previos. • Lectura en pareja: lectura tutor, lectura conjunta (pausa, pista, ponderación). • Comprensión lectora: comprobación de hipótesis, actividades de comprensión. • Lectura expresiva: lectura tutorado. • Corrección de las hojas de actividades de manera grupal. • Autoevaluación/autoevaluación complementaria.
	Otras anotaciones	Otras anotaciones
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sesiones dos veces por semana durante 3 meses. La duración de las sesiones es de 30 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 15 hojas de actividades para realizar en casa.

minutos.

- ✓ **Sesiones dos veces por semana durante 3 meses. La duración de las sesiones es de 40 minutos.**

3.7. Desarrollo del programa

Como se mencionó anteriormente, el programa se encuentra fundamentado sobre tres pilares: la tutoría entre iguales, la comprensión lectora y la implicación familiar; lo cual permite que quienes se vean involucrados no sean únicamente los alumnos, sino también otros actores que forman parte de la comunidad educativa, y esto beneficia de manera importante puesto que otorga la oportunidad de dar a conocer como la diversidad es un elemento positivo para las acciones pedagógicas (Duran, 2017).

➤ Formación del profesorado

Una de las primeras acciones que se puso en marcha es la formación al docente, debido a que son los encargados de desarrollar el programa con los estudiantes. La formación del profesor se realizó mediante cuatro sesiones presenciales, su objetivo fue formar al docente antes de la puesta en marcha, para posteriormente guiar y monitorear el desarrollo del programa y valorar en su conjunto la experiencia. Duran, Flores y Valdebenito (2015) establecen que no se trata únicamente de aplicar el programa, sino de apropiárselo para desarrollarlo de forma creativa y adecuada al contexto y a la necesidad de cada escenario.

Por esta razón, la formación docente del programa se dividió en cuatro sesiones:

- ❖ **Primera sesión:** se realizó una introducción al programa, se dieron a conocer los materiales que lo integran y sus bases conceptuales: la tutoría entre iguales, comprensión lectora e implicación familiar.

- ❖ **Segunda sesión:** se proporcionaron estrategias de enseñanza y aprendizaje para mejorar la comprensión lectora dentro del aula escolar.
- ❖ **Tercera sesión:** esta se efectuó una vez puesto en marcha el programa y tiene el objetivo de hacer una evaluación del desarrollo del programa y dar respuesta a posibles dudas o interrogantes surgidas durante dicho proceso.
- ❖ **Cuarta sesión:** se llevó a cabo una valoración de los resultados y del desarrollo del programa para conocer la satisfacción de los docentes (esta sesión se realizó una vez finalizado el programa).

➤ **Creación de parejas**

Los docentes son los encargados de constituir las parejas de alumnos, esto como primer paso para la realización del programa. Por consiguiente, las parejas pueden conformarse empleando las calificaciones del eje de Lenguaje y Comunicación o mediante una prueba de comprensión lectora. En este caso las parejas se conformaron mediante la prueba ACL 4 de comprensión lectora. Importantes estudios sugieren que es crucial que exista una distancia entre tutor y tutorado similar entre cada una de las diadas. Para hacerlo es importante que el alumno con mejor calificación se empareje con su equivalente. Es decir, el tutor que más sabe con el tutorado que más sabe y así sucesivamente.

Esto con el objetivo de que se logre una mejor y mayor interacción entre cada uno de los participantes.

➤ **Formación del alumnado**

En relación a la formación de los alumnos, los estudios sobre la tutoría entre iguales han documentado que el tutor y tutorado deben tener una interacción lo mejor estructurada posible, debido a que como lo explica Topping y Elhy (1998) es de suma importancia que la interacción entre tutor y tutorado esté ampliamente estructurada para que cada integrante de la pareja sepa en

todo momento lo que debe hacer, ya que ello trae como consecuencia mejores resultados en el desarrollo de las actividades.

Es por esto que para la formación de los estudiantes el docente dedicó tres sesiones. En dicha formación se establecieron los roles de los alumnos, tutor o tutorado, se les enseñó a regular el tiempo establecido para cada una de las hojas de actividades y se les instruyó mediante el monitoreo de sus actividades e intervenciones, el cual se realizó a través de una autoevaluación de la pareja. Durante las sesiones de formación también se les dio a conocer a los alumnos el material para guiar su interactividad en cada una de las sesiones, esto permite, como lo indica Duran (2011) la familiarización de los estudiantes con los materiales que integran el programa.

De este modo, el programa se estructuró mediante 24 sesiones de lectura en pareja en el aula escolar, y 15 sesiones de lectura en el hogar. El desarrollo fue de 2 sesiones de 40 minutos de lectura por semana, durante 3 meses. A continuación se explica la forma en la que se distribuyó el tiempo en dichas sesiones.

➤ **Actividades por sesión de tutoría**

La Hoja de actividad (ver anexo 7), es el material que estructura la sesión de trabajo, esta fue elaborada por los docentes atendiendo a una serie de sugerencias entregadas por el programa y bajo los estándares exigidos por PISA (Duran, 2011). Esta hoja fue estudiada y preparada previamente por el alumno tutor, en ella se establecen 5 momentos bien estructurados de trabajo para la diada:

- ❖ Antes de leer (primeros minutos de la sesión): el primer momento de la actividad se destinó a explorar aspectos de la macro estructura del texto, mediante cuestionamientos con el objetivo de ayudar a los alumnos a realizar una hipótesis sobre la lectura; también a realizar vínculos entre sus conocimientos previos y texto; y por último activar la motivación de los alumnos en el tema de la lectura.

- ❖ La lectura se realizó una vez contestadas las preguntas que se encuentran en el apartado *antes de leer* de la hoja de actividades, la cual tuvo una duración de alrededor de 15 minutos. De ahí se continuó con la lectura del texto incluido en la hoja de actividad, en ese momento se realizaron tres lecturas en el siguiente orden:
1. Lectura del tutor: el tutor realizó la primera lectura del texto con fluidez, ritmo y entonación actuando como un modelo de lectura para el tutorado, ayudando al acercamiento y la familiarización de su compañero con el manuscrito.
 2. Lectura conjunta PPP: durante esta lectura el tutorado leyó apoyado con la técnica PPP (pausa, pista, ponderación). El tutor brindó ayuda a su tutorado en los errores que cometió en la lectura autónoma. Cuando el tutor incurría en un error, el tutor le hacía saber que se había equivocado mediante una *Pausa*, a partir de ello se le otorgaron unos minutos para que pudiera encontrar su error, entonces el tutor procedía a darle una *pista*. Una vez realizada la corrección de su equivoco por parte del tutorado, el tutor entregaba una *Ponderación*. Una ponderación es una palabra de ánimo o de refuerzo positivo para continuar con su lectura.
 - a) Después de leer: el tutor y el tutorado procedían a contestar las preguntas que contenía la hoja de actividades referidas a la comprensión lectora. Las preguntas planteadas en ese apartado eran de tipo literal, inferencial, de reorganización y reflexión personal las cuales giraban en torno al texto. Además se tenía como objetivo que tanto el tutor como el tutorado mediante un apoyo en conjunto pudieran dar respuesta a cada una de las interrogantes.
 - b) Lectura expresiva final de tutorado: una vez realizada la actividad que correspondía a la comprensión de lectura, se esperaba que dicho conocimiento

influyera en la lectura final que se realizara sobre este mismo. Esta última lectura era realizada únicamente por el tutorado y se esperaba que se fuera realizada con ritmo, fluidez, velocidad y entonación adecuada.

- c) Actividades complementarias: en este último apartado se planteaban actividades diversas que sirvieran como complemento del tema abordado en la lectura.
 - Cada cuatro sesiones se realizaba en los últimos cinco minutos la autoevaluación de pareja.
- d) Los últimos diez minutos de cada sesión servían para que de manera grupal se realizaran correcciones en torno a la Hoja de actividades.

Durante el desarrollo de la sesión, la función del maestro se realizaba a través de esta nueva organización de aula, es decir, el trabajo en parejas. El docente realizaba actuaciones de seguimiento de los alumnos agrupados en parejas, ayudándose con registros de observación (Duran et al. 2011) que permitían reflejar los progresos de los alumnos o las dificultades que se iban presentando, para que a partir de ello se pudiera brindar ayuda a aquellas parejas con más necesidades de apoyo o aquellas que requirieran su atención durante el desarrollo de la actividad.

CAPÍTULO 4. MÉTODO

El método que se empleó es de carácter mixto, ya que permite tener una visión holística del fenómeno de estudio, debido a que aprueba combinar tanto el enfoque cualitativo como el cuantitativo (Johnson y Onwuegbuzie, 2004, Creswell, 2009) y que como lo explica Hernández (2008) representa un grupo de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación, mismos que implican la recolección y el análisis de datos de corte cuantitativo y cualitativo, así

como su integración y discusión que se realiza de manera conjunta, lo que permite realizar deducciones de la información obtenida.

4.1. Diseño

El diseño es de tipo cuasi-experimental, esto debido a que los participantes no se eligieron mediante el azar, sino que se encontraban en grupos constituidos previamente. El seguimiento de los sujetos se realizó mediante una medida pretest-intervención –postest. El cual fue conformado por un grupo experimental y un grupo control.

4.2. Enfoque y alcance.

El enfoque de la investigación es mixto, transversal, correlacional.

4.3. Variables de Estudio

- Variable independiente: *programa Leemos en Pareja*
- Variable dependiente: Comprensión lectora

4.4. Escenario de intervención.

La presente investigación se realizó en la escuela primaria Cuauhtémoc, con clave: 17DPR04761 (turno matutino), en donde se encuentra el grupo control; y en la escuela primaria Benito Juárez García con clave: 17DPR0826X (turno vespertino), en donde se encuentra el grupo experimental. Ambas instituciones utilizan el mismo edificio, pero como se mencionó en líneas arriba, en la escuela Cuauhtémoc se brinda clases por la mañana, y en la escuela Benito Juárez García se dan clases por la tarde. Las dos están incorporadas a la Secretaría de Educación Pública y se encuentran ubicadas en una zona rural del municipio indígena de Coatetelco. Este municipio cuenta con transporte, agua potable, alumbrado público, teléfono y calles pavimentadas.

4.5. Escenario

La escuela primaria Cuauhtémoc y la escuela Benito Juárez García cuentan con una infraestructura en buen estado y pequeñas áreas verdes. Además tiene seis aulas de clase, dos cuartos de baño y una oficina, en la que se encuentra tanto la dirección como una pequeña biblioteca.

4.6. Participantes:

La población participante es de 42 alumnos (25 niños y 17 niñas) de cuarto grado de las escuelas Cuauhtémoc (turno matutino) y Benito Juárez García (turno vespertino) que pertenecen al Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM) y una profesora frente a grupo. La muestra está conformada en dos grupos: grupo experimental (GA, N=14 estudiantes, 11 niños y 3 niñas) y el grupo control (GB= 28 estudiantes, 14 niños y 13 niñas).

4.7. Métodos de selección

Los criterios de inclusión, exclusión y eliminación se definen a continuación:

- **Criterios de inclusión:**

Estudiantes que cursen el cuarto grado de educación primaria y que tengan entre 9 y 10 años de edad.

- **Criterios de exclusión:**

Estudiantes que no deseen participar en el proceso de estudio.

Bajas durante el ciclo escolar

- **Criterios de eliminación:**

Estudiantes que no concluyan con todas las fases de pre y post intervención.

4.8. Instrumentos

Instrumentos para la obtención de datos:

a) Prueba de comprensión lectora ACL.

Se empleó la prueba para comprensión lectora: ACL. Se eligió esta prueba debido a que el tipo de comprensiones evaluadas: literal, reorganización, inferencia y crítica. Concuerta con la fomentada en el programa a través de las preguntas de las hojas de actividad.

Característica de la prueba ACL 4.

El instrumento contiene 8 textos y un total de 28 ítems, 9 de nivel literal, 4 de nivel de reorganización, 12 de nivel inferencial y 3 de nivel crítico. Las preguntas son cerradas y de elección múltiple.

Tabla 9. Dimensiones, ítems y respuestas de la prueba ACL4.

Dimensiones	Comprensión literal	Reorganización	Comprensión inferencial	Comprensión Crítica
Ítems de la	Ítems:	Ítems:	Ítems:	Ítems:
Prueba ACL-4	5, 6, 7, 15, 16, 19, 22, 23, 24	8, 18, 25, 28	3, 4, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 20, 21, 26, 27	1, 2, 3
Respuestas	5D, 6B, 7C, 15C, 16D, 19C, 22B, 23D, 24D.	8A, 18E, 25E, 28A.	3B, 4E, 9C, 11E, 12E, 13C, 14A, 17C, 20E, 21B, 26D, 27B.	1D, 2C, 10A.

El material del instrumento fue estructurado en seis pruebas. El criterio de validez se ha obtenido comparando los resultados de la prueba ACL-4 con la valoración de los maestros en el cual se obtuvo un coeficiente de 0.64. Para la validación de pruebas en castellano, después de ser

traducidas y de adaptar los textos, se administraron en un primer momento en escuelas de Barcelona y posteriormente a un millar de alumnos de centros públicos y privados de la comunidad de Madrid. En cuanto a la confiabilidad, el material fue pasado a una muestra de 3.980 niños y niñas de escuelas públicas y privadas rurales y urbanas de 27 centros de enseñanza en Cataluña.

Adaptación de la prueba

Se realizó una revisión de diferentes instrumentos para evaluar la comprensión lectora. Se eligió el instrumento ACL debido a que el tipo de comprensiones evaluadas: literal, reorganización, inferencia y crítica. Concuerd a con la fomentada en el programa a través de las preguntas de las Hojas de actividad.

Una vez analizada la prueba, lo cual fue realizado por cuatro docentes responsables de impartir clase a cuarto grado, fue posible percatarse de que algunas palabras no correspondían al contexto sociolingüístico de los estudiantes de la región de Coatetelco. Es importante mencionar que no se hicieron cambios en la tipología de los textos y tampoco a las dimensiones de la comprensión lectora.

Ahora bien, para obtener la prueba adaptada, el instrumento fue validado mediante interjueces, lo cual consiste, como afirma Dubé (2008) en establecer el grado de acuerdo entre varias personas que valoran un mismo conjunto de ítems o instrumentos de medida.

➤ Participantes de la validación

Los participantes que realizaron el papel de jueces, fueron cuatro profesores con experiencia en impartir clases a los grupos de cuarto grado de educación primaria en la localidad de Coatetelco, tres mujeres y un hombre. Los cuales fueron seleccionados con base

en su experiencia docente en educación básica, y como se mencionó en líneas arriba, en impartir clases a los grupos de cuarto grado en la localidad de Coatetelco.

➤ Procedimiento de validación

Previo a la validación por jueces, se realizó un sondeo a los estudiantes de cuarto grado, para conocer qué palabras emplean como sinónimos para los siguientes sustantivos y verbos:

zapatillas deportivas, bombilla, Adil, Weber, charlar, rabiar, relacionaros. Si incurrían en alguna duda, que era lo más previsible, el investigador explicaba a qué hacía referencia cada palabra, para que los niños comentaran que sinónimo utilizarían para cada uno de ellas.

Del sondeo se eligieron las palabras que fueron mencionadas con mayor frecuencia por los niños: *zapatilla deportiva: tenis; bombilla: foco; Weber: Nike; charlar: platicar; rabiar: enojar; relacionaros: relacionarse*. Posteriormente se elaboró una escala Likert que contenía las palabras de la prueba y las posibles palabras por las cuales serían modificadas. Dicha escala fue entregada a los cuatro jueces a quienes se les solicitó que dieran a conocer su acuerdo o desacuerdo en torno a cada una de ellas; en caso de estar en desacuerdo se les pidió que hicieran sugerencias.

➤ Resultados

Para realizar el análisis de la escala Likert se estableció que existía acuerdo entre jueces cuando al menos 3 de ellos, es decir el 75% de los colaboradores coincidían en su evaluación en relación a la pregunta del criterio evaluado, y desacuerdo cuando dos o más jueces presentaban respuestas opuestas, es decir, el 50% o menos del total del porcentaje.

Se realizó el análisis de los datos y se procedió a realizar los cambios para obtener la prueba final una vez valorados los aportes y las sugerencias recibidas por parte del grupo de jueces.

b) Registro de observación

El registro de observación permitió observar el desarrollo de las actividades durante los diferentes momentos de la sesión del programa *Leemos en pareja*, esto con la finalidad de poder explicar posibles cambios en los índices de comprensión lectora de los participantes.

c) Entrevistas semi-estructuradas.

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a una muestra de 4 estudiantes que participaron en las sesiones de *Leemos en pareja*. La entrevista abarca temáticas como la satisfacción con el programa, dificultades o problemáticas y mejoras observadas una vez concluido el programa.

Entrevista semi-estructurada a la docente responsable del grupo, con el fin de profundizar en los aprendizajes obtenidos por los estudiantes, valoración de actividades y materiales, así como sugerencias para la mejora del programa.

Entrevista semi-estructurada a 4 padres de familia del grupo experimental, con el objetivo de conocer su opinión acerca de las problemáticas y avances observados una vez concluido el programa.

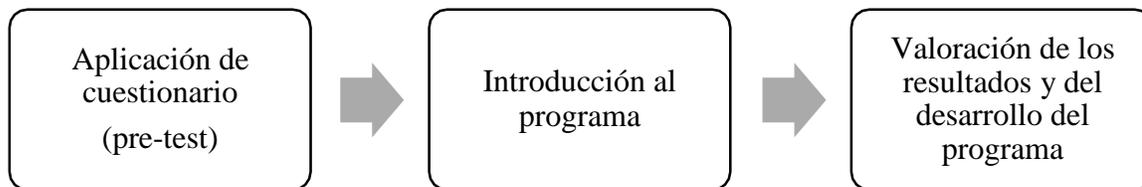
4.9. Procedimiento

Se realizaron los trámites administrativos pertinentes para desarrollar la investigación en la escuela primaria Benito Juárez García y en la escuela Cuauhtémoc de la comunidad de Coatetelco, Morelos, en el periodo comprendido del ciclo escolar 2017-2018. Debido a que se obtuvo una respuesta positiva en ambas escuelas, la investigación se inició en el mes de enero. A continuación se dan a conocer las fases y el desarrollo de cada una de estas para el presente estudio

4.10. Fases de estudio

- **Formación del profesorado que participó en el programa *Leemos en pareja***

Se llevó a cabo mediante tres fases como se ilustra en la Figura 1.



Gráfica 1 Fases del procedimiento de formación del docente que participó en el programa.

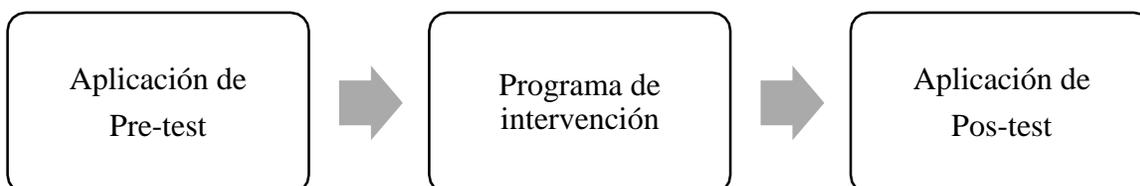
La primera fase consistió en una reunión general realizada en el mes de enero, en dicha reunión estuvieron presentes el director, docentes y padres de familia. Durante esta reunión se solicitó la participación de la docente a cargo del grupo y se le realizó un cuestionario, el cual fue empleado como pre-test.

La segunda fase consistió en realizar una introducción al programa en el cual se dieron a conocer los materiales que lo integran y las bases conceptuales como la tutoría entre iguales, comprensión lectora e implicación familiar. Esta formación del profesorado se realizó mediante tres sesiones de 30 minutos cada una. En esta fase también se dieron a conocer estrategias de enseñanza y aprendizaje para mejorar la comprensión lectora dentro del aula escolar.

La tercera fase consistió en desarrollar la cuarta y última sesión de la formación del profesorado en la cual se realizó una valoración de los resultados y del desarrollo del programa para conocer la satisfacción de los docentes. Esta fase se realizó una vez que finalizada la intervención del programa.

- **Alumnos que participaron en el programa *Leemos en pareja***

Se conformó en tres fases, como lo muestra la Figura 2.



Gráfica 2 Fases del procedimiento de alumnos que participaron en el programa.

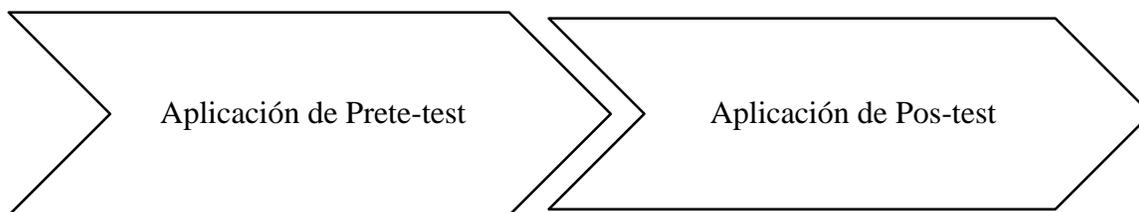
En la primera fase que se realizó en el mes de enero, se les explicó a los alumnos el objetivo del estudio y se procedió a aplicar la prueba de comprensión lectora ACL. 4 como pre-test.

En la segunda fase se desarrolló el programa de intervención que consistió en realizar el programa *Leemos en pareja*, el cual tuvo una duración de 24 sesiones y se efectuó en un aula de la escuela Benito Juárez de la comunidad de Coatetelco, Morelos.

La tercera fase se realizó en noviembre, seis meses después de haberse puesto en marcha el programa *Leemos en pareja*, se efectuó el pos-test, nuevamente, con la prueba de comprensión lectora ACL. 4.

- **Alumnos que participaron como grupo control del programa *Leemos en pareja***

Se realizó únicamente en dos fases, como lo da a conocer la figura 3.



Gráfica 3 Fases del procedimiento del grupo control.

En el mes de enero se llevó a cabo la primera fase, al igual que en el grupo control, se realizó una reunión con el director, docentes, padres de familia y alumnos para dar a conocer el programa y su objetivo. Posteriormente se pidió a los padres firmar el consentimiento informado, y a los alumnos se les aplicó de manera grupal la prueba ACL 4. Para evaluar su comprensión lectora.

Transcurridos diez meses, en el mes de noviembre, se llevó a cabo la segunda fase por medio de un postest, en el cual se empleó nuevamente la prueba ACL 4. Que como se mencionó, evalúa la comprensión lectora. Esto con el objetivo de conocer si existía un cambio con respecto a su nivel de comprensión lectora.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

La comprobación sobre la mejora de la comprensión lectora es crucial para la presente investigación, es por esto que en el análisis de datos se realizó una comparación de medias a través del análisis estadístico con una prueba t student. Además se empleó el programa estadístico para las ciencias sociales (SPSS) versión 23 para Windows con el cual se analizó la existencia de diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control.

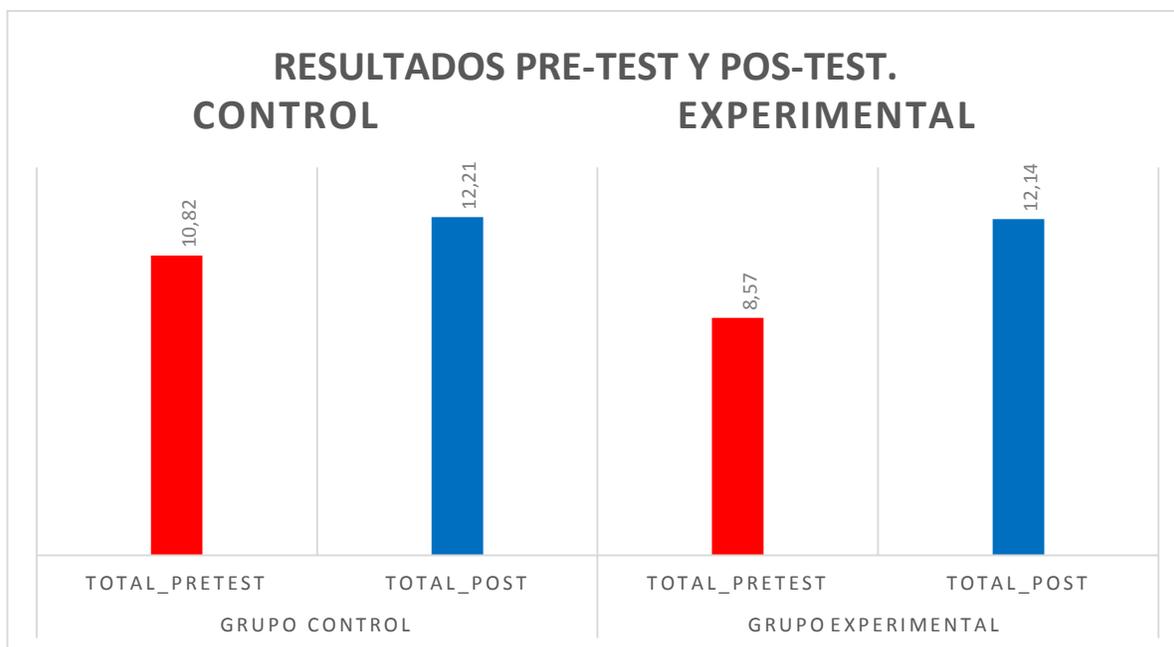
5.1. Prueba ACL para evaluar la comprensión lectora.

Los datos fueron analizados con una t de student donde se realizó una igualdad de varianzas, tal y como lo muestra la tabla 10, para conocer si existían diferencias significativas entre los dos grupos en sus puntajes de pre-test. El análisis de la prueba t es para muestras independientes y permite comparar las medias de ambos grupos.

Tabla 10. Comparación de Medias del grupo experimental y grupo control con la prueba T

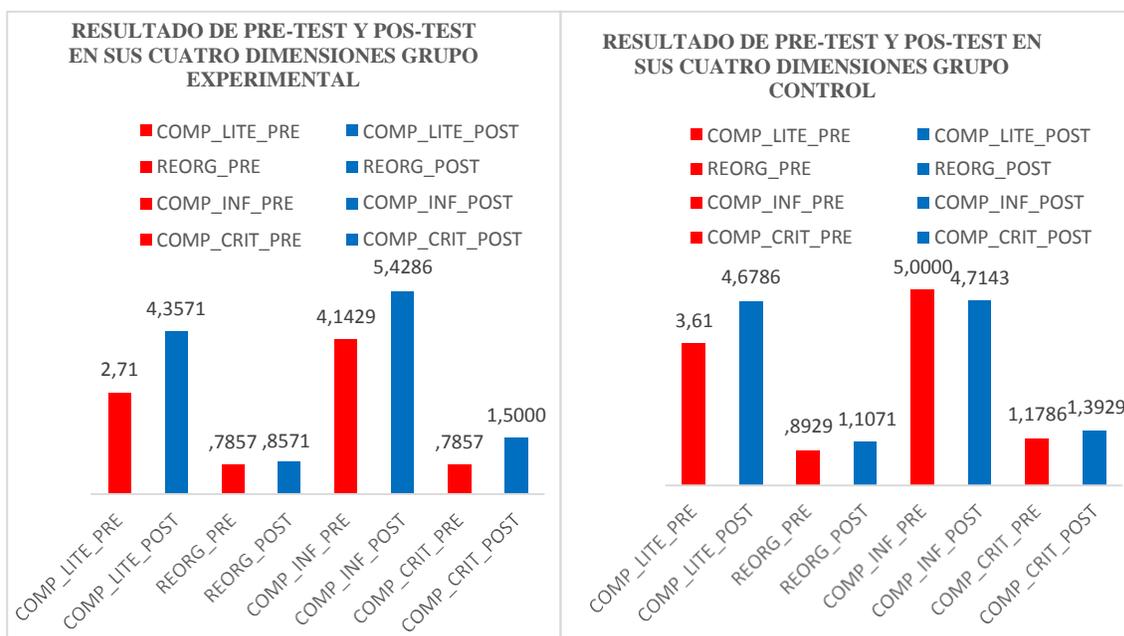
Evaluación	Valores	Desviación	Evaluación	Valores	Desviación
	de	Estándar		de	Estándar
	Media			Media	
Grupo A	85.714	550.125	Grupo B	108.214	498.185
<i>F Levene= 0.953 p>.05</i>			<i>t= 1.289 -0.40 0.190 p>.05</i>		

Los resultados en la prueba t no muestran diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental en la comprensión lectora antes de iniciar el programa. Ha sido importante para esta investigación realizar la comparación de medias de pre-test entre el grupo experimental y el grupo control, puesto que ello permite evidenciar los efectos de intervención en el pos-test. Los cuales se dan a conocer a continuación y pueden visualizarse en la figura 4.



Gráfica 4 Resultados de la primera y segunda evaluación del grupo de intervención y el grupo control.

Como es posible observar en la figura 1 aunque ninguno de los dos grupos presentan diferencias significativas en sus medidas iniciales, si es importante resaltar que el grupo control se encontraba, tras analizar el resultado del pre-test, 2.25 puntos arriba de la media del grupo experimental. Una vez analizado el pos-test, fue posible advertir que existen diferencias estadísticamente significativas ($t = >4.352 -26$ p. $<.05$) entre el grupo control y el grupo experimental.



Gráfica 5 Resultados de la primera y segunda evaluación en sus cuatro dimensiones de grupo experimental y grupo control.

Por otra parte, como lo muestra la figura 5, al analizar el pre-test y el pos-test por cada grupo, en sus cuatro dimensiones: comprensión literal, comprensión inferencial, reorganizacional y comprensión crítica, fue posible observar que el grupo experimental tuvo un avance significativo en al menos tres de las cuatro dimensiones que evalúa la prueba. Siendo la comprensión literal la que mostró un mayor avance al aumentar 1.6471 puntos sobre la media de la primera evaluación. La comprensión inferencial tuvo un incremento de 1.2857, la comprensión crítica tuvo un aumento de 0.7143, mientras que la comprensión reorganizacional, que fue la que mostró una menor mejora, sólo tuvo un incremento de .0714.

Con respecto al grupo control, este también presentó mejores resultados en la dimensión de comprensión literal, el cual fue de 1.0686. Mientras que en la comprensión inferencial mostró un decrecimiento de 0.2857. En relación a la comprensión crítica esta mejoró 0.2143, por su parte, la comprensión reorganizacional mostró una mejora del 0.21481.

Es importante resaltar que el grupo experimental mostró avance en cada una de las dimensiones evaluadas, a diferencia del grupo control que mostró decrecimiento en la dimensión de comprensión inferencial, además, como se mencionó anteriormente, el grupo experimental tuvo un incremento de 3.57 en la segunda evaluación, mientras que el grupo control sólo incrementó su puntaje en 1.32 sobre su media inicial.

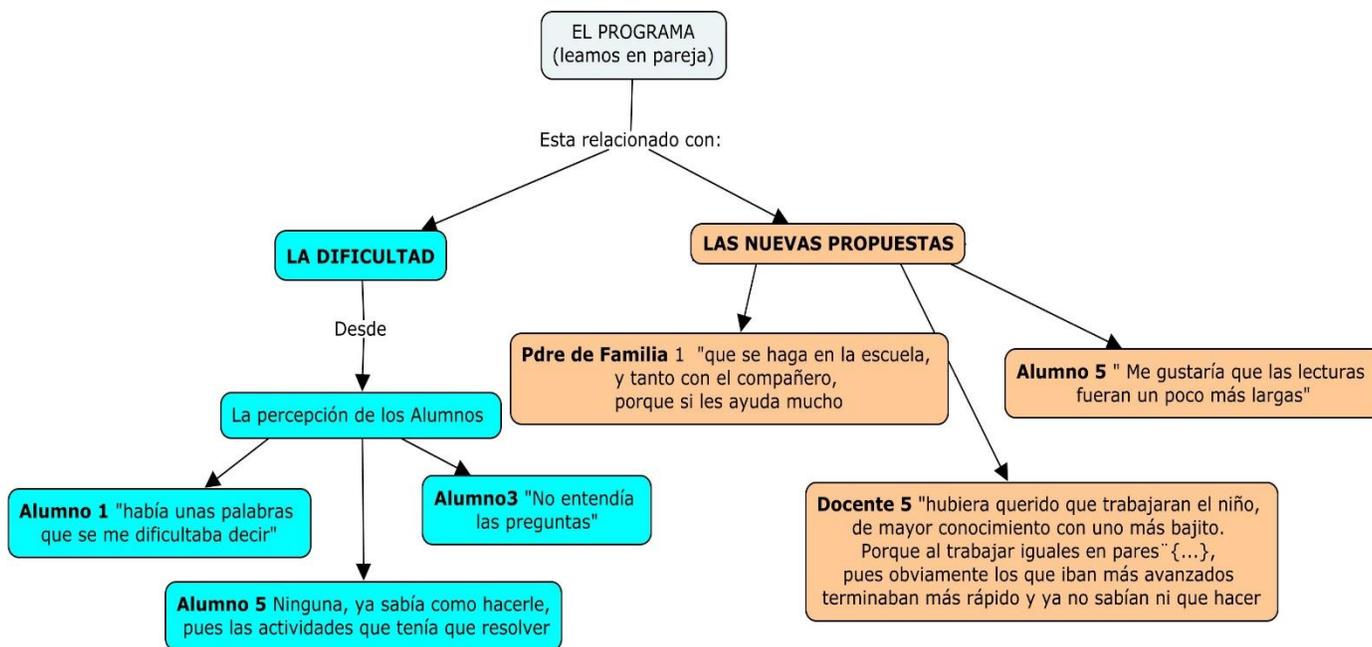
Es decir, los alumnos implicados en la experiencia de *Leemos en pareja* tuvieron diferencias estadísticamente significativas en comprensión literal: $t = >552 -39 p > .05$; comprensión reorganizacional: $t = >777 -39 p > .05$; comprensión inferencial: $t = > .837 -39 p > .05$ y comprensión crítica: $t = > .192 -39 p > .05$. Estas diferencias significativas se atribuyen a las diversas actividades que se desarrollan mediante el currículum y a la participación de los alumnos en 24 sesiones de trabajo en el programa de *Leemos en pareja*.

5.2. Análisis cualitativo

Con respecto al análisis cualitativo el cual es una revisión de los resultados de la entrevista realizada a los padres y/o madres de familia, alumnos participantes del programa *Leemos en pareja*, y docentes. El cual tuvo como objetivo recabar información subjetiva de las opiniones tanto de los participantes tutorados, como la de sus tutores, esto con el propósito de aportar mayor riqueza al ejercicio investigativo.

Para realizar dicho análisis se recurrió a la utilización de software hermenéutico Atlas.ti en su versión 8. Después de haber sido grabadas y transcritas las entrevistas fueron analizadas a través de dos categorías principales (La experiencia, La dificultad) y una categoría emergente (Nuevas

propuestas). Dichas categorías fueron reforzadas con la percepción de cada uno de los participantes.



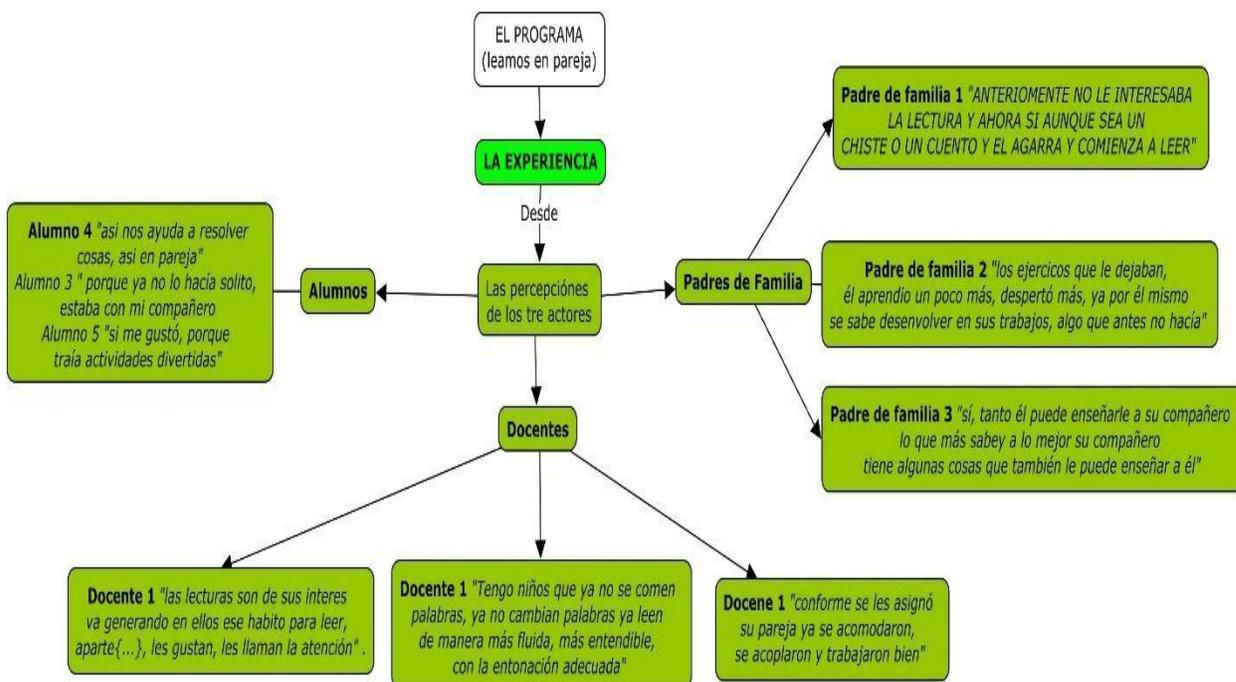
Gráfica 6 Categorías Dificultad, Nuevas Experiencias

En la figura anterior se destacan dos categorías importantes, la primera de ellas *dificultad*, la cual se refiere a las complicaciones que se presentaron al momento de desarrollar cada una de las actividades del programa, allí se encuentran reflejadas exclusivamente algunas de las opiniones de los estudiantes, los cuales respondieron a la pregunta ¿Las preguntas qué te parecieron? ¿Eran difíciles? a la que uno de ellos, contesto "*había unas palabras que se me dificultaba decir*" *Alumno 1* o, "*No entendía las preguntas*" *Alumno 3*. Lo que podría indicar que es necesario revisar de nuevo algunos de los textos desarrollados en las hojas de actividades, y además complementar con otras actividades para potenciar y ampliar el vocabulario de los participantes. Cabe resaltar que la opinión de "*Ninguna, ya sabía cómo hacerle, pues las actividades que tenía*

que resolver" **Alumno 4**. Contrastándola con la respuesta "hubiera querido que trabajara el niño de mayor conocimiento con uno más bajito. Porque al trabajar iguales en pares {...}, pues obviamente los que iban más avanzados terminaban más rápido y ya no sabían ni que hacer"

Docente 1. En la categoría **Nuevas propuestas** dan lugar a replantear los mecanismos de organización de diadas, pues de esta forma se facilitará la enseñanza de aquellos niños que presentan dificultades en la lectura.

Así mismo, en esta categoría se propone "Me gustaría que las lecturas fueran un poco más largas" **Alumno 2**, lo que permite reevaluar los contenidos del programa y validar que tan posible es que se adapten o se remplacen algunas de las lecturas con mayor grado de dificultad o de contenido, claro está, teniendo en cuenta el nivel de escolaridad y edad. Desde la percepción de los padres de familia sugirieron "que se haga en la escuela, y tanto con el compañero, porque si les ayuda mucho" **Padre de Familia 1**. Lo que da apertura a que se realice en otros grados, o que se aplique a los demás niños y niñas que asisten a la institución educativa.



Gráfica 7 Categoría Experiencia

Por su parte, en la categoría *Experiencia* figura 7 se expuso la siguiente pregunta ¿Usted cree que el programa *Leemos en pareja* ha ayudado a su hijo a mejorar en su comprensión lectora? La cual se analizó a partir de las citas seleccionadas desde la percepción de los tres actores más importantes que conforman la comunidad educativa; en este caso, la opinión fue "*anteriormente no le interesaba la lectura y ahora si aunque sea un chiste o un cuento y él agarra y comienza a leer*" **padre de familia 1**. Lo que indica que desde su percepción personal pudo considerar una influencia positiva del programa en la conducta lectora del niño, lo que además permite validar la importancia de la aplicación de este programa en la población, claramente relacionada con la categoría anterior (**Nuevas propuestas, Docente 1**)

Del mismo modo, a raíz de la pregunta ¿Considera que el programa *leemos en pareja* ha ayudado a los niños a mejorar su comprensión lectora? Dirigida especialmente a los docentes. La percepción fue "*Tengo niños que ya no se comen palabras, ya no cambian palabras ya leen de manera más fluida, más entendible, con la entonación adecuada*" **Docente 1**, al igual que la anterior, se resalta de nuevo, la validez positiva que tuvo la aplicación del programa *Leemos en pareja*, pues desde la percepción misma de los maestros, se nota no solo el cambio actitudinal, si no también académico de los niños que participaron en este programa, así mismo se debe tener en cuenta la sugerencias citadas con anterioridad en la categoría (**Nuevas propuestas**).

Por otra parte, los alumnos, principales participantes del programa, expusieron sus respuestas, que aunque fueron concretas, son importantes a tener en cuenta, pues casi todos los entrevistados coincidieron en que: "*así nos ayuda a resolver cosas, así en pareja* **Alumno 4** " y "*si me gustó, porque traía actividades divertidas*" **Alumno 3**. Respuestas obtenidas a partir de la pregunta ¿Cómo te pareció el programa *Leemos en pareja*? ¿Qué te pareció? ¿Te gustó o no te gustó? Lo

que resulta importante resaltar es que pesar de que se presentaron complicaciones con algunas palabras que no entendían o no podían pronunciar, como se indicó en la categoría (**Dificultades**), los niños/niñas, también se divirtieron y aún más que contaban con la colaboración de sus compañeros.

Por último, habría que mencionar que si bien las categorías se presentaron por separado, para facilitar su análisis y comprensión, estas se relacionan entre sí, no solo por la participación de los tres actores que conforman la comunidad educativa, sino también por la pertinencia de las tres categorías, que si bien, se puede apreciar como si una antecedería a la otra, las tres se retro-alimentan entre sí. Pues los resultados encontrados reflejan la importancia de cómo identificar y hacer ajustes al programa a partir de las dificultades encontradas, así mismo, se evidencia la influencia positiva de la comprensión lectora en los niños que participaron desarrollando las actividades, y no menos importante, atender a las recomendaciones tanto de los docentes, como la de los padres de familia para brindar un mayor beneficio al ejercicio investigativo.

Tabla 11 Categoría y análisis de las citas más significativas.

Categoría	Subcategoría	Cita	Análisis
Nuevas Propuestas	Alumnos	<i>" Me gustaría que las lecturas fueran un poco más largas"</i>	Da a conocer la importancia de hacer nuevamente una revisión sobre cada una de las lecturas empleadas para que el programa presente lecturas más variadas en cuanto a su densidad y amplitud.
	Docente	<i>"hubiera querido que trabajara el niño, de mayor conocimiento con uno más bajito. Porque al trabajar iguales en pares {...}, pues obviamente los</i>	Plantea la necesidad de revisar una modalidad de tutoría que tome en cuenta no sólo valores cuantitativos, como por ejemplo las calificaciones

		<i>que iban más avanzados terminaban más rápido y ya no sabían ni que hacer"</i>	obtenidas a partir de pruebas de comprensión lectora o mediante las calificaciones en el eje de Lenguaje y comunicación, sino en aspectos de aptitudes y habilidades personales.
	Padres de familia	<i>"que se haga en la escuela, y tanto con el compañero, porque si les ayuda mucho"</i>	Evidencia la importancia de desarrollar programas de lectura y comprensión lectora dentro de las escuelas. Puesto que ello ha permitido mejorar aspectos como la comprensión lectora.
Dificultades	Alumnos	<i>"había unas palabras que se me dificultaba decir"</i>	Establece la importancia de adicionar al programa una serie de elementos que tengan el objetivo de ampliar el vocabulario.
Experiencia	Alumnos	<i>"si me gustó, porque traía actividades divertidas"</i>	Muestra que el ofrecer lecturas acompañadas de actividades variadas para mejorar la comprensión permite generar en los niños o alumnos la impresión de ser actividades atractivas, en las que además de aprender se genera un efecto de diversión.
	Docente	<i>"Tengo niños que ya no se comen palabras, ya no cambian palabras ya leen de manera más fluida, más entendible, con la entonación adecuada"</i>	Indica que el programa ha incidido en elementos de la lectura como la entonación y la fluidez, los cuales permiten un mejor desarrollo en la comprensión lectora.
	Padres de Familia	<i>"anteriormente no le interesaba la lectura y ahora si aunque sea un chiste o un cuento y el agarra y se pone a leer."</i>	Valida la importancia del desarrollo del programa en la mejora de la conducta lectora del participante

b) Formato de registro de observación

Por otra parte, también se identificaron datos cualitativos que se pudieron observar mediante el formato de registro de observación. Estos datos hacen referencia a conductas generales de los niños que se registraban durante las sesiones, a medida que se iba desarrollando el programa, se registraron cambios positivos e importantes en el grupo experimental.

Se registró que algunos niños al inicio de la implementación del programa tenían poca disposición de realizar el trabajo en parejas, pero conforme fue avanzando el desarrollo del programa cada uno de los niños se fue acoplando con su respectivo compañero, esto permitió establecer una mayor relación de cooperación, tanto por parte del tutor como del tutorado.

Además, durante las primeras sesiones del desarrollo del programa se les dificultaba a los alumnos, tanto al tutor como al tutorado, el realizar cada una de las actividades planteadas por el programa, lo que demandaba un mayor apoyo por parte del docente hacía los alumnos, pero conforme los niños se fueron habituando al orden y al desarrollo de cada una de las actividades que debían desarrollar en parejas, estas fueron solicitando menos apoyo del profesor y las actividades se fueron realizando de manera más autónoma por parte de cada una de las diadas.

El registro de observación también permitió conocer los avances que iban manifestando los niños durante su actividad de lectura y comprensión de textos. Puesto que al inicio de la intervención los alumnos tendían a no respetar los signos de puntuación, no realizaban una buena entonación de los textos, incurrían constantemente en la mala pronunciación de las palabras, su ritmo de lectura era demasiado lento, además se les dificultaba reconocer diversos tipos de texto e identificar las ideas principales. No obstante, durante el desarrollo de las sesiones del programa estas dificultades fueron encontrándose cada vez menos, y los niños al darse cuenta de sus

avances mostraban mayor seguridad, esto se reflejaba en un mayor apoyo, tanto en las actividades que correspondían a la lectura, como a las actividades de comprensión, puesto que fomentaban más el diálogo, si su tutorado tenía alguna duda intentaban contestar y buscar una respuesta entre ambos, situaciones que en un inicio se les dificultaba solventar y que demandaban un mayor apoyo del docente. También este incremento de seguridad se evidenció en las lecturas de los textos, no sólo en cuestiones de fluidez o entonación, como se señala anteriormente, sino en el volumen que empleaban los niños al leer, el cual a inicios del programa era muy bajo, pero que con el tiempo se fue modulando, ya que los niños hacían un esfuerzo mayor por leer con un volumen de voz adecuado. Estos avances fueron más evidentes en los alumnos que desempeñaron el papel de tutor, sobre todo porque la disposición que mostraban para apoyar a su compañero se fue incrementando considerablemente conforme fueron avanzando cada una de las sesiones del programa.

6. DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio contribuyen a poner de manifiesto la importancia que tiene el desarrollo de programas para fomentar la mejora de la comprensión lectora en alumnos de nivel básico, del mismo modo permite dar cuenta de los beneficios de programas; los cuales como lo explica Zarzosa y Martínez (2011) deben ser diseñados de manera estructurada y sistemática, en los cuales se tome en cuenta las experiencias exitosas de prácticas de lectura realizadas en otros países. En este sentido el programa *Leemos en pareja* demostró sus beneficios y efectividad para mejorar la comprensión lectora en el país donde fue desarrollado, España. Debido a ello fue necesario realizar una adaptación de dicho programa para hacer una investigación a nivel empírico y de esta manera conocer sus efectos en una población rural mexicana.

En consecuencia, la discusión aquí esbozada da respuesta a la pregunta de investigación del estudio: ¿En qué medida la implementación del Programa *Leemos en pareja* mejora la comprensión lectora de los niños de cuarto grado de una comunidad rural? Para dar respuesta a esta pregunta se toman en cuenta los resultados del estudio que dan a conocer que el programa *Leemos en pareja* ha presentado un efecto mediano en el nivel de comprensión lectora. Además, es importante mencionar que dicho programa ha incidido en cuatro niveles de comprensión: comprensión literal, comprensión inferencial, reorganizacional y crítico (Catalá, 2001; Pérez, 2005).

Esto se debe a que como lo muestra la *figura 4*, el grupo experimental mostró en el pos-test un mayor aprovechamiento en los cuatro niveles de comprensión lectora en comparación con el grupo control, que sólo mostró un incremento menor en su aprovechamiento en tres de los cuatro niveles. El nivel literal, reorganizacional y crítico. Mientras que en el nivel de comprensión inferencial se evidenció un decrecimiento, el cual podría deberse a variables que tal vez no se tomaron en cuenta en la presente investigación.

Ahora bien, es importante recordar que el nivel literal corresponde a un tipo de comprensión superficial del texto, en este caso, los alumnos que logran alcanzar dicho nivel pueden reconocer todos los elementos que se encuentran de manera explícita en el texto, por ejemplo personajes, nombres y rasgos de los personajes, así como ideas principales y secundarias. En este nivel tanto el grupo control como el experimental revelaron avances una vez realizada la prueba pos-test, pero como se dio a conocer en el apartado de resultados, el grupo que tuvo un mayor puntaje fue el grupo experimental. Lo que permite sustentar que la mejora de ambos grupos no se debe exclusivamente a las prácticas docentes, o la madurez propia de la edad, sino a la implementación del programa desarrollado.

Con respecto al nivel reorganizacional, este se pone de manifiesto cuando el lector puede sintetizar, esquematizar u ordenar la información e ideas obtenidas a través de la lectura de un texto. Sobre este nivel de lectura tanto el grupo control como el experimental mostraron mejoras similares y con un aprovechamiento bajo, lo cual puede ser explicado, en el caso del grupo experimental, por la falta de actividades para mejorar, específicamente, dicho nivel de comprensión lectora. En consecuencia, este resultado refleja la necesidad de elaborar mayores actividades para mejorar dicho nivel de comprensión. Actividades que como lo indica Catalá et al. (2007) enseñen a los niños a quitar o evitar información repetitiva, organizar la información mediante objetivos y realizar resúmenes jerarquizando información. Tareas que mediante su uso constante permitirán mejorar la comprensión a nivel reorganizacional.

En el caso de la comprensión inferencial, esta se aprecia cuando el lector recurre a sus conocimientos o experiencias previas y con base en ello construye hipótesis o realiza anticipaciones sobre el texto; en este nivel de comprensión el grupo experimental tuvo una mejora más significativa en comparación con el grupo control. Esta mejoría en el grupo experimental se puede explicar porque en cada una de las actividades realizadas en el programa se ponían en práctica tareas que servían como una estrategia para la activación de los conocimientos previos. Lo cual está completamente vinculado a la comprensión inferencial, que como se explicó, esta se logra cuando el lector relaciona sus conocimientos o experiencias previas con la lectura de algún texto y a partir de ello elabora una interpretación. Tal y como lo explica Van Dijk y Kintsch (1983) en su modelo interactivo el cual establece la importancia de los conocimientos previos para construir inferencias y a partir de ahí elaborar una interpretación del texto, lo cual permite una mayor comprensión de la lectura.

Por último, el nivel crítico se observa cuando el lector es capaz de emitir un juicio o una opinión en relación al contenido del texto (Catalá et al., 2007; Pérez, 2005). O como lo explica Cassasany (2004) cuando el lector puede entender lo que se dice “detrás de las líneas” es decir, comprender la ideología del texto, así como el punto de vista del autor; y a partir de ello, construir un juicio o una opinión. Con respecto a este nivel de comprensión el grupo experimental nuevamente tuvo mejores y mayores puntajes en comparación con el grupo control. Este mayor aprovechamiento se puede explicar gracias a la diversidad de textos empleados para la puesta en marcha del programa. En los cuales figuraban textos continuos (por ejemplo narraciones, exposiciones, descripciones, argumentaciones o instrucciones) al igual que textos discontinuos (gráficos, mapas, hojas informativas y anuncios). Por tal motivo los alumnos mostraron un mayor aprovechamiento, ya que la exposición a textos que exigen poner en práctica distintas competencias, permite desarrollar también diferentes estrategias para planificar y controlar la comprensión (Madero y Gómez, 2013; Yang, 2012 en Solano, Manzanal y Jiménez, 2016).

Ahora bien, el incremento en el aprovechamiento del grupo experimental en los cuatro niveles de lectura, es posible que se deba al currículum desarrollado por el docente, pero de igual manera permite evidenciar que dicho aprovechamiento también es resultado de las prácticas de lectura desarrolladas por el programa *Leemos en pareja*. Esto se hace plausible en buena medida porque el grupo control mostró un aprovechamiento menor en sus niveles de lectura.

Lo cual coincide con lo que explica Zarzosa y Martínez (2011) al exponer que las prácticas de lectura desarrolladas por docentes en México, son generalmente acciones de tipo procedimental o mixta, las cuales están dirigidas a aspectos formales de la lengua y a repeticiones mecánicas de procedimientos, es decir, que no involucran habilidades de pensamiento complejo ni

construcción de significado. Mismo que impide, sin tomar en cuenta factores de tipo económico y social, que los estudiantes alcancen buenos niveles de comprensión lectora.

En comparación con las actividades de comprensión de textos que promueve el programa, las cuales se circunscriben a prácticas dentro de un enfoque comunicativo y funcional que promueven la interacción de los alumnos con distintos tipos de texto y priorizan las actividades encaminadas a la construcción de significado a partir de lo leído, además, ponen en práctica estrategias de lectura las cuales con su uso permiten regular el aprendizaje (Taylor & Hamm, 2016, Parlan, Ibnu, Rahayu & Suharti, 2018) y en consecuencia mejorar la comprensión lectora (Ripoll y Aguado, 2014). Esto permite dar a conocer por qué el grupo experimental manifestó mejores resultados en la evaluación pos-test. Lo cual coincide con las opiniones emitidas mediante entrevistas realizadas a padres de familia, docentes y alumnos. Quienes concuerdan en que el programa ayudó a mejorar la comprensión lectora de los alumnos involucrados.

Lo que permite demostrar que el programa *Leemos en pareja* realmente ha ayudado a potenciar la comprensión lectora en los alumnos de cuarto grado de educación primaria, esto teniendo en cuenta las propias limitaciones del estudio.

Como aportaciones extras es importante dar a conocer que además de que el programa ayudó a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes participantes, también contribuyó a mejorar otros aspectos como el interés y gusto por la lectura, el cual pudo ser evidenciado a través del estudio cualitativo, puesto que varios padres de familia coincidieron en que después de haberse desarrollado el programa con sus hijos, estos mostraron mayor inclinación por la lectura, mostrando autonomía para realizar lecturas incluso fuera del ambiente escolar. Este tipo de actitud permitirá que los alumnos no utilicen materiales de lectura sólo como necesidad

académica, sino que servirá como vehículo para impulsar el aprendizaje permanente y en consecuencia desarrollar mayor éxito y progreso en la lectura (OCDE, 2018).

Otro aspecto que se evidenció es que algunos alumnos, al inicio de la puesta en marcha del programa mostraron ciertas dificultades en el vocabulario empleado en algunas lecturas, pero a medida que se fue desarrollando el programa este tipo de dificultades se fueron mostrando con menor frecuencia. Por otra parte, es importante poner especial atención en lo expuesto por el docente al comentar que algunos niños concluían las hojas de actividades con mayor premura que otros, lo que conduce a hacer una revisión, como lo recomienda el profesor, en la manera en que fueron acomodadas cada una de las parejas. Lo que permitirá, quizá, que haya mayor homogeneidad en el desarrollo de las actividades.

Es sustancial mencionar que aunque las actividades desarrolladas en pareja en un inicio presentaron ciertas dificultades, estas fueron disipándose a medida que se fue desarrollando el programa. Y los alumnos, sobre todo aquellos que desempeñaron el papel de tutor, manifestaron mayor seguridad para apoyar a sus compañeros que desempeñaban el papel de tutorados. Lo que denota es que además de una mejora en cuestiones cognitivas también se presentaron mejoras en aspectos sociales y de autoestima. Lo cual coincide con Ginsburg, Rohrbeck y Fatuzzo (2006) al establecer que la tutoría entre pares, además de tener beneficios de tipo cognitivo, también permite el fortalecimiento de aspectos socioemocionales.

7. CONCLUSIONES

La preocupación por mejorar los índices de comprensión lectora se ha puesto en evidencia en investigaciones realizadas en diversos contextos. Pero esta preocupación nace principalmente porque la comprensión lectora es un elemento básico que permea no sólo en cuestiones de tipo académico, sino que además es una herramienta básica que permite al individuo potenciar su desarrollo en ambientes sociales, académicos y/o laborales.

Por su parte esta investigación revela dificultades de la muestra estudiada en todos los niveles de comprensión lectora propuestos por Catalá et al. (2007). Lo que hace urgente y necesario buscar alternativas para solventar este problema que afecta a un sector importante que más tarde, si su condición económica se lo permite, ingresará a la escuela secundaria donde los niveles de comprensión lectora exigidos se vuelven más complejos.

Se hace énfasis en que esta tarea no corresponde únicamente al alumno, sino también a los padres, los docentes y a la institución misma. En particular, este estudio se centró en conocer los efectos del programa *Leemos en pareja* para mejorar la comprensión lectora en una comunidad rural, y se demostró que la implementación y desarrollo de programas con este objetivo permite brindar tanto a docentes como alumnos y a la institución misma, mecanismos para optimizar la didáctica y la práctica de la lectura; lo que denota la importancia de poner en marcha estudios que permitan vincular nuevas propuestas realizadas en latitudes internacionales para potenciar la comprensión lectora.

Para concluir es importante señalar que para una posible investigación posterior, se sugiere aumentar el número de muestras y controlar variables como motivación por la lectura, nivel educativo de los padres y prácticas de lectura por parte de los docentes. Además, se propone

ampliar el taller para incluir sesiones con actividades cuyo objetivo sea el aumento de vocabulario en los niños.

8. REFERENCIAS:

- Alzate-Medina, G., & Peña-Borrero, L. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9 (1), 123-138.
- Araiza, E. y Barrera, P. (2012). Competencia lectora y los estilos de aprendizaje. Secretaria de Educación, Cultura y Deporte del estado de Chihuahua. Recuperado de: [Dialnet-CompetenciaLectoraYLosEstilosDeAprendizaje-4679762%20\(2\).pdf](#)
- Aragón, L. & Caicedo, A. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado en cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 5 (12), 125-138.
- Arguelles, J. D. (2012). ¿Por qué es un problema la lectura? *Este País*. Vol. 249. Recuperado de: <http://archivo.estepais.com/site/2012/%C2%BFpor-que-es-un-problema-la-lectura/>
- Baines, E. Blatchford, P. & Kutnick, P. (2003). Changes in grouping practices over primary and secondary school. *International Journal of Educational Research*, 39(1), 9-34. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/8255>
- Barba, L. (2004). La enseñanza de la lengua escrita en la educación básica a través de sus programas y modelos pedagógicos. Balance y perspectivas. *Perfiles educativos*, vol. XXVI. Num. 103.pp, 38-55. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v26n103/v26n103a3.pdf>
- Bedoya, Y. y Cedeño, J. (2017). Aplicación del programa “HALF” para mejorar la comprensión lectora en niños de instituciones educativas de comunidades Shipibas en Uyacali. *Apuntes de ciencia y sociedad*. Vol. 7, num. 1, pp. 39-46. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6276671>
- Bereiter, C. y Bird, M. (1985). *Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. Cognition and instruction*.
- Bereiter, C. y Engelmann, S. (1977). Enseñanza especial preescolar. Barcelona, Fontanella.
- Blanch, S. Duran, D. Valdebenito, V. & Flores, M. (2012). The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the Reading comprehension competence. Instituto Superior de Psicología Aplicada, Lisboa, Portugal and Springer Science Business Media BV. Recuperado de http://grupsderecerca.uab.cat/erife/sites/grupsderecerca.uab.cat/erife/files/The%20effects%20and%20characteristics_%20Blanch_et%20al.PDF
- Blatchford, P. (2003). A systematic observational study of teachers and pupils behaviour in large and small classes. *Learning and instruction*, 13, 6, (569).

- Blakely, C., Mayer, J., Gottschalk, R., Schmitt, N., Davidson, W. (1987). The fidelity-Adaptation debate: implications for the implementation of public sector social programs. *American journal of community psychology*. Vol 15, num. 3.
- Cabrero, J. Piñero, R. & Reyes, M. (2018). Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. *Perfiles educativos*. Vol. XI, núm. 159. IISUE-UNAM. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n159/0185-2698-peredu-40-159-144.pdf>
- Castelló, M. (2002). Estrategias de aprendizaje en el área de la lectura. En C. Monereo (Coord.), *Estrategias de aprendizaje*, (pp.185-218). Barcelona.
- Catalá, G. Comes, G. y Renom, J. (2001) *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona. Graó.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, Vol. 2, pp. 6-23. Recuperado de:
<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/compreio lectora/explorandonecesidadesactualesdecomprension.pdf>
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2008). *México Lee. Programa de fomento para el libro y la lectura*. Recuperado de: http://www.oei.es/pdf2/Mexico_Lee.pdf Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. Recuperado de: <https://sic.cultura.gob.mx/encuesta/Encuesta%20de%20Lectura%20ok.pdf>
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2016). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015*. Recuperado de:
https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf
- Coll, C. (2003). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*. Núm. 161. P. 34. Recuperado de: <http://pasionytinta.files.wordpress.com/2013/04/coll-competencias-en-educacion-escolar.pdf>
- Corominas, E. Flores, M. & Oller, M. (2015). Leemos en pareja. Aportaciones a la tutoría entre iguales a la mejora de la competencia lectora. *Didáctica de la lengua y la literatura*. Núm. 70. P, 55-60. Recuperado de:
<http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/tx07009.pdf>
- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Cunningham, A., Stanovich, K. (1998). What Reading Does For the Mind. Recuperado de:
<https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/cunningham.pdf>
- Department of Health and Human Services (DHHS). (2001). Finding the balance: Program fidelity and adaptation in substance abuse prevention. A State-of-the-art-review. (2002, CADCA, Conference).
- Díaz, F. y Hernández, G (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill. Recuperado de:

<https://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

- Dole, J., Nokes, J. D. y Drits, D. (2009). Cognitive strategy instruction. Ed. Handbook of research on Reading comprehension (pp.347-372). New York: Routledge.
- Dubé, J. (2008). Evaluación del acuerdo interjueces en investigación clínica. Breve introducción a la confiabilidad interjueces. *Revista argentina de clínica psicológica* (1): 75-80.
- Duran, D. (2006). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. *Revista Aula de Innovación Educativa* 153-154. Recuperado de: www.researchgate.net/publication/39217728_Tutoria_entre_iguales_la_diversidad_en_positivo
- Duran, D., Oller, M. (2006). La participación de las familias en un programa de tutoría entre pares para la mejorar de la comprensión lectora. *Revista de educación inclusiva*, 10 (29), pp. 74-81.
- Duran, D. (2017). Aprendizaje entre iguales en música. Cooperación y tutoría entre alumnos. *Revista Eufonía Didáctica de la Música*. Num. 72, pp. 7-12. Recuperado de: www.researchgate.net/publication/318723427_Aprendizaje_entre_iguales_en_musica_Cooperacion_y_tutoria_entre_alumnos.
- Duran, D. (2017). ¿Se puede aprender enseñando? Evidencias científicas e implicaciones educativas. *Revista Aula de secundaria*. Núm. 21. Pp. 23-27. Recuperado de: www.researchgate.net/publication/315118185_Se_puede_aprender_ensenando_Evidencias_cientificas_e_implicaciones_educativas
- Duran, D., Flores, M., Valdebenito, V. (2015). Tutoría entre iguales. Concepto y práctica como metodología para la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana*. Vo. 9, num 2. Pp. 23-40. Recuperado de: www.researchgate.net/publication/283541211_Tutoria_entre_iguales_Concepto_y_practica_como_metodologia_para_la_educacion_inclusiva
- Duran, D. (2015). Tutoría entre iguales: compartir la capacidad de enseñar con los alumnos. En Mayordomo, R. y Onrubia, J. (coords.). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Edictorial UOC.
- Duran, D. (2011). Leemos en pareja, un programa de tutoría entre iguales, con alumnos y familias, para la mejora de la competencia lectora. Recuperado de: http://www.acuanauta.net/olivo/aceite/materiales/leemos_en_parejas.pdf
- Duran, D. Valdebenito, V. (2014). Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado de: wp-content/uploads/2016/04/Desarrollo-de-la-competencia-lectora-a-través-de-la-tutoria-entre-iguales-como-respuesta-a-la-diversidad-del-alumnado.pdf
- Duran, D., Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona. Graó.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2006) *Encuesta de Lectura*. Recuperado de:

<https://observatorio.librosmexico.mx/files/enc-nac-lec-2006.pdf>

- Fernández, M. A. La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de docencia universitaria*, Vol.8, pp. 11-34. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3996629>
- Flores, M. y Duran, D. (2012). Leemos en pareja. Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura/ IV Congreso Leer.es.
- Flores, M. y Duran, D. (2016). Mejorar el autoconcepto lector a través de la tutoría entre iguales. *Textos didácticos de lengua y literatura*. Num. 72. Pp. 55-60. Recuperado de: www.researchgate.net/publication/299782132_Mejorar_el_autoconcepto_lector_a_traves_de_la_tutoria_entre_iguales
- Flores, M. y Duran, D. (2016). Tutoría entre iguales y comprensión lectora: ¿un tándem eficaz? Los efectos de la tutoría entre iguales sobre la comprensión lectora. Num. 2. Pp. 339-352. Recuperado de: www.researchgate.net/publication/308786613_Tutoria_entre_iguales_y_compreension_lectora_un_tandem_eficaz_Los_efectos_de_la_tutoria_entre_iguales_sobre_la_compreension_lectora
- Fodor, J. (1986). *La modularidad de la mente*. Madrid, Morata. Recuperado de://drive.google.com_
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la infancia. (2016). *Niños y niñas fuera de la escuela*. Recuperado de: www.unicef.org/mexico/spanish/UNICEF_NFE_MEX.pdf
- Gartner. (2015). Forecast: PCs, Ultramobiles and mobile phones, worldwide, 2011-2018. Recuperado de: <http://www.gartner.com/document/2945917>
- Gutierrez, C., Rodríguez, S. & Salmerón, P. How Can Reading Comprehension Strategies and Recall Be Improved in Elementary School Students? *Estudios sobre educación/ Vol. 26. Pp. 9-31*. Recuperado de: dadun.unav.edu/bitstream/29-1.pdf
- Gutiérrez, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria. *Revista de psicodidáctica*. Vol. 21, num. 2, pp. 303-320. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5565742>
- Gil, F. J. (2011) Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*, PP. 117-134. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618224005
- Ginsburg, M., Rohrbeck, C., Fatuzzo, J. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of educational psychology*, Vo. 98, num. 4, 732-749. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228625648_A_meta-analytic_review_of_social_self-concept_and_behavioral_outcomes_of_peer-assisted_learning
- Goikoetxea, E., Corral, S., Ferrero, M., Pereda, V. (2014). La enseñanza recíproca en las aulas.

- Efectos sobre la comprensión lectora en estudiantes de primaria. *Psyke*, Vol. 23,1, 1-12. Recuperado de: [tps://scielo.conicyt.cl/scielo.php](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php)
- Gómez, F y Silas, C. (2012) Impacto de un programa de comprensión lectora. Revista RLEE México. Vol. XLII. Núm. 3. Pp. 35-63. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=27024686003
- Gonzales, F., Barrera, M., Martínez, C. (2004). The cultural adaptation of prevention interventions: resolving tensions between fidelity and fit. *Prevention Science*, Vol. 5, num. 1. Recuperado de: http://www.flume.com.br/pdf/Castro_The_cultural_adaptation.pdf
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 5 (2), 26-35. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011201008
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2017) Marco de referencia preliminar para competencia lectora PISA 2018. Recuperado de: [_Users/aley_/Downloads/Marco%20de%20referencia%20preliminar%20competencia%20lectora%20pisa-2018%20\(3\).pdf](http://Users/aley_/Downloads/Marco%20de%20referencia%20preliminar%20competencia%20lectora%20pisa-2018%20(3).pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2004). *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México*. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-pisa/bases-de-datos-pisa-2003>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). *PISA 2006 en México*. Recuperado de: www.oei.es/historico/evaluacioneducativa/pisa2006-w.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2010). *México en PISA 2009*. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/125/P1C125.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Panorama Educativo en México 2015*. Recuperado de: publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/114/P1B114.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *La educación obligatoria en México*. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *La educación obligatoria en México*. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/242/P1I242.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). Encuesta nacional sobre prácticas de lectura 2006. Recuperado de: https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_sobre_practicas_de_Lectura_2006_INEGI-SEP.pdf
- Langer, J (1995). *Literary Understanding And Literature Instruction*. National Research Center on English Learning & Achievement. Recuperado de: <http://cela.albany.edu/literary/index.html>
- Johnson, B., Onwuegbuzie A. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose

- time has come. Source: educational researcher, Vo. 33, num. 7, pp. 14-26.
- Madero, I., Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (56), 113-139. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000100006
- Malow, R., Gilles., Rosenberg, R., Russell, A. (2004). Increasing Access to preventive health care through cultural adaptation of effective HIV prevention interventions: a brief report from the HIV prevention in Haitian youths study. *Association of Black Nursing Faculty Journal*, 15, 127-132.
- Marchesi, U. A (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo, *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, pp. 15-35. Recuperado de: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005a005.pdf>
- McCallum, R., Krohn, K., Skinner, C., Hilton-Prillhart, A., Hopkins, M., Waller y Polite, F. (2011). Improving Reading comprehension of at-risk high-school students: the art of Reading program *Psychology in the Schools*, 48(1), 78-86. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/230115453>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2012). México, *Mejores Políticas para un Desarrollo Incluyente*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/mexico/Mexico%202012%20FINALES%20SEP%20eBook.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Marco de referencia preliminar para competencia lectora*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA2018-draft-frameworks.pdf>
- México reprueba todos los exámenes de PISA (6 de diciembre de 2016). *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2016/12/06/mexico/1481045534_791430.html
- Ministerio de Educación (2018). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA, 2018*. Lima: oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/11/Marco-teorico-Pisa-2018.pdf>
- Moliner, Flores, Duran. (2011). Efectos sobre la mejora de las competencias lingüísticas y la autoimagen lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista de Investigación en Educación*, no. 9 (2). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4731718.pdf>
- Moliner, Moliner, Sanahuja y Sanmateo. (2015). Análisis de los elementos de la tutoría entre iguales que posibilitan avanzar hacia la construcción de una escuela intercultural inclusiva y democrática. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 9, No 2, Noviembre 2015, pp. 41-58
- Ocampo, A. (2018). Competencia lectora y comprensión lectora desde una perspectiva de educación inclusiva. Entrevista a Andrés Calero. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 20 (3), 1-12. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/2186>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Recuperado de: www.oecd.org/centrodemexico/laocd Oficina regional de educación para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO Santiago). (2013) *Situación educativa de*

- América y el Caribe*. Recuperado de:
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Parodi, G. (2009). El corpus académico y profesional del español PUCV 2006. Semejanzas y diferencias entre los géneros académicos y profesionales. *Estudios filológicos*, 44, 123-147.
- Parrilla, L. A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, num. 327, p. 11-29. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>
- Parlan, P., Ibnu. S., Rahayu, S., Suharti, S. (2018). Effects of the Metacognitive Learning Strategy on the Quality of Prospective Chemistry Teacher's Scientific Explanations. *International Journal of Instruction*. Vol, 11, No. 4, pp. 673-688. Recuperado de [//www.researchgate.net/publication/32](http://www.researchgate.net/publication/32)
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp. 121-138.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ramos, E. (2009). Promoción de la lectura en América Latina, estudio de casos emblemáticos: México, Argentina, Brasil y Colombia. *XLV Conferencia Internacional de Bibliotecología*. Información y ciudadanía: desafíos públicos y privados. Recuperado de: <http://www.bibliotecarios.cl/descargas/2009/10/ramos.pdf>
- R. Burke Johnson y Anthony J. Onwuegbuzie. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, Vol. 33, No. 7. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3700093?origin=JSTOR-pdf>
- Ramírez, E. (2011). *La lectura en el mundo de los jóvenes ¿Una actividad en riesgo?*. Recuperado de:
http://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/L54/1/lectura_mundo_jovenes.pdf
- Ripoll, J., y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis *Revista de psicodidáctica*. 19(1), 27-14.
- Robinson, Debbie, R., Shofield., Ward .(2005). Peer and Cross-Age tutoring in Math: Outcomes and Their Design Implications. *Educational Psychology Review*. Recuperado de: <http://www.researchgate.net/publication/22648627>
- Roser Bono Cabré. (2012). Diseños cuasi-experimentales y longitudinales. Recuperado de:
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/30783/1/D.%20cuasi%20y%20longitudinal.es.pdf>
- Saúles, S.(2012). La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo. México: INEE
- Sanz, M. A. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación*, número extraordinario 2005, pp 95-120. Recuperado de:
<http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005a009.pdf>

- Sánchez, E. (1989). *Procedimientos para instruir en la comprensión de textos* (Vol. 38) Madrid: Centro de publicaciones del ministerio de Educación y Ciencia C.I.D.E. Recuperado de: ile:///C:/Users/aley_/Downloads/Dialnet-LaTeoriaConstructivistaDeJeanPiagetYSuSignificacio-5802932.pdf
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=752_19
- Saldarriaga, P. Bravo, G. Loo, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista científica de Ciencias Sociales y Políticas*. Vol. 2, núm. Pp. 127-137. Recuperado de:
- Secretaría de Educación Pública. (2009). Programa Nacional de Lectura, Tercer encuentro de Responsables de políticas y planes nacionales del libro y la lectura. Recuperado de: [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3_uibd.nsf/0A81F851CDBD604C05257928006161D8/\\$FILE/4.PNL_3erEncuentro_Redplanes_09mx.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3_uibd.nsf/0A81F851CDBD604C05257928006161D8/$FILE/4.PNL_3erEncuentro_Redplanes_09mx.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Programa de Estudios 2011, Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria, Tercer grado. Recuperado de: <https://nivelacionplandeestudio2011.files.wordpress.com/2011/09/prog3primaria.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2015). Consejo Nacional de Fomento para El Libro y La Lectura, Dirección General de Publicaciones (DGB). Recuperado de: https://observatorio.librosmexico.mx/files/banco_de_iniciativas_final.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Recuperado de: https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/ESPANOL-p164_249.pdf
- Secretaría de Cultura. (2017). Programa de Fomento para el Libro y la Lectura 2016-2017. Recuperado de: https://observatorio.librosmexico.mx/files/programa_de_fomento_para_el_libro.pdf
- Snow, C. (2002). Reading for Understanding: toward a research and development program in Reading comprehension. Recuperado de:
- Solé, I. (2010). *Estrategias de lectura*.
- Solé, I. (2012). Competencia Lectora y Aprendizaje, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 59, pp. 43-61
- Solé, I., Tebereoky, A. (2001). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización. Una perspectiva psicológica. *Psicología de la educación escolar*. (pp. 461- 485) Madrid- Alianza.
- Solano, N., Manzanal, A., Jiménez., L. Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en educación secundaria. *Psicología Escolar e Educacional*, SP. Volume 20. Número 3: 447-456.
- Tausch, C. (2012). *A syntax- based Reading intervention for English as second-language learner*. Tese de doutorado Louisiana State University. Louisiana, United State of America. Recuperado de: http://etd.lsu.edu/docs/available/etd05272012-174438/unrestricted/Tausch_dissertation.pdf

- Taylor, T., Hamm, J. (2016) Selection for encoding: no evidence of greater attentional capture following forget then remember instructions. *Attention, perception and psychophysics*, 78(1), 168-186.
- Teresa, C. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/materiales/ColomerTeresaComprension.pdf>
- Tizzard, B., Blanchard, P., Burke, J., Farquhar, C., Plewis, I. (1998). Young children at school in inner city. Hove, UK.
- Thurston, A., Van de Keere, K., Topping, J., Kosack, W., Gatt, S., Marchal, J., Mestdagh, N., Shemeinck, D., Sidor, W., Donnert., K. (2007). Aprendizaje entre iguales en ciencias naturales de educación primaria: perspectivas teóricas y sus implicaciones para la práctica en el aula. *Revista de investigación psicoeducativa*, num. 13. Vol 5 (3), pp. 477-496.
- Triviño, D. Sola, M. Rivas, O. (2013) Comprensión lectora y gráficos estadísticos en alumnos de cuarto grado de primaria. *Revista Educere*, vol. 17, núm. 58. Pp. 455-464. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630404009.pdf>
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., Treviño, G. (2007) Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México. Recuperado de: inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/406/P1D406.pdf
- Tobón, Pimienta y García (2010) *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación, México, 2010. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/287206904>
- Topping, K., Ehly, S. (1998). *Peer assisted learning*. Mahwah, NJ/ Londres. Lawrence Erlbaum Associates.
- Topping, K. J. (1996). *Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education*. _
- Topping, K. J. (2000). *Tutoring*. Ginebra. UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001254/125454e.pdf>
- Torrado, D. Manrique, H. Ayala, J. (2016). La tutoría entre pares: una estrategia de enseñanza y aprendizaje de histología en la Universidad Industrial de Santander. *MED.UIS*. 29 (1) 71-5. Recuperado de: revistas.uis.edu.co/index.php/revistamedicasuis/article/view/5490/5707
- Thorndike, P. W. (1977). *Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse*. *Cognitive Psychology*.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2008). Evaluación de consistencia y resultados del Programa Nacional de Lectura 2007. Recuperado de: file:///C:/Users/aley_/Downloads/informe-PNL-2007.pdf
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983) *Strategies of discourse comprensión*. Nueva York: Academia Press.

- Van Keer, H., y Verhaeghe, J. (2005) Effects of explicit Reading strategies instruction and peer tutoring in second and fifth graders reading comprehension and self –efficacy perceptions. *The Journal of Experimental education*, 73, 291-329 _
- Válles, A.A (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007
- Valdebenito y Duran (2014). Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. Num. 47. Pp. 75-85.
- Valdebenito, Z. Duran, G. (2013). Tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva educacional, Formación de Profesores*, vol. 52, núm. 2, 2013, pp. 154-176. Recuperado de:
- Vidal, E. y Gilabert, R. (1990) Comprender para aprender: un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos informativos. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126190.pdf>
- Zarsosa, L. y Martínez, M. (2011). La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa. *Revista mexicana de psicología educativa*. 2 (1), 15-3

ANEXOS

Anexo 1.

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Facultad de Comunicación Humana
Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva

Coatetelco, Mor___de febrero del 2018
ASUNTO: Carta de consentimiento informado

Por medio de la presente manifiesta su plena conformidad y autorización para que su hijo/a pueda participar en un estudio para implementar un programa cuyo objetivo es mejorar la comprensión lectora. El estudio se realizará durante tres meses, entre marzo, abril y mayo, dos veces a la semana, con una duración de aproximadamente 40 minutos, en un horario de clase, en la escuela Benito Juárez García, en Coatetelco, Morelos.

Dicho estudio estará a cargo de la Lic. Aleida Trinidad De Los Santos, estudiante de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Los datos obtenidos durante el proceso del programa contribuirán a la línea de investigación que desarrollo, la cual lleva por nombre: “Adaptación e implementación del programa *Leemos en pareja* para mejorar la Comprensión Lectora en alumnos de cuarto grado de una comunidad rural”. Proyecto dirigido por el Dr. Eduardo Hernández Padilla, profesor-investigador.

Lo anterior teniendo en pleno conocimiento las características del estudio y tomando en cuenta las siguientes consideraciones:

- Los datos personales y fotografías tomados durante el desarrollo del estudio se mantendrán estrictamente confidenciales.
- Su hijo podrá abandonar o abstenerse de participar si lo consideran conveniente.
- No se realizara gasto de ningún tipo o recibirá apoyo económico.

Nombre del niño

Firma del padre o tutor

Anexo 2.**Registro de observación del programa *Leemos en pareja***

Proyecto: Leemos en pareja.

Nombre de la Responsable:

Nombre de la escuela:

Nombre del texto:

No. De sesión:

Fecha: Tiempo inicial Tiempo final: Tiempo total:

No. De estudiantes. Total Niños: Niñas:

Emplee los siguientes valores para el registro de las conductas observadas dentro del aula, durante la aplicación del programa.

4 cuando las actividades son adecuadamente y constantemente**3 cuando las actividades a son continuas****2 cuando las conductas esperadas se presentan esporádicamente****1 cuando las conductas esperadas no se presentan en ningún momento****INDICADORES A OBSERVAR DE LAS ACTIVIDADES LEEMOS EN PAREJA:**

4 siempre	3 casi siempre	2 algunas veces	1 nunca
ACTIVIDADES			
Antes de leer el tutor y el tutorado realizan las actividades previas (exploración del texto, hipótesis, conocimientos previos).			
Durante el desarrollo de las actividades el tutor realiza el modelado de lectura.			
Durante el desarrollo de las actividades tutor y tutorado realizan la lectura conjunta (pausa, pista, ponderación).			

El tutor ayuda a resolver dudas del tutorado durante la comprensión.				
Al finalizar el tutorado realiza una última lectura del texto.				

INDICADORES DEL GRUPO:

4 siempre	3 casi siempre	2 algunas veces	1nunca	
Exploran características del texto				
Realizan predicciones del contenido				
Activan lo que saben sobre el tema				
Previene posibles dificultades				
Separan palabras sin partir el significado				
Respetan las pausas (.) (,) (...)				
Realizan la buena entonación del texto () ¿!				
Leen sin añadir, sacar, o cambiar palabras				
Pronuncian correctamente				
El ritmo de lectura es apropiado				
Saben reconocer diferentes textos (cartas, artículos, anuncios).				
Identifican las ideas principales				
Interpretan y hacen sonar bien los textos				

OBSERVACIÓN GENERAL: (Observaciones inesperadas, ambiente dentro del salón de clases, procesos administrativos, material, entre otros).

Anexo 3.**GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA A LOS ALUMNOS PARTICIPANTES DEL PROGRAMA LEEMOS EN PAREJA**

Nombre: _____

Fecha: _____

- 1.- ¿Cómo te pareció el programa de Leemos en pareja? ¿Te gustó? ¿Por qué?
- 2.- Como tutor o tutorado ¿Qué fue lo más fácil y difícil para ti? ¿Cuándo se te presentó alguna dificultad cómo la resolviste?
- 3.- ¿Crees que te sirvió para mejorar tu lectura y la comprensión del texto, el momento de lectura conjunta entre tú y tu compañero?
- 4.- ¿Cuándo realizaban la lectura pausa, pista, ponderación les costaba mucho identificar los errores? ¿Por qué?
- 5.- ¿Les resultó complicado resolver las preguntas de comprensión lectora?
¿Por qué? ¿Cómo tutor de qué manera ayudabas a tu tutorado?
- 6.- En el momento de realizar la última lectura ¿Cómo te parece que leía?
 - a) mejor
 - b) igual
 - c) peor
 ¿Por qué?
5. ¿Crees que el programa te sirvió para mejorar tu lectura y la comprensión de los textos?
¿Por qué? ¿Crees que mejoraste mucho, poco, nada?
- 7.- ¿Cómo te sentiste al trabajar con otro compañero (en parejas)? ¿Te pareció fácil, complicado? ¿Por qué?
- 8.- ¿Crees que hay algo que se debería mejorar de Leemos en pareja?
- 9.- ¿Tú cambiarías algo del programa? ¿Qué cambiarías?

Anexo 4.
GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA AL PROFESOR DEL GRUPO DE INTERVENCIÓN

Fecha: _____

1.- ¿Considera que el programa Leemos en pareja ha ayudado a los niños a mejorar su comprensión lectora? ¿Por qué?

2.- ¿Cómo considera que eran sus prácticas de lectura antes del programa? ¿Usted cree que han mejorado en algún aspecto? Fluidez, inclinación o gusto por la lectura, comprensión.

3.- ¿Qué cree usted que aprendieron los niños tras su experiencia de trabajar en parejas? ¿Considera que fue benéfico?

4.- ¿Cómo le parecieron las hojas de actividades del programa Leemos en pareja? ¿Cuál es su opinión sobre ellas? ¿Le parecieron difíciles, demasiado sencillas?

5.- ¿Cree que hay algo que se deba cambiar del programa leemos en pareja? ¿Qué cambiaría?

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA AL PADRE DE FAMILIA DEL GRUPO DE INTERVENCIÓN

Fecha: _____

1.- ¿Considera que el programa Leemos en pareja ha ayudado a su hijo a mejorar su comprensión lectora? ¿Por qué?

2.- ¿Cómo considera que eran sus prácticas de lectura antes del programa? ¿Usted cree que ha mejorado en algún aspecto? Fluidez, inclinación o gusto por la lectura, comprensión.

3.- ¿Qué cree usted que aprendieron su hijo tras su experiencia de trabajar en parejas? ¿Considera que fue benéfico?

4.- ¿Cómo le parecieron las hojas de actividades del programa Leemos en pareja? ¿Cuál es su opinión sobre ellas? ¿Le parecieron difíciles, demasiado sencillas?

5.- ¿Cree que hay algo que se deba cambiar del programa leemos en pareja? ¿Qué cambiaría?

Anexo 5.

ESCALA LIKERT PARA MODIFICAR LAS PALABRAS DE LA PRUEBA ACL-4. De G. Català, M. Catalá, E. Molina, R. Manchús

Por favor utilice una escala de “nunca/casi nunca/a veces/ con frecuencia/casi siempre para responder las siguientes afirmaciones:

1.- Los niños emplean la palabra zapatillas deportivas para referirse a los zapatos para realizar deporte:

Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
-------	------------	---------	----------------	---------

2.- Los estudiantes emplean la palabra tenis para referirse a los zapatos para hacer deporte:

Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
-------	------------	---------	----------------	---------

3.- Los niños emplean el verbo platicar en lugar del verbo charlar.

Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
-------	------------	---------	----------------	---------

4.- Los estudiantes emplean la palabra enojar como sinónimo de rabiar.

Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
-------	------------	---------	----------------	---------

5.- Los alumnos emplean la palabra bombilla en lugar de foco.

Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
-------	------------	---------	----------------	---------

6.- Los niños emplean la palabra foco en lugar de bombilla.

Nunca	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
-------	------------	---------	----------------	---------

7.- Para los estudiantes es más significativo el nombre propio de Eduardo al de Adil.

Nunca Casi nunca A veces Con frecuencia Siempre

8.- Los niños emplean la palabra: relacionarte en lugar de relacionaros.

Nunca Casi nunca A veces Con frecuencia Siempre

9.- Los alumnos usan la oración: le quedan bien los zapatos (para afirmar que los zapatos corresponden a la medida correcta) en lugar de decir: le sientan bien los zapatos.

Nunca Casi nunca A veces Con frecuencia Siempre

10.- Para los alumnos la marca de tenis Nike es más significativa que la marca de tenis Weber.

Nunca Casi nunca A veces Con frecuencia Siempre

11.- Los estudiantes comprenderán mejor la oración: Miguel tiene mucha hambre en lugar de: Miguel tiene un hambre que le devora.

Nunca Casi nunca A veces Con frecuencia Siempre

12.- Los alumnos comprenderían mejor la oración: se quedó el niño muy serio en lugar de: quedose el niño muy serio.

Nunca Casi nunca A veces Con frecuencia Siempre

Anexo 6.

Desarrollo de actividades del programa *Leemos en pareja*.

Sesión 1

Tema	Presentación del programa <i>Leemos en Pareja</i>	
Objetivo general	Que los estudiantes conozcan el programa y que reflexionen sobre los beneficios que les puede aportar el ser tutores y tutorados durante el programa de <i>Leemos en pareja</i> .	

Objetivos específicos	Actividades	Tiempo
Generar en los integrantes un ambiente de confianza y participación.	<p>Inicio</p> <p>Para iniciar el programa y generar un ambiente de confianza, se realizará una dinámica en la que los alumnos anotaran en una hoja qué les gusta, qué no les gusta, qué les enoja o les pone triste, y qué les gustaría aprender en el programa <i>leemos en pareja</i>. Por turnos cada uno leerá sus respuestas, dirá su nombre y también comentará que le gustaría aprender en el programa.</p>	15 minutos.
<p>Dar a conocer a los niños detalles sobre el taller <i>Leemos en Pareja</i>.</p> <p>Que los alumnos reflexionen sobre qué les puede aportar o en qué les puede ayudar ser tutores o tutorados.</p>	<p>Desarrollo</p> <p>¿Qué es la tutoría entre iguales?</p> <p>-Concepto</p> <p>-Estructuración de las actividades.</p> <p>Se realizará una breve explicación introductoria por parte del docente, se pedirá a los estudiantes que de manera individual busquen</p>	25 minutos

<p>Reflexionar sobre qué tan importante es ser un buen enseñante y un buen estudiante.</p>	<p>razones y ejemplos que justifiquen algunas afirmaciones como por ejemplo: “enseñando se aprende”, “Todos podemos aprender de todos”.</p> <p>Se les pedirá a cada tipo de alumnos que busquen, en pequeños grupos, qué les aportará de positivo hacer el rol respectivo. Se expone lo que cada grupo encontró, haciendo énfasis que todos los alumnos aprenderán.</p> <p>Los estudiantes expondrán cinco cualidades del buen estudiante y cinco condiciones para ser un buen enseñante. Será importante que anoten esas cinco cualidades en una hoja</p>	
<p>Qué los participantes del programa den a conocer sus impresiones sobre el primer día de actividades.</p>	<p>Cierre Mediante el juego de la “pelota preguntona” Contestarán las siguientes preguntas: ¿Qué les gustó de la primera sesión del programa? ¿Qué aprendieron? Y ¿Dónde pueden ponerlo en práctica?</p>	<p>10 minutos</p>

Sesión 2

<p>Tema</p>	<p>Tareas para mejorar la competencia lectora en familia</p>
<p>Objetivo general</p>	<p>Que los estudiantes conozcan las actividades que deben realizar durante el desarrollo del programa <i>Leemos en pareja</i>.</p>

<p>Objetivos específicos</p>	<p>Actividades</p>	<p>Tiempo</p>
<p>Comenzar las actividades generando un ambiente de confianza y conocer qué es lo</p>	<p>Inicio Se iniciarán las actividades con la dinámica: ¿Cómo me</p>	<p>15 minutos</p>

<p>que piensan acerca de la lectura.</p> <p>Que los alumnos conozcan las actividades que deben desarrollar con las hojas de actividades durante las sesiones de Leemos en pareja.</p>	<p>hace sentir la lectura? Se les entregará a los participantes tres paletas, una tendrá una carita triste, otra feliz y otra enojada. Los integrantes tomarán la paleta que más represente su estado de ánimo y comentaran por qué les hace sentir así.</p> <p style="text-align: center;">Desarrollo</p> <p>Explicación breve de las tareas por sesión: importancia de la rutina de actividades para que todo el mundo sepa en todo momento qué debe hacer. Transferencia progresiva del control sobre el tiempo a dedicar a cada actividad.</p> <p>1.- Lectura en voz alta: lectura tutor.</p> <p>2.- Modelo del profesor con el alumno (sobre un texto puesto en transparencia) y práctica posterior en parejas.</p> <p>3.- Lectura conjunta/ en pareja: pausa, pista, ponderación (PPP).</p> <p>4.- Lectura: interrogación y anticipación antes de leer los textos (hipótesis).</p> <p>Actividades de comprensión: comprobación de hipótesis</p> <p style="text-align: center;">Recuperación, significado general.</p> <p style="text-align: center;">Interpretación, evaluación crítica</p>	<p style="text-align: center;">25 minutos</p> <p style="text-align: center;">10 minutos</p>
---	--	---

Que los niños se diviertan y disipen dudas que surgieron durante la sesión	<p>Cierre Realizaremos el juego de “chilla, chilla cochinito”.</p>	
--	---	--

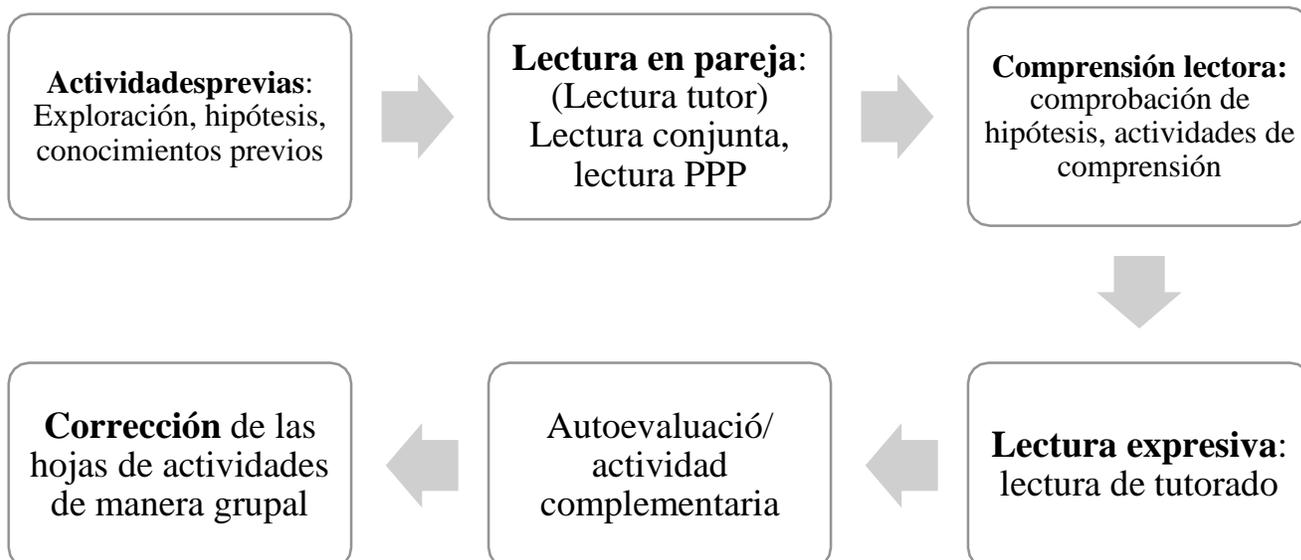
Sesión 3

Tema	Tareas para mejorar la competencia lectora en familia
Objetivo general	Que los alumnos conozcan la manera en la que se evaluarán sus actividades en el programa.

Objetivos específicos	Actividades	Tiempo
Comenzar las actividades generando un ambiente de confianza y diversión.	<p>Inicio</p> <p>Se iniciarán las actividades con la dinámica: ¡Encuentra a tu pareja! Se les entregará a los niños una tarjeta con la figura de un animalito. Los niños realizarán el sonido del animalito para que encuentren a su pareja.</p>	15 minutos
Que los alumnos conozcan el sistema de evaluación del programa Leemos en pareja.	<p>Desarrollo</p> <p>Explicación de las tareas por sesión: *Realización de hojas de actividades por parte de los tutores. *Presentación de la hoja de evaluación en pareja.</p>	25 minutos
Que los tutores conozcan consejos para ser un buen tutor y de esa manera brindar un buen apoyo a sus compañeros.	<p>*Comentario de los consejos para los tutores.</p>	

Que los niños se diviertan y disipen dudas que surgieron durante la sesión	<p style="text-align: center;">Cierre</p> <p style="text-align: center;">Realizaremos el juego de “chilla, chilla cochinito”.</p>	10 minutos
--	--	------------

Distribución de actividades por sesión (Las actividades siguen la misma dinámica, lo único de cambia es el texto desarrollado en cada una de las sesiones).



Anexo 7.
ANTES DE LEER

¿Has leído alguna vez una fábula? ¿Recuerdas su nombre? Anótalo.

¿Cuál es la característica principal de una fábula?

La mochila

Jean De La Fontaine

Cuentan que Júpiter, antiguo dios de los romanos, convocó un día a todos los animales de la Tierra.

Quando se presentaron les preguntó, uno por uno, si creían tener algún defecto. De ser así, él prometía mejorarlos hasta dejarlos satisfechos.

-¿Qué dices tú, la mona? –preguntó Júpiter.

-¿Me hablan a mí? –saltó la mona-. ¿Yo, defectos?

Me miré en el espejo y me vi espléndida. En cambio el oso, ¿se fijó? ¡No tiene cintura!

-Que hable el oso –pidió Júpiter.

-Aquí estoy- dijo el oso- , con este cuerpo perfecto que me dio la naturaleza. ¡Suerte que no estoy tan gigante como el elefante!

-Que se presente el elefante.

-Francamente, señor –dijo aquél-,

No tengo de qué quejarme, aunque no

Todos pueden decir lo mismo. Ahí tiene al avestruz, con esa orejitas ridículas...

-Que pase la avestruz.

-Por mí no se moleste- dijo el ave-. ¡Soy tan proporcionado!

En cambio la jirafa, con ese cuello...

Júpiter hizo pasar a la jirafa quien, a su vez, dijo que los dioses habían sido generosos con ella.

-Gracias a mi altura veo los paisajes de la Tierra y el cielo, no como la tortuga que sólo puede ver el suelo.

La tortuga, por su parte, dijo tener un físico excepcional.

-Mi caparazón es un refugio ideal. Cuando pienso en la víbora, que tiene que vivir a la intemperie...

-Que pase la víbora –dijo Júpiter fatigado.

Llegó arrastrándose y dijo: -Por suerte soy lisita, no como el sapo que está lleno de verrugas.

-¡Basta! – exclamó Júpiter-. Sólo falta que un animal ciego como el topo critique los ojos del águila.

-Precisamente –empezó el topo-, quería decir dos palabras: el águila tiene buena vista pero, ¿no es horrible su cabeza pelada?

-¡Esto es el colmo! –dijo Júpiter, dando por terminada la reunión-. Todos se creen perfectos y piensan que los que deben cambiar son los otros.

Suele ocurrir que sólo tenemos ojos para los defectos ajenos y llevamos los nuestros bien ocultos, en una mochila, a la espalda.

DESPUÉS DE LEER

Después de hacer la lectura el tutorado con ayuda del tutor contestará lo siguiente:

¿Quién es el personaje principal?

¿Qué mensaje te transmite la fábula?

¿Qué significa la frase: “Llevamos nuestros defectos bien ocultos, en una mochila, a la espalda”?

¿Consideras correcto que los que deben cambiar son los demás? ¿Por qué?

Actividad complementaria. Completa el cuadro. Observa el ejemplo.

Animal	¿Cómo se ve a sí mismo?	¿A quién crítica?	¿Por qué?
Mona	Espléndida	Al oso	No tiene cintura
Oso			
Elefante			
Avestruz			
Tortuga			
Víbora			
Topo			

EJEMPLO 2 DE HOJA DE ACTIVIDADES

ANTES DE LEER

¿Qué tipo de noticias se pueden encontrar en un periódico?

¿Tú has leído alguna vez un periódico?

¿Para qué sirve leer periódicos?



DESPUÉS DE LEER

Subraya o escribe la respuesta correcta.

1.- ¿Qué tipo de texto es el anterior?

- a) noticia
- b) cuento
- c) leyenda

2.- Cuerno significa lo mismo que _____

- a) corzo
- b) cornamenta
- c) orejas

3.- ¿Quiénes informaron sobre la existencia del ciervo?

- a) el periódico
- b) las autoridades del parque
- c) una leyenda

4.- ¿En qué fecha apareció la noticia?

- a) El miércoles
- b) En la época medieval
- c) El 28 de octubre de 2009

5.- En la oración “Esta criatura semejante a un caballo, dotado de poderes curativos mágicos”;

las palabras “esta criatura” se refiere _____

- a) Al unicornio
- b) al siervo de la reserva
- c) a su hermano mellizo

6.- ¿Por qué el siervo tiene solo cuerno?

7.- ¿En dónde apareció el “unicornio”?

EJEMPLO 3 DE HOJA DE ACTIVIDADES

ANTES DE LEER

¿De qué crees que trate el texto?

¿Alguna vez has ido a una huerta a cortar alguna fruta o verdura?

¿Te gustaría visitar alguna huerta?

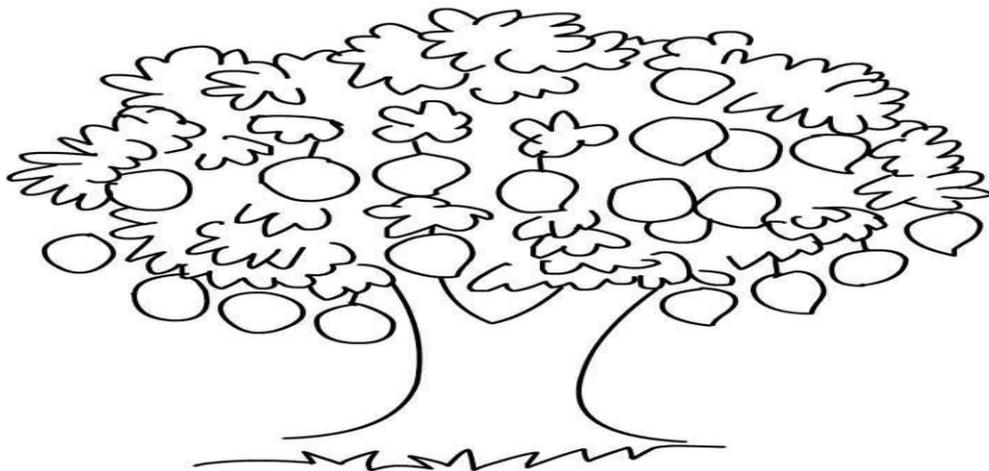
Mi abuelo nos ha invitado a recoger mangos en su huerta.

Yo he recogido 27, pero me he comido dos mientras iba llenando el cesto.

Mi hermana ha recogido 35, pero ha puesto 10 en el cesto de mi hermano pequeño, que sólo ha recogido 8.

Hemos dejado dos docenas para el abuelo, porque, pobre, se ha quedado con los árboles de mangos pelados.

Cuando nos íbamos nos dio un mango de los suyos a cada uno para que nos los fuéramos comiendo por el camino. ¡Estaban muy buenos!



DESPUÉS DE LEER

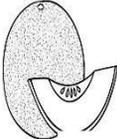
1.- ¿Cuántos mangos hemos recogido entre todos?

2.- ¿Cuántos mangos han llegado a casa?

3.- ¿Cuántas mangos se ha quedado el abuelo?

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA.

Observa el gráfico, completa la tabla y responde.

						
						
						
						
						
						
						
						
						
manzana	mango	Fresa	uvas	sandía	melon	durazno
						

¿Cuál es la fruta que más les gusta a los niños y a las niñas según la imagen?

¿Cuántos niños votaron?

¿Cuántas niñas votaron?

¿Cuántos niños y niñas votaron en total?

EJEMPLO 4 DE HOJA DE ACTIVIDADES

ANTES DE LEER

El texto que leerás es un **texto informativo** y se titula: Las hormigas. ¿Qué te gustaría saber de las hormigas? _____

¿Cómo te imaginas que viven las hormigas dentro de la tierra? Anótalo.

Las hormigas

Las hormigas son pequeños insectos, del orden de los **himenópteros**. Tienen una visión pobre, pero utilizan sus antenas para oler, saborear y tocar. Existen diferencias físicas entre hormigas obreras, entre los machos y las hembras.

Todas las especies de hormigas conocidas son sociables y viven en colonias, las cuales pueden estar compuestas por pocos o por muchos individuos, llegando incluso a 100 000 o más. Casi todas las especies de hormigas tienen la clase obrera, conformada por hembras estériles, cuya función es la de construir el nido, cuidar las crías y también conseguir alimento.

Dentro de cada colonia existen hormigas de varios tamaños. Las más pequeñas, conocidas como hormigas soldado, suelen quedarse dentro del hormiguero, mientras que las de mayor tamaño salen en busca de alimento.

La hormiga reina, en cambio, es solitaria. No la acompaña ningún macho cuando forma el hormiguero. Su tamaño es superior al resto de las hormigas, incluidos los machos.

Una vez que la hormiga reina ha sido fecundada, se le caen las alas. Al poco tiempo, pone algunos huevos que se transformaran en hormigas obreras.

La hormiga reina depende de sí misma para su alimentación.

Cuando nacen las larvas, las alimentan mediante secreciones de saliva. Una hormiga reina puede vivir hasta 15 años durante los cuales pondrá huevos.

La mayor parte de las especies de hormigas viven en el suelo, aunque las hay que habitan en la madera o en cavidades de las plantas. Las hormigas pueden comunicarse entre sí mediante sus antenas. Reciben mensajes a distancias variables, que luego pueden retransmitir y que pueden ser de ataque, de huida etc. Si una hormiga se queda prisionera en un derrumbe de tierra, puede prevenir a las otras hormigas mediante la **estridulación**, que consiste en producir sonido al frotar ciertas partes del cuerpo.

DESPUÉS DE LEER

Lee cada oración. Escribe falso o verdadero, según corresponda.

Observa el ejemplo.

	FALSO O VERDADERO
Las hormigas tienen una excelente visión.	
Las hormigas viven en todos los lugares terrestres.	Verdadero
Respiran a través de pulmones.	
Una hormiga puede vivir hasta 15 años.	
Las antenas les permiten, oler, sentir y saborear.	
Las hormigas soldado son las más pequeñas de todas las hormigas.	
Las hormigas obreras ponen huevos.	
Todas las hormigas respiran a través de espiráculos.	

La hormiga reina se encarga de alimentar a las larvas.	
La hormiga macho es la más grande de todas las hormigas.	
La hormiga reina es solitaria.	
Las hormigas soldado se encargan de buscar el alimento.	
Sus antenas emiten olores para comunicarse con otras hormigas.	
Las hormigas obreras se encargan de cuidar a las crías.	

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA

Describe cómo es la **hormiga reina**.

Escribe 4 características de las hormigas

1. _____
2. _____
3. _____
- 4.- _____

EJEMPLO 5 DE HOJA DE ACTIVIDADES

ANTES DE LEER

El día de hoy leerás una fábula, al igual que la semana pasada. Anota de qué trataba la fábula que leímos la semana pasada.

Escribe al menos una característica de la fábula.

La cigarra y la hormiga

Una cigarra cantaba y disfrutaba durante el verano. Día tras días se despertaba tarde y sólo se dedicaba a cantar, hasta que un día algo le llamó la atención.

Un grupo de hormigas pasaban por debajo de su rama cargando pesadas porciones de comida sobre su espalda, entonces la cigarra bajó de su rama y le preguntó a una.

-Amiga hormiga ¿Por qué trabajas tanto?-

-El invierno se acerca, debemos guardar provisiones para poder pasar el invierno-

Respondió la hormiga.

A lo que la cigarra luego le dijo

-¡Bah! Trabajar tanto es para bobos, haz como yo, canta y disfruta del verano.

La pequeña hormiga sin decir nada siguió su camino. En los siguientes días, la cigarra seguía cantando y muchas veces componía canciones que se burlaban de su amiga la hormiga.

Pero un día, la cigarra despertó y ya no era verano, el invierno había llegado.

La helada era la peor de todas en muchos años, trató de abrigarse con hojas de su rama, pero no pudo. Hambrienta buscó comida, pero no encontró nada.

Entonces recordó que su amiga la hormiga había estado guardando provisiones durante el verano y se dirigió a su hormiguero, tocó la puerta y la hormiga salió.

Entonces dijo:

-¡Hormiga, ayúdame; tengo hambre y tengo frío, dame refugio y comida!

-¿Pero qué estuviste haciendo todo el verano cigarra? –preguntó la hormiga.

-Cantar y bailar –contestó la cigarra.

-¡Pues si eso hiciste en el verano, ahora baila en el invierno!- Dijo la hormiga y cerró la puerta.

Mientras, la cigarra arrepentida se alejaba reflexionando sobre la lección que había aprendido.

La vida consiste en trabajar y descansar. No puedes descansar demasiado porque más tarde puedes tener problemas.

DESPUÉS DE LEER

Después de hacer la lectura el tutorado con ayuda del tutor contestará lo siguiente:

¿Qué hizo la hormiga durante el verano?

¿Qué hizo la cigarra durante el verano?

¿Por qué durante el invierno la cigarra pide ayuda a la hormiga?

¿Qué mensaje te trasmite la fábula?

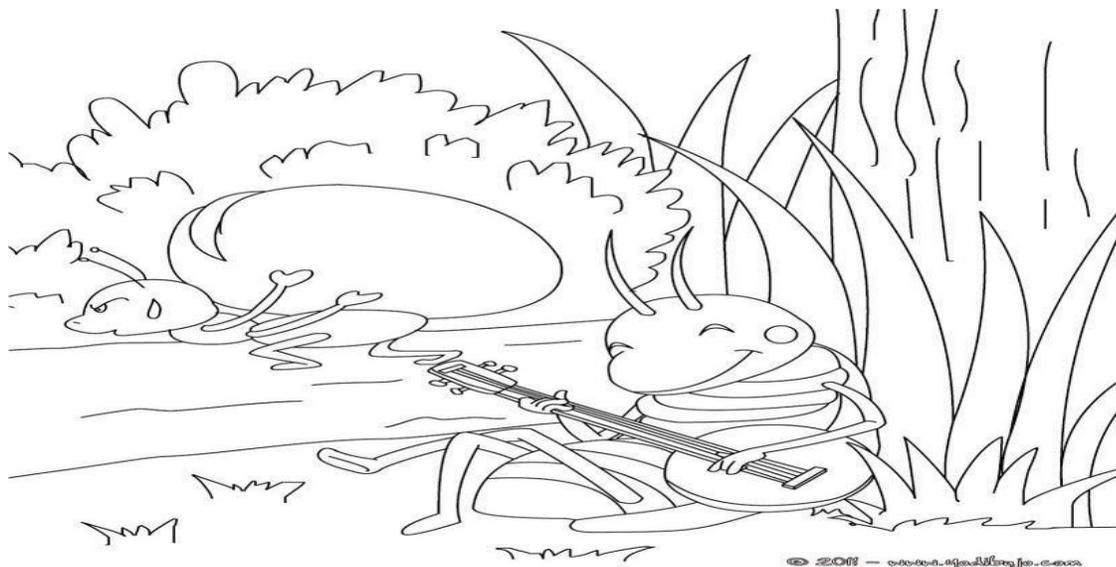
¿Estás de acuerdo en que no debemos descansar demasiado porque más tarde podemos tener problemas? ¿Por qué?

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA

Lee los pensamientos y escribe que te transmite cada uno.

“Tienes que luchar por alcanzar tu sueño. Tienes que sacrificarte y trabajar duro por ello” -
Lionel Messi.

“El trabajo aleja de nosotros tres grandes males: el aburrimiento, el vicio y la necesidad” –
Aristóteles



Anexo 8.**MUESTRA DE HOJA DE ACTIVIDADES REALIZADAS EN CASA****EJEMPLO 1**

Hay muchos tipos de tallos, los de las hierbas se llaman tallos herbáceos, como los del trébol.

Se llaman cañas a los tallos del trigo y la avena, que son cereales. Los de los árboles que son leñosos se llaman troncos. Los que quedan cubiertos por la tierra se llaman tallos subterráneos, como los de los ajos y las cebollas. Sabemos que éstos son tallos y no raíces porque tienen yemas. Todos los tallos tienen yemas.

¿En qué debemos fijarnos para no confundir un tallo con una raíz?

- A) En el color verdoso
- B) En si le salen ramas u hojas
- C) En si es delgada o gruesa
- D) En si tiene yemas
- E) En si está elevada o enterrada en la tierra.

¿Cuántas clases de tallos aparecen en el texto?

- A) Tres
- B) Cuatro
- C) Cinco
- D) Seis
- E) Siete

¿Cuál de estas afirmaciones es falsa?

- A) Hay diferentes tipos de tallos

- B) Los tallos de los árboles son leñosos
- C) Las cañas son un tipo de tallos
- D) Todos los tallos son largos y delgados
- E) Hay tallos subterráneos

Sabiendo que la cebada es un cereal, ¿cómo se llama su tallo?

- A) Caña
- B) Herbáceo
- C) Trepador
- D) Tronco
- Subterráneo

EJEMPLO 2

El elefante lloraba
porque no quería dormir...

-Duerme, elefantito mío,
que la luna te va a oír...-

-Papá elefante está cerca,
se oye en el manglar mugir:
duerme, elefantito mío,
que la luna te va a oír...-

El elefante lloraba
(¡con un aire de infeliz!)
y alzaba su trompa al viento...
Parecía que
la luna le limpiaba la nariz.

Autor: Adriano del Valle

¿Por qué sabe que está cerca el papá?

- A) Porque lo está viendo
- B) Porque lo está oyendo
- C) Porque sabe que volverá pronto
- D) Porque hace poco que se ha ido
- E) Porque nunca va lejos

¿Quién crees que le habla al elefante?

- A) Un pequeño amigo
- B) El rey de los elefantes
- C) Su mamá elefanta
- D) Otro elefante de la manada
- E) Un animal del manglar

¿A qué hora del día pasaba?

- A) Al amanecer
- B) A media mañana
- C) Por la tarde
- D) En la noche
- E) Al medio día

¿Cómo se ponía el elefante para llorar?

- A) Agachado
- B) Con la trompa encogida
- C) Subiendo la trompa
- D) Tirado en el suelo
- E) Restregando la trompa

EJEMPLO 3

Lee el siguiente texto y subraya la respuesta correcta

Una mañana, un mosquito alocado volaba por el jardín.

Paseando pasó una gallina y se lo comió.

Volando vino un grajo y se tragó a la gallina.

Corriendo vino el gato montés y se comió al grajo.

¿Quién se comió al mosquito?

- A) el grajo
- B) la gallina
- C) el gato montes
- D) nadie

¿Cuántos animales tenía al final el gato montés en la barriga?

- A) Uno
- B) Dos
- C) Tres
- D) Cuatro

¿Por qué dice “un mosquito alocado”?

- A) Porque es pequeño
- B) Porque está loco
- C) Porque vuela mucho

¿Sabes que es un grajo?

- A) Un pájaro
- B) Un pez
- C) Un ratón
- D) Un caracol

EJEMPLO 4**¡Análisis gráficas y tablas!**

1.- Observa con mucha atención la gráfica que muestra los pescados que pescó David en una semana. Luego subraya la respuesta correcta.

Los pescados que pescó David

30								
25								
20								
15								
10								
5								
Can	Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	

1. ¿De qué trata la gráfica?
 - a) De los días de la semana
 - b) De cantidades
 - c) De los pescados que pescó David

2. ¿Cuántos pescados pescó David el martes?
 - a) 20
 - b) 15
 - c) 10

3. ¿Qué días pescó más pescados David?
 - a) Miércoles y viernes
 - b) Jueves y sábado
 - c) Miércoles y jueves

4. ¿Qué día pescó menos David?

- a) Sábado
- b) Lunes
- c) Miércoles

5. ¿Cuántos pescados pescó el fin de semana?

6. ¿Cuántos pescó en total?

EJEMPLO 5**Pedro y su vaca**

Pedro fue a vender su vaca al mercado y por ella le dieron una bolsa llena de monedas. Por el camino las hacía sonar contento y pensaba: “!Que rico soy! Me compraré un huerto, una casa y un caballo!”

Un ladronzuelo que iba espiándolo, lo detuvo y le dijo: -Yo sé cómo hacer crecer el dinero.

Sólo tienes que plantar las monedas en ese campo y mañana habrá crecido un árbol lleno de monedas.

Pedro así lo hizo.

¿Qué encontró Pedro al día siguiente?

- A) Un árbol lleno de monedas
- B) Sólo un agujero vacío
- C) La bolsita de las monedas
- D) Las monedas oxidadas

¿Cómo crees que era Pedro?

- A) Un poco bobo
- B) Un poco listo
- C) Un poco egoísta
- D) Un poco espabilado

¿Cómo era el hombre que lo espiaba?

- A) Amable
- B) Bueno
- C) Mágico
- D) Astuto



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca, Morelos, a 6 de mayo de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO
PRESENTE**

Certifico que la tesis **"Adaptación e Implementación del programa Leemos en pareja para mejorar la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de una comunidad rural"** elaborada por la alumna **Aleida Trinidad De los Santos** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE

"Por una humanidad culta"

**DR. EDUARDO HERNÁNDEZ PADILLA
COMISIÓN REVISORA**

c.c.p.- Archivo



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca, Morelos, a 6 de mayo de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO
PRESENTE**

Certifico que la tesis **"Adaptación e Implementación del programa Leemos en pareja para mejorar la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de una comunidad rural"** elaborada por la alumna **Aleida Trinidad De los Santos** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE
"Por una humanidad culta"

DR. ELISEO GUAJARDO RAMOS
COMISIÓN REVISORA

c.c.p.- Archivo



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca, Morelos, a 6 de mayo de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO
PRESENTE**

Certifico que la tesis **"Adaptación e Implementación del programa Leemos en pareja para mejorar la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de una comunidad rural"** elaborada por la alumna **Aleida Trinidad De los Santos** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE

"Por una humanidad culta"

**DR. LEONARDO MANRIQUEZ LÓPEZ
COMISIÓN REVISORA**

c.c.p.- Archivo



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca, Morelos, a 6 de mayo de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO
PRESENTE**

Certifico que la tesis **"Adaptación e Implementación del programa Leemos en pareja para mejorar la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de una comunidad rural"** elaborada por la alumna **Aleida Trinidad De los Santos** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE

"Por una humanidad culta"

**MTRO HÉCTOR SANTOS NAVA
COMISIÓN REVISORA**

c.c.p.- Archivo



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

"1919-2019: en memoria del General Emiliano Zapata Salazar"

Cuernavaca, Morelos, a 6 de mayo de 2019

ASUNTO: Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO
PRESENTE**

Certifico que la tesis **"Adaptación e Implementación del programa Leemos en pareja para mejorar la comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de una comunidad rural"** elaborada por la alumna **Aleida Trinidad De los Santos** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE

"Por una humanidad culta"

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "M. Cristina Martínez Alcántara".

**MTRA. MARÍA CRISTINA MARTÍNEZ ALCÁNTARA
COMISIÓN REVISORA**

c.c.p.- Archivo