



---

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.  
Universidad Pedagógica Nacional  
UNIDAD 096 .D.F.NORTE

**MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA.**

**ESPECIALIDAD: Construcción de habilidades de pensamiento.**

**PROYECTO DE INTERVENCIÓN.**

**“HABILIDAD INFERENCIAL INVOLUCRADA EN LOS PROCESOS DE  
COMPRESIÓN LECTORA DE TEXTOS EXPOSITIVOS, CON ALUMNOS DE  
SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA.”**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**PRESENTA :**

**Lic. Lorena López Gómez.**

**DIRECTOR DE TESIS.**

**Dr. Enrique Farfán Mejía.**

**CIUDAD DE MÉXICO A 26 DE JUNIO DEL 2023.**

## INDICE

Introducción.....	pág.05
<b>Capítulo I. Marco teórico metodológico.</b>	
1 Raíz Etimológica del término inferencia.....	pág.13
1.1 Concepción filosófica.....	pág.14
1.2 Modelo Interconductual.....	pág.17
<b>Capítulo II. Marco contextual.</b>	
2 La inferencia como interacción en el marco contextual.....	pág.21
2.1La inferencia en la historia institucional escolar: Los programas escolares.....	pág.24
2.2 La historia académica como parte del contexto escolar para la inferencia.....	pág.43
2.3 La familia como parte del contexto escolar para la inferencia .....	pág.44
2.4 El papel del docente en el marco interconductual.....	pág.45
<b>Capítulo III. Reporte experimental</b>	
3 Sujetos.....	pág.48
3.1 Escenarios y materiales.....	pág.48
3.2 Descripción del instrumento.....	pág.49
3.2.1Nivel Contextual.....	pág.49
3.2.2 Nivel suplementario.....	pág.50
3.2.3 Nivel Selector.....	pág.51
3.2.4 Nivel Sustitutivo Referencial.....	pág.53
3.3 Aplicación de las evaluaciones.....	pág.58
3.4 Resultados. Grupo intervención. Evaluación diagnóstica.....	pág.60
3.4.1 Interpretación de los datos.....	pág.64
3.4.2 Resultados. Grupo control.....	pág.66
3.4.3 Interpretación de resultados.....	pág.71
3.5 Propuesta de intervención.....	pág.73
3.6 Implementación de actividades en el primer nivel funcional interactivo.....	pág.76
3.7 Implementación de actividades en el segundo nivel funcional interactivo.....	pág.75
3.8 Implementación de actividades en el tercer nivel funcional interactivo.....	pág.77
3.9 Implementación de actividades en el cuarto nivel funcional interactivo .....	pág.77

## **CAPITULO IV. Análisis de resultados y discusión.**

4. Resultados de la evaluación. Grupo intervención.....	pág.97
4.1 Análisis de resultados.....	pág.105
4.2 Resultados de la evaluación. Grupo control.....	pág.106
4.3 Análisis de resultados.....	pág.114
4.4 Discusión. Comparación estadístico de grupo por grupo.....	pág.115
4.5 Conclusiones.....	pág 121
Fuentes de consulta.....	pág.126

## **INDICE DE ANEXOS.**

### **NIVEL CONTEXTUAL**

<b>ANEXO 1.</b> Día nublado.....	pág.131
<b>ANEXO 2</b> Secuencias de imágenes.....	pág.132
<b>ANEXO 3</b> Día de playa.....	pág.142
<b>ANEXO 4</b> Pay de manzana.....	pág.143
<b>ANEXO 5</b> El gusanito.....	pág.144
<b>ANEXO 6</b> Día de pesca.....	pág.145
<b>ANEXO 7</b> La mosca.....	pág.145
<b>ANEXO 8</b> Historias incompletas parte 1.....	pág.146
<b>ANEXO 9</b> Historias incompletas parte 2.....	pág.147

### **NIVEL SELECTOR**

<b>ANEXO 10</b> Pipo encuentra a un amigo.....	pág.148
<b>ANEXO 11</b> Un paseo por el parque.....	pág.150
<b>ANEXO 12</b> Gusi el gusanito.....	pág.152
<b>ANEXO 13</b> El tigre que se reía de todo.....	pág.153.

### **SUSTITUTIVO REFERENCIAL**

#### **ANEXO 14**

Carrera de relevos.....	pág.154
Bill.....	pág.154
Mark.....	pág.155
Sr.Lind.....	pág.156
Larry y su amigo Ted.....	pág.156

## **INTRODUCCIÓN.**

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a través de la llamada prueba PISA 2000 (El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) INEE(2000 a) , informó que “el desempeño de México, en cuanto a la capacidad de lectura en el año 2001, ocupó el penúltimo lugar de 32 países participantes. Donde poco menos del 7% pueden definirse como buenos lectores” (p.08) es decir; que una poca población estudiantil en México fueron capaces de entender textos complejos, evaluar información y construir hipótesis. Por lo que está demostrado que la problemática de bajo desempeño en la lectura y la escritura en el nivel básico repercute fuertemente en los niveles medio y superior.

Por tanto es necesario dar un seguimiento constante en la habilidad lectora en el nivel básico, estas habilidades se trabajan desde la edad preescolar, pues ocupa un lugar destacado en el proceso de la enseñanza aprendizaje en nuestro Sistema Educativo Nacional, debido a que al considerar que:

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva para integrarse y acceder al conocimiento de otras culturas, interactuar en sociedad y aprender; se usa para establecer relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones, y valorar las de otros; obtener y dar información diversa, y tratar de convencer a otros. Con el lenguaje, el ser humano representa el mundo que le rodea, participa en la construcción del conocimiento, organiza su pensamiento, desarrolla la creatividad y la imaginación, y reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y la de otros. (SEP, 2011 A, p.41)

La escuela juega un papel primordial para potenciar dichas habilidades mediante la participación sistemática de los alumnos, se convierte en un espacio propicio para el aprendizaje de nuevas formas de comunicación.

Visto así, el progreso en el dominio del lenguaje oral significa que las niñas y los niños logren estructurar enunciados más largos y mejor articulados, y potencien sus capacidades de comprensión y reflexión sobre lo que dicen, cómo lo dicen y para qué lo dicen. (SEP, 2011 A, p.44)

Además de los usos del lenguaje oral, se requiere favorecer la incorporación a la cultura escrita a partir de situaciones que impliquen la necesidad de expresión e interpretación de diversos textos.

En la educación preescolar, se hace una aproximación al lenguaje escrito, este paso de lo oral a lo escrito es un momento crucial en el desarrollo, porque permiten que se elaboren diferentes estructuras y se complejicen procesos, y así logren tener mejores herramientas para expresar ideas.

Sin embargo, dentro del Programa de Estudio de Preescolar, se habla muy poco sobre la necesidad de desarrollar la habilidad inferencial como medio o herramienta para desarrollar dichos objetivos. La habilidad inferencial es una tarea necesaria que los alumnos y alumnas de educación básica logren hablar o escribir acerca de eventos no presentes o sobre cualidades no aparentes de los objetos o situaciones presentes, que de acuerdo al nivel sustitutivo referencial que desarrolló Ribes (1982) en la teoría del desarrollo interconductual, se menciona que, “ este nivel puede reestructurarse con la participación del lenguaje, pone en contacto a otra persona con propiedades no aparentes o con eventos no presentes en una situación específica” implica responder a eventos presentes, pasados o futuros” (p. 208) Estos tipos de relación organismo ambiente definidos por Ribes y López (1985) guardan una relación de inclusividad, entre ellos, de tal manera que la función suplementaria influye a la relación contextual, y que son necesarias para desarrollar el nivel sustitutivo no referencial “que es la forma más compleja de la conducta psicológica”(p.44) y que la función sustitutiva no referencial le permitiría como menciona Mares,G.(2003) lograr “la solución de problemas, formación de conceptos y el comportamiento implicado en la construcción y operación de los lenguajes científicos y formales (lógica, matemáticas, música y artes plásticas) (p.44) Por lo tanto la habilidad inferencial es necesaria desarrollarla desde la educación preescolar y dar continuidad en el nivel primaria.

Continuando con este análisis, ahora se abordará los planes y programas de estudio de nivel primaria, en donde se argumenta que:

Desde el inicio de la primaria es importante emplear estrategias de lectura que aseguren que los alumnos sean capaces de localizar información puntual en cualquier texto y hacer deducciones e inferencias que les permitan una mejor comprensión de lo leído. Lograr que los alumnos puedan ir más allá de la comprensión literal de lo que leen, es uno de los objetivos

centrales en la primaria y secundaria. Se busca que los alumnos desarrollen su capacidad de análisis y juicio crítico de la información, proveniente de diferentes fuentes, para tomar decisiones de manera informada, razonada y referida a los intereses colectivos y las normas, en distintos contextos, sustentada en diferentes fuentes de información, escritas y orales (SEP, 2011 D, p.34)

La inferencia se retoma en tres apartados dentro de las Guías para el docente: El primer apartado es: El papel del docente y el trabajo en el aula; en la cual se menciona que “el docente debe desarrollar la inferencia en los rasgos de tipo textual en sus alumnos” (SEP, 2011 G, p.31) sin embargo no se encontró de que forma el docente puede lograr que sus alumnos infieran, no hay un proceso o metodología que se enuncie.

En el segundo apartado de: Lectura en estrategias para abordar e interpretar textos, se pretende que “los alumnos comprendan el texto no solo de forma literal, si no que realicen inferencias, para que progresivamente realicen un mejor análisis de los textos que leen y asuman una postura frente a ellos”. (SEP, 2011 G, p.34)

Y en el tercer apartado: Procesos de lectura e interpretación de textos, se menciona que el alumno debe “inferir el contenido de un texto a partir de los índices, encabezados, títulos y subtítulos. ”. (SEP, 2011 D, p.18)

Por lo tanto el enseñar a los alumnos la habilidad inferencial es esencial para la comprensión lectora, sin embargo pierde un poco de fuerza el planteamiento antes expuesto, cuando el programa solo se refiere a que el alumno debe de inferir sólo a partir de los índices, encabezados y títulos para la comprensión del contenido de un texto y que realicen inferencias, para que progresivamente realicen un mejor análisis de los textos que leen y asuman una postura frente a ellos.

Esto es un planteamiento contraproducente, ya que no existe dentro del programa de primero hasta sexto grado, una secuencia, un seguimiento gradual, pues sólo en el tercer y sexto grado se estipula trabajar con la inferencia en los aprendizajes esperados.

No existe un trabajo serio, que me permita generar en los alumnos la inferencia, así como graduar el conocimiento que me permita tener una comprensión espacial simple, una

comprensión temporal simple, una comprensión de inclusión simple, una comprensión espacial con contradicción y una comprensión de relación causa y efecto.(Farfán 1999)

Considero que es incipiente la forma en que se trabaja la habilidad inferencial como herramienta necesaria para el desarrollo de la comprensión lectora, habilidad que permite desarrollar practicas básicas que necesitan los niños para poder crear sus predicciones, elaborar categorías y conceptos básicos que le permita usar la información que ya posee, para el logro de la comprensión lectora.

Por lo tanto es de notar que la investigación sobre comprensión lectora a nivel inferencial todavía es incipiente por lo menos en lo que respecta al nivel de educación básica, así se afirma que:

Se ha encontrado que la comprensión de lectura en el nivel inferencial es importante para identificar información no explícita en los textos, ayuda a encontrar secuencias lógicas de información y recuperar información. No tener ciertas habilidades para comprender inferencialmente puede provocar problemas en la comprensión de lectura. Las habilidades de comprensión inferencial tienen sus inicios en el lenguaje oral, por lo que puede empezar a identificarse ciertas dificultades y trabajar tempranamente en el entrenamiento de estas. (Gil,2011)

Uno de los hallazgos más comunes en los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es el que considera las inferencias como el alma del proceso de comprensión y se recomienda que se enseñe a los aprendices cómo utilizar estrategias inferenciales que les posibiliten el acceso a la profundidad del texto y favorezcan su autonomía. ( Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G., Rojas-García, I, 2012).

La lectura es indiscutiblemente una herramienta de aprendizaje para la vida, donde paralelamente debe desarrollarse un proceso de lectura comprensiva, que desarrollándola de forma óptima, me permitirá disipar algunas dificultades para comprender textos en donde se use un lenguaje más técnico, como en algunas lecturas que maneja el libro de texto de: Entidad, Ciencias Naturales, Formación Cívica y Ética, y puedan ayudar al alumno la aprensión de conocimientos, aún a pesar del lenguaje que se maneje.

También desarrollando ésta habilidad me permitirá la extracción de ideas centrales que tienen los textos que sirven para la adquisición de conceptos.

El nivel inferencial de lectura incide en la calidad académica en tanto que sus deficiencias dificultan la posibilidad de aprender leyendo y de entrar con eficiencia a la comunidad académica especializada. El dominio de la lectura y de la escritura del texto expositivo argumentativo constituye un elemento esencial en el desarrollo de profesionales competentes para el entorno laboral del mundo globalizado, además de implicar un factor importante en la formación de personas críticas que identifiquen problemas en su entorno y planteen soluciones. Así lo concluye la Gerencia para Disminuir la Deserción de la Universidad Tecnológica de Pereira (Carvajal, Trejos y Gómez, 2010), en estudios realizados entre los años 2006 y 2009.

Desde el inicio de la primaria es importante emplear estrategias de lectura que aseguren que los alumnos sean capaces de localizar información puntual en cualquier texto y hacer deducciones e inferencias que les permitan una mejor comprensión de lo leído. Lograr que los alumnos puedan ir más allá de la comprensión literal de lo que leen, es uno de los objetivos centrales en la primaria y secundaria. (SEP, 2011 D, p.35)

Por lo tanto, muy a pesar de que el programa de estudio 2011 estipule esta narrativa, analicé que dentro de mi práctica docente, mis alumnos de segundo grado de primaria, tienen un nivel bajo en la comprensión lectora, tienen dificultad para expresar de forma oral sus necesidades o expresar algún suceso de manera lógica, también se les dificultaba expresarse de forma escrita de una manera convencional, debido a que omitían varias palabras y la forma en la que vertían sus ideas eran fragmentadas con una separación incorrecta de las palabras. También había resultados deficientes en sus pruebas mensuales en las demás materias, debido a la incipiente comprensión lectora.

Por lo que se decide hacer la presente investigación indagando el papel de la habilidad inferencial dentro del plan y programas de estudio 2011 y analizar la forma en la que se debe de abordar con los alumnos de segundo grado.

Por lo tanto: la pregunta en el problema de investigación es. ¿Cuáles son las herramientas y el seguimiento gradual que se le debe proporcionar al alumno(a) para que logre desarrollar la habilidad inferencial?

Considerando el siguiente objetivo general y específico.

El objetivo general es lograr que el estudiante conozca y aprenda a utilizar estrategias para desarrollar la habilidad inferencial de forma gradual, como una vía para el desarrollo de la comprensión e interpretación de textos expositivos y se convierta en un lector autónomo, eficaz y capaz de enfrentarse a cualquier texto.

Los objetivos específicos son: brindar herramientas básicas al docente de segundo grado para que desarrolle la habilidad inferencial desarrollando una comprensión espacial, comprensión temporal simple, comprensión de inclusión simple, comprensión espacial con contradicción, comprensión de relación casusa y efecto, para lograr favorecer la elaboración de interpretaciones propias sobre los textos leídos y permita dominar con mayor facilidad los textos y las demandas que exige.

La hipótesis que se trabajó fue que los alumnos de segundo grado no desarrollan la habilidad inferencial porque el programa no da un seguimiento gradual para el desarrollo de dicha habilidad, donde las herramientas esenciales son los libros de texto, los cuales, se limitan a la comprensión literal, debido a que sólo se basa en el seguimiento de instrucciones.

Por tanto la presente investigación se divide en cuatro capítulos; el **Capítulo I** analizará el marco teórico, bajo un nuevo paradigma: “la psicología interconductual”, la cual da sustento a dicha investigación, debido a que se aleja de los paradigmas tradicionales y aborda la inferencia de forma específica, dentro de los niveles funcionales de interacción que aporta Ribes y López (1985), esta teoría “permite demostrar la posibilidad científica y por lo tanto ordenada y sistemática, para explicar, estudiar y promover una didáctica sólida del aprendizaje funcional de la lectoescritura....” (Farfán,1999 A, p.41).

El **Capítulo II**. explica el marco contextual desde la perspectiva interconductual, ya que ubica a la psicología como el estudio de las interacciones del organismo con su medio ambiente. El objeto de estudio lo constituyen las interacciones y la unidad de análisis el campo interconductual, se busca recuperar en el estado psicológico la importancia del contexto o situación el cual tiene lugar la interacción, así como la historia tanto del organismo participante como la del objeto con el cual interactúa. (Farfán, 2000).

Por lo tanto; se divide en cinco apartados para su análisis: el primero habla sobre la inferencia en el marco contextual, ya que ve al individuo como el objeto de estudio, la cual se concibe, a diferencia de la psicología tradicional, como interacción, proceso o función del individuo en relación con su ambiente físico o social. (Ibañez, 1994, p.03). El segundo, estudia la inferencia desde la historia institucional escolar; es decir en los programas escolares, tomando en cuenta la creación de la educación pública, para conocer los objetivos que perseguía y así realizar un encuadre de como la inferencia se hace contenido escolar y conocer la influencia de las reformas educativas sobre dicha habilidad. El tercer apartado analiza la historia académica como parte del contexto escolar y conocer las oportunidades que rodean al alumno al tener contacto con el objeto de estudio, en el cuarto apartado se analiza la familia como parte del contexto escolar para la inferencia y finalmente en el quinto apartado se indaga sobre el papel del docente en el marco interconductual en términos de una metodología para la planeación y el diseño de situaciones de enseñanza, el papel que juega el maestro es evidentemente esencial ya que debe siempre ser un dispositor de las condiciones ambientales necesarias para facilitar el contacto del estudiante, con la problemática a resolver, es decir, con el objeto estudio.

En el **Capítulo III**. Se realiza la intervención, el reporte experimental, se explica para quién fue dirigida la prueba, los escenarios y materiales, se realiza la aplicación del instrumento y se analizan los resultados del grupo control y del grupo intervención dando inicio a la creación de la propuesta de intervención.

En el **Capítulo IV**. Se realiza el Análisis de los resultados después de haber realizado la intervención, en donde se hace el comparativo con el grupo control, para culminar con una conclusión, en donde se da a conocer si se alcanzaron los objetivos de la investigación, así como la hipótesis y enunciar las problemáticas a las que me enfrenté a nivel familiar, personal y pedagógico. Me permito culminar con esta breve introducción de la investigación e intervención que he realizado, con una invitación para que el lector o lectora lo observe desde una visión holística, dado que es una investigación completa, con una magna historia del arte que cuenta con un modelo interconductual sustentado, guiando una intervención nueva para mi práctica docente, el cual fue posible a la intervención, guía y apoyo de mi asesor de Tesis, el doctor Enrique Farfán Mejía, por la que estoy sumamente agradecida por esta conducción pertinente, lógica y completa.

# Capítulo I.

## Marco teórico metodológico

## **CAPITULO I. Marco teórico metodológico.**

Este capítulo desarrolló el marco teórico, bajo un nuevo paradigma: “la psicología interconductual”, la cual da sustento a dicha investigación, debido a que se aleja de los paradigmas tradicionales y aborda la inferencia de forma específica, dentro de los niveles funcionales de interacción que aporta Ribes y López (1985). Esta teoría “permite demostrar la posibilidad científica y por lo tanto ordenada y sistemática, para explicar, estudiar y promover una didáctica sólida del aprendizaje funcional de la lectoescritura...” (Farfán, B 1999, p.41).

Se iniciará con una breve conceptualización de la inferencia tomando en cuenta su raíz etimológica, comenzando con la concepción filosófica, donde el uso de la lógica se hace presente y la inferencia va tomando un papel protagónico para lograr una forma elocuente de crear un discurso o bien el uso de la retórica, hasta llegar a la influencia que tuvo Kantor en la psicología, en especial con las aportaciones de Ribes y López (1985) y donde se realiza una aportación original e importante en la organización y desarrollo de la conducta psicológica, proponen concebir las interacciones organismo-ambiente en cinco niveles, las cuales se definen por el tipo de interacción y cada una de los cuales implicaría diferencias cualitativas, donde sugieren un listado de parámetros manipulables en cada nivel funcional, donde se da como resultado la inferencia en uno de esos niveles.

### **1. Raíz Etimológica del término inferencia.**

De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española inferir se deriva del latín *inferre* que significa: “llevar a”. Deducir algo o sacarlo como conclusión de otra cosa. Deducir, en este sentido, quiere decir sacar una consecuencia de un principio, propósito o supuesto. (2016)

Pues bien, una primera definición de inferencia, es la que inicia aclarando el origen etimológico, que se compone a partir de raíces latinas y significa: acción y efecto de sacar una conclusión a partir de una situación interior

Como se puede apreciar etimológicamente, la inferencia se comprende sólo como una conclusión final a partir de algo ya dado, algo que ya existente.

## 1.1. Concepción filosófica.

Por otro lado en un sentido filosófico esta concepción emerge desde la antigua Grecia “el término inferencia se origina en la filosofía y es desde esta disciplina donde primero se estudia. Los estoicos analizan por primera vez la inferencia y señalan la inducción, deducción y analogía como formas para elaborar inferencias” Farfán ( 2000, p.20)

De acuerdo con Frederick (2007). Dentro del período Helenístico, los filósofos ven la necesidad de proponer nuevos valores y encontrar su rumbo en medio del caos; entre las propuestas más conocidas se destacan las del epicureísmo y el estoicismo.

Los estoicos trabajaron considerablemente con la parte de la lógica y se destacan porque a pesar de que eran empiristas decían que el conocimiento deriva de las percepciones, afirmaban que existen algunas ideas innatas.

Posteriormente emerge una nueva concepción de tipo realista, que restituye el valor de los sentidos del hombre, el cual es sustentado por Aristóteles. Él rechaza la doctrina de las ideas innatas de Platón y sustituye por el punto de vista diametral de la “tabula rasa”.

Es así como Aristóteles explica, que no puede haber una inteligencia suprema, voluntad eficaz que actúa, sin un propósito. Surge así la idea de dios (“dios” con minúscula, inferencia racional, primera causa). Nos ofrece como una inferencia como una explicación más razonable para justificar la realidad material de la que somos parte privilegiada. En la que la forma esencial de inferencia es una forma de razonamiento deductivo. Aizpun (2015)

De acuerdo con Florez (2015) este concepto de la inferencia lo hace a través del uso de la analogía (paradeigma) como una inferencia compuesta por los dos tipos de inferencias simples como la deducción e inducción. En contraste, la deducción es la inferencia que pasa de las premisas universales a una conclusión en particular de manera necesaria, mientras que la inducción pasa de premisas particulares a una conclusión universal. Es decir la lógica Aristotélica consideraba la posibilidad de inferencias inmediatas: aquellas que pueden obtenerse directamente a partir de la relación que establece un juicio respecto a los términos, sujeto y predicado, que lo constituyen en función de la cualidad (afirmativo-negativo) y la cantidad (universal-particular) del mismo.

El uso de estas analogías se usaron en la retórica, donde era imprescindible hacer un buen uso de lenguaje, pues el dominio de éste se convirtió en un elemento esencial. Es así como la inferencia comenzó a ser esencia para el dominio del lenguaje.

Se consideraba también que el proceso deductivo era un proceso inferencial. Descartes y los racionalistas sostuvieron esta tesis.

A partir de este momento veremos como en los distintos momentos del mundo occidental, el estudio de la inferencia se convertiría en un elemento fundamental para el dominio del lenguaje, comenzando a tener una estructura bajo un enfoque gramatical, donde se realiza un intento para poder comunicarse de forma correcta, pero sobretodo trataban de usar la inferencia como una forma de razonar y dar más fuerza a su retórica.

Donde con el advenimiento del cristianismo la doctrina religiosa adopta cuerpo y motivo mediante la asimilación de numerosos elementos de la filosofía griega. San Agustín en su "Doctrina Cristiana" explica que los misioneros deben dominar el lenguaje mediante el estudio de la retórica, la oratoria, la gramática y la lógica. El buen decir para lograr la conversación de los impíos se logrará por la palabra mediante el dominio de las habilidades discursivas que los sofistas enseñaron, y mediante el estudio de la lógica se vencerán los razonamientos del infiel. ( Farfán 1999 A, p.19).

Por lo tanto, aquí se habla sobre el dominio de habilidades discursivas, para que pudieran expresarse de forma efectiva, para que sirviera como una herramienta poderosa para el convencimiento de los individuos y es cuando veían más viable hacer uso de la lógica, es decir, uso de ciertas reglas que me permitieran dar una ilación lógica y correcta a lo que se piensa, habla o escribe.

Donde la lógica fue una de las herramientas en las cuales el pensamiento científico surgió, a esto Karl.R. Popper sostiene que "las inferencias inductivas, aun siendo estrictamente validas pueden alcanzar cierto grado de seguridad o de probabilidad", es decir sostiene que las inferencias inductivas son inferencias probables, donde el principio de inducción no se toma como verdadero." (1980, p.23)

Por lo tanto el término de la lógica se comenzó a incorporar en el campo de la psicología en el siglo XX y con esta visión se comenzaron a realizar investigaciones sobre éste fenómeno.

Para Dewey en su teoría del pensamiento reflexivo, le da una enorme importancia al “factor capital del pensamiento” la tarea de la lógica consiste en estudiar y formular los principios de la inferencia válida frente a la no válida, “la inferencia tiene lugar a través de la sugerencia de todo cuando se ve y se recuerda” (Dewey,1989, p.94). Donde quería subrayar el papel productor de la persona a la hora de generar sugerencias, que se hace entre lo que percibes y lo que recordamos Gabucio (2005).

Para Dewey este término de “sugerencias”, trataba de englobar el concepto de la inferencia, él mencionaba que el individuo podía inferir cuando se relacionaba las experiencias que tiene cada individuo con la realidad que está viviendo, hacia una especie de conexión entre ambas y de ésta forma consideraba que se formaba la inferencia.

En 1843, Stuart Mill, escribió su libro System of Logic (“El sistema de la lógica”) Al respecto inicia con una crítica al intuicionismo y con una fuerte declaración de que las actividades políticas deberían basarse en el conocimiento científico y no en la costumbre.

Mill encuentra las inferencias alcanzadas por deducción, como en el caso de los silogismos, que son incapaces de generar información no contenida implícitamente en las premisas; sin embargo Mill, propone que el razonamiento que pretende pasar de lo general a lo particular en realidad no existe, si no que todas las inferencias son siempre de particular a particular. El principio general “Todos los hombres son mortales”, no es realmente una prueba objetiva, sino más bien una especie de nota o resumen de muchas observaciones individuales.

La verdadera inferencia es la que se hace cuando tal resumen se integra sobre la base de casos aislados, o sea durante la inducción, en la deducción, la inferencia solo es” aparente”. Mill,S (1843).

Por consiguiente de acuerdo a lo que se ha analizado, el uso de la inferencia comenzó por ser una herramienta que brindaba una fuerza a los argumentos de los filósofos griegos, que usaban en su retórica, posteriormente la inferencia tuvo una gran influencia dentro de la lógica para dar un razonamiento con base epistemológica dejando a un lado la creencia empírica.

Kantor (1959) propuso cambiar la interpretación causal de los eventos psicológicos, derivada de la mecánica, por una interpretación de campo. Esta concepción de la conducta como campo es el elemento central que caracteriza a la orientación interconductual y que la

diferencia de la teoría del condicionamiento. De tal forma que la conducta no es la reacción del organismo a diversos estímulos, sino la interrelación que se establece entre el organismo y el ambiente.

En su libro *Psychology and Logic*, en 1924 se analiza la influencia de la lógica en la psicología, ubicando a la lógica como un campo interactivo y a la inferencia como un producto.

Posteriormente se plantea el interconductismo como una alternativa teórica y metodológica que resuelve una serie de problemas existentes en la perspectiva conductista sustentada en el paradigma mecanicista de Ribes (1982).

Donde él realiza una aportación original e importante en la organización y desarrollo de la conducta psicológica, Ribes y Lopez (1985) proponen concebir las interacciones organismo-ambiente en 5 niveles, las cuales se definen por el tipo de interacción y cada una de las cuales implicaría diferentes cualitativas.

El elemento conceptual clave que permite a Ribes y López diferenciar distintos niveles de interacción conductual es la noción de desligamiento funcional Farfán (1999 B) y finalmente, sugieren un listado de parámetros manipulables en cada nivel funcional, donde se da como resultado la inferencia en uno de esos niveles. A continuación explicaremos el modelo teórico desde el cual abordaremos la inferencia y que es el modelo interconductual.

## **1.2. Modelo Interconductual.**

El interconductismo ubica a la psicología como el estudio de las interacciones del organismo con su medio ambiente. El objeto de estudio lo constituyen las interacciones y la unidad de análisis el campo interconductual. Al concebir la interacción como objeto de estudio y al campo interconductual como unidad de análisis se busca recuperar en el estudio psicológico la importancia del contexto o situación en la cual tiene lugar su interacción, así como la historia tanto del organismo participante como del objeto con el cual interactúa Farfán, (1999 B).

El campo interconductual ofrece como ventaja el romper con el reduccionismo biologicista, psicológico y social. Mares (2003).

Ribes y López (1985) proponen concebir las interacciones organismo-ambiente en cinco niveles, las cuales se definen por el tipo de interacción en cada uno de los cuales implicaría diferencias cualitativas. Esta explicación la desarrolla el Doctor Enrique Farfán Mejía.

1.-Nivel contextual: En este nivel las interacciones entre el organismo y el ambiente están ligadas al aquí y ahora y solo responden a las cualidades físico-químicas de la situación.

2.-Nivel suplementario: Es una interacción donde el organismo configura la relación. Es una función en la que la acción del organismo no solo altera el contacto con los objetos y eventos presentes en el campo, sino que también lo modifica cualitativamente, es decir, puede generar el campo al introducir y eliminar objetos.

La suplementaria por tanto es una relación organismo-ambiente iniciada por el organismo en la que la estimulación consecuente que sigue a la respuesta suplementa a la relación definida por la relación antecedente entre otro estímulo y esa respuesta. El organismo por medio del lenguaje es capaz de producir cambios en su ambiente a través de la mediación de otros individuos.

El organismo interactúa con los eventos presentes en el aquí y ahora pero son los estímulos y las respuestas lingüísticas de otros organismos los que determinan la relación específica que tendrá lugar. Responder oralmente a preguntas literales y el seguimiento de instrucciones.

3.-Nivel selector. Presenta dos novedades, la primera consiste en que incluye como condiciones momentáneas por lo menos dos segmentos conductuales, la segunda indica la participación significativa de eventos orgásmicos a manera de estímulos, los cuales explican la variabilidad. Las propiedades físico químicas de los estímulos permanecen constantes.

4.-Nivel sustitutivo referencial: En este nivel se trabaja la inferencia, a continuación se mencionan algunas de las siguientes características:

- ❖ Las interacciones se dan a través de un sistema reactivo convencional.
- ❖ Se da un desligamiento respecto a las propiedades situacionales. Este desligamiento es posible en la medida en que la respuesta no está sujeta a emitirse sólo frente a las propiedades físico-químicas de los objetos y eventos ante los que funcionalmente corresponde.

- ❖ Implica una doble estimulación en la cual el organismo responde al referente y al referido. La conducta del referido responde a los eventos en términos de contingencias que dependen no tanto de las posibles interacciones directas con ellas, sino de la interacción representada por la relación referidor-referido. Es decir se trata cuando se habla o escribe acerca de eventos no presentes o sobre cualidades no aparentes de los objetos o situaciones presentes, como cuando se cuenta un cuento, se escribe una carta.

5.-Nivel sustitutivo no referencial. La interacción en este nivel supone la cúspide el comportamiento humano desde el punto de vista conceptual.

Esta habilidad inferencial, aplicada a la comprensión de lo que se lee, no sólo es una herramienta para el aprendizaje, o la comprensión de textos, si no, para la vida, posibilitando el dominio de la lectura, ayudando al alumno a la aprensión de conocimientos.

Constituye un elemento esencial en el desarrollo de profesionales competentes para el entorno laboral del mundo globalizado, además de implicar un factor esencial en la formación de personas críticas que identifiquen problemas en su entorno y planteen soluciones.

A continuación se explicará el marco contextual que está compuesto de cinco partes esenciales.

# **Capítulo II.**

## **Análisis del Marco Contextual**

## **CAPITULO II. ANALISIS DEL MARCO CONTEXTUAL.**

Existen diferentes métodos para realizar el marco contextual como son: el modelo ecológico de Bronfenbrenner el cual encierra un conjunto de estructuras ambientales en diferentes niveles dentro de los cuales se desenvuelve el ser humano desde que nace. Bronfenbrenner categoriza a estos en cuatro como siguen: el microsistema, mesosistema, el exosistema, y el macrosistema, el cronosistema y el globo sistema.

El nivel más cercano al individuo el cual generalmente abarca la familia, el aula, los compañeros de la escuela, los maestros y vecinos es el nivel que conocemos como el microsistema. Bronfenbrenner (1994)

En este trabajo se propone el interconductismo para explicar dicho marco contextual, ya que ubica a la psicología como el estudio de las interacciones del organismo con su medio ambiente. El objeto de estudio lo constituyen las interacciones y la unidad de análisis el campo interconductual, se busca recuperar en el estado psicológico la importancia del contexto o situación el cual tiene lugar la interacción, así como la historia tanto del organismo participante como la del objeto con el cual interactúa. (Farfán,2001).

Por lo tanto la conducta del individuo constituye el objeto de estudio de la psicología, la cual se concibe, a diferencia de la psicología tradicional, como interacción, proceso o función del individuo en relación con su ambiente físico o social. ( Ibañez, 1994,p.03).

### **2. La inferencia como interacción en el marco contextual.**

La definición de conducta, - o interconducta, como Kantor (1959) ha propuesto-es, en esencia, un proceso interactivo. Como tal consiste en un complejo sistema de relaciones interdependientes entre el organismo individual y los objetos, eventos y otros organismos, en el ambiente.

La conducta psicológica (interactiva), diferente de la conducta biológica (reactiva) es, por consiguiente, inseparable de los eventos ambientales con los que se relaciona (Ribes,1990).

Por tanto se define como una interacción entre el organismo y el entorno. Esta concepción interactiva ofrece para la psicología las siguientes ventajas:

- Rebasa la identificación del conocimiento con toda forma de actividad.

- Define lo psicológico como la interacción del individuo (organismo humano o subhumano) con su medio físico-químico, ecológico y social en la forma de objetos y eventos y otros organismos.
- Permite establecer límites teóricos que distingan la psicología de la biología y la sociología. Se reconoce que toda interacción supone un organismo biológico, se destaca que la biología se interesa por el organismo como sistema de relaciones por lo que centra su interés en la acción que producen los eventos del medio al interior del organismo. Otra diferencia se da en el concepto de historia que consideraría cada disciplina. Para la biología la historia se cuenta como desarrollo filogenético, mientras que la psicología considera la historia, como la acumulación de transformaciones en la funcionalidad y diversidad de las interacciones del individuo con su medio. Lo sociológico, por su parte es incorporado como normatividad convencional y su sentido de la historia es el de los cambios que suceden a los grupos sociales a lo largo del tiempo. (Farfán, 2001).

Es decir para el desarrollo del marco contextual, se tomarán en cuenta las tres interacciones en las que el sujeto está inmerso; como son la biológica (implicaciones de las alteraciones físico-químicas) la historia que compete a la historia del estímulo, (planes y programas de estudio, así como las reformas educativas), la historia de respuesta (la historia del alumno), y la interacción en lo sociológico ( contexto familiar).

Kantor (1969) argumenta que en las descripciones de campo se considera que todos eventos son interacciones complejas de muchos factores en situaciones específicas. El campo psicológico representa un segmento de interacción organismo ambiente y está constituido por los siguientes elementos.

1.-Límite de campo: este concepto permite delimitar los objetos y eventos funcionales con respecto al organismo, cuya interacción se analiza. Este límite, sin embargo, no es rígido pues se modifica en la medida que el sujeto es capaz de interactuar cada vez, más desligado de las propiedades físico químicas de los objetos.

Este campo se considera el ámbito escolar, donde se desarrolla el alumno de forma cotidiana, que es el salón de clases, ahí se desarrolla la interacción entre el alumno y el objeto de estudio (textos expositivos).

2.-Objeto de estímulo: son todos aquellos objetos o acontecimientos con los que el organismo interactúa directa o indirectamente.

3.-Los estímulos: son eventos fraccionales de la acción de los sujetos que se presentan a lo largo de los valores, que contribuyen una modalidad energética.

4.-La función del estímulo: Se refiere a los estímulos que hacen contacto funcional con las respuestas. La función de estímulo se da como un todo inseparable con la función de la respuesta.(la historia del objeto de aprendizaje)

5.-El organismo: Es la unidad biológica que despliega actividad en un ambiente particular. Esta unidad biológica está constituida por sistemas de reactivos, que son formas particulares de interacción funcional de los subsistemas biológicos y que interactúan con los cambios del entorno.

6.-Las respuestas: Son formas específicas de actividad del organismo frente a sujetos o eventos particulares. Una respuesta puede ser compartida, por distintos sistemas reactivos y un sistema reactivo puede incluir varias respuestas.

7.-La función de respuesta: Se refiere a las respuestas que interactúan con los estímulos en una situación particular. La función de respuesta no puede existir separada la función del estímulo.(la historia del alumno)

8.-El medio de contacto: Se refiere al conjunto de circunstancias físico-químicas, ecológicas y normativas que hacen posible una interacción en particular. El medio de contacto posibilita la interacción pero no forma parte de ella. Una aportación importante de Ribes y López (1985) lo constituye el concepto de medio de contacto normativo, el cual es un criterio central para definir el tipo de interacción que se da entre el organismo y el ambiente e introduce además la dimensión social, convencional, cultural, sin perder la especificidad de lo psicológico.

9.-Los factores situacionales: Son todos aquellos objetos o eventos de estímulo que sin formar parte directa de la interacción, afecta dicha interacción. Los factores situacionales, pueden ser variaciones organismicas o ambientales, consideradas, como el contexto de interacción.

10.-La historia interconductual: está conformada por la evolución del estímulo y la biografía reactiva. La evolución del estímulo hace referencia al valor que un estímulo particular ha tenido en el pasado como función estímulo respuesta, mientras que la biografía reactiva se refiere a las variaciones que una respuesta particular ha tenido en el pasado como componente de una función estímulo respuesta. La historia interconductual se manifiesta en un campo determinado de interacción como la probabilidad de contacto funcional entre un objeto de estímulo y la respuesta del organismo. (Farfán,2001)

Por lo tanto en este apartado se dividirá en el análisis de la **Historia del estímulo** (La inferencia en la historia institucional escolar: Los programas escolares), **Historia de respuesta** (La historia académica como parte del contexto escolar para la inferencia) **y el contexto familiar** :

### **2.1.La inferencia en la historia institucional escolar: Los programas escolares**

Se realiza un breve análisis sobre la creación de la educación pública, para conocer los objetivos que perseguía y así realizar un encuadre de como la inferencia se hace contenido escolar; conocer la influencia de las reformas educativas sobre dicha habilidad.

De acuerdo con Chartier (2004), el ascenso y pronta consolidación de la perspectiva alfabetización-código se remonta a los cambios suscitados en la cultura letrada entre los siglos XVII Y XVIII, donde la enseñanza de la lectura dejó de ser un medio para convertirse en un fin en sí mismo.

El inicio de la lectura, fue de carácter religioso, pues leer era oralizar textos escritos en latín, para poder participar en los eventos religiosos, posteriormente se abandonó la escritura en latín para que los niños tuvieran acceso a la lectura bajo su propia lengua (Espinosa 20014).De aquí que la enseñanza en la lectura se convirtiera en su objetivo inicial y prioritario.

A lo largo del siglo XVIII las secuencias del deletreo practicadas en la antigua educación religiosa, que iban del aprendizaje del nombre de las letras y sus sonidos hasta la lectura de textos conocidos.

Durante el siglo XIX, la rápida difusión de la enseñanza y la escritura-posibilita el surgimiento de los nuevos instrumentos. De esta manera, enseñar a partir de palabras, frases, letras y

sílabas se convirtió en un dilema que sería objeto de debate entre las dos grandes posiciones, la global y la sintética, que se mantendría hasta los años setenta del siglo XX. (Espinosa, 2014).

En el siglo XX se inicia con la escuela primaria donde domina el trabajo, el silencio y el orden, donde se pretende desarrollar una educación integral donde sus contenidos y planes de estudio, sus formas de trabajo estaban ligadas a la Revolución Mexicana. Será hasta después de la Revolución Mexicana cuando el Estado impulsó la educación. (Espinosa, C. 2005).

Con la creación del artículo 3ro. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1917 y la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 la SEP la educación y el sistema educativo nacional se consolidaron como un motor poderoso y constante para el desarrollo de la sociedad mexicana. Lo que impulsó la expedición del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, México inició una profunda transformación de la educación y reorganización de su sistema educativo nacional, que dio paso a reformas encaminadas a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas, así como a una mejor gestión de la Educación Básica. (Acuerdo número 592,2011, pag:20)

Por tanto, en nuestro país la lengua escrita ha pasado por tres grandes periodos evolutivos, lo que derivó en tres grandes modelos pedagógicos: la consideración de la lectura y escritura como procesos separados, como procesos unidos y como un solo proceso denominado de la lengua escrita. (Rodríguez et al,1985).

El primero abarcó desde el establecimiento de la educación pública hasta los años cincuenta; el segundo desde la década de los setenta hasta los ochenta del siglo XX y, la tercera etapa, desde estos años hasta la fecha (Barba, 2003).

Por lo tanto el presente análisis se enfocará en los años setenta, con la investigación de los programas curriculares, por ser el año en que hubo un despegue importante en la concepción de la lengua escrita.

Pues hubo un giro radical que se dio a partir de tres acontecimientos (ibid):1;La realización del coloquio sobre las dificultades y los fracasos en el aprendizaje de la lengua escrita organizado en París, en 1970 ;la aparición del libro de Frank Smith, Análisis psicolingüístico

de la lectura y su aprendizaje, publicado en inglés en 1971 y en español, en 1973, y 3; el Simposio Internacional sobre nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura, que organizó México en 1981, con el apoyo de la SEP. (Barba, 2003).

Posteriormente se analizará los programas de los años ochenta, hasta la actualidad.

### **Programa curricular de los años 70's**

Pablo Latapi, (1990) comenta en su libro de Reformas Educativas, que el Secretario de Educación Pública del régimen presidido por Díaz Ordaz, el Licenciado Agustín Yañez, precisó su concepción de la reforma educativa al introducir la adopción de nuevos métodos pedagógicos "aprender haciendo y enseñar produciendo", por concebirla conveniente porque unen la teoría y la práctica. Nunca se invocó teoría alguna o corriente pedagógica en particular.

En donde el grupo de trabajo de Ciencias de la Educación coordinado por el Instituto Nacional de Pedagogía documentó que en el nivel primario los programas de enseñanza prestan atención a las materias científicas y tecnológicas, pero la calidad de la enseñanza era insuficiente por la falta de capacitación de los docentes.

Se dio el surgimiento de los primeros programas

### **PALE (1981-1987). Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita.**

Su propósito era el de superar los problemas de reprobación escolar que se daba en los primeros años de educación primaria. Se buscaba comprender las dificultades que gran parte de la población tiene para aprender a leer y a escribir. Los alumnos con dificultades de aprendizaje eran atendidos fuera de los grupos regulares en los llamados grupos integrados, para que logaran alfabetizarse (Espinosa, 2014)

Por tanto el PALE constituyó una alternativa metodológica que pretendía responder pedagógicamente al problema de la enseñanza y de aprendizaje del sistema de escritura, tomando en cuenta los elementos que se consideraron implicados, desde la psicología y la lingüística, en este objeto de estudio y en su enseñanza y aprendizaje. Esto, visto así, constituye un proceso racional y lógico de comprensión de significados expresados por escrito, en contra posición con el aprendizaje perceptivo-motriz que considera la lectura

como un descifrado de lo escrito a partir de su reconocimiento visual, y la escritura como la reproducción gráfica a partir de la destreza manual (Gómez-Palacio et al., 1989)

### **IPALE (1987-1990). Implementación de la Propuesta para el aprendizaje de la Lengua Escrita.**

Esta es la segunda propuesta, la cual se impulsó a nivel nacional y abandonó su carácter remedial, su propósito sería el de promover la incorporación de la propuesta pedagógica en el trabajo cotidiano de los maestros.

### **PALEM (1990-1994) Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas.**

Este tercer programa se agregó un nuevo componente: la enseñanza de las matemáticas. En el PALEM se presenta al docente una serie de actividades, materiales y recomendaciones didácticas para enseñar la lectoescritura. “Estas actividades están fundamentadas en una investigación de corte piagetano en la cual se estudian las etapas previas de la adquisición de la lectoescritura por parte de los niños.”(Farfán, 1999, pág.26)

Consideran el proceso de la lectoescritura como un proceso de adquisición de la lengua escrita, en donde se considera que este proceso sigue una evolución caracterizada por etapas que se definen a partir de las hipótesis que los niños van planteando acerca de las características de la lengua escrita (pre silábicas, silábicas y alfabéticas).

### **PRONALEES (1995-2001) Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lengua Escrita en la Educación Básica.**

En esta cuarta propuesta, se adoptó un enfoque comunicativo y funcional propuesto para la enseñanza del español desde la reforma curricular. A partir de la reforma educativa llevada a cabo en 1992 los planes y programas de educación básica se reestructuraron con algunos cambios, entre los cuales aparecen como más importantes la integración de sus tres niveles y la organización de los contenidos por materias, ya que antes estaban organizados por áreas.(Espinosa, 2014)

El programa de Español pretendió dar un enfoque diferente a las anteriores, rompiendo con la tradición de su enseñanza formal centrada en la gramática estructural que hacía hincapié en el estudio de “nociones de lingüística” (SEP, 1993,p. 14)

Por lo tanto, estos cuatro programas pueden verse como etapas de un mismo proceso, cuyo propósito era el de incorporar a las prácticas de enseñanza inicial del lenguaje escrito una propuesta pedagógica de orientación constructivista. (Espinosa, 2014)

### **Plan y Programa 1993.**

El cambio más importante en la enseñanza de Español radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el uso de nociones lingüísticas y en los principios de la gramática estructural, donde el propósito señala a la letra:

Es central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita....Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético. (SEP, 1993, p.8)

A lo largo del programa maneja cuatro ejes temáticos que se manejan en los seis grados: Lengua hablada, Lengua escrita, Recreación Literaria, Reflexión sobre la lengua.

Por lo que dentro de estos ejes, en la lengua hablada los programas sugieren que los alumnos trabajen con textos que tengan funciones y propósitos distintos. Estas actividades permitirán que los estudiantes desarrollen estrategias adecuadas para la lectura de diferentes tipos de texto, para el procesamiento y el uso de su contenido. (SEP, 1993, p.20)

Por lo que el uso de la habilidad inferencial no se hace presente, para desarrollar la lectura de textos, pues maneja la idea que socializando la lectura con sus pares y teniendo diversas posibilidades de interactuar con diferentes tipos de textos con diversas funciones y propósitos el alumno tendrá la posibilidad de desarrollar una comprensión adecuada.

Este programa no estipula un perfil de egreso de los alumnos cuando egresen del nivel primaria, trabaja bajo ejes temáticos y la concepción de trabajar la lectura es incipiente, ya que no hablan sobre ningún método, o estrategias para abordarla; por lo tanto la inferencia no es un tema establecido.

### **Plan y programas de estudio 2009.**

La transformación educativa planteada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, junto con los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu), han sido considerados para dar sentido y ordenar las acciones de política pública educativa

en las próximas décadas, en donde al principal estrategia para la consecución de este objetivo en educación básica plantea “realizar una reforma integral para la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI “(SEP,2009,pág.06)

En este programa a diferencia del programa del 1993, trabaja bajo el enfoque de competencias, donde las asignaturas se dividen en campos formativos, ubicando a Español en el campo de Lenguaje y comunicación. Propone un perfil de egreso al finalizar la primaria, a través de la puesta en marcha de las cinco competencias para la vida, las cuales deben de movilizar no solo los saberes si no las habilidades.

Estas competencias deben desarrollarse en todas las asignaturas procurando que proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje que sean significativas para los alumnos.(SEP,2009,pág.38)

Una de las competencias que se estipulan es la competencia para el manejo de la información. Se relaciona con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; el pensar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar, utilizar y compartir información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción de conocimiento en diversas disciplinas....

Tomando esto como referencia, se analizará si la inferencia tiene un papel en el campo formativo de Español. El cual tiene como eje organizador las prácticas sociales del lenguaje, dividida en tres ámbitos: el estudio, la literatura y la participación comunitaria y familiar. Uno de los objetivos centrales de este programa es lograr que los alumnos avancen significativamente en sus competencias alrededor del lenguaje: la comunicación oral, la comprensión lectora y la producción de textos propios. (SEP,2009,pág.54)

En este programa se menciona por primera vez la inferencia como una estrategia a desarrollar en la lectura, en donde a la letra dice: ...es importante enseñar una serie de estrategias de lectura que aseguren que los alumnos, además de poder localizar información literal, esté en condiciones de inferir y deducir sobre los elementos que les proporciona un texto, y con esto, comprender lo leído. Lograr que los alumnos puedan ir más allá de la comprensión literal es uno de los objetivos centrales de la educación básica. (SEP,2009, pág.55).

Por lo que se pretende que si se desarrolla estas estrategias con los alumnos ellos lograrán mejorar el análisis de los textos que leen y tomar una postura frente a ellos.

Para lograr este propósito manejan ciertas estrategias para desarrollar la lectura, pero en específico abordaré las que se relaciona con la inferencia. En el programa no menciona la forma específica para desarrollarla, a pesar de ser uno de los objetivos, pues solo se enuncia que se debe de “involucrar a los alumnos a los textos y relacionarlos con conocimientos anteriores, a través de la creación de un bagaje de conocimientos relacionados con la lectura para que creen anticipaciones y expectativas.” (SEP,2009, pag.56).

Otra estrategia que menciona es que se debe de “relacionar diferentes partes del cuento y leer entre líneas. Es decir ayudar a los niños a realizar deducciones e inferencias dentro del texto atendiendo a las intenciones de los personajes o al autor. Descubrir indicadores específicos (descripciones, diálogos, reiteraciones, etc.) que ayuden a inferir estados de ánimo o motivaciones en un suceso en el trama.

Por tanto la forma en que se conceptualiza el término inferencia, es sólo como herramienta para inferir en los sentimientos del autor, o los sentimientos que se pudieran tener dentro de la lectura y el término de deducción, se utiliza para la deducción de palabras desconocidas a partir del texto.

## **Plan y programas de estudio 2011.**

### **Antecedentes del plan 2011.**

Este plan es el resultado del ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, en la que consolida este proceso, aportando una propuesta formativa, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de los estudiantes.(SEP,2011,pág.6)

Los antecedentes en la generación de este plan es: El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica como referente para el cambio de la educación y el sistema educativo en 1992, que dio paso a reformas encaminadas a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas, así como una mejor gestión de la Educación Básica. (ob.cit.pág.14)

También se dio El Compromiso Social por la Calidad de la Educación, 2002, la cual dio impulso del desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad, para alcanzar los más altos estándares de aprendizaje y en la enseñanza que inciden que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida. (ob.cit.pág.16)

Como otro antecedente es la Alianza por la Calidad de la Educación, en el 2008, en el que se estableció entre otras cosas, el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, mediante la reforma de enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica. (ob.cit.pág.16)

A diferencia del plan 2009, este programa incluye los principios pedagógicos que sustentan el Plan de estudio sobre todo para la transformación de la práctica docente, dentro de este punto deseo resaltar que en el primer principio que es “Centrar la atención a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje”, se estipula que el docente debe desarrollar las habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas área (ob.cit.pág.26)

Por tanto se analizará que en base a estos principios, si la habilidad inferencial se hace presente y la forma de abordarla.

En el campo de formación para la educación básica está la de Lenguaje y comunicación, donde se toma en cuenta a la habilidad lectora como la base del aprendizaje permanente, donde se privilegia la lectura para la comprensión y es necesaria para la búsqueda, el manejo y la reflexión y el uso de la información .

Por tanto a lo largo de este plan no se encuentra mencionada la habilidad inferencial en la lectura, a nivel primaria. Sólo se menciona el desarrollo de la inferencia en el campo formativo de Exploración y conocimiento del mundo a nivel preescolar, como parte de un proceso reflexivo necesario para el análisis de los fenómenos y pueda construir nuevos aprendizajes y argumentos.(ob.cit.pág.51)

A pesar de que en su principio pedagógico, de centrar la atención a los estudiantes en su proceso de aprendizaje estipula que el docente debe desarrollar habilidades superiores del pensamiento, no se le da importancia a la habilidad inferencial, como parte esencial para lograr no sólo la comprensión de textos, si no como lo menciona Estupiñan (2011) es una

herramienta para el aprendizaje, posibilitando el dominio de la lectura y la adquisición de conocimientos.

Constituye un elemento esencial en el desarrollo de profesionales competentes para el entorno laboral del mundo globalizado, además de implicar un factor esencial en la formación de personas críticas que identifiquen problemas en su entorno y planteen soluciones.(Estupiñan,2011)

Por tanto se analizara si en los Programas de Estudio 2011, Guía para el Maestro de Educación Básica, se trabaja la inferencia y de que manera se hace, tomando en cuenta desde el primer a sexto grado de primaria.

Guía para el Maestro de Educación Básica (2011)	CONCEPTO DE LA INFERENCIA.
PRIMER GRADO	<p><u>“Trabajo del docente y trabajo en el aula”</u>:En la elaboración de textos propios, los docentes deben de realizar actividades modelando diversos textos de autores, para lograr que el alumno <b>infiera</b> los rasgos del <b>tipo textual</b> o recursos lingüísticos del autor.(SEP,2011 A,pág,34)</p> <p><u>“Lectura en estrategias para abordar e interpretar textos”</u>:Dentro de las estrategias para autorregular la comprensión, se utiliza la <b>inferencia para descubrir indicadores específicos</b> (descripciones, diálogos, reiteraciones, estados de ánimo del autor o motivaciones de un suceso en el trama. Se utiliza la deducción a partir del contexto para descubrir el significado de palabras desconocidas. (ob.cit.pag.35).</p> <p>En el apartado: <u>“Procesos de lectura e interpretación de textos”</u>, en el cual el alumno debe <b>inferir el contenido de un texto a partir de los índices, encabezados, títulos y subtítulos.</b> (ob.cit.pag.18)</p> <p>Sin embargo <b>NO se trabajan las inferencias en los aprendizajes esperados.</b></p>
SEGUNDO GRADO	<p><u>Lectura en estrategias para abordar e interpretar textos</u>: En el programa se considera importante emplear estrategias de lectura, para que sean capaces de localizar información puntual en cualquier texto haciendo deducciones e <b>inferencias</b> que le permitan una mejor <b>comprensión. Para lograr que el alumno vaya más allá de la comprensión literal</b>, el cual es un objetivo central en la primaria y</p>

	<p>secundaria. Se pretende que progresivamente realicen un mejor análisis de los textos que leen y asuman una postura frente a ellos... (SEP 2011 C pág 35).</p> <p>En el apartado del "<u>Trabajo del docente y trabajo en el aula</u>", se menciona que como una estrategia para producir un texto, como la planeación y corrección, se debe apoyar de las <b>inferencias</b>, y crear o comprobar hipótesis, entre otras. (ob.cit.pag.3).</p> <p>Se trabajan las inferencias que se marcaron en el primer grado.</p> <p>Sin embargo <b><u>NO se trabajan las inferencias en los aprendizajes esperados</u></b>.</p>
TERCER GRADO	<p>Aquí ya se trabaja la inferencia, en los aprendizajes esperados, planteados de la siguiente manera: "<b><u>Infiere el significado de palabras desconocidas a partir de la información contextual de un texto</u></b>"(SEP 2011 D pág 34).</p>
CUARTO GRADO	<p>Dentro del programa de cuarto grado se estipula el mismo trabajo para desempeñar las inferencias, en los apartados del :<u>En el papel del docente y el trabajo en el aula.y en la Lectura en estrategias para abordar e interpretar textos.</u></p> <p>Sólo cambia en el apartado. "<u>Procesos de lectura e interpretación de textos</u>", Se usa <b><u>la inferencia en un texto para recuperar aquella que no es explícita.</u></b></p> <p>Sin embargo <b><u>NO se trabajan las inferencias en los aprendizajes esperados</u></b>.</p>
QUINTO GRADO	<p>Dentro del programa de quinto grado se estipula el mismo trabajo para desempeñar las inferencias, en los apartados del :<u>En el papel del docente y el trabajo en el aula.y en la Lectura en estrategias para abordar e interpretar textos. Y</u>"<u>Procesos de lectura e interpretación de textos</u>",</p> <p>Sin embargo <b><u>NO se trabajan las inferencias en los aprendizajes esperados</u></b>.</p> <p>En este caso sólo se trabaja la inferencia como un tema de reflexión para que <u>hagan inferencias a partir de la descripción</u>, en el tema de elaborar retratos de personajes célebres para publicar.</p>
SEXTO GRADO	<p>Dentro del programa de sexto grado se estipula el mismo trabajo para desempeñar las inferencias, en los apartados del : <u>En el papel del docente y el trabajo en el aula.y en la Lectura en estrategias para abordar e interpretar textos y</u>"<u>Procesos de lectura e interpretación de textos</u>".</p> <p>En este grado <b><u>se trabajan las inferencias en los aprendizajes esperados</u></b>.</p> <p>Se trabaja <b><u>la inferencia de fechas y lugares cuando la información no es explícita, usando las pistas que el texto ofrece</u></b>, en el tema. Escribir un relato histórico para el acervo de la Biblioteca del aula. "(SEP 2011 G pág 34).</p>

Por lo tanto se concluye que:

- La inferencia se retoma en tres apartados dentro de las Guías para el docente: “El papel del docente y el trabajo en el aula”; en la cual se menciona que el docente debe desarrollar la inferencia en los rasgos de tipo textual en sus alumnos, sin embargo no se encontró de que forma el docente puede lograr que sus alumnos infieran.
- En el apartado de “Lectura en estrategias para abordar e interpretar textos”, se pretende que los alumnos comprendan el texto no solo de forma literal, si no que realicen inferencias, para que progresivamente realicen un mejor análisis de los textos que leen y asuman una postura frente a ellos, sin embargo esto es un planteamiento contraproducente ya que no existe dentro del programa de primero hasta sexto grado, una secuencia, un seguimiento gradual, pues sólo en el tercer y sexto grado se estipula trabajar con la inferencia en los aprendizajes esperados.

No existe un trabajo serio, que me permita generar en los alumnos la inferencia, así como graduar el conocimiento que me permita tener una comprensión espacial simple, una comprensión temporal simple, una comprensión de inclusión simple, una comprensión espacial con contradicción y una comprensión de relación causa y efecto.(Farfán,1999)

Considero que es incipiente la forma en que se trabaja la habilidad inferencial como herramienta necesaria para el desarrollo de la comprensión lectora, habilidad que permite desarrollar practicas básicas que necesitan los niños para poder crear sus predicciones, elaborar categorías y conceptos básicos que le permita usar la información que ya posee, para el logro de la comprensión lectora.

- “Procesos de lectura e interpretación de textos”. Dentro de este apartado el alumno debe inferir el contenido de un texto a partir de los índices, encabezados, títulos y subtítulos. Por lo tanto, considero que la habilidad inferencial en los programas de nivel primaria se trabajan a partir de tres necesidades; bajo las competencias comunicativas, competencias matemáticas y competencias en la formación científica básica. Dentro de las competencias comunicativas del Plan y Programa 2011 se encamina hacia la comprensión de los textos, hacia la toma de decisiones, a

comunicar ideas, sin embargo en dicho programa, la habilidad inferencial queda fuera del aula escolar y ausente para querer estimular y mejorar la comprensión lectora de los alumnos, pierde un poco de su fuerza cuando el programa solo se refiere a que el alumno debe de inferir sólo a partir de los índices, encabezados y títulos para la comprensión del contenido de un texto.(SEP,2011 D,pág.38)

Por lo tanto no se desarrolla dicha habilidad como una herramienta necesaria, gradual y fundamental para mejorar la comprensión lectora, a pesar de que la SEP, lleva a cabo y aplica la Planeación para la Evaluación de los Aprendizajes PLANEA 2015, prueba básica que se aplica con el propósito de conocer en qué medida los estudiantes logran dominar un conjunto de aprendizajes esenciales al término de la educación primaria como en la educación secundaria en dos áreas de competencias Lenguaje y comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas.

En esta prueba se divide en cuatro niveles de logro, que son descripciones de que los estudiantes muestran que son capaces de hacer en estas pruebas, el nivel 1 es el nivel más bajo (los estudiante muestran una menor cantidad de aprendizajes) y el nivel IV es el más alto (los estudiantes muestran una mayor cantidad de aprendizajes. (INEE,2017,B)

Nivel 1	Los alumnos son capaces de seleccionar información sencilla que se encuentra explícitamente en textos descriptivos. Además, comprenden textos que se apoyan en gráficos con una función evidente; distinguen los elementos básicos en la estructura de un texto descriptivo; y reconocen el uso que tienen algunas fuentes de consulta.
Nivel 2	Además de los conocimientos y habilidades del nivel anterior, los alumnos son capaces de comprender la información contenida en textos expositivos y literarios; distinguen los propósitos comunicativos de diferentes tipos de texto y reconocen el lenguaje empleado al escribir cartas formales. <b><u>Pueden elaborar inferencias simples,</u></b> como el lenguaje figurado en un poema y reconocen la estructura general de algunos textos literarios
Nivel 3	Además de los conocimientos y habilidades de los niveles anteriores, los alumnos son capaces de combinar y resumir información que se ubica en diferentes fragmentos de un texto como en un mapa conceptual. Elaboran oraciones temáticas que recuperan la esencia del texto y la intención del autor. También relacionan y sintetizan información para completar un texto,

	pueden, por ejemplo, organizar la secuencia en un instructivo. <b><u>Son capaces de realizar inferencias tales como interpretar el sentido de una metáfora en una fábula;</u></b> contrastan el lenguaje de textos literarios, expositivos, periodísticos y apelativos y pueden distinguir datos, argumentos y opiniones.
Nivel 4	Además de los conocimientos y habilidades de los niveles anteriores, los alumnos son capaces de comprender textos argumentativos como el artículo de opinión y pueden deducir la organización de una entrevista. Además, evalúan de manera conjunta elementos textuales y gráficos que aparecen en textos expositivos; sintetizan la información a partir de un esquema gráfico como un cuadro sinóptico y establecen relaciones textuales que no son evidentes. <b><u>Elaboran inferencias de alto nivel como evaluar el efecto poético, y analizan el contenido y la forma de textos con una temática similar.</u></b> Por otra parte, discriminan el tipo de información que se solicita en un documento y reconocen las sutilezas entre el lenguaje de distintos textos.

Dentro de estos cuatro niveles, la inferencia ocupa un papel trascendental, sin embargo, como ya se analizó existe un desarrollo deficiente en la interacción de la habilidad inferencial con el aprendizaje del alumno, por la falta de herramientas básicas que no se ofrecen al docente para generar la inferencia, así como desarrollarla de forma adecuada, por tanto el alumno tiene una deficiente interacción con el objeto de aprendizaje.

### **Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.2022.**

Se retomó el Acuerdo 14/08/22 por el que se establece el Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria en México, que tiene como base la Nueva Escuela Mexicana, el cual se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 19 de Agosto del 2022.

El cual plantea que en el marco de la transformación, el Sistema Educativo Nacional, que inició con la Reforma Constitucional de 2019, se requiere un cambio de paradigmas para contar con un Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, este plan se divide en cuatro partes: 1. La integración curricular de los contenidos en cuatro campos formativos y siete ejes articuladores; 2. La autonomía profesional del magisterio para contextualizar los contenidos del currículo nacional de acuerdo con las necesidades formativas de las y los estudiantes; 3. La comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la relación de la escuela con la sociedad, y

4. El derecho humano a la educación de las y los estudiantes en tanto sujetos de la educación.(SEGOB,DOF,2022)

Por lo que el presente análisis se realizó en base a la integración curricular, tomando en cuenta aquellas temáticas que se relacionen con el objetivo de la presente investigación, indagando el papel que juega la habilidad inferencial en este nuevo programa.

Por lo tanto; se dividió de la siguiente forma: análisis del eje formativo: fomento de la lectura y escritura, análisis del campo formativo de Lenguajes, incluyendo el plan sintético de cada fase correspondiente al nivel primaria como son: la fase 3(1ero y 2do grado de primaria), fase 4(3ero y 4to grado de primaria) y fase 5(5to y 6to grado),para finalizar con las observaciones de la estrategia nacional de lectura.

Los siete ejes articuladores contienen los rasgos propiamente humanos de la formación de ciudadanas y ciudadanos de una sociedad democrática, desde la perspectiva plural y diversa como la mexicana. Estos ejes articuladores conectan los contenidos de diferentes disciplinas dentro de un campo de formación y, al mismo tiempo, conectan las acciones de enseñanza y aprendizaje con la realidad de las y los estudiantes en su vida cotidiana. Esta doble conexión favorece la integración del proceso de aprendizaje de los estudiantes, propiciando un conjunto de saberes que le dan significado a los contenidos aprendidos.(SEGOB,DOF,2011)

En donde el quinto eje articulador es la Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, este eje toma en cuenta la lectura como una acción emancipadora donde, como en los juegos infantiles de las niñas y los niños, las reglas se generan no por un mediador que somete al texto y al lector a un camino seguro, sino en una reflexión de los antecedentes de las personas involucradas que en comunidad concretan los temas relevantes que deben ser desarrollados, generando un diálogo que tiene como meta la transformación de la realidad.(op.cit, 2022)

La lectura nos pone en relación con la otredad (Bloom.H.2000) de ahí la importancia de la lectura en relación con la identidad de las y los estudiantes. Leer no sólo implica decodificar signos lingüísticos: la lectura conlleva la producción de sentidos y permite reconocerse en las palabras de otras y otros, además de construirse por medio de una comunicación dialógica que atraviesa la historia de la humanidad, teniendo su origen en las primeras palabras expresadas por nuestros antepasados primigenios.

La lectura y la escritura son prácticas que contribuyen a hacer de la escuela una comunidad de lectoras y lectores que se acercan a los textos para comprender algo de su mundo cotidiano, para conocer otros modos de vida, para descubrir otras formas de utilizar el lenguaje y darles nuevos sentidos o defender su propio pensamiento a través de la producción de textos.( Zavaleta-Mercado R, 20021).

En la educación inicial la lectura fomenta la imaginación, fortalece la psicomotricidad, el desarrollo del lenguaje y la comunicación de sentimientos y afectos. Durante la educación preescolar y buena parte de la primaria, la lectura enriquece el lenguaje, posibilita el acercamiento a la realidad a través de secuencias temporales, el aprendizaje de la gramática de la lengua y la comprensión de diferentes textos. (SEGOB,DOF,2022)

Favorece el acercamiento a la realidad a través de la comprensión de distintos tipos de textos y goce de distintos tipos de lectura, de aquí que sirva para darle una coloratura a la vida, un espesor simbólico, una poética que permite imaginar, soñar y asociar. La lectura es un proceso de interacción entre el texto y el lector que permite el desarrollo de la identidad y las emociones, las capacidades de reflexión y actitud crítica, al tiempo que forma estudiantes sensibles y autónomos. (op.cit.2022)

Por lo tanto en este modelo educativo le da un papel protagónico a la lectura, y es considerada como una herramienta emancipadora y reflexiva que ayudará a las mexicanas y mexicanos a reflexionar sobre su realidad y así poder transformarla, sin embargo se continuara en el análisis del campo formativo de lenguajes para conocer de manera precisa la forma en la que se llevará a cabo la apropiación de la comprensión de textos desarrollando sus habilidades y en específico la habilidad inferencial dentro del plan sintético de acuerdo a su fase.

Campo formativo. Lenguajes.

Los lenguajes son construcciones cognitivas, sociales y dinámicas que las personas utilizan desde su nacimiento para expresar, conocer, pensar, aprender, representar, comunicar, interpretar y nombrar el mundo, así como compartir necesidades, emociones, sentimientos, experiencias, ideas, significados, saberes y conocimientos; por tanto, los lenguajes permiten establecer vínculos que propicien la convivencia y la participación colaborativa a fin de comprender y atender situaciones que se presentan cotidianamente.

El objeto de aprendizaje de este campo se constituye a partir de las experiencias y la interacción con el mundo a través del empleo de diferentes lenguajes. Niñas, niños y

adolescentes amplían sus posibilidades de expresión en distintas situaciones; construyen significados compartidos y comunican de manera asertiva intereses, necesidades, motivaciones, afectos y saberes. Dichas situaciones favorecen, por una parte, la puesta en práctica de los lenguajes que potencien y complejicen gradualmente su uso, y por otro, ofrecen la oportunidad de explorar y desarrollar la sensibilidad, percepción, imaginación y creatividad como herramientas para interpretar e incidir en la realidad.

Donde la finalidad es que haya una apropiación progresiva de formas de expresión y comunicación mediante la oralidad, la escucha, lectura, escritura, sensorialidad, percepción y recomposición de diversas producciones -orales, escritas, sonoras, visuales, corporales o hápticas - para aprender a interpretarlas, elaborarlas, disfrutarlas y utilizarlas con intención, tomando en cuenta la libertad creativa y las convenciones.

Por lo que dentro del plan sintético se analizarán los contenidos relacionados con la lectura de acuerdo a cada fase.

FASE 3	<p>Contenido. Primer grado.</p> <p>Lectura, escritura y otros tipos de comunicación que ocurren en el contexto familiar.</p> <p>Comunicación a distancia con familiares u otras personas.</p> <p>Lee de forma individual y colectiva de textos que contengan seres imaginarios, para representarlos empleando elementos de los lenguajes artísticos.</p> <p>Interpretación de historias mediante el uso artístico de las palabras, del cuerpo, del espacio y del tiempo</p>	<p>Contenido. Segundo grado</p> <p>Empleo de instrucciones para participar en juegos, usar o elaborar objetos, preparar alimentos u otros propósitos</p> <p>Expresa alguna emoción que le hace sentir el ser partícipe de la escucha o lectura de textos literarios para explicar por qué le gusta o no.</p> <p>Lee algunas historietas de contenido sencillo y comenta sus impresiones</p>
FASE 4	<p>Contenido. Tercer grado</p> <p>Narración de sucesos del pasado y del presente.</p> <p>Comprende, a partir de la lectura de textos descriptivos, que hay formas detalladas para describir a las personas y los lugares, señalando características que van más allá de su apariencia.</p>	<p>Contenido. Cuarto grado</p> <p>Comprensión y producción de textos expositivos en los que se planteen: problema-solución, comparación, contraste, causa consecuencia y enumeración.</p> <p>Comprensión y producción de cuentos para su disfrute.</p> <p>Realiza inferencias de sentido y</p>

	Realiza inferencias de sentido y significado, a partir de la lectura y socialización de trabalenguas, chistes, adivinanzas, refranes y acertijos.	significado, a partir de la lectura y socialización de trabalenguas, chistes, adivinanzas, refranes y acertijos.
FASE 5	<p>Contenido. Quinto grado</p> <p>Comprensión y producción de textos explicativos.</p> <p>Lee distintos tipos de textos explicativos y reflexiona sobre sus características y funciones</p> <p>Comprensión y producción de textos argumentativos.</p> <p>Análisis de cuentos y poemas para su disfrute y comprensión</p>	<p>Contenido. Sexto grado</p> <p>Localiza y lee textos explicativos de temas variados.</p> <p>Identifica información específica sobre asuntos de su interés, y comprende el tema central.</p> <p>Reconoce las características tanto de cuentos como de poemas</p>

Al realizar el análisis de las tres fases que integran el nivel primaria el énfasis está enfocado a un nivel suplementario y selector, en donde el alumno debe de realizar el seguimiento de instrucciones, de responder actividades literales, como son la producción de cuentos, análisis y lectura de textos explicativos de temas variados, sin embargo es preocupante analizar que aún no hay una metodología o bien estrategias definidas para trabajar las habilidades básicas para la adquisición de lectura, siendo un rasgo considerado en el perfil de egreso del 2022 de la Nueva escuela Mexicana, en el que a la letra dice.

“Intercambian ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes, con el fin de establecer acuerdos en los que se respeten las ideas propias y las de otros y otros. Dominan habilidades de comunicación básica tanto en su lengua materna como en otras lenguas. Aprovechan los recursos y medios de la cultura digital, de manera ética y responsable para comunicarse, así como obtener información, seleccionarla, organizarla, analizarla y evaluarla.”(SEGOB,DOF,2022,pág:85)

La habilidad inferencial solo es usada para la lectura y socialización de trabalenguas, chistes, adivinanzas, refranes y acertijos solamente en la fase 4 (3er y 4to grado)

En la fase 4 y fase 5 existe un contenido en donde deben de realizar la narración de eventos pasados y hacer la redacción a destinatarios, ya sea a un familiar o bien a un empresa, dependiendo el grado en el que curse la alumna o el alumno, el cual es una actividad que al ser una redacción a una persona no presente, ayuda esta acción al nivel sustitutivo

referencial, sin embargo no hay un seguimiento gradual o bien una estructura sustentada para la adquisición de dicha habilidad.

Es preocupante que a pesar de que manejen un sustento teórico con el autor Velasco-Gómez en la bibliografía en la cual se basan para redactar algunos conceptos planteados en los siete ejes articuladores, donde a la letra dice:

“Se precisa que la lectura y escritura son habilidades psicolingüísticas básicas de comunicación social de todo ser humano. Por eso es importante que los educadores de hoy desarrollen la competencia comunicativa de manera eficiente en los estudiantes de niveles educativos. Lo que implica remitirse a los procesos de diseño de estrategias para desarrollar las habilidades comunicativas en las aulas. En este artículo se destacan las estrategias básicas de comprensión e interpretación de texto que son: el muestreo, la predicción, la anticipación, la inferencia, la confirmación y la autocorrección”.(Velasco. G. 2018)

Si ponemos de manifiesto, que es responsabilidad de los educadores que aprendan a leer comprensivamente los estudiantes. Entonces, es preocupante saber que los estudiantes al concluir su nivel básico de preparación no logran desarrollar las habilidades necesarias de comprensión y producción de textos escritos. Lo cual cabe resaltar que

...”los niveles de lectura y escritura son preocupantes; es decir, encontramos personas que no comprenden lo que leen y que se les dificulta hacerse entender a través de la escritura, que tienen dificultades de interpretación de significados implícitos y complementarios, que carecen de elementos de análisis y no diferencian entre argumento y una manipulación” (Londoño,2015)

Dentro de las estrategias que marca el documento: “Desarrollo de habilidades de lectura y escritura de textos escritos en estudiantes de primaria” que sustenta teóricamente una parte al eje articulador:” Apropriación de las culturas a través de la lectura y la escritura” son tres: la anticipación, la paráfrasis y la inferencia. La primera, consiste en adelantar o predecir el contenido a partir de imágenes y elementos lingüísticos: títulos, subrayados, signos de puntuación, palabras, frases claves, entre otros. El segundo, consiste en trasladar con nuestras propias palabras las ideas que ha expresado de manera oral o escrita otra persona con el fin de sustituir la información a un lenguaje más personalizado y lograr una mejor comprensión. Y el tercero, consiste en deducir o descubrir contenidos que no están expuestos directamente en el texto que leemos, a partir de las pistas que el mismo texto nos da. (Velasco. G. 2018)

Por lo tanto; estas afirmaciones me hacen reflexionar y preguntarme, el motivo por el cual no existe una estrategia para cada fase en el nivel primaria, para alcanzar las habilidades necesarias para lograr una lectura y comprensión del texto de manera adecuada y solo existe actividades aleatorias sin un seguimiento gradual basadas en el desarrollo de seguimientos de instrucciones o en contestar preguntas literales.

#### Estrategia Nacional de Lectura.

La presente información fue tomada de la página de la SEP y de una entrevista que se realizó al presidente el presidente Andrés Manuel López Obrador y su esposa, Beatriz Gutiérrez Müller, el pasado 26 de junio del 2023 donde se dio a conocer las acciones de la Estrategia Nacional de Lectura, en donde se mencionó que la estrategia está basado en tres ejes centrales: formativo, material y persuasivo, mediante los cuales se pretende un proceso de creación de hábitos de lectura, la disponibilidad de los textos, así como la disposición colectiva. Resaltó que los tres ejes tienen como objetivo comprender e interactuar con la realidad, por lo que no se trata de moldes absolutos o excluyentes.

Eduardo Villegas mencionó que el primer eje, formativo, agrupa las acciones que se proponen o contribuyen a formar hábitos de lectura. Ello, dado que los “hábitos de lectura, como la mayoría de nuestros hábitos, se forman durante la infancia y la adolescencia”.

De tal suerte que se buscara atender los tres factores que inciden en la sedimentación y refuerzo de las prácticas lectoras: población infantil, el entorno familiar y docente.

Mediante el segundo eje, denominado material, se pretende que quien tenga ganas de leer pueda hacerlo, ya sea porque conoce dónde hay una biblioteca cercana, con personal capacitado y un acervo acorde; porque tiene la posibilidad y las facilidades para adquirir los títulos de su preferencia o bien, porque las nuevas tecnologías ofrecen textos atractivos.

El Objetivo es Articular proyectos de lectura, estimular el hábito de la lectura y la escritura desde edades tempranas, recuperar el hábito de la lectura como manera de adquirir y enriquecer conocimientos y así ensanchar nuestra conciencia. (SEGOB, 2022)

## **2.2. La historia académica como parte del contexto escolar para la inferencia.**

Se analizará las oportunidades que rodean al alumno a tener contacto con el objeto de estudio.

Actualmente me encuentro desempeñando el segundo grado de nivel primaria, en la Escuela Oficial nivel Primaria de Tiempo Completo "Carlos Alvarado Lang", que se encuentra ubicada en la colonia Reacomodo el Cuernito, en la Delegación Álvaro Obregón; el grupo se conforma de 34 alumnos, trece (13) niños y veintiún (21) niñas de los cuales H. A. G, es un alumno con diagnóstico de retraso mental de dos años de edad, C. G. E. y Q. Z. D, son alumnos que tienen problemas de lenguaje, canalizado a UDDEI, la alumna P.F. Y. A fue canalizada a UDDEI por problemas de conducta, G.P.H, alumno con un diagnóstico previo de Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). La alumna I. fue canalizada a UDDEI debido a sospecha de déficit de atención, debido a que no comprende las indicaciones, no logra hacer las actividades que se solicitan, solo tiende a copiar, sin conocer lo que hace, cabe mencionar que su hermano mayor tiene un trastorno neurológico, debido a que es autista.

Las pruebas que se aplicaron como diagnóstico inicial fueron dos, la primera consistió en dictarles cinco palabras, cinco enunciados y al final un pequeño párrafo. La segunda prueba fue un examen de 20 (veinte) reactivos, 10 (diez) para español y 10 (diez) para matemáticas basado en ejercicios sencillos para evaluar los aprendizajes esperados básicos de primer grado.

Por tanto de los 34 alumnos, once alumnos (32%) no lograron realizar la primera prueba de forma correcta y completa, debido a que no reconocen las vocales, no lograron escribir palabras bisílabas sencillas con las primeras siete consonantes (m,p,t,n,l,s,d) por ejemplo: mapa, nena, tamal, pasa y dedo, por lo tanto se les dificultó escribir tanto los enunciados como los párrafos. Por lo tanto la segunda prueba no lograron realizarla, debido a que no lograron leer las indicaciones.

Sin embargo de los 23 alumnos restantes, tres de ellos (8%) tienen omisiones y sustituciones de letras de forma reiterada.

Por lo tanto el resto del grupo (58%) adquirieron la enseñanza de la lectura y escritura, sin embargo esto no asegura la comprensión global de la lectura, debido a que desarrollan una

comprensión literal, sólo con ayuda de la profesora, por lo tanto se le dificultad ubicar de forma individual información no explícita dentro del texto.

En la segunda prueba sobre los aprendizajes esperados solo tres alumnos lograron obtener calificación sobresaliente teniendo de 17 a 20 aciertos, 6 alumnos con nivel satisfactorio con de 14 a 16 abiertos, 5 alumnos en nivel regular con 12 a 13 aciertos y 20 alumnos no satisfactorio pues obtuvieron a de 1 hasta 11 aciertos. 1, es decir, lograron 15 aciertos de 20,

Como un antecedente en el rubro de la lectoescritura, el grupo aprendió a leer y a escribir sin tener un método estipulado, debido a que el grupo tuvo tres docentes a lo largo del ciclo escolar, teniendo periodos sin docente a cargo y se cubrían las clases con personal de dirección.

Esto provoca que la dinámica en el grupo sea diversa debido a que constantemente los alumnos (as) necesitan a una servidora para explicar las indicaciones de los libros, presentan dudas al momento de realizar la lectura y necesitan constantemente la intervención de la maestra, para aclarar palabras que no entendió, o bien la lectura se hace pesada, pero sobretodo, los alumnos (as) no muestran interés por leer o continuar la lectura, al toparse con palabras desconocidas para ellos.

Esto dificulta la construcción de textos o tener resultados satisfactorios en sus ejercicios aplicados de forma individual y repercute en gran medida en las evaluaciones.

### **2.3. La familia como parte del contexto escolar para la inferencia.**

Otro factor trascendental, es que el 66% de los alumnos provienen de familias uniparentales, las cuales están a cargo sólo de la mamá y en otros casos la abuelita, el 33% de los alumnos provienen de familias nucleares.

En el caso de familias nucleares, se da el caso que ambos padres de familia en su mayoría tienen que trabajar, dejando la educación en manos de la escuela, teniendo así pocas oportunidades para desarrollar motivos en la lectura.

Debido a que existe escaso material de lectura en el aula, se cuenta actualmente con una biblioteca de 24 libros, en estado deficiente, para una capacidad de 34 alumnos.

El material que proporciona la SEP como Libro de lectura, es un libro que se compone de lecturas cortas, o pequeñas historias la mayoría sin final, debido a que son fragmentos de

cuentos o fábulas largas. Por lo tanto no tienen oportunidades tan variadas de lecturas que le permitan desarrollar la habilidad inferencial

Por otra parte el cumplimiento en las actividades de lectura hasta el momento fue tan solo del 34% del grupo, provocando una falta de interés en el aprendizaje, y una baja oportunidad para los hábitos lectores. Estas actividades consistían en: leer en casa 20 minutos, entregar un reporte semanal de las lecturas que se integran en el Libro de Lecturas que proporciona la SEP, así como del libro mensual que se lee en el salón y en casa, hacer tertulias literarias en base a los avances de la lectura del libro. Estas actividades en ocasiones no se llevaban a cabo debido al incumplimiento del material de apoyo como es la adquisición del libro o el incumplimiento del libro de lectura.

Por lo tanto; hasta aquí se han analizado: **la historia del estímulo**, en donde se observa la inserción de la habilidad inferencial de forma curricular en los planes y programas; sin embargo no existe un desarrollo de forma gradual que permita brindar a los docentes una herramienta para la enseñanza de dicha habilidad.

También se analizó la **historia de respuesta**, donde se observa que la metodología que se adquirió para el desarrollo de la lectoescritura que es diversa, provocando una serie de confusiones en el lenguaje escrito y varias lagunas para desempeñar de forma adecuada una comprensión adecuada en la lectura.

Se observa que tiene una influencia considerable la casi nula oportunidad que se da en casa para acercarse a la lectura y de forma escasa en el aula.

#### **2.4. El papel del docente en el marco interconductual.**

En términos de una metodología para la planeación y el diseño de situaciones de enseñanza, el papel que juega el maestro es evidente esencial.

El maestro, independientemente de cuales sean sus objetivos a lograr en cuanto a nivel de capacidades que quiera llegar a formar en sus estudiantes, debe siempre ser un dispositor de las condiciones ambientales necesarias para facilitar el contacto del estudiante, con la problemática a resolver, es decir, con el objeto estudio. Además siempre deberá ser un instigador o motivador de los contactos, de tal manera que el estudiante asuma una actitud positiva o inclinación hacia lo que estudian. (Ibañez, 1994)

El maestro debe asumir la función que, de acuerdo con la teoría del cambio conductual (aprendizaje y desarrollo) como se ha descrito en el modelo teórico de procesos interconductuales (c.f. Ribes y López, 1985) son condición necesaria para la ocurrencia del cambio o aprendizaje.

Sin embargo el docente debe contar con las herramientas básicas y necesarias para poder inducir al alumno al desarrollo de las habilidades básicas de la inferencia y como se ha analizado existen circunstancias precarias y deficientes para que el docente logre ejecutar su labor para el desarrollo eficaz.

Una vez descrito el marco contextual pasaremos a describir como lo trabajamos en la práctica docente de la Escuela Primaria Carlos Alvarado Lang.

Por lo tanto la presente investigación abordará la habilidad inferencial como una herramienta para mejorar la comprensión de textos, posibilitando el dominio de la lectura. Tomando como referencia los textos expositivos, ya que son los que se emplean en los libros de la SEP, enfocado al segundo grado de primaria. Se siguió un método pre post intervención por lo que iniciaremos presentado el reporte experimental.

# **Capítulo III.**

## **Reporte experimental.**

## **CAPITULO III. REPORTE EXPERIMENTAL.**

### **3. Sujetos**

La intervención la realicé en la escuela primaria, Carlos Alvarado Lang, ubicada en la Ciudad de México, Delegación Álvaro Obregón. El diseño de intervención fue realizada con alumnos de segundo grado escolar, en el periodo (2017-2018).

Se contempló dos grupos, el grupo control, que fue el segundo grado grupo "b" y el grupo intervención, el segundo grado grupo "c" que es donde una servidora labora y es donde se llevó a cabo la propuesta de intervención. La edad de los alumnos en ambos grupos fluctúa entre los 7 y 8 años.

El grupo intervención 2do "c" se conforma de 34 alumnos, sin embargo sólo se tomó la muestra de 24 alumnos, debido a que ellos ya adquirieron el proceso de la lectoescritura.

El grupo control, 2do."B" se conforma de 33 alumnos, sin embargo se consideró tomar la misma cantidad de alumnos (24), en este grupo no se realizó la intervención, solo se aplicó la prueba diagnóstica y la prueba final para realizar un comparativo de los resultados con el grupo intervención.

#### **3.1. Escenarios y materiales.**

La evaluación tuvo dos situaciones. La fase individual y la colectiva. La fase individual se llevó a cabo en los dos grupos, cuando tenían horas de descargas, es decir, cuando el grupo tenía Educación Física, se solicitó el apoyo del profesor para que permitiera que un grupo de alumnos se quedara en el salón para aplicar dicha prueba.

En la aplicación colectiva la evaluación sucedió en los propios salones. El aula tiene la capacidad suficiente para 36 alumnos, de acuerdo a las revisiones de Protección Civil, sin embargo considero que si tiene la capacidad, se conforma de 18 mesas octagonales, haciendo un total de 36 mesas con la misma capacidad de sillas, esto permite que los alumnos trabajen en pares o bien mover las mesas y conformar equipos de trabajo. Cuenta también con una televisión de pantalla plana, con la posibilidad de conectar la computadora pues tiene entrada para HDMI, lo que posibilitó que los alumnos analizaran las diapositivas que se planeó en la propuesta de intervención, se cuenta con una dvd y grabadora.

Para evitar la copia entre compañeros, se utilizó las dos versiones de la misma prueba, que realizó el Doctor Enrique Farfán en sus Tesis de maestría, "Un análisis funcional de las conductas de lectoescritura generadas por diferentes métodos de enseñanza" para que difícilmente pudieran ver la prueba de otro compañero. En la aplicación de la prueba al grupo control se evitó que la profesora o alumnos prestaran ayuda oral. En la aplicación de la prueba al grupo intervención evite dar explicación alguna a sus interrogantes.

### **3.2 DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO.**

En la prueba diagnóstica se consideró incluir los reactivos y categorías de análisis, basados en el trabajo del Doctor Enrique Farfán (1991). En la prueba se consideró incluir reactivos que evaluaron de manera específica y precisa cada uno de los siguientes niveles funcionales: contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial. A continuación se hace una descripción de los ítems por nivel funcional.

#### **3.2.1 Nivel Contextual.**

En este apartado se quiso evaluar la respuesta del lector o la lectora entre dos estímulos; por lo tanto el alumno realizó la lectura de un texto como producto de la relación entre el estímulo textual, y un estímulo auditivo, para analizar la correspondencia grafía-sonido. Se eligió la lectura que se aplicó como instrumento en la maestría, del Dr. Farfán para evaluar este nivel, que consistió leerlo en voz alta.

También se tomó en cuenta otros aspectos formales de la lectura en voz alta tales como fluidez y dicción. Se registró el tiempo de lectura y los errores en la lectura entendidos como omisiones, inserciones y sustituciones que pudiera tener el niño. El tiempo de lectura se registró con ayuda de un cronometro el cual se accionaba al momento en que el niño comenzaba la lectura y al momento de finalizar la lectura se detenía el cronometro.

En relación a los errores en la lectura se registraron de la siguiente manera: las omisiones en la lectura indicaron letras que el niño no leía. Se registraban sobre el texto con un "o" encima de la(s) letras(s) omitida (s). Las inserciones en la lectura indicaron letras que el niño añadía al texto. Se registraban sobre el texto la(s) letras(s) que se añadían en la parte del texto en que sucedía. Las sustituciones en la lectura indicaron letras que el niño leía en lugar de otras que si estaban escritas. Se registraban sobre el texto de registro escribiendo la(s) letras(s)añadida y tachando la que no era leída.

### **DIA DE LLUVIA.**

**Como todos los días el señor Pepe se despertó muy temprano para ir al trabajo.**

**Después se bañó y desayunó rápido.**

**Al despedirse, su esposa lo llamó y le dio su sombrilla.**

**Ella tuvo razón, en el camino empezó a llover y Pepe tuvo que sacar su sombrilla**

### **3.2.2 Nivel suplementario.**

El organismo a través de su comportamiento genera cambios en la situación en la que interactúa, es decir, modula su comportamiento a la variabilidad producida en el tiempo y en el espacio. (Bazán y Corral,2001)

La relación entre estímulos, solo ocurre si existe la conducta operante. En este caso la ocurrencia directa de un evento posterior dependerá de la lectura de una frase. (Rueda y Guevara, 2002). En este apartado se quiso evaluar si el alumno modificaba el ambiente inmediato a partir de la lectura.

En el nivel anterior (contextual) la respuesta del niño sólo tenía que ajustarse a las características físicas y a las propiedades concretas del referente, pero en este segundo nivel el alumno, genera cambios en su relación con el referente. (Bazán y Corral, 2001)

Por lo tanto, existe una doble regulación; por un lado, la respuesta del individuo regula la presentación de los estímulos del ambiente y por otro lado los estímulos consecuentes, moldea a respuesta sobre la cual es contingente.(Farfán,1999) Por lo tanto se les pidió que leyeran y aplicaran las siguientes órdenes, las cuales fueron:

Sigue las instrucciones que se indicación a continuación:

- 1.-Párate**
- 2.-Saluda**
- 3.-Toca tu zapato**
- 4.-Brinca**
- 5.-Despídete**

Respuestas correspondientes al nivel suplementario

Se consideró exclusivamente la realización o no de la orden escrita. En caso de que se haya efectuado su registro será (Si), mientras que, si no la realizó será (No). Además se registró

si fue necesario instigar al alumno (a) oralmente para que se llevara a cabo las órdenes leídas.

### 3.2.3 Nivel Selector.

Las respuestas del organismo está en relación con la correspondencia que guarda, en este nivel se identifica por la alteración de constancias del entorno que no depende de propiedades físico –químicos invariantes, por lo tanto, la respuesta se vincula con las relaciones que contextualizan a los estímulos. En este apartado se quiso evaluar si el alumno era capaz de interactuar en la lectura atendiendo a aspectos precisos del texto, contestando preguntas literales. (Rueda y Guevara, 2002).

Específicamente en las contestaciones de preguntas literales, el alumno copia aquella parte del texto que anteceda o preceda al texto que aparece en la pregunta. Parte del texto de la pregunta es similar a la que aparece en el texto leído. Se tomaron en cuenta las dos pruebas que el Doctor Enrique aplicó para evitar que se copiaran entre sí.

I. Lee y responde las preguntas. (Versión A.)

1.-Teresa juega en el parque con su muñeca. ¿En dónde juega Teresa?\_\_\_\_\_.

2.-La mamá de Beto guisó mole. ¿Qué guisó la mamá de Beto?\_\_\_\_\_.

3.-Ana pintó su casa de color naranja. ¿De qué color es la casa de Ana.?:\_\_\_\_\_.

4.-Olga comerá un rico chocolate mañana. ¿Cuándo comerá Olga un rico chocolate?\_\_\_\_\_.

5.-Catalina puso unos bellos girasoles en el jarrón. ¿Qué puso Catalina en el jarrón?\_\_\_\_\_.

II.

(Versión B)

**I. Lee y responde las preguntas.**

1.-Berenice nada en el río. ¿En dónde nada Berenice.?\_\_\_\_\_.

2.-Angélica guisó pozole. ¿Qué guiso Angélica.?\_\_\_\_\_.

3.-Ramón pintó su carro de negro. ¿De qué color es el carro de Ramón.?

\_\_\_\_\_.

4.-Luisa comió ricos sopas ayer. ¿Cuándo comió Luisa ricos sopas.?\_\_\_\_\_.

5.-Margarita guardó las papas en la bolsa. ¿En dónde guardo Margarita.?

**Respuestas correspondientes al nivel selector.**

Para analizar las respuestas correspondientes al nivel selector se emplearon las siguientes categorías:

Incorrecta: Deja la pregunta sin contestar o la respuesta no es pertinente a la pregunta (Se califica como 0).

Correcta: El niño selecciona del texto la parte que corresponde a la pregunta pero sin incluir los elementos gramaticales que vinculan completamente la respuesta a la pregunta, o selecciona del texto la parte que corresponde a la pregunta e incluye los elementos gramaticales que vinculan de manera completa su respuesta con la pregunta (Se califica como 1)

A continuación se describe la estrategia de calificación usada .

1.-Formularse la siguiente pregunta:

¿Es la respuesta pertinente a la pregunta.?

Decisiones	Opciones	Se codifica como..
No	Incorrecta	0
Si	Selectora	1

### **3.2.4 Nivel Sustitutivo Referencial.**

Este nivel constituye el cuarto nivel de interacción y es un nivel que requiere de lenguaje para reestructurarse. En este nivel el alumno (a) entra en contacto con eventos y relaciones entre eventos no presentes en tiempo y /espacios. (Rueda y Guevara, 2002) tarea que se definió para evaluar este nivel consistió en leer preguntas no literales y responderlas por escrito. Se emplearon preguntas basadas en el trabajo de Mares (1997) y categorías de análisis usadas previamente por la investigación ya mencionadas (Mares,1994,1995) Existen dos versiones.

Categorías de Respuestas.

**I.-Incorrecta.** Deja la pregunta sin contestar o la respuesta no es pertinente a la pregunta. (Se califica como “O”)

Este es un caso extremo de nulo dominio de la lectoescritura donde el niño escribe garabatos, o copia pregunta y respuesta, también puede ser que simplemente deje el espacio en blanco.

**II. Sustitución de pregunta.** El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta pero no tiene que ver con la información contenida en el enunciado (Se califica como “SP”) En este tipo de respuesta el alumno desvincula la pregunta de su enunciado y responde a una pregunta como si no se hubiera mencionado el enunciado previo a la pregunta; su respuesta tiene correspondencia o algo que ver con la pregunta, pero no con el enunciado, ello conduce a una decisión de “Sustitución de pregunta”. Normalmente una sustitución de pregunta tiene como consecuencia o implica un alejamiento de la clase de relación que se pretende explorar.

**III. Sustitución Incompleta.** El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta y además atiende pero sólo a elementos fraccionados del enunciado. Los fragmentos que recupera del enunciado principal deben ser componentes relevantes del mismo acuerdo a su propósito, no solo palabras circunstanciales.(Se califica como “SI”) Aquí no se produce el alejamiento de la relación explorada, más bien se le comprende, manera insuficiente, o solo hay una comprensión de parte aisladas, de fragmentos del enunciado que non abarca en su totalidad o unidad.

**IV. Sustitución Absoluta.** El niño elabora una respuesta pertinente a la pregunta atendiendo a la totalidad de la información contenida en el enunciado, esto es vinculando la pregunta con el enunciado. (Se califica “SA”).

VERSIÓN A.

- 1.-Anita subió a su cuarto después de jugar .¿En dónde está el cuarto de Anita.? \_\_\_\_\_.
- 2.-Siempre que Pedrito juega con su gato su mamá lo llama a cenar .¿ A qué hora juega Pedrito con su gato.? \_\_\_\_\_.
- 3.-Los osos atrapan peces de río con sus grandes garras. Toto es un oso .¿Con que atrapa Toto a los peces cuando está en el río.? \_\_\_\_\_.
- 4.-Cuando terminó de cocinar, la mamá salió del baño y se puso a planchar .¿En dónde cocinó la mamá.? \_\_\_\_\_.
- 5.- Cuando hace un día soleado, Leonardo sale a jugar con sus amigos .¿ Qué pasa cuando el día amanece nublado.? \_\_\_\_\_.

Tabla ejemplificada de evaluación para cada reactivo del nivel sustitutivo referencial de la prueba. (versión A.)

a) Anita subió a su cuarto después de jugar .¿En dónde está el cuarto de Anita (Comprensión espacial simple)

CALIFICACION	RESPUESTA	EXPLICACIÓN
<b>0</b>	Está dormida en su cuarto	La respuesta no es pertinente a la pregunta. Se pregunta por la ubicación del cuarto no por Anita.
<b>SP</b>	“El lado de aca”(Señala del lado izquierdo)	Hace referencia a la relación espacial, aunque no es pertinente, se desvincula del enunciado.
<b>SI</b>	“Abajo”	La respuesta es pertinente, aunque no exacta
<b>SA</b>	“Arriba”	Considera la relación espacial y es exacta

b) Siempre que Pedrito juega con su gato su mamá lo llama a cenar .¿ A que hora juega Pedrito con su gato.? (Relación temporal simple).

CALIFICACION	RESPUESTA	EXPLICACIÓN
<b>0</b>	“Come y luego juega”	Lo que dice el niño no tiene que ver con la pregunta ni con el enunciado.
<b>SP</b>	“A las cinco de la tarde”	Respuesta pertinente a la pregunta pero que no se basa en el

		enunciado.
<b>SI</b>	“Antes que coma “ “Después de cenar”	Hace referencia a una relación temporal vinculada al enunciado, pero con el referente incorrecto.
<b>SA</b>	“A las ocho de la noche” “Antes de cenar”	Respuesta pertinente, tiene referencia temporal y se ubica correctamente en el enunciado.

c) Los osos atrapan peces de río con sus grandes garras. Toto es un oso .¿Con qué atrapa Toto a los peces cuando está en el río.? (Inclusión simple).

<b>CALIFICACION</b>	<b>RESPUESTA</b>	<b>EXPLICACIÓN</b>
<b>0</b>	“Pescado”	La respuesta no es pertinente a la pregunta
<b>SP</b>	“Con la boca.”	Respuesta pertinente a la pregunta pero que no considera el enunciado principal
<b>SI</b>	“Uñas”	Respuesta que tiene que ver con la pregunta pero sólo recupera parte de la información del enunciado principal.
<b>SA</b>	“Con sus grandes garras”	Contiene elementos de pertinencia y recupera la información.

d) Cuando terminó de cocinar, la mamá salió del baño y se puso a planchar .¿En dónde cocinó la mamá.? (Evaluación de la comprensión espacial, pero con contradicción)

<b>CALIFICACION</b>	<b>RESPUESTA</b>	<b>EXPLICACIÓN</b>
<b>0</b>	“En el desayuno”	La respuesta no es pertinente a la pregunta, ni considera la pregunta.
<b>SP</b>	“En la cocina”	La respuesta es pertinente a la pregunta pero sin considerar el enunciado.
<b>SI</b>	“En el cuarto”	La respuesta hace referencia a una ubicación espacial con contradicción pero no es exacta.
<b>SA</b>	“En el baño”	Respuesta pertinente, y basada en el contenido

e) Cuando hace un día soleado, Leonardo sale a jugar con sus amigos .¿ Qué pasa cuando el día amanece nublado.?

<b>CALIFICACION</b>	<b>RESPUESTA</b>	<b>EXPLICACIÓN</b>
<b>0</b>	“Se despierta ”	No tiene que ver ni con el enunciado ni con la pregunta
<b>SP</b>	“Llueve”	Respuesta pertinente a la pregunta, pero ignora el enunciado

<b>SI</b>	“	
<b>SA</b>	“Leonardo no juega” “Leonardo no sale con sus amigos”	Todos establecen una consecuencia natural relacionada con la causa expresada en la pregunta

VERSIÓN B

- 1.-Leticia bajo a la sala después de jugar . ¿En dónde está la sala de Leticia?\_\_\_\_\_.
- 2.-Siempre que Pilar juega con su perrito su mamá la llama a desayunar .¿ A qué hora juega Pilar con su perrito.?\_\_\_\_\_.
- 3.-Los delfines comen pescado.”Rafi” es un delfín, ¿Qué come Rafi?\_\_\_\_\_.
- 4.-Cuando se despertó, la mamá salió del baño y se puso a guisar .¿ En dónde se durmió la mamá.?\_\_\_\_\_.
- 5.-Cuando la campana de la escuela suena, mi perro Canuto siempre va por mí a recogerme. ¿Qué pasa cuando la campana no suena.?\_\_\_\_\_.

Tabla ejemplificada de evaluación para cada reactivo del nivel sustitutivo referencial de la prueba

(Versión B).

a) Leticia bajo a la sala después de jugar. ¿En dónde está la sala de Leticia?

CALIFICACION	RESPUESTA	EXPLICACIÓN
<b>0</b>	“bonita”	La respuesta no es pertinente a la pregunta. Se pregunta por la ubicación de la sala, no si esta bonita.
<b>SP</b>	“En su casa”	Hace referencia a la relación espacial, aunque no es pertinente pues se desvincula del enunciado.
<b>SI</b>	“Arriba”	La respuesta es pertinente, pero no exacta
<b>SA</b>	“Abajo”	Considera la relación espacial y su respuesta es exacta.

b)Siempre que Pilar juega con su perrito su mamá la llama a desayunar .¿ A qué hora juega Pilar con su perrito.?

CALIFICACION	RESPUESTA	EXPLICACIÓN
<b>0</b>	“En el parque”	Lo que dice el niño no tiene que ver ni con la pregunta ni con el enunciado.
<b>SP</b>	“En la tarde”	Respuesta pertinente a la pregunta, pero no se basa en el enunciado.
<b>SI</b>	“Después de	Hace referencia a una relación temporal

	desayunar "Antes de comer"	vinculada al enunciado, pero con el referente incorrecto.
<b>SA</b>	"En la mañana" "Antes de desayunar"	Respuesta pertinente, tiene referencia temporal y se ubica correctamente en el enunciado.

c) Los delfines comen pescado."Rafi" es un delfín, ¿Qué come Rafi? (Inclusión simple)

CALIFICACION	RESPUESTA	EXPLICACIÓN
<b>0</b>	"En el agua"	No es pertinente ni recupera la información previa.
<b>SP</b>	"Comida" "Tacos"	La forma de contestar tiene que ver con la pregunta, pero no con el enunciado.
<b>SI</b>	"Come en el mar"	La réplica tiene que ver con el enunciado y con la pregunta, pero falta la información.
<b>SA</b>	"Pescado"	Respuesta pertinente, vincula la respuesta con el enunciado.

d) Cuando se despertó, la mamá salió del baño y se puso a guisar .¿ En dónde se durmió la mamá.?

CALIFICACION	RESPUESTA	EXPLICACIÓN
<b>0</b>	"Durmió rico"	La respuesta no es pertinente a la pregunta
<b>SP</b>	"En su cama" "En su cuarto"	Es una respuesta desvinculada del enunciado.
<b>SI</b>	"Allá" "En el otro cuarto"	Hace referencia a una relación espacial vinculada al enunciado, pero le falta precisión.
<b>SA</b>	"En el baño"	Respuesta pertinente, y basada en el contenido del enunciado.

e) Cuando la campana de la escuela suena, mi perro Canuto siempre va por mí a recogerme. ¿Qué pasa cuando la campana no suena. ?

CALIFICACION	RESPUESTA	EXPLICACIÓN
<b>0</b>	"Se despierta"	No tiene que ver con el enunciado ni con la pregunta.
<b>SP</b>	"No sale el niño " "Nos quedamos en la escuela"	Las respuestas son pertinentes a la pregunta, pero ignoran lo planteado en el enunciado
<b>SI</b>	"El perro no la oyó"	Recupera al personaje central de la oración igual que la acción de la campana, pero equivoca el sentido de la pregunta.

<b>SA</b>	“Entonces el perro no viene” “No va por ellos, hasta que suene”	Se establece una consecuencia natural relacionada con la causa expresada en la pregunta.
-----------	--	--

En ambas versiones los reactivos evaluaron lo siguiente.

- **Primer reactivo. Comprensión espacial simple.**
- **Segundo reactivo. Comprensión temporal simple.**
- **Tercer reactivo. Comprensión de inclusión simple.**
- **Cuarto reactivo. Comprensión espacial con contradicción.**
- **Quinto reactivo. Comprensión de relación causa-efecto**

### **3.3 Aplicación de las evaluaciones.**

Las evaluaciones diagnósticas para ambos grupos se aplicaron en enero, regresando de las vacaciones de diciembre. Ambas pruebas, tanto la colectiva como la individual se aplicaron en un lapso de cuatro días, un día para cada prueba.

En la semana de enero del 09 al 12 se aplicaron las cuatro pruebas diagnósticas (Nivel contextual, suplementario, selector y sustitutivo referencial) para el grupo intervención.

Al grupo control se aplicaron las pruebas diagnósticas el 15 al 18 de enero.

Posteriormente se trabajó con el grupo intervención la propuesta implementada, cinco días a la semana de Lunes a Viernes con una duración de una hora y media, durante el mes de Enero, Febrero y Marzo.

Se comenzó a realizar la intervención a partir del 22 de enero, desarrollando el nivel contextual durante 12 días, terminando el 06 de febrero, posteriormente se comenzó a trabajar actividades para el nivel suplementario que duró 5 días, a partir del 07 al 13 de febrero, el nivel selector fue a partir del 14 al 20 teniendo con una duración de cinco días y del 21 al 27 se desarrollaron las actividades del sustitutivo referencial, y al final se destinó dos días para sus exposiciones orales en nivel sustitutivo referencial del 29 al 01 de marzo. Todas las actividades que se desarrollaron están planteadas en la propuesta de intervención.

En la siguiente tabla se desglosa la cantidad de sesiones que se destinó para cada nivel.

<b>TEMAS</b>	<b>NUMERO DE SESIONES</b>	<b>DURACIÓN DE LAS SESIONES</b>
<b>NIVEL CONTEXTUAL</b>	12 SESIONES	1:30
<b>NIVEL SUPLEMENTARIO</b>	5 SESIONES	1:30
<b>NIVEL SELECTOR</b>	5 SESIONES	1:30
<b>NIVEL SUSTITUTIVO REFERENCIAL</b>	5 SESIONES	1:30
<b>EXPOSICIÓN NARRACION ORAL EN EL NIVEL SUSTITUTIVO REFERENCIAL</b>	2 SESIONES	1:30

Las actividades suman un total de 29 sesiones.

Finalmente se destinó cuatro días más a cada grupo para aplicar nuevamente las pruebas y poder hacer un análisis de los resultados del grupo intervención y hacer un comparativo con el grupo control.

### 3.4 Resultados. Grupo intervención. Evaluación diagnóstica

#### APARTADO CORRESPONDIENTE AL NIVEL CONTEXTUAL.

##### DIA DE LLUVIA

ALUMNO(A)	TIEMPO DE LECTURA	OMISIONES	SUSTITUCIONES	INSERCIONES
A	35's	1	2	3
B	51's	0	2	1
C	1:05	1	0	1
D	1:06	2	0	1
E	32's	0	0	0
F	1:37	3	2	2
G	2:25	3	6	2
H	37's	0	0	0
I	37's	2	0	0
J	38's	1	2	0
K	1:04	2	2	1
L	39's	0	0	0
M	50's	0	0	0
N	52's	1	3	1
Ñ	1:14	1	2	5
O	27's	1	2	0
P	39's	0	2	0
Q	1:39	3	3	1
R	1:07	2	4	1
S	53's	1	3	2
T	36's	0	0	0
U	54's	1	2	2
V	41's	0	1	2
W	1:04	0	2	0
<b>TOTAL</b>		<b>25</b>	<b>40</b>	<b>25</b>

TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA
OMISIÓN	25
INSERCIÓN	25
SUSTITUCIÓN	40
<b>TOTAL</b>	<b>90</b>

TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA
DE 2:00-2:30	1
DE 1:31-2:00	1
DE 1:00-1:30	7
DE 31-60s	14
DE 1-30s	1
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>

## APARTADO CORRESPONDIENTE AL NIVEL SUPLEMENTARIO.

Se escribirá (**SI**) si el alumno lo realiza. Se escribe (**NO**) si el alumno no lo realiza.

ALUMNO(A)	PARATE	SALUDA	TOCA ZAPATO	TU	BRINCA	DESPIDETE
A	SI	SI	SI		SI	SI
B	SI	SI	SI		SI	SI
C	SI	SI	SI		SI	SI
D	SI	SI	SI		SI	SI
E	SI	SI	SI		SI	SI
F	SI	SI	SI		SI	SI
G	SI	SI	SI		SI	SI
H	SI	SI	SI		SI	SI
I	SI	SI	SI		SI	SI
J	SI	SI	SI		SI	SI
K	SI	SI	SI		SI	SI
L	SI	SI	SI		SI	SI
M	SI	SI	SI		SI	SI
N	SI	SI	SI		SI	SI
Ñ	SI	SI	SI		SI	SI
O	SI	SI	SI		SI	SI
P	SI	SI	SI		SI	SI
Q	SI	SI	SI		SI	SI
R	SI	SI	SI		SI	SI
S	SI	SI	SI		SI	SI
T	SI	SI	SI		SI	SI
U	SI	SI	SI		SI	SI
V	SI	SI	SI		SI	SI
W	SI	SI	SI		SI	SI

TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA
PARATE ( 1)	24
SALUDA ( 1)	24
BRINCA ( 1)	24
TOCA TU ZAPATO ( 1)	24
DESPIDETE ( 1)	24
TOTAL	120

Se presentan los resultados de las preguntas correspondientes al **nivel selector**

		ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5
	<b>ALUMNO</b>					
1	<b>A</b>	1	1	1	0	1
2	<b>B</b>	1	1	1	1	1
3	<b>C</b>	1	1	1	1	1
4	<b>D</b>	1	0	0	0	0
5	<b>E</b>	1	1	1	1	1
6	<b>F</b>	1	1	1	1	1
7	<b>G</b>	1	1	1	1	1
8	<b>H</b>	1	1	1	1	1
9	<b>I</b>	1	1	1	1	1
10	<b>J</b>	1	1	1	1	1
11	<b>K</b>	1	1	1	1	1
12	<b>L</b>	1	0	0	0	0
13	<b>M</b>	1	1	1	1	1
14	<b>N</b>	1	1	1	1	1
15	<b>Ñ</b>	1	1	1	0	1
16	<b>O</b>	1	1	1	1	1
17	<b>P</b>	1	1	1	1	1
18	<b>Q</b>	1	1	1	1	1
19	<b>R</b>	0	1	1	0	1
20	<b>S</b>	1	1	1	1	1
21	<b>T</b>	1	1	1	1	1
22	<b>U</b>	1	1	1	0	1
23	<b>V</b>	1	1	1	1	1
24	<b>W</b>	1	1	1	1	1

TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA
0	13
1	107
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>
TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA
0	13

Se presentan los resultados de las preguntas correspondientes al nivel sustitutivo referencial

		ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5
	<b>ALUMNO</b>					
1	<b>A</b>	SI	SA	SA	SP	SA
2	<b>B</b>	SI	SA	SA	SP	SA
3	<b>C</b>	SA	SI	SA	SA	SA
4	<b>D</b>	SI	0	SA	SP	0
5	<b>E</b>	0	0	SA	SA	SA
6	<b>F</b>	SP	SA	SA	SA	SA
7	<b>G</b>	SI	SI	SP	SP	0
8	<b>H</b>	SA	SP	SA	SP	SP
9	<b>I</b>	SA	SA	SA	SA	SA
10	<b>J</b>	SA	SA	SI	SI	SI
11	<b>K</b>	SA	SI	SA	SA	SP
12	<b>L</b>	SA	0	0	SI	SA
13	<b>M</b>	SA	SI	SA	SA	SA
14	<b>N</b>	SA	SI	SA	SI	SA
15	<b>Ñ</b>	SP	SA	SP	SP	SA
16	<b>O</b>	SA	SA	SA	SA	SI
17	<b>P</b>	SI	SI	0	SI	0
18	<b>Q</b>	SA	SA	SA	SA	SA
19	<b>R</b>	SI	SI	SA	SA	0
20	<b>S</b>	SA	SA	SI	SI	SA
21	<b>T</b>	SA	SA	SA	SA	SA
22	<b>U</b>	SI	SI	SA	SA	SA
23	<b>V</b>	SP	SA	SA	SP	SI
24	<b>W</b>	SA	0	SA	SP	0

ITEM 1 1		ITEM 2 2		ITEM 3 2		ITEM 4 6		ITEM 5 2	
<b>TOTAL:13</b>									
ITEM 1		ITEM 2		ITEM 3		ITEM 4		ITEM 5	
SA	13	SA	11	SA	18	SA	11	SA	14
SI	7	SI	8	SI	2	SI	5	SI	3
SP	3	SP	1	SP	2	SP	8	SP	2
0	1	0	4	0	2	0	0	0	5

A continuación se determinó los resultados por reactivo, dando como resultado la siguiente tabla.

Por lo tanto

TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA
0	12
SP	16
SI	25
SA	67
TOTAL	120

### **3.4.1 Interpretación de los datos.**

A continuación se presentaran los resultados diagnósticos de cada nivel.

#### **Nivel contextual.**

En esta prueba se corroboró que el 58.3% lee 51 palabras en un rango que va desde los 31's hasta los 60's, y que el 29.16% le toma de 1:00minuto hasta 1:30 leerlo, sólo una alumna logra leer en menos de treinta segundos 51 palabras.

Por lo tanto la media del grupo está en el 58%, con un rango de lectura que va desde los 30 segundos hasta un minuto en leer 51 palabras.

El número promedio de errores en la lectura fue de 90. Los errores más frecuentes de los alumnos fue la de sustitución con 40, después inserción y sustitución con 25 errores. Por lo tanto tienen dificultad en la fluidez y velocidad lectora.

#### **Nivel suplementario.**

El promedio de aciertos fue del 100% todos los alumnos lograron ejecutar eficazmente las tareas de este nivel.

### **Nivel selector.**

El promedio de aciertos en las preguntas fue del 89.16% y de errores fue del 10.83% en donde seis alumnos tuvieron los errores, los otros dieciocho alumnos lo contestaron de forma correcta, sin tener errores.

En este apartado se quiso evaluar si el alumno era capaz de interactuar en la lectura atendiendo aspectos precisos del texto, contestando preguntas literales. Por lo que específicamente en las contestaciones de preguntas literales, 18 alumnos lograron realizarlo.

### **Nivel sustitutivo referencial.**

En total de errores fue de 53 que representa el 4.4% de un total de 120 respuestas y con aciertos un 5.5%.

Los reactivos con mayor incidencia en errores fue el ítem 2 que representa el 5.4% relacionado con la comprensión temporal simple y el ítem 4 relacionado con la comprensión espacial con contradicción que representa el 5.4% en ambos reactivos tuvieron la misma cantidad de errores, tuvieron 13.

Posteriormente el ítem 1 relacionado con la comprensión espacial simple con 11 errores que representa el 5.4%, después el ítem 5 relacionado con la comprensión de relación causa y efecto con 10 errores que representa el 4.1%.

Por lo tanto a los alumnos se les dificultó este nivel, entrar en contacto con eventos y relaciones no presentes en tiempo y /espacio. Tarea que se definió para evaluar este nivel consistió en leer preguntas no literales y responderlas por escrito.

### 3.4.2. Resultados. Grupo control.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la tarea a nivel contextual del grupo de 2do "B".

#### NIVEL CONTEXTUAL.DIA DE LLUVIA

ALUMNO(A)	TIEMPO DE LECTURA	OMISIONES	SUSTITUCIONES	INSERCIONES
I	34's	0	3	2
II	41's	1	2	3
III	43's	0	1	1
IV	31's	1	2	1
V	48's	0	3	4
VI	46's	1	0	2
VII	29's	0	1	1
VIII	30,s	1	1	1
IX	53's	0	4	1
X	33's	0	0	3
XI	1:20's	0	3	2
XII	1:04's	0	4	2
XIII	32's	1	0	0
XIV	45's	0	0	1
XV	1:15s	0	2	2
XVI	57's	1	0	0
XVII	48's	0	0	2
XVIII	30's	0	3	2
XIX	40's	0	2	1
XX	26's	0	0	1
XXI	25's	0	1	1
XXII	1:09's	1	0	2
XXIII	58's	0	1	1
XXIV	33's	0	1	1
<b>TOTAL</b>		<b>7</b>	<b>34</b>	<b>37</b>

TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA
OMISIÓN	7
INSERCIÓN	37
SUSTITUCIÓN	34
<b>TOTAL</b>	<b>78</b>

TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA
DE 1:00-1:30	4
DE 31-60s	15
DE 1-30s	5
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>

## NIVEL SUPLEMENTARIO.

Se escribirá ( **SI** ) si el alumno lo realiza. Se escribe ( **NO** ) si el alumno no lo realiza.

ALUMNO(A)	PARATE	SALUDA	TOCA TU ZAPATO	BRINCA	DESPIDETE
I	SI	SI	SI	SI	SI
II	SI	SI	SI	SI	SI
III	SI	SI	SI	SI	SI
IV	SI	SI	SI	SI	SI
V	SI	SI	SI	SI	SI
VI	SI	SI	SI	SI	SI
VII	SI	SI	SI	SI	SI
VIII	SI	SI	SI	SI	SI
IX	SI	SI	SI	SI	SI
X	SI	SI	SI	SI	SI
XI	SI	SI	SI	SI	SI
XII	SI	SI	SI	SI	SI
XIII	SI	SI	SI	SI	SI
XIV	SI	SI	SI	SI	SI
XV	SI	SI	SI	SI	SI
XVI	SI	SI	SI	SI	SI
XVII	SI	SI	SI	SI	SI
XVIII	SI	SI	SI	SI	SI
XIX	SI	SI	SI	SI	SI
XX	SI	SI	SI	SI	SI
XXI	SI	SI	SI	SI	SI
XXII	SI	SI	SI	SI	SI
XXIII	SI	SI	SI	SI	SI
XXIV	SI	SI	SI	SI	SI

TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA
PARATE ( 1 )	24
SALUDA ( 1 )	24
BRINCA ( 1 )	24
TOCA TU ZAPATO ( 1 )	24
DESPIDETE ( 1 )	24
TOTAL	120

## NIVEL SELECTOR

		ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5
	<b>ALUMNO</b>					
1	I	1	1	1	1	1
2	II	0	1	1	1	1
3	III	1	1	0	1	0
4	IV	1	1	1	1	1
5	V	1	1	1	1	1
6	VI	1	1	1	1	1
7	VII	1	0	1	1	1
8	VIII	1	1	1	1	0
9	IX	1	1	0	1	1
10	X	1	1	1	1	1
11	XI	0	0	1	1	1
12	XII	1	1	1	0	1
13	XIII	1	1	1	1	1
14	XIV	1	1	1	0	1
15	XV	1	1	1	0	0
16	XVI	1	0	1	0	1
17	XVII	1	1	0	1	1
18	XVIII	1	0	1	1	1
19	XIX	1	1	1	0	1
20	XX	1	0	1	1	1
21	XXI	1	1	1	0	1
22	XXII	0	1	0	0	0
23	XXIII	1	1	1	0	0
24	XXIV	1	1	1	1	1
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>5</b>

TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA
0	25
1	95
TOTAL	120
TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA
0	25

ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5
3	5	4	8	5
TOTAL:25				

## Nivel sustitutivo referencial

		ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5
	<b>ALUMNO</b>					
1	<b>I</b>	SA	SA	SI	0	SI
2	<b>II</b>	SP	SA	SA	SA	SI
3	<b>III</b>	SA	SA	SA	SA	SA
4	<b>IV</b>	0	SA	SP	SI	SA
5	<b>V</b>	SA	SI	SA	SI	SA
6	<b>VI</b>	SP	SP	SA	0	SP
7	<b>VII</b>	SP	SI	0	0	SP
8	<b>VIII</b>	SI	SP	SP	SP	SA
9	<b>IX</b>	SA	SA	SP	SI	SP
10	<b>X</b>	SA	SP	SA	SP	SA
11	<b>XI</b>	SA	SI	SI	0	0
12	<b>XII</b>	SI	SI	SA	SP	SA
13	<b>XIII</b>	SA	SI	SA	SP	SA
14	<b>XIV</b>	0	0	0	0	SA
15	<b>XV</b>	0	SI	SA	SP	SA
16	<b>XVI</b>	SP	SA	SI	SP	SA
17	<b>XVII</b>	SA	SI	SA	SI	SA
18	<b>XVIII</b>	SI	0	0	0	SA
19	<b>XIX</b>	SA	0	SA	SP	SI
20	<b>XX</b>	0	SA	SA	SP	SI
21	<b>XXI</b>	SA	SA	SA	SP	SA
22	<b>XXII</b>	0	SP	SI	SI	SI
23	<b>XXIII</b>	SI	SA	SA	SP	SP
24	<b>XXIV</b>	0	SA	SA	SP	SA
	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>14</b>

A continuación se determinó los resultados por reactivo, dando como resultado la siguiente tabla.

ITEM 1		ITEM 2		ITEM 3		ITEM 4		ITEM 5	
SA	10	SA	10	SA	14	SA	2	SA	14
SI	4	SI	7	SI	4	SI	5	SI	5
SP	4	SP	4	SP	3	SP	11	SP	4
0	6	0	3	0	3	0	6	0	1

Por lo tanto

TIPO DE RESPUESTA	
0	19
SP	26
SI	25
SA	50
TOTAL	120

### 3.4.3 Interpretación de resultados.

A continuación se presentaran los resultados de cada nivel.

#### NIVEL CONTEXTUAL.

En esta prueba se corrobora que el 62.5% lee 51 palabras en un rango que va desde los 31's hasta los 60's, y que el 2.8% le toma de 1:00minuto hasta 1:30 leerlo, sólo cinco alumnos logran leer en menos de treinta segundos 51 palabras.

Por lo tanto la media del grupo está en el 62%, con un rango de lectura que va desde los 30 segundos hasta un minuto en leer 51 palabras.

El número promedio de errores en la lectura fue de 78. Los errores más frecuentes de los alumnos fue la de inserción con 37errores, después sustitución con 34 y de omisión con 07 errores.

### **NIVEL SUPLEMENTARIO.**

El promedio de aciertos fue del 100% todos los 24 alumnos lograron ejecutar eficazmente las tareas de este nivel.

### **NIVEL SELECTOR.**

El promedio de aciertos en las preguntas fue del 79.16% y de errores fue del 20.8% en donde 16 alumnos tuvieron los errores, los ocho alumnos lo contestaron de forma correcta, sin tener errores.

### **NIVEL SUSTITUTIVO REFERENCIAL.**

El total de errores fue de 70 que representa el 5.8% de un total de 120 respuestas y con aciertos un 4.1%.

Los reactivos con mayor incidencia en errores fue el ítem 4 con 22 errores, relacionado con la comprensión espacial con contradicción, el ítem1 con 14 errores relacionado con la comprensión espacial simple, el ítem 2 con 14 errores relacionado con la comprensión temporal simple.

### 3.5 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Una vez que se realizó el diagnóstico para ambos grupos, se contempló los resultados del grupo intervención para la implementación de dicha propuesta, posteriormente después de la intervención, se aplicó nuevamente los instrumentos para validar si hubo o no un avance en cada nivel y realizar un análisis estadístico y de comparación con el grupo control.

De acuerdo al diagnóstico grupal se detectó que se requiere reforzar tres niveles en específico: el nivel contextual, el nivel sustitutivo selector y el nivel sustitutivo referencial; en el primer caso se requiere reforzar el estímulo textual, pues se ve afectado al tener varias inserciones, sustituciones y algunas omisiones en la lectura del texto. En el nivel Selector el alumno demostró que la mayoría de los alumnos son capaces de interactuar en la lectura atendiendo aspectos preciso del texto, sin embargo demostraron tener carencia en la comprensión temporal simple y comprensión de relación causa y efecto.

Sin embargo, donde se encontró un rango elevado de respuestas incorrectas fue en el nivel Sustitutivo Referencial este nivel evalúa, si el alumno (a) era capaz de interactuar por medio de la lectura con eventos no presentes, teniendo como mayor complejidad los reactivos relacionados con la comprensión espacial con contradicción, la comprensión temporal simple y la comprensión de relación causa y efecto.

Por lo tanto se necesita reforzar que el lector o lectora entre en contacto con eventos y relaciones entre eventos no presentes, así como posibilitar nuevos intercambios verbales, aun sin tener contacto directo con los eventos referentes.

Sin embargo también demostraron que en el nivel suplementario los alumnos (as) pueden modificar el ambiente inmediato a partir de la lectura, o que lo leído probabilizará la ocurrencia de un comportamiento hasta entonces no presente (Farfán,1999), situación que puede tomarse como ventaja, pues a través de las diversa herramientas de lectura que se apliquen en la intervención los alumnos podrán modificar y mejorar sus faltantes tanto en el nivel selector como en el nivel inferencial.

Posterior a dicho análisis, se desarrolló la propuesta de intervención tomando como referencia principalmente la Tesis de grado de maestría en Psicología del Dr. Enrique Farfán Mejía titulado: **"Un análisis funcional de las conductas de Lectoescritura generadas por diferentes métodos de enseñanza"** y el trabajo realizado por Guadalupe

Mares Cárdenas y Aldo Bazán Ramírez retomando las bases conceptuales de su documento **“Psicología Interconductual y su aplicabilidad en la elaboración de programas de lectoescritura”**.

Se comenzó una propuesta de trabajo para cada nivel, se especifica a través de los planes de trabajo, plasmando los objetivos y las actividades a realizar.

### **3.6 Implementación de actividades en el primer nivel funcional interactivo.**

La respuesta del lector depende de la relación temporal y espacial entre dos estímulos y de acuerdo a la definición de este nivel, puede caracterizarse por la lectura de letras, palabras y frases como producto de una relación entre un estímulo textual y un estímulo auditivo (Rueda, Elena y Guevara, Yolanda, 2002, p.88)

Por lo tanto se realizaron modelados de una inferencia desarrollando el concepto, a través de mirar los dibujos y que describan lo que ven, apoyándose de material concreto, como puede ser un dibujo y presentaciones en power point para hacer inferencias a partir de ella. Por ejemplo.



Se les pide a los alumnos que miren el dibujo y describan el clima que allí ven. Luego se les solicitó que digan lo que ven en el cielo (algunos nubarrones y el sol) y lo que lleva el chico en su mano (un paraguas). Una vez que se analizó el dibujo se les pide que digan como creen ellos que estará el tiempo o el clima en esta escena. Se aceptan todas las respuestas razonables (tales como puede ser que está lloviendo). (Cooper, David, 1990, pag.257).

Se consideró las vivencias de los alumnos, se les mostró imágenes apegadas a su realidad, por lo que se utilizaran diversas diapositivas de situaciones de la vida cotidiana, se usó imágenes para desarrollar la imaginación de lo que está sucediendo a través de preguntas. Se procuró que los alumnos (as) expliquen la forma en que han utilizados los hechos evidentes del dibujo para arribar a sus respuestas. Se dialogó todas las respuestas sugeridas y se aceptaran solo las verificables, si ninguno de ellos consigue deducir cual

puede ser la respuesta, se responde por ellos y se explica cómo se determinó la respuesta.  
Ver ANEXO 1

Posteriormente como segunda actividad se analizó secuencias de imágenes para crear la narración oral de una historia, utilizando conectores como primero, posteriormente y finalmente para indicar la consecución. Se modelan las primeras historias, procurando que los alumnos puedan hablar de forma sustitutiva, mencionando actitudes, situaciones, emociones, que no son tan explícitas en las imágenes, si no que se pudieran deducir por la situación, posteriormente se realizó la narración oral por equipos, en donde todos aportaran ideas para crear su historia, se elige un locutor del equipo para narrar su historia creada, mientras el resto del grupo escucha la historia, esto permitió escuchar la diversidad de ideas para un mismo cuento, así como analizar si la historia narrada cuenta con los elementos necesario como: el título, uso de conectores, creatividad en el cuento, si utiliza parámetros para realizar inferencias. Finalmente para concluir esta actividad, lo realizaron posteriormente en binas y de forma individual. ANEXO 2

A través de la verbalización, los alumnos adquirirán mayor conciencia de la forma en que están empleando la habilidad o proceso que se les ha enseñado (J. Cooper. pág.257).

Por lo tanto como tercera actividad los alumnos tendrán que imaginar el inicio, desarrollo y final de la historia, se les brindará diversas historias que estarán incompletas, ellos tuvieron que verbalizar la historia, se trató de encauzar para que los alumnos logren desarrollar historias elocuentes que cuenten con causas y posibles consecuencias. ANEXO 3

### **3.7 Implementación de actividades en el segundo Nivel Funcional interactivo o intercambios suplementarios persona-ambiente.**

El segundo tipo de interacción, suplementario, la relación entre estímulos ocurre si la acción operante, en este caso la ocurrencia directa de un evento posterior dependerá de la lectura de una palabra o frase. Ejemplos de este nivel de interacción son las “correcciones” que una segunda persona realice ante la lectura incorrecta de un texto. En este nivel, por lo tanto, existe una doble regulación; por un lado, la respuesta del individuo regula la presentación de los estímulos del ambiente y por el otro lado el estímulo consecuente moldea la respuesta sobre cuál es contingente.

Se realizó diversas actividades para el desarrollo de habilidades auditivas. El objetivo de esta etapa en particular, que es una transición entre el lenguaje oral y la lectura, es el de asegurarse de que los alumnos sean capaces de utilizar la habilidad de escuchar un texto. “El organismo a través de su comportamiento genera cambios en la situación en la que interactúa, es decir, modula su comportamiento a la variabilidad producida en el tiempo y en el espacio”. (Bazán y Corral,2001)

Por lo anterior, un lector o lectora en este nivel de interacción, puede leer un texto en voz alta o baja, seguir el tono de voz implicado en los signos de interrogación y exclamación o hacer las pausas correspondientes en los signos de puntuación (Ibidem,p. 89)

La relación entre estímulos, solo ocurre si existe la conducta operante. En este caso la ocurrencia directa de un evento posterior dependerá de la lectura de una frase. (Rueda y Guevara, 2002 ).

Por lo que se realizó varias lecturas donde una servidora acompañada de los alumnos leyeron en voz alta. Se les indicó los propósitos y el material. Se impulsó a ordenar los textos según la historia.

Ejemplo de ejercicios que atiendan al escuchar el texto.

Se realizó diversas lecturas con diversas estrategias como: lectura individual, lectura en silencio, lectura colectiva.

En la lectura individual de forma diaria el alumno leerá un fragmento del cuento que se esté trabajando en ese periodo, cada día leyeron un fragmento. En lectura colectiva se realizó la dinámica de “Lectura robada”, que consiste: en que un alumno leerá en voz alta y los demás compañeros seguirán la lectura en silencio y podrán robar la lectura en cuanto su compañero se equivoque, ya sea que haya cometido una omisión, inserción o sustitución.

También se realizó ejercicios para desarrollar la habilidad auditiva estimulando su atención, debido a que realizaran lecturas, y al final deberán analizar las imágenes de acuerdo a la lectura y deberán ordenar las imágenes de acuerdo al orden en que sucedieron los hechos.

Se realizó varios ejercicios en el nivel suplementario usando diferentes tipos de textos, como: poemas, lectura de refranes. Insistiendo en este nivel que será de forma auditiva antes de pasar al nivel de la lectura. Dada la íntima relación entre la comprensión auditiva y

la de lectura (Sticht y James,1984), es importante que la habilidad o proceso sean bien desarrollados, y corregidos si es preciso, en el nivel aditivo antes de enseñarlos en el nivel de la lectura, que se desarrollará en el nivel funcional o selector referencial. No se tratará de que respondan únicamente la interrogante planteada como propósito de la actividad sino que, junto con una servidora, explicaron cómo llegaron a esa respuesta. ANEXO 4

### **3.8 Implementación de actividades en el tercer nivel funcional interactivo o Intercambios selectores persona-ambiente.**

Se identifica por la alteración de constancias del entorno que no dependen de propiedades fisicoquímicas invariantes, por lo tanto, la respuesta se vincula con relaciones que contextualizan a los estímulos. Se estableció preguntas literales, donde el alumno copia aquella parte del texto que anteceda o preceda al texto que anteceda o preceda al texto que aparece en la pregunta. Parte del texto de la pregunta es similar al que aparece en el texto leído. En este nivel no existe desligamiento espacio-temporal con respecto a los eventos concretos ya que el individuo reacciona ante el estímulo muestra y de comparación presente en la situación. En este caso, el estímulo muestra es la pregunta y el de comparación aquella parte del cuento que se asemeja al texto de la pregunta.

### **3.9 Implementación de actividades en el cuarto nivel funcional interactivo o Intercambios sustitutivos referenciales.**

Dentro de esta etapa consiste en demostrar al alumno como ha de razonar el texto, identificando las claves o pistas del texto para inferir los rasgos de la personalidad, datos del lugar o tiempo que están implícitos en el texto. Se motivó a que los alumnos hagan preguntas y ellos realicen las inferencias con ayuda de su imaginación.

Para el caso del lenguaje hablado, se desarrolló en los alumnos una serie de competencias que les permitan tratar con un escucha no presente que no nos dice si entiende, y tratar con un hablante distante, que no responde a nuestras expresiones, posturas y preguntas, enseñarlo a imaginar la situación que se describe en el texto, enseñar al niño a través de la formulación de preguntas que lo obliguen a entrar en contacto con lo escrito, plantearle preguntas que vayan más allá de las palabras impresas en el texto y preguntas que requieran información que sólo puede alcanzarse al imaginar la situación.\_Con esto se fortalece una tendencia a leer referencialmente.

En esta etapa se mostró al alumno una lectura, pero se analizó por párrafos, en donde los alumnos ahora leerán de forma individual y se les enseñará como razonar durante el proceso de hacer inferencias. Sin embargo esta será de forma escrita. Por ejemplo:

Larry y su amigo Ted se disponían a jugar el último partido de beisbol de la temporada. Ted era el jugador más valioso de su equipo, que lo necesitaba para conseguir la victoria. Era la primera vez que Ted jugaría en el campeonato, hasta allí, siempre había surgido alguna razón que lo dejaba fuera del último partido. Y en fin, lo único en que Larry y Ted pensaba era en la victoria, cuando se dirigían los dos al campo de juego haciendo cabriolas y dando saltitos por sobre las banquetas del vestuario. Ninguno de ellos reparó en el hoyo que los fontaneros habían dejado sin cubrir en el piso, al momento de saltar la última banqueta y adentrarse en el pasillo. Ninguno podía saber tampoco el problema que se les avecinaba esa tarde.

Una vez que los alumnos hayan concluido la lectura, se escribirán las inferencias más apropiadas en la pizarra. Por ejemplo:

- 1.-Larry y Ted se hicieron daño y no pudieron jugar.
- 2.-Ted se hizo daño y no pudo jugar.
- 3.-Larry se hizo daño y no pudo jugar.

Luego se explicó el razonamiento que le condujo a cada una de esas respuestas. Con ello se estará demostrando a los alumnos a razonar durante el proceso de lectura del texto y demostrar a los alumnos a razonar durante el proceso de hacer inferencias.

Por lo que inicié de la siguiente forma.: Al iniciar la lectura del párrafo, me enteré de que Ted era un jugador importante para el equipo (Se subrayó la porción pertinente dentro de la segunda frase). Al seguir leyendo, me enteré de que ésta era la primera vez que iba a jugar en el campeonato pues, hasta allí, siempre había surgido algo que le impidiera. (Se subraya la tercera frase).

Al proseguir la lectura, me enteré de que ambos chicos estaban muy entusiasmados con el partido. Esto lo supe a partir de la cuarta frase, pero el autor no lo dice exactamente así.(Subraye la porción relevante dentro de la cuarta frase).

El inicio de la quinta frase me indica que ninguno de los chicos vio el agujero que los fontaneros habían dejado en el piso. (Subraye esto último.) Finalmente, a partir de la sexta frase, puedo afirmar que ninguno de los chicos sabe que problema se les avecina. ANEXO 6 Finalmente, a partir de la sexta frase, puedo afirmar que ninguno de los chicos sabe que problema se les avecina.(Subraye las tres partes relevantes de la sexta frase.)

El autor no me dice que ocurrió con Larry y Ted, pero me brinda algunas claves importantes al indicarme que Ted es importante para el equipo que en los años pasados ha tenido problemas y que hasta allí no ha jugado en el campeonato, y que precisamente ese año habrá algún problema por la tarde. A partir de mi propia experiencia sé que estas circunstancias suelen conducir a algún problema por la tarde. Por lo tanto, las tres respuestas que ha elaborado son posibles. En rigor, pienso que la mejor respuesta es la **número dos, "Ted se hizo daño y no pudo jugar"**, pero no sabría decirlo con certeza hasta no haber leído más .

Y así quedó el párrafo utilizado para el modelado después de concluido el proceso. Los comentarios de la izquierda nos explican cómo se relaciona cada frase subrayada con el diálogo precedente.

<p>Establece lo importante que era Ted para el partido.</p> <p>Nos hace saber que Ted no había jugado nunca el último partido.</p> <p>Nos demuestra que los chicos estaban muy excitados y que no pensaban en nada más aparte de la victoria.</p> <p>Estas dos últimas frases nos dan la clave de que ninguno de los chicos sabe lo que va a ocurrir.</p>	<p>Larry y su amigo Ted se disponían a jugar el último partido de beisbol de la temporada. <u>Ted era el jugador más valioso de su equipo, que lo necesitaba para conseguir la victoria. Era la primera vez que Ted jugaría en el campeonato, hasta allí, siempre había surgido alguna razón que lo dejaba fuera del último partido. Y en fin, lo único en que Larry y Ted pensaba era en la victoria, cuando se dirigían los dos al campo de juego haciendo cabriolas y dando saltitos por sobre las banquetas del vestuario. Ninguno de ellos reparó en el hoyo que los fontaneros habían dejado sin cubrir en el piso, al momento de saltar la última banqueta y adentrarse en el pasillo. Ninguno podía saber tampoco el problema que se les avecinaba esa tarde.</u></p>
---	---

De esta forma se les mostró a los alumnos a desarrollar la habilidad inferencial a partir de lo que el texto nos proporciona, identificando en el texto la información que permita realizarlo, procurando que las lecturas sean textos con distancias mínimas, posteriormente la distancia irá aumentando paulatinamente, para poder determinar la información que el autor nos brinda de manera explícita.

NIVEL CONTEXTUAL		GRADO y GRUPO	2°	TIEMPO	12 Sesiones.
<b>OBJETIVOS</b>					
<p><b>Que los niños:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realicen inferencias a través del análisis de imágenes por medio de preguntas guiadas por la profesora estimulando su imaginación para crear un hecho que no está de forma evidente en la lámina.</li> <li>• Ejerciten el lenguaje oral en niveles sustitativos, ellos crearán la narración oral de una historia, utilizando conectores como primero, posteriormente, después, finalmente para indicar la consecución. Se modelan las primeras historias, mencionando actitudes, situaciones, emociones, que no son tan explícitas en las imágenes, si no que se pudieran deducir por la situación.</li> </ul>					

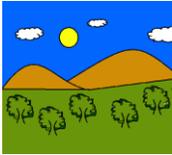
SECUENCIA DE ACTIVIDADES

**ACTIVIDAD PERMANENTE:** Narración oral sobre alguna vivencia que haya tenido en casa, o alguna experiencia que el alumno quiera contar, utilizando los conectores que indiquen la sucesión correcta. Se apoyará cada día para el uso correcto de la narración.

**INICIO:** Comencé la sesión con la narración oral de una servidora sobre mis vivencias en vacaciones, utilizando conectores de que me indiquen la sucesión lógica de mi narración.

**DESARROLLO:** Posteriormente solicité participaciones voluntarias, procurando que los alumnos realicen sus narraciones con la mayor lógica posible, se pidió que usen algunos conectores que estarán pegados en hojas de colores, apoyados de imágenes para que sean usados de forma correcta, por ejemplo:

Sesión 1

<p>Primero. Al iniciar la semana.</p>	
<p>Después. Posteriormente</p>	
<p>Finalmente. Por último</p>	

Se inició la sesión preguntándoles sobre algunas vivencias que hayan pasado en sus vacaciones, como la navidad, año nuevo y día de reyes.

**CIERRE:** Una vez que la mayoría haya pasado, se cierra la actividad repasando las palabras claves que usamos en la narración para indicar que sucedió primero, que después y que pasó al final.

**Actividad Permanente.** Se realiza esta actividad con los siguientes alumnos que falten de realizar la actividad.

**INICIO:** Se mostró una imagen como ejemplo para modelar el ejercicio por una servidora, se enseñó la primera imagen del Anexo 1, un cielo nublado se les pide a los alumnos que miren el dibujo y describan el clima que allí ven. Luego se les pidió que digan lo que ven en el cielo (algunos nubarrones y el sol) y lo que lleva el chico en su mano (un paraguas). Una vez que se analizó el dibujo se les pide que digan como creen ellos que estará el tiempo o el clima en esta escena. Se aceptan todas las respuestas razonables se realizaran modelados de una inferencia.



**DESARROLLO:** Posteriormente se les mostró imágenes apegadas a su realidad, se utilizó 50 diapositivas, divididas en tres sesiones, 16 diapositivas por día aproximadamente, sobre diversas situaciones de la vida cotidiana, se usará imágenes para desarrollar la imaginación de lo que está sucediendo a través de preguntas. Se procuró que los alumnos (as) expliquen la forma en que han utilizados los hechos evidentes del dibujo para arribar a sus respuestas.

¿ EN QUÉ ÉPOCA DEL AÑO ESTÁN?



**CIERRE:** Se dialogó todas las respuestas sugeridas y se aceptaran solo las verificables, si ninguno de ellos consigue deducir cual puede ser la respuesta, se responde por ellos y se explica cómo se determinó la respuesta. ANEXO 2

**Actividad Permanente.** Se realiza esta actividad con los siguientes alumnos que falten de realizarla.

INICIO: Al inicio de cada sesión se comentó el propósito de esta actividad. Se analizó secuencias de imágenes para crear la narración oral de una historia, utilizando conectores como primero, posteriormente, después, finalmente para indicar la consecución. Se modeló las primeras historias, procurando que los alumnos puedan hablar de forma sustitutiva, mencionando actitudes, situaciones, emociones, que no son tan explícitas en las imágenes, si no que se pudieran deducir por la situación.

Las primeras dos historias se realizan de forma grupal.



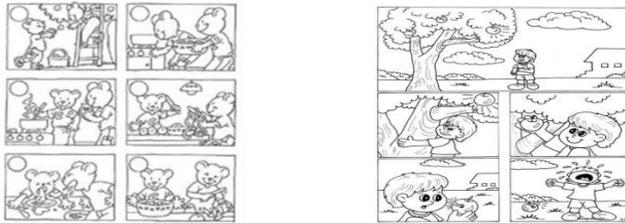
DESARROLLO: Después de haber modelado la primera historia, se procedió a redactarla, haciendo uso del pizarrón, y los alumnos (as) la copiaran como primera actividad, haciendo hincapié, en el título de la historia, en las palabras conectoras, y en las diversas situaciones o actitudes que se pudieran inferir.

CIERRE: Al final de cada sesión se preguntó sobre lo que aprendieron. (ANEXO 3)

**ACTIVIDAD PERMANENTE:** Se inició con una nueva actividad, esta se trabajó solo dos días a la semana, y hasta que se llegó al cuarto nivel funcional se retomó todas las actividades para que al final el alumno puede realizar una exposición de forma oral. Para que puedan aprender hablar de otras cosas de las cuales no se conocen o aprender hablar de un objeto conocido pero incorporando elementos del conocimiento científico. El tema será “Conozco a mi comunidad, su historia, sus costumbres y tradiciones.” Como primera actividad. Se investigó sobre el campo y la ciudad. Se analizó el video: *El campo y la ciudad. Segundo Grado de primaria, estudio editado del libro de texto gratuito* y se realizó los comentarios sobre las diferencias a grandes rasgos del campo y la ciudad.

**INICIO:** Se comentó al inicio de la sesión la forma en la que se realizó la narración de una historia, se recuerda los elementos que la integran.

**DESARROLLO:** Ahora cambió la forma en que se realiza la narración oral, pues fue por equipos, en donde todos aportaron ideas para crear su historia, se eligió un locutor del equipo para narrar su historia creada, mientras el resto del grupo escuchó la historia, esto permitió escuchar la diversidad de ideas para un mismo cuento, así como analizar si la historia narrada cuenta con los elementos necesario como: el título, uso de conectores, creatividad en el cuento, si utilizó parámetros para realizar inferencias, como actitudes de los personajes, comentarios acerca del clima, mencionar ciertas consecuencias a las actividades que se logran percibir en las imágenes.



**CIERRE:** Para finalizar la actividad los alumnos redactaron sus historias de forma escrita, teniendo una historia por el equipo y la leyeron nuevamente, una servidora analizó con ellos los elementos que contiene, así como los posibles cambios o correcciones que pudiese tener.(ANEXO 4)

**ACTIVIDAD PERMANENTE:** Los alumnos ya investigaron sobre el tema del campo y la ciudad, se comentan características en específico sobre las viviendas, forma de vida, construcciones, transportes y animales que se pueden diferenciar de la zona rural o urbana. Apoyándose de imágenes para cada subtema.

**INICIO:** Se realizaron varias preguntas a los alumnos (as) sobre la forma en la que se ha trabajado, repasando la forma de realizar una historia de forma oral, para después convertirse en escritor.

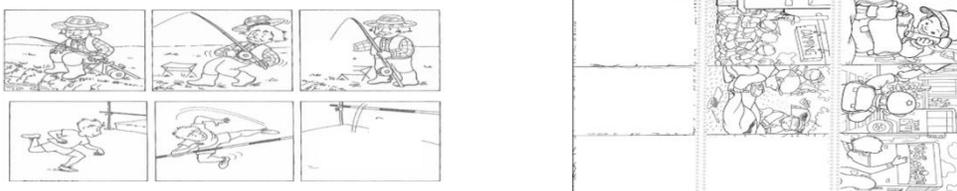
**DESARROLLO:** Ahora los alumnos (as) realizaron la redacción de forma individual de forma escrita, y se evaluó leyéndola en voz alta, en donde los alumnos participarán realizando una coevaluación y posteriormente la profesora también tendrá intervención (heteroevaluación).



**CIERRE:** Al terminar cada sesión se analizó si representa una mayor facilidad para los alumnos la creación de su historia. (ANEXO 5)

**INICIO:** Ahora los alumnos pusieron atención a las historias que se les entregó, debido a que se les dió incompletas, ellos inventaron de forma oral la historia, imaginando el desarrollo y el final de la historia, incluyendo todo lo que aprendieron.

**DESARROLLO:** Posteriormente los alumnos (as) realizarón la redacción de forma individual de forma escrita, posteriormente se evaluó leyéndola en voz alta, en donde los alumnos participaron realizando una coevaluación y posteriormente la profesora también tendrá intervención con la heteroevaluación.



Cada historia tuvo diversos niveles de complejidad, aumentó la cantidad de imágenes, que tuvieron que narrar los alumnos. **CIERRE:** Al terminar cada sesión se analizó si representa una mayor facilidad para los alumnos la creación de su historia. Se analizó los avances o retrocesos (ANEXO 6)

### REFERENCIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

- Se utilizó las 50 imágenes de la autora Belinda Haro Castilla.
- Imágenes de cuatro historias para el desarrollo del lenguaje oral.

<b>NIVEL SUPLEMENTARIO</b>		<b>GRADO y GRUPO</b>	<b>2°</b>	<b>TIEMPO</b>	5 sesiones
<b>PROPÓSITOS</b>					
<p>-Cuaderno de lectura</p> <p>-Laptop, y televisión</p> <p>-Historias basadas en imágenes</p> <p><b>Que los niños:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sean capaces de utilizar la habilidad de escuchar, para lograr ordenar los textos de las historias con la lógica correcta. Transición entre el lenguaje oral y la lectura.</li> <li>• Regulen la presentación de los estímulos del ambiente y por el otro lado el estímulo consecuente moldea la respuesta sobre cuál es contingente, en este caso la ocurrencia directa de un evento posterior dependerá de la lectura de una palabra o frase. Ejemplos de este nivel de interacción son las “correcciones” que una segunda persona realice ante la lectura incorrecta de un texto.</li> <li>• Sean capaces de utilizar la habilidad de escuchar un texto. Por lo anterior, un lector o lectora en este nivel de interacción, puede leer un texto en voz alta o baja, seguir el tono de voz implicado en los signos de interrogación y exclamación o hacer las pausas correspondientes en los signos de puntuación Se realizaran actividades para el desarrollo de habilidades auditivas. El objetivo de esta etapa en particular, que es una transición entre el lenguaje oral y la lectura</li> </ul>					

## SECUENCIA DE ACTIVIDADES

Sesión 1

**ACTIVIDAD PERMANENTE:** Después de ver las diferencias entre la zona rural y urbana, los alumnos investigaron ya sea por internet, por libros, o bien que sus abuelitos o familiares imágenes de como era antes tu localidad donde vives y como es ahora, trajeron las imágenes y las comentaron en el salón, y las comenzaron asociar si se parecen a una zona rural o zona urbana y se guió para argumentar sus comentarios.

Se explicó la forma de trabajar la lectura. Se realizó diversas lecturas con diversas estrategias como: lectura individual, lectura en silencio, lectura colectiva.

En la lectura individual de forma diaria el alumno leyó un fragmento del cuento que trabajó en ese periodo, cada día leyeron un fragmento. En lectura colectiva se realizó la dinámica de “Lectura robada”, que consiste: en que un alumno lee en voz alta y los demás compañeros siguen la lectura en silencio y hasta conseguir robar la lectura en cuanto su compañero se equivoque, ya sea que haya cometido una omisión, inserción o sustitución.

**INICIO:** Leyenda del maíz ¿Quiénes inventaron las leyendas.?, ¿Para que las inventaron?, ¿Quiénes las contaban.?, ¿Cómo llegan a nosotros esas historias.?, ¿Qué historia crees que contará.?, ¿De que crees que se trate la lectura.?

**DESARROLLO:** Se utilizó la técnica de lectura se la técnica robada. Mientras se realizó la lectura se encuentran palabras desconocidas dentro de la lectura, cual se puede iniciar con la modelación de las palabras desconocidas para ellos, la cual por medio de la lectura se comenzó a comentar lo que consideran que significa la palabra desconocida, sin embargo dentro de este proceso será solo el inicio, se motivó a que se use el diccionario, donde ellos mismos con sus propias palabras definieron la palabra desconocida, una vez que hayan buscado su definición como: bledo, chia, chicalote.

**CIERRE:** Se realizó ejercicios para desarrollar la habilidad auditiva estimulando su atención, debido a que realizaran lecturas, y al final debieron de analizar las imágenes de acuerdo a la lectura y deberán numerar las imágenes de acuerdo al orden en que sucedieron los hechos



Sesión 2

**INICIO:** Se comenzó a comentar con el grupo como sienten cuando ves algo muy bello en la naturaleza .Por ejemplo: las estrellas, la luna gigante. ¿Te dan ganas de contar lo que sientes? ¿Se te pone la piel chinita? ¿Quisieras tomarte una foto o hacerle una pintura? Ahora vean las coplas de los animales, ¿De qué crees que se tratará?

**DESARROLLO:** Se comenzó a leer las coplas, y se comentó lo siguiente ¿De qué habla la copla del tecolote.? ¿Por qué crees que los autores hablan de la copla.? Se termina la lectura, dialogando con los alumnos sobre el contenido de la lectura, sobre lo que posiblemente motivo al autor de la copla sobre el tema de las aves, se motivó a los alumnos a realizar inferencias sobre las palabras desconocidas como: cardon, gorrion ,cucurruquear.



**Cierre:** Se preguntó a los alumnos sobre lo que aprendieron, se motivó a que den ejemplo de las palabras nuevas que aprendieron.

Sesión 3	<p><b>ACTIVIDAD PERMANENTE:</b> Una vez que los alumnos lograron diferenciar porque su comunidad pertenece a una zona rural urbana, ahora se comenzó a trabajar el último tema, que será sobre las tradiciones de su comunidad y las compararan con las de otra comunidad. Observaran la forma en la que festejan el día de muertos en Pátzcuaro Michoacán a través de varios videos, donde se explica la forma en la que festejan esa tradición.</p> <p>INICIO: LECTURA. DOS MAPACHES. ¿Conocen a los mapaches? ¿Cómo són.?Observa las imágenes y comenta de que crees que se tratará la lectura.</p> <p>DESARROLLO: Se realizó lectura individual en silencio, posteriormente se comenta con el grupo ¿De qué o quién se habla en el juego? ¿Que se dice?¿Qué palabras nuevas no entendiste? En forma de lluvia de ideas se comenta ¿Qué significa tlacuaches, cachivaches, baches y mapaches? Se motivó a buscar en el diccionario las palabras desconocidas y ellos lo explican con sus propias palabras. Anotan en su cuaderno el significado y en el libro relacionaron la imagen con el enunciado con su palabra nueva</p> <p>CIERRE: Se comentó al final las palabras nuevas y la forma en la que llegamos a la solución. Se comentó de forma grupal.</p>
Sesión 4	<p>INICIO: LECTURA LOS MAPACHES. Se comenzó a trabajar con preguntas para recordar la lectura anterior. La profesora leyó la lectura en voz alta, modulando la voz, dando pausa en los puntos y comas, se solicitó que se imaginen lo que una servidora va leyendo porque al final realizaron una imagen de lo se describió.</p> <p>DESARROLLO: Después de la lectura, los alumnos dibujaron como se imaginaron al mapache con la ayuda de la lectura después se solicito que escriban las palabras nuevas que aprendieron el dato nuevo que aprendieron de los mapaches</p> <p>CIERRE: Ellos realizaron un pequeño texto sobre lo que entendieron de la lectura.</p>
Sesión 5	<p><b>ACTIVIDAD PERMANENTE:</b> Realizaron un cuadro comparativo sobre diversos tópicos para comparar como son: ¿Cómo se festeja el día de muertos en tu comunidad? ¿Cómo se festeja el día de muertos en la comunidad que investigaste?¿Realizan la misma ofrenda, en que se parecen y en que se diferencian.?¿Qué datos nuevos encontraste?</p> <p>INICIO: LECTURA DE LOS GATOS. Se realizó la lectura en silencio. Se solicitó que leyeran la lectura de los gatos y acomoden en orden la lectura.</p> <p>DESARROLLO: Analizaron por parejas la forma en la que ordenaron la historia, comentaron las diferencias o coincidencias de la forma. Analizaron al final la forma en la que ordenaron la lectura.</p> <p>CIERRE: Se escuchó los comentarios de los alumnos en plenaria.</p>
<b>REFERENCIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS</b>	
Libro de lecturas SEP. Segundo Grado Copias de las lecturas a leer.	

NIVEL SELECTOR		GRADO y GRUPO	2°	TIEMPO	5 sesiones
<b>PROPÓSITOS</b>					
<p><b>Que los niños:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Razonen durante el proceso de hacer inferencias, en esta etapa se mostrará al alumno una lectura, se analizará por párrafos, en donde los alumnos ahora leerán de forma individual y se les enseñará como razonar durante el proceso de hacer inferencias. No se tratará de que respondan únicamente a la interrogante planteada como propósito de la actividad sino que, junto a la maestra, expliquen cómo llegaron a esa respuesta. Se establecerán preguntas literales, donde el alumno copia aquella parte del texto que anteceda o preceda.</li> <li>• En este nivel no existe desligamiento espacio-temporal con respecto a los eventos concretos ya que el individuo reacciona ante el estímulo muestra y de comparación presente en la situación. En este caso, el estímulo muestra es la pregunta y el de comparación aquella parte del cuento que se asemeja al texto de la pregunta.</li> </ul>					
<b>SECUENCIA DE ACTIVIDADES</b>					
Sesión 1	<p><b>ACTIVIDAD PERMANENTE:</b> Ahora se hizo una plenaria para comentar los nuevos conocimientos adquiridos sobre la forma de festejar el día de muertos en Pátzcuaro Michoacán, se trató de rescatar los datos nuevos, las palabras nuevas que adquirieron. Con la ayuda de la profesora para rescatar y recordar las palabras y los sucesos diferentes.</p> <p><b>INICIO:</b> LECTURA PIPO ENCUENTRA A UN AMIGO.(ANEXO 7) En todos los procesos de la lectura la profesora ayudó a los alumnos con las siguientes preguntas:¿De qué crees que se va a tratar la lectura.? ¿Por qué crees eso.?</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Se comenzó con la lectura, la forma de realizarlo será la siguiente :La primera lectura la profesora la leyó en voz alta, así como cada pregunta, posteriormente se leyó cada pregunta y siguió la forma de buscar la repuesta, buscando ese dato en el texto. Una vez analizado el texto se realizó dos o más preguntas de inferencia, aunque en este apartado solo está enfatizando al nivel selector, se inició con la guía para saber analizar las inferencias del texto y puedan en un inicio saber diferenciar las preguntas literales de las inferenciales.</p> <p><b>CIERRE:</b> Por lo tanto una vez hechas las preguntas literales, realizaron las siguientes preguntas inferenciales. ¿Por qué crees que Pablito recogió a Pipo.?¿Porque Pipo era un perro de la calle.?</p>				

Sesión 2	<p><b>ACTIVIDAD PERMANENTE:</b> Ahora los alumnos en base al conocimiento adquirido, trajeron imágenes alusivas a los temas y subtemas vistos en clase, como son: Localidad donde vivo, antecedentes de mi localidad, como viven en la Delegación Álvaro Obregón, mencionaran quien era Álvaro Obregón, identificaron las diferencias entre localidad rural, localidad urbana, la costumbre del día de muertos de mi localidad y la de otra comunidad, para comenzar a pegarlas en la cartulina y preparar su exposición.</p> <p><b>INICIO: Un paseo al parque. Lectura colectiva.</b> ¿De qué crees que se va a tratar la lectura.? ¿Por qué crees eso.?</p> <p><b>DESARROLLO:</b> Entre todos se leyó la lectura, realizando las pausas correspondientes donde sea necesario, o dar la entonación correcta cuando se encuentra los signos de admiración o interrogación. Una vez terminada la lectura se solicitó que de forma individual leyeran las preguntas y que subrayen la respuesta en el texto coloreando de color cuando encuentren la información.</p> <p><b>Cierre:</b> Por lo tanto una vez hechas las preguntas literales, ahora realizaron las siguientes preguntas inferenciales. Se recordó lo que significa poder inferir, que recuerden que la información que no encuentra en el texto pueda inferirla a partir de los dibujo o palabras clave en el texto que permitan dar cuenta de su significado. Escriben las siguientes preguntas .¿Por qué creen que la familia haya salido de paseo.?¿En que época del año crees que la familia haya salido de paseo.? ¿Por qué.?</p>
Sesión 3	<p><b>INICIO: Gusi el gusanito.</b> ¿De qué crees que se va a tratar la lectura.? ¿Por qué crees eso.? Ahora la lectura no cuenta con imágenes ,tendrán que hacer la deducción sin tener imágenes será solo en base al titulo</p> <p><b>DESARROLLO: Lectura individual.</b> Una vez terminada la lectura se solicitó que de forma individual lean las preguntas y que subrayen la respuestas en el texto coloreando de color diferente donde encuentren la información del texto.</p> <p><b>Cierre:</b> Ahora realizaran las siguientes preguntas inferenciales ¿Qué crees que haya ocurrido .? ¿Cómo crees que se sintió Gusi cuando fue rescatada por el sapo?¿Porque.?</p>
Sesión 4	<p><b>INICIO: El tigre que se reía de todo.</b> Esta lectura es de forma individual ¿De qué crees que se va a tratar la lectura.? ¿Por qué crees eso.? Ahora la lectura no cuenta con imágenes ,tendrán que hacer la deducción sin tener imágenes será solo en base al titulo</p> <p><b>DESARROLLO: Lectura individual.</b> Una vez terminada la lectura se solicitó que de forma individual lean las preguntas y que subrayen las respuestas en el texto coloreando de color diferente donde encuentren la información del texto.</p> <p><b>Cierre:</b> Ahora el texto ya no tiene imágenes, y la lectura ya es más extensa.Sin embargo ya saben el proceso para poder buscar la respuesta de la tres preguntas.</p>

Sesión 5	<p><b>ACTIVIDAD PERMANENTE:</b> Una vez realizada su exposición en cartulina, solo apoyada de imágenes, se comenzará a trabajar la exposición oral apoyada de imágenes, se modelara las primeras exposiciones ser elocuente, utilizando nexos en la redacción, ellos unirán la información que adquirieron utilizando las nuevas morfología así como los conocimientos científicos adquiridos. Únicamente se apoyara de imágenes.</p> <p><b>Este día se destina para la exposiciones orales.</b></p>
<p><b>REFERENCIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS.</b> Lecturas SEP. Copias de las lecturas a leer.</p>	

	<p><b>NIVEL SUSTITUTIVO REFERENCIAL</b></p>	<p><b>GRADO y GRUPO</b></p>	<p><b>2°</b></p>	<p><b>TIEMPO</b></p>	<p>5 sesiones</p>
--	---	-----------------------------	------------------	----------------------	-------------------

**PROPÓSITOS**

**Que los niños:**

- Entren en contacto con eventos y relaciones de eventos no presentes en tiempos y/o espacio posibilitar nuevos intercambios verbales aun así sin haber tenido contacto directo con los eventos referentes.
- Ejerciten el lenguaje oral en niveles sustitutivos en distintos niveles de interacción social, prepararan una exposición guiados por su maestra el niño debe aprender: a) a interactuar con objetos distintos, b) a cultivar nuevas morfologías, c) a desarrollar diferentes formas de relación con otros y d) a organizar su comportamiento alrededor de otros propósitos. Desarrollen la habilidad inferencial a partir de lo que el texto nos proporciona, identificando en el texto la información que permita realizarlo, procurando que las lecturas sean textos con distancias mínimas, posteriormente la distancia irá aumentando paulatinamente, para poder determinar la información que el autor nos brinda de manera explícita.
- Razonará el texto, identificando las claves o pistas del texto para inferir los rasgos de la personalidad, datos del lugar o tiempo que están implícitos en el texto. Se motivará a que los alumnos hagan preguntas y ellos realicen las inferencias con ayuda de su imaginación.

## SECUENCIA DE ACTIVIDADES (ANEXO 8)

INICIO. En esta etapa se mostró al alumno(a) una lectura, pero se analizará por párrafos, en donde los alumnos ahora leyeron de forma individual y se les enseñó como razonar durante el proceso de hacer inferencias. Sin embargo esta será de forma escrita.

### DESARROLLO: **LECTURA : Larry y su amigo Ted**

Se disponían a jugar el último partido de beisbol de la temporada. Ted era el jugador más valioso de su equipo, que lo necesitaba para conseguir la victoria. Era la primera vez que Ted jugaría en el campeonato, hasta allí, siempre había surgido alguna razón que lo dejaba fuera del último partido. Y en fin, lo único en que Larry y Ted pensaba era en la victoria, cuando se dirigían los dos al campo de juego haciendo cabriolas y dando saltitos por sobre las banquetas del vestuario. Ninguno de ellos reparó en el hoyo que los fontaneros habían dejado sin cubrir en el piso, al momento de saltar la última banqueta y adentrarse en el pasillo. Ninguno podía saber tampoco el problema que se les avecinaba esa tarde.

Luego se explicó el razonamiento que le condujo a cada una de esas respuestas. Con ello se estará demostrando a los alumnos a razonar durante el proceso de lectura del texto y demostrar a los alumnos a razonar durante el proceso de hacer inferencias.

Por lo que inicié de la siguiente forma.: Al iniciar la lectura del párrafo, me enteré de que Ted era un jugador importante para el equipo (Se subraya la porción pertinente dentro de la segunda frase)Al seguir leyendo, me enteré de que ésta era la primera vez que iba a jugar en el campeonato pues, hasta allí, siempre había surgido algo que le impidiera. (Se subraya la tercera frase).

Al proseguir la lectura, me enteré de que ambos chicos estaban muy entusiasmados con el partido. Esto lo supe a partir de la cuarta frase, pero el autor no lo dice exactamente así.(Subraye la porción relevante dentro de la cuarta frase).

El inicio de la quinta frase me indica que ninguno de los chicos vio el agujero que los fontaneros habían dejado en el piso. (Subraye esto último.) Finalmente, a partir de la sexta frase, puedo afirmar que ninguno de los chicos sabe que problema se les avecina.

Finalmente, a partir de la sexta frase, puedo afirmar que ninguno de los chicos sabe que problema se les avecina.(Subraye las tres partes relevantes de la sexta frase.)

El autor no me dice que ocurrió con Larry y Ted, pero me brinda algunas claves importantes al indicarme que Ted es importante para el equipo que en los años pasados ha tenido problemas y que hasta allí no ha jugado en el campeonato, y que precisamente ese año habrá algún problema por la tarde. A partir de mi propia experiencia sé que estas circunstancias suelen conducir a algún problema por la tarde. Por lo tanto, las tres respuestas que ha elaborado son posibles. En rigor, pienso que la mejor respuesta es la número dos, "Ted se hizo daño y no pudo jugar", pero no sabría decirlo con certeza hasta no haber leído más .

Y así quedó el párrafo utilizado para el modelado después de concluido el proceso. Los comentarios de la izquierda nos explican cómo se relaciona cada frase subrayada con el diálogo precedente.

### CIERRE:

Una vez que los alumnos hayan concluido la lectura, se escribirán las inferencias más apropiadas en la pizarrón. Por ejemplo:

- 1.-Larry y Ted se hicieron daño y no pudieron jugar.
- 2.-Ted se hizo daño y no pudo jugar.
- 3.-Larry se hizo daño y no pudo jugar.

De esta forma se les mostrará a los alumnos a desarrollar la habilidad inferencial a partir de lo que el texto nos proporciona, identificando en el texto la información que permita realizarlo, procurando que las lecturas sean textos con distancias mínimas, posteriormente la distancia irá aumentando paulatinamente, para poder determinar la información que el autor nos brinda de manera explícita.<sup>92</sup>

Establece lo importante que era Ted para el partido.

Nos hace saber que Ted no había jugado nunca el último partido.

Nos demuestra que los chicos estaban muy excitados y que no pensaban en nada más aparte de la victoria.

Estas dos últimas frases nos dan la clave de que ninguno de los chicos sabe lo que va a ocurrir.

Larry y su amigo Ted se disponían a jugar el último partido de beisbol de la temporada. Ted era el jugador más valioso de su equipo, que lo necesitaba para conseguir la victoria. Era la primera vez que Ted jugaría en el campeonato, hasta allí, siempre había surgido alguna razón que lo dejaba fuera del último partido. Y en fin, lo único en que Larry y Ted pensaba era en la victoria, cuando se dirigían los dos al campo de juego haciendo cabriolas y dando saltitos por sobre las banquetas del vestuario. Ninguno de ellos reparó en el hoyo que los fontaneros habían dejado sin cubrir en el piso, al momento de saltar la última banqueta y adentrarse en el pasillo. Ninguno podía saber tampoco el problema que se les avecinaba esa tarde.

**INICIO: LECTURA: El sr. Lind**

**DESARROLLO:** Entre todos se leyó la lectura, realizando las pausas correspondientes donde sea necesario, o dar la entonación correcta cuando encontremos los signos de admiración o interrogación. Una vez terminada la lectura se solicitó que de forma individual lean las preguntas y que subrayen la respuesta en el texto coloreando de color cuando encuentren la información en el texto

**Cierre:** Por lo tanto una vez hechas las preguntas literales, ahora realizaran las siguientes preguntas inferenciales. Se recordó lo que significa poder inferir, que recuerden que la información que no encuentra en el texto pueda inferirla a partir de los dibujo o palabras clave en el texto que permitan darme cuenta de su significado. Escriben las siguientes preguntas .¿Por que creen que la familia haya salido de paseo.?¿En que época del año crees que la familia haya salido de paseo.? ¿Por qué.?

INICIO: **LECTURA. Carrera de relevos.**

Instrucciones: Lee con atención los siguientes dos textos. Cada uno de ellos es diferente. Al terminar de leer cada uno tendrás que elegir y marcar con una X, dentro del paréntesis, una de las tres opciones. La opción que elijas será aquella que consideres te hace comprender mejor lo que dice el párrafo.

DESARROLLO:TEXTO 1

La carrera de relevos programada para el 4 de julio estaba a punto de iniciarse cuando comenzó a llover. Los participantes abandonaron corriendo para resguardarse bajo las gradas. Todo el mundo quedó a la espera, con la gran esperanza de que la lluvia cesara de una vez. Transcurrida una hora, el cielo se despejó y los corredores volvieron a sus puestos en la pista.

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- La carrera se suspendió a causa de la lluvia
- La carrera se celebró a tiempo
- La carrera se realizó después de la lluvia.

Cierre: Se analizó cada una de las respuestas de los alumnos, guiando a una explicación congruente.

INICIO. BILL

Bill pedaleaba cada vez más rápido por entre los montones de hojas secas apiladas a la orilla del sendero. Era un día fresco, pero no hacía frío aun y el ejercicio le hacía sentirse en forma. Al cabo de unos minutos comenzó a sentir un dolorcillo en la musculatura de las piernas y resolvió aminorar la marcha. Ahora trepaba incansable la ladera y estaba a punto de cruzar por enfrente de la reja de la señorita Morgan. Al comprobar que la misma estaba en su patio, barriendo las hojas, dejó de pedalear y le hizo una seña. Ella le saludó de vuelta. A continuación, con su última reserva de energía, Bill pedaleo hasta la cima de la colina. Una vez arriba, sonrió, se sentó en el suelo y relajo sus piernas. Sabía que el descenso por el lado opuesto sería bastante más fácil. Había hecho ese mismo camino infinidad de veces. Quería estar seguro de conocer cada centímetro de la ruta para cuando fuera la competición.

DESARROLLO:

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- La señorita Morgan es la entrenadora de Bill
- Bill se está entrenando para una carrera
- Bill posee una bicicleta de tres velocidades.

Cierre: Se analizó cada una de las respuestas de los alumnos, guiando a una explicación congruente.

**INICIO. MARK**

Mark creía haber actuado siempre con honradez. Cierta día toda su clase tuvo que responder a un control de ciencias naturales, para el cual la mayoría de sus compañeros había estudiado mucho. Durante el control, Mark vio a Sarah copiando las respuestas del libro. Cuando al día siguiente les fueron devueltos los papeles del control, Mark comprobó que había recibido una buena calificación. Pese a todo, resolvió quedarse después de la clase para hablar con su profesor de ciencias naturales.

**DESARROLLO**

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- Mark habló con su profesor de las trampas que alguien hizo en el control
- Mark habló con su profesor de sus bajas calificaciones
- Mark habló con su profesor de la tarea que le había encargado para el día siguiente

Cierre: Se analizó cada una de las respuestas de los alumnos, guiando a una explicación congruente

**REFERENCIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS**

Libro de lecturas SEP. Copias de las lecturas a leer.

# **Capítulo IV.**

## **Análisis de resultados y discusión.**

## CAPITULO IV. Análisis de resultados y discusión.

### 4. Resultados de la evaluación. Grupo intervención.

Nivel contextual.

DIA DE LLUVIA

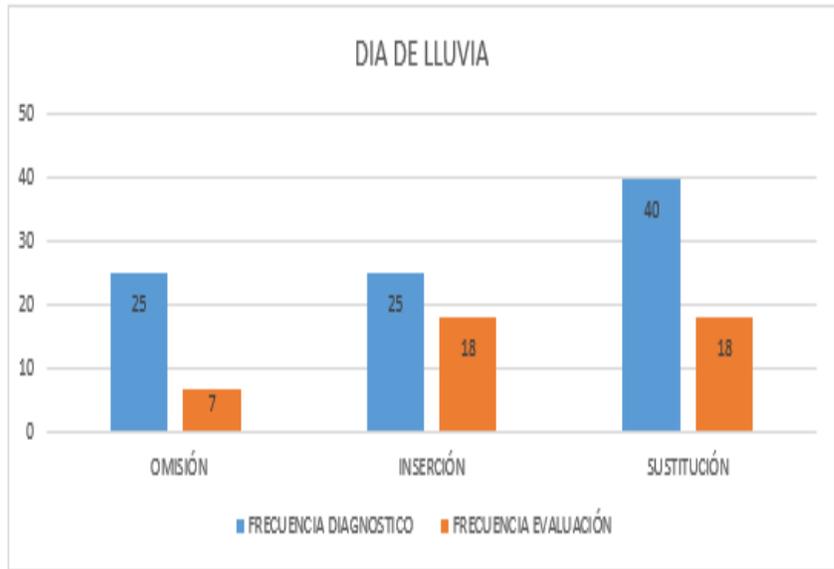
ALUMNO(A)	TIEMPO DE LECTURA	OMISIONES	SUSTITUCIONES	INSERCIONES
A	59's	0	0	1
B	52's	0	0	0
C	43's	0	0	1
D	49's	0	0	2
E	29's	0	0	0
F	52's	0	1	1
G	1:14's	0	2	0
H	37's	0	0	0
I	24's	0	0	0
J	26's	0	0	0
K	37's	0	1	1
L	38's	0	0	1
M	39's	0	0	1
N	51's	1	1	0
Ñ	1:10	0	0	3
O	21's	0	0	0
P	31's	0	0	0
Q	1:39	3	3	1
R	1:07	2	4	1
S	53's	1	3	2
T	30's	0	0	0
U	21's	0	0	1
V	30's	0	1	1
W	56's	0	2	1
<b>TOTAL</b>		<b>7</b>	<b>18</b>	<b>18</b>

TIEMPO	FRECUENCIA DIAGNOSTICA	FRECUENCIA EVALUACION
DE 2:00-2:30	1	
DE 1:31-2:00	1	1
DE 1:00-1:30	7	3
DE 31-60s	14	13
DE 1-30s	1	7
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>24</b>

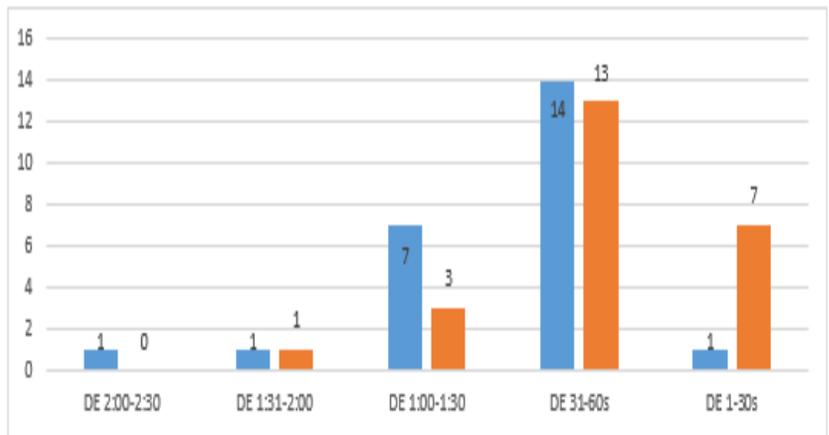
TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA DIAGNOSTICO	FRECUENCIA EVALUACIÓN
<b>OMISIÓN</b>	25	7
<b>INSERCIÓN</b>	25	18
<b>SUSTITUCIÓN</b>	40	18
<b>TOTAL</b>	<b>90</b>	<b>43</b>

**DIA DE LLUVIA**

TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA DIAGNOSTICO	FRECUENCIA EVALUACIÓN
OMISIÓN	25	7
INSERCIÓN	25	18
SUSTITUCIÓN	40	18



TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA DIAGNOSTICA	FRECUENCIA EVALUACION
DE 2:00-2:30	1	0
DE 1:31-2:00	1	1
DE 1:00-1:30	7	3
DE 31-60s	14	13
DE 1-30s	1	7



**NIVEL SUPLEMENTARIO.**

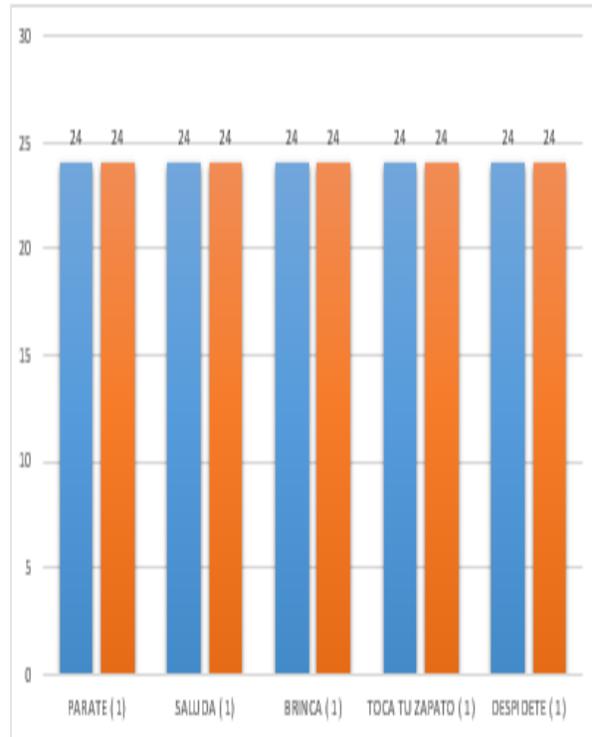
Se escribirá ( **SI** ) si el alumno lo realiza. Se escribe ( **NO** ) si el alumno no lo realiza.

ALUMNO(A)	PARATE	SALUDA	TOCA TU ZAPATO	BRINCA	DESPIDETE
A	SI	SI	SI	SI	SI
B	SI	SI	SI	SI	SI
C	SI	SI	SI	SI	SI
D	SI	SI	SI	SI	SI
E	SI	SI	SI	SI	SI
F	SI	SI	SI	SI	SI
G	SI	SI	SI	SI	SI
H	SI	SI	SI	SI	SI
I	SI	SI	SI	SI	SI
J	SI	SI	SI	SI	SI
K	SI	SI	SI	SI	SI
L	SI	SI	SI	SI	SI
M	SI	SI	SI	SI	SI
N	SI	SI	SI	SI	SI
Ñ	SI	SI	SI	SI	SI
O	SI	SI	SI	SI	SI
P	SI	SI	SI	SI	SI
Q	SI	SI	SI	SI	SI
R	SI	SI	SI	SI	SI
S	SI	SI	SI	SI	SI
T	SI	SI	SI	SI	SI
U	SI	SI	SI	SI	SI
V	SI	SI	SI	SI	SI
W	SI	SI	SI	SI	SI
A	SI	SI	SI	SI	SI

TIPO DE RESPUESTA	EVALUACION DIAGNÓSTICA	EVALUACION FINAL
PARATE ( 1 )	24	24
SALUDA ( 1 )	24	24
BRINCA ( 1 )	24	24
TOCA TU ZAPATO ( 1 )	24	24
DESPIDETE ( 1 )	24	24
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>	<b>120</b>

NIVEL SUPLEMENTARIO.

TIPO DE RESPUESTA	EVALUACION DIAGNÓSTICA	EVALUACION
PARATE (1)	24	24
SALUDA (1)	24	24
BRINCA (1)	24	24
TOCA TU ZAPATO (1)	24	24
DESPIDETE (1)	24	24



## Nivel selector

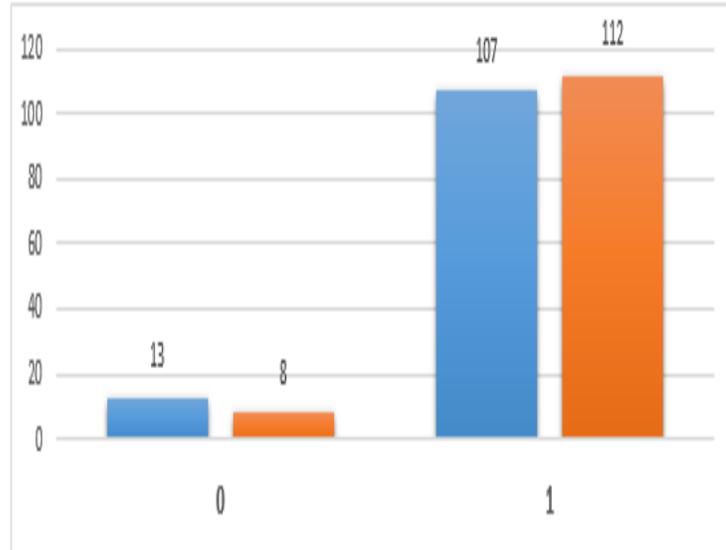
		ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5
	<b>ALUMNO</b>					
1	A	1	1	1	1	1
2	B	1	1	1	1	1
3	C	1	1	1	1	1
4	D	0	1	0	0	0
5	E	1	1	1	1	1
6	F	1	1	1	1	1
7	G	1	1	1	1	1
8	H	1	1	1	1	1
9	I	1	1	1	1	1
10	J	1	1	1	1	1
11	K	1	1	1	1	1
12	L	1	1	1	0	1
13	M	1	1	1	1	1
14	N	1	1	1	1	1
15	Ñ	1	1	1	0	1
16	O	1	1	1	1	1
17	P	1	1	1	1	1
18	Q	1	1	1	1	1
19	R	1	1	1	0	1
20	S	1	1	1	1	1
21	T	1	1	1	0	1
22	U	1	1	1	0	1
23	V	1	1	1	1	1
24	W	1	1	1	1	1
	<b>TOTAL</b>	1	0	1	5	1

ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5
1	0	1	5	1
<b>TOTAL:8</b>				

TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA DIAGNOSTICA	FRECUENCIA EVALUACION
0	13	8
1	107	112
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>	<b>120</b>
TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA	
0	18	8

## NIVEL SELECTOR

TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA DIAGNOSTICA	FRECUENCIA EVALUACION
0	13	8
1	107	112



## Nivel sustitutivo referencial

		ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5
	ALUMNO					
1	<b>A</b>	SP	SI	SP	SP	SP
2	<b>B</b>	SA	SA	SA	SI	SA
3	<b>C</b>	SA	SP	SA	SA	SI
4	<b>D</b>	SA	SP	SA	SI	SA
5	<b>E</b>	SA	SA	SA	SA	SA
6	<b>F</b>	SA	SA	SA	SA	SA
7	<b>G</b>	SA	SA	SA	SI	SA
8	<b>H</b>	SA	SP	SA	SP	SI
9	<b>I</b>	SA	SA	SA	SA	SA
10	<b>J</b>	SA	SP	SA	SP	SA
11	<b>K</b>	SA	SA	SA	SA	SP
12	<b>L</b>	SA	SP	SP	SP	SA
13	<b>M</b>	SA	SA	SA	SA	SA
14	<b>N</b>	SA	SA	SA	SA	SA
15	<b>Ñ</b>	SA	SI	SA	SP	SA
16	<b>O</b>	SA	SA	SA	SA	SI
17	<b>P</b>	SA	SA	SP	SA	SP
18	<b>Q</b>	SA	SP	SA	SA	SA
19	<b>R</b>	SA	SI	SA	SA	SP
20	<b>S</b>	SA	SI	SI	SP	SA
21	<b>T</b>	SA	SI	SA	SA	SA
22	<b>U</b>	SA	SI	SA	SA	SI
23	<b>V</b>	SI	SA	SA	SA	SP
24	<b>W</b>	SA	SP	SA	SA	SP
	<b>TOTAL</b>	22	11	20	15	14

ITEM 1		F		ITEM 2		F		ITEM 3		F		ITEM 4		F		ITEM 5		F	
SA	13	22	SA	11	11	SA	18	20	SA	11	15	SA	14	14					
SI	7	1	SI	8	6	SI	2	1	SI	5	3	SI	3	4					
SP	3	1	SP	1	7	SP	2	3	SP	8	6	SP	2	6					
0	1	0	0	4	0	0	2	0	0	0	0	0	5	0					

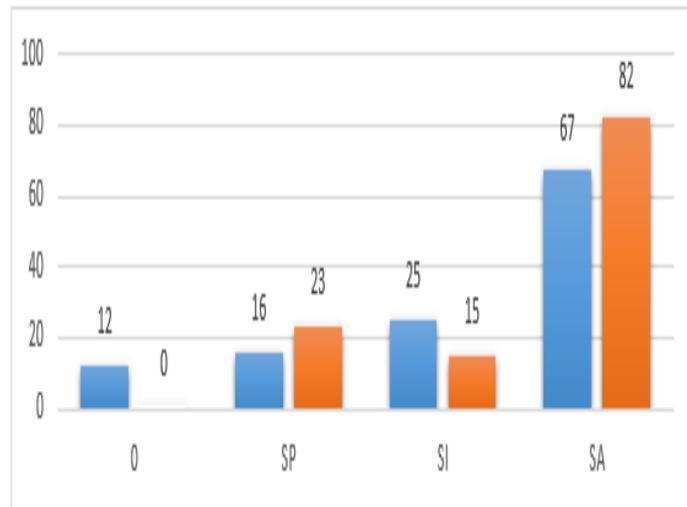
A continuación se determinó los resultados por reactivo, dando como resultado la siguiente tabla.

Por lo tanto

TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA DIAGNOSTICA	FRECUENCIA EVALUACION
0	12	0
SP	16	23
SI	25	15
SA	67	82
TOTAL	120	120

### NIVEL SUSTITUTIVO REFERENCIAL

TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA DIAGNOSTICA	FRECUENCIA EVALUACION
0	12	0
SP	16	23
SI	25	15
SA	67	82
TOTAL	120	120



## **4.1 Análisis de resultados.**

### **NIVEL CONTEXTUAL**

Se puede apreciar que hubo aún errores en la lectura, sin embargo mejoró su fluidez y velocidad lectora, hubo una disminución de 47 errores en total, en omisión disminuyó con 17 errores menos, en inserción disminuyó por 7 errores y con 22 errores disminuyó la de sustitución.

En la parte de velocidad lectora se muestra un avance, ahora hay 6 alumnos que progresaron, por lo tanto disminuyó la cantidad de alumnos que leían de un minuto a un minuto con treinta segundos, debido a que 4 alumnos leen en menos de un minuto, ahora ningún alumno lee más de dos minutos, sin embargo aún permanece un alumno, en el tiempo de un minuto con 30 segundos.

### **NIVEL SUPLEMENTARIO**

En este nivel no hubo una variación, debido a que no hubo incidencia de error en esta prueba

### **NIVEL SELECTOR.**

En este nivel hubo un avance en la cantidad de aciertos, con una diferencia de cinco aciertos en comparación con la evaluación diagnóstica, en referencia a la cantidad de alumnos que contestaron de forma errónea, sólo avanzó un solo alumno, debido a que contestaron de forma incorrecta 6 alumnos con 13 errores, y después de la intervención cinco alumnos cometieron 8 errores.

Se observó que la misma alumna demostró tener 5 errores en el diagnóstico, y que mejoró con un acierto.

### **SUSTITUTIVO REFERENCIAL**

En este nivel se demostró tener un avance de 15 aciertos más en comparación con la evaluación diagnóstica, y disminuyó la cantidad de errores, se avanzó por nueve aciertos más en el ítem 1 que corresponde a la comprensión espacial simple, en el tercer reactivo avanzaron dos alumnos correspondiente a la comprensión de inclusión simple, también

hubo un avance en el ítem 4, correspondiente espacial con contradicción el ítem 2 y el ítem 5 quedó en la misma cantidad de errores, no se presentó avance.

## 4.2 RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN. GRUPO CONTROL.

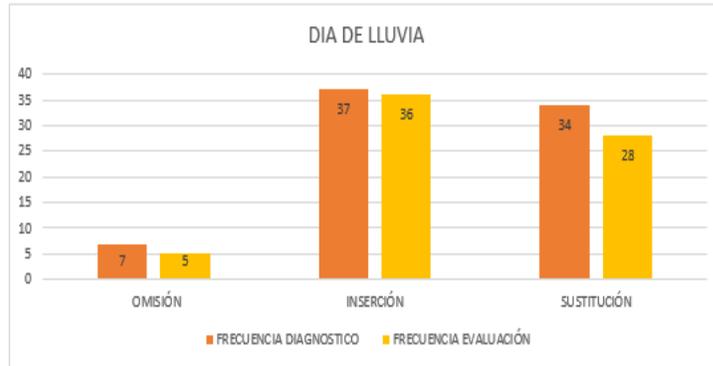
### NIVEL CONTEXTUAL.DIA DE LLUVIA

ALUMNO(A)	TIEMPO DE LECTURA	OMISIONES	SUSTITUCIONES	INSERCIONES
I	34's	0	2	2
II	41's	0	0	3
III	43's	0	1	1
IV	30's	3	0	0
V	48's	0	3	4
VI	46's	0	0	2
VII	26's	0	1	1
VIII	27,s	1	1	1
IX	53's	0	4	1
X	33's	0	0	3
XI	1:14's	0	3	2
XII	1:04's	0	4	2
XIII	32's	1	0	0
XIV	45's	0	0	4

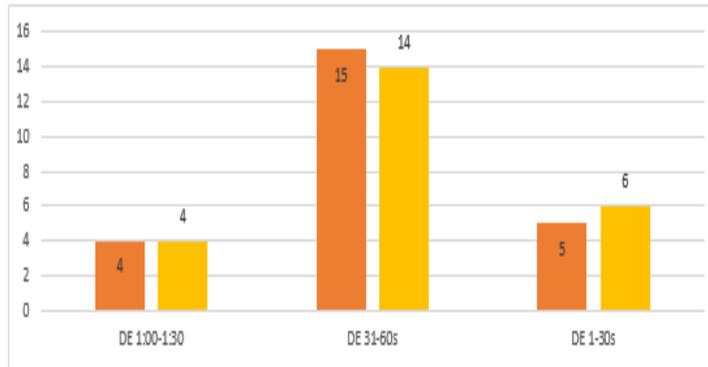
XV	1:05s	0	2	2
XVI	57's	0	0	0
XVII	48's	0	0	2
XVIII	27's	0	3	2
XIX	40's	0	2	1
XX	25's	0	0	0
XXI	22's	0	1	1
XXII	1:02's	0	0	0
XXIII	58's	0	1	1
XXIV	33's	0	0	1
<b>TOTAL</b>		<b>5</b>	<b>28</b>	<b>36</b>

**DIA DE LLUVIA**

TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA DIAGNOSTICO	FRECUENCIA EVALUACIÓN
OMISIÓN	7	5
INSERCIÓN	37	36
SUSTITUCIÓN	34	28



TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA DIAGNOSTICA	FRECUENCIA EVALUACION
DE 1:00-1:30	4	4
DE 31-60s	15	14
DE 1-30s	5	6



TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA DIAGNOSTICA	FRECUENCIA EVALUACION
<b>DE 1:00-1:30</b>	4	4
<b>DE 31-60s</b>	15	14
<b>DE 1-30s</b>	5	6
<b>TOTAL</b>	24	24

**APARTADO CORRESPONDIENTE AL NIVEL SUPLEMENTARIO.**

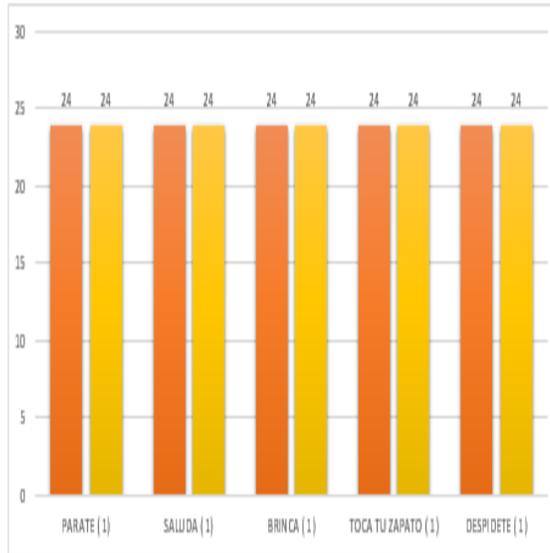
ALUMNO(A)	PARATE	SALUDA	TOCA TU ZAPATO	BRINCA	DESPIDETE
I	SI	SI	SI	SI	SI
II	SI	SI	SI	SI	SI
III	SI	SI	SI	SI	SI
IV	SI	SI	SI	SI	SI
V	SI	SI	SI	SI	SI
VI	SI	SI	SI	SI	SI
VII	SI	SI	SI	SI	SI
VIII	SI	SI	SI	SI	SI
IX	SI	SI	SI	SI	SI
X	SI	SI	SI	SI	SI
XI	SI	SI	SI	SI	SI
XII	SI	SI	SI	SI	SI
XIII	SI	SI	SI	SI	SI
XIV	SI	SI	SI	SI	SI
XV	SI	SI	SI	SI	SI
XVI	SI	SI	SI	SI	SI
XVII	SI	SI	SI	SI	SI
XVIII	SI	SI	SI	SI	SI
XIX	SI	SI	SI	SI	SI
XX	SI	SI	SI	SI	SI
XXI	SI	SI	SI	SI	SI
XXI	SI	SI	SI	SI	SI
XXIII	SI	SI	SI	SI	SI
XXIV	SI	SI	SI	SI	SI

Se escribirá ( **SI** ) si el alumno lo realiza. Se escribe ( **NO** ) si el alumno no lo realiza.

TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA DIAGNOSTICA	FRECUENCIA FINAL
PARATE ( 1 )	24	24
SALUDA ( 1 )	24	24
BRINCA ( 1 )	24	24
TOCA TU ZAPATO ( 1 )	24	24
DESPIDETE ( 1 )	24	24
TOTAL	120	120

NIVEL SUPLEMENTARIO.

TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA DIAGNÓSTICA	FRECUENCIA FINAL
PARATE (1)	24	24
SALUDA (1)	24	24
BRINCA (1)	24	24
TOCA TU ZAPATO (1)	24	24
DESPIDETE (1)	24	24



Se presentan los resultados de las preguntas correspondientes al **nivel selector**

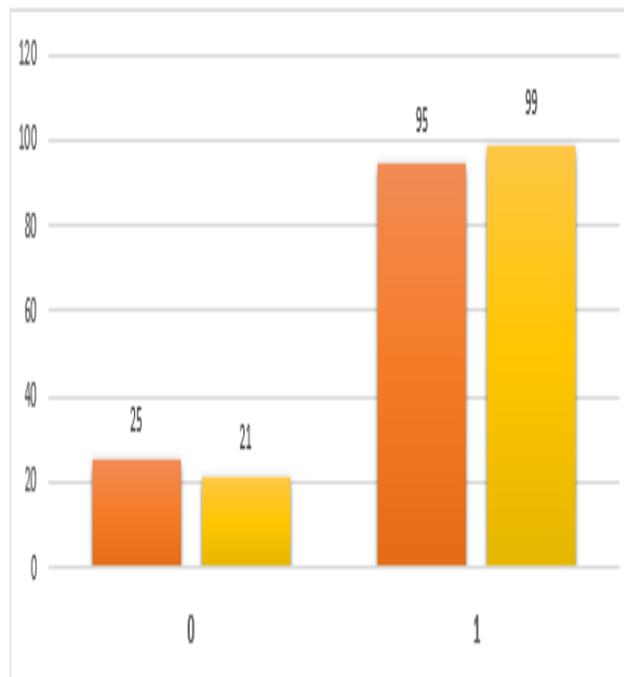
		ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5
	<b>ALUMNO</b>					
1	I	1	1	1	1	1
2	II	1	1	1	1	1
3	III	0	1	1	0	1
4	IV	1	1	1	1	1
5	V	1	1	1	1	0
6	VI	1	1	1	1	0
7	VII	1	0	1	0	1
8	VIII	1	1	1	1	1
9	IX	1	1	1	1	1
10	X	1	1	1	1	1
11	XI	1	1	1	1	0
12	XII	1	1	1	0	1
13	XIII	1	1	1	1	1
14	XIV	1	1	1	0	1
15	XV	1	1	1	0	0
16	XVI	1	1	1	0	1
17	XVII	1	1	0	1	1
18	XVIII	1	1	1	1	1
19	XIX	1	1	1	1	1
20	XX	1	1	1	1	1
21	XXI	1	1	1	1	1
22	XXI	0	0	0	0	0
23	XXIII	0	0	1	0	0
24	XXIV	1	1	1	1	1
	<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>6</b>

ITEM 1 3	ITEM 2 3	ITEM 3 2	ITEM 4 7	ITEM 5 6
<b>TOTAL:21 RESPUESTAS EN CERO</b>				

TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA DIAGNOSTICA	FRECUENCIA FINAL
0	25	21
1	95	99
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>	<b>120</b>
TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA	FRECUENCIA
0	25	21

## NIVEL SELECTOR

TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA DIAGNOSTICA	FRECUENCIA EVALUACION
0	25	21
1	95	99



Se presentan los resultados de las preguntas correspondientes **al nivel sustitutivo referencial**

		ITEM 1	ITEM 2	ITEM 3	ITEM 4	ITEM 5
	<b>ALUMNO</b>					
1	I	SA	SA	SA	0	0
2	II	SP	SA	SA	SA	SI
3	III	SA	SA	SA	SA	SA
4	IV	0	SA	SP	SA	SA
5	V	SA	SP	SA	SA	SA
6	VI	SP	SP	SA	SP	SP
7	VII	SP	SI	SP	SP	SP
8	VIII	SP	SP	0	SP	SA
9	IX	SA	SA	SP	SA	SP
10	X	SA	SP	SA	SP	SA
11	XI	SA	SI	SI	0	0
12	XII	SI	SI	SA	SP	SA
13	XIII	SA	SI	SA	SP	SA
14	XIV	0	0	0	0	0
15	XV	0	SI	SA	SP	SA
16	XVI	SP	SA	SI	SP	SA
17	XVII	SA	SI	SA	SA	SA
18	XVIII	SI	0	0	0	SA
19	XIX	SA	0	SA	SP	SA
20	XX	0	SA	SA	SP	SA
21	XXI	SA	SA	SA	SP	SA
22	XXI	0	SP	SI	0	SI
23	XXIII	0	SA	SA	SP	SP
24	XXIV	SP	SA	SA	SP	SA
	<b>TOTAL</b>	10	10	15	6	15

A continuación se determinó los resultados por reactivo, dando como resultado la siguiente tabla.

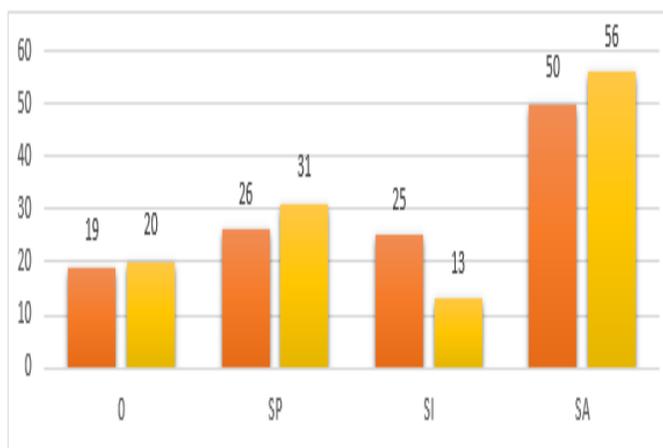
Por lo tanto

ITEM 1		F	ITEM 2		F	ITEM 3		F	ITEM 4		F	ITEM 5		F
SA		10	SA		10	SA		15	SA		6	SA		15
SI		2	SI		6	SI		3	SI		0	SI		2
SP		6	SP		5	SP		3	SP		13	SP		4
0		6	0		3	0		3	0		5	0		3

TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA DIAGNOSTICA	FRECUENCIA EVALUACION
0	19	20
SP	26	31
SI	25	13
SA	50	56
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>	<b>120</b>

### NIVEL SUSTITUTIVO REFERENCIAL

TIPO DE RESPUESTA	FRECUENCIA DIAGNOSTICA	FRECUENCIA EVALUACION
0	19	20
SP	26	31
SI	25	13
SA	50	56
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>	<b>120</b>



### **4.3. ANÁLISIS DE RESULTADOS.**

A continuación se presentan los resultados de cada nivel.

#### **Nivel contextual**

Los resultados en esta prueba se analiza que el 25% maneja un promedio de 51 palabras en un promedio de un segundo hasta 30 segundos, se observa que hubo sólo un alumno que avanzó en la velocidad lectora en comparación con la evaluación diagnóstica, mientras que el 58% maneja un promedio de 51 palabras en un lapso de 31 segundos a 60 segundos

Por lo tanto la media del grupo está en el 58%, con un rango de lectura que va desde los 31 segundos hasta 60 segundos.

También se observó que existe dificultad en la lectura de contexto, debido a que no es una lectura del toda fluida se observa que la cantidad de omisiones fueron del 7.2 % tiene 40% de sustituciones, y de inserciones 52% haciendo un total de 69 errores en total y en comparación con la evaluación diagnóstica que hubo 78 errores en total, por lo que hubo un avance de 9 errores menos en comparación con la evaluación diagnóstica.

#### **Nivel suplementario.**

Los alumnos dominaron el nivel suplementario, pues ninguno tuvo una equivocación.

#### **Nivel selector.**

Los alumnos obtuvieron un promedio 82.1 % de aciertos en la prueba y sólo un 17.5% hubo de errores, en comparación con la evaluación diagnóstica hubo un avance de 4 aciertos debido a que obtuvieron un 79.1% de aciertos y un 20.8% de errores.

#### **Nivel sustitutivo referencial.**

En esta prueba hubo una variedad en los resultados, debido a que aumento en la cantidad de errores tanto en respuestas incongruentes a la pregunta, que se califica como cero (0) y en sustitución de la pregunta (SP), en ambas aumento la cantidad de errores y hubo un avance con 12 respuestas menos con sustitución incompleta, sin embargo sólo hubo un avance de 6 respuestas más en sustitución absoluta.

El promedio de aciertos en el nivel sustitutivo referencial fue de un 46.6 % tomando en cuenta que la media de acierta oscilaba entre los 56 aciertos, y en comparación con la evaluación diagnostica fue de 56 aciertos que corresponde al 41.6%.

Se les dificultó, el que se refiere al ítem 1 relacionado con la comprensión espacial simple, con 14 errores, el ítem 2 con 14 errores relacionado con comprensión temporal simple, y el cuarto reactivo, relacionado con la comprensión espacial con contradicción, con 18 errores.

#### 4.4 COMPARACIÓN ESTADISTICO DE GRUPO POR GRUPO.

#### DISCUSIÓN

En las siguientes tablas se muestran los resultados de las evaluaciones finales de ambos grupos; el grupo intervención 2do “c” ,el grupo en el que actualmente laboro, y el grupo control 2do “b” .

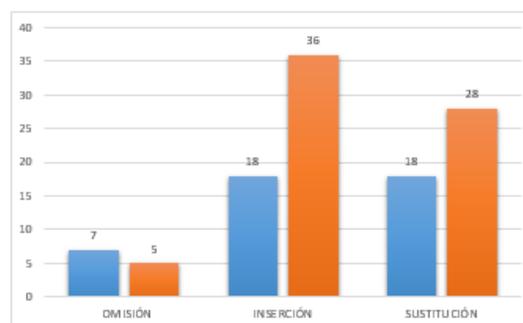
#### NIVEL CONTEXTUAL.

TIPO DE RESPUESTA	GRUPO INTERVENCIÓN	GRUPO CONTROL
DE 1:31-2:00	1	0
DE 1:00-1:30	3	4
DE 31-60s	13	14
DE 1-30s	7	6

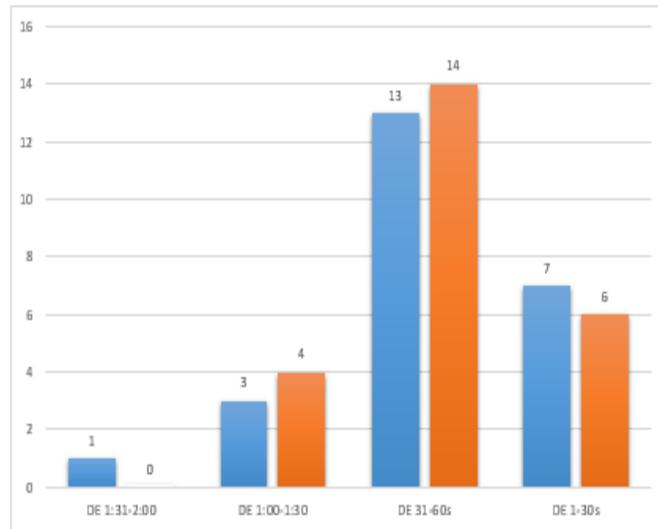
TIPO DE RESPUESTA	GRUPO INTERVENCIÓN	GRUPO CONTROL
OMISIÓN	7	5
INSERCIÓN	18	36
SUSTITUCIÓN	18	28
TOTAL	43	69

#### NIVEL CONTEXTUAL.

TIPO DE RESPUESTA	GRUPO INTERVENCIÓN	GRUPO CONTROL
OMISIÓN	7	5
INSERCIÓN	18	36
SUSTITUCIÓN	18	28
TOTAL	43	69



TIPO DE RESPUESTA	GRUPO INTERVENCIÓN	GRUPO CONTROL
DE 1:31-2:00	1	0
DE 1:00-1:30	3	4
DE 31-60s	13	14
DE 1-30s	7	6
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>24</b>



## NIVEL SUPLEMENTARIO.

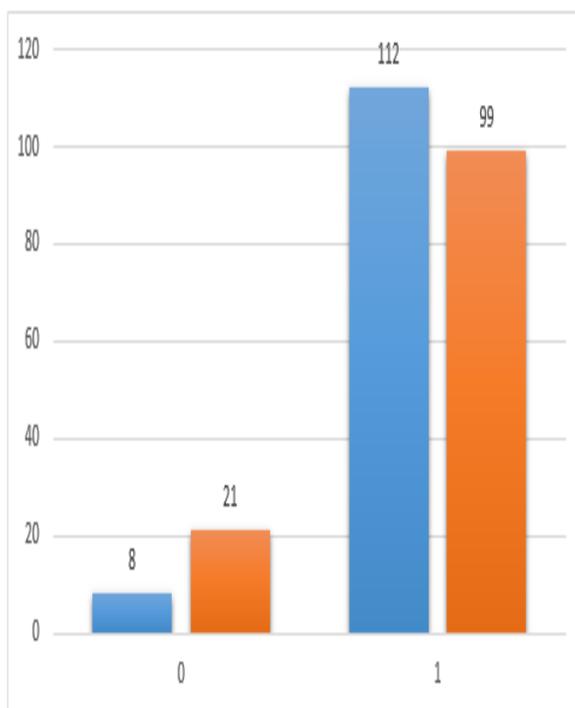
TIPO DE RESPUESTA	GRUPO INTERVENCIÓN	GRUPO CONTROL
PARATE ( 1 )	24	24
SALUDA ( 1 )	24	24
BRINCA ( 1 )	24	24
TOCA TU ZAPATO ( 1 )	24	24
DESPIDETE ( 1 )	24	24
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>	<b>120</b>

## NIVEL SELECTOR.

TIPO DE RESPUESTA	GRUPO INTERVENCIÓN	GRUPO CONTROL
0	8	21
1	112	99
TOTAL	120	120

### NIVEL SELECTOR

TIPO DE RESPUESTA	GRUPO INTERVENCIÓN	GRUPO CONTROL
0	8	21
1	112	99

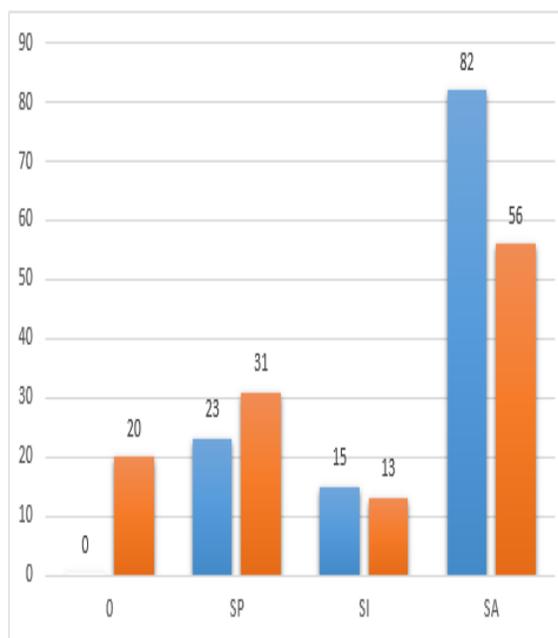


## NIVEL SUSTITUTIVO REFERENCIAL

TIPO DE RESPUESTA	GRUPO INTERVENCIÓN	GRUPO CONTROL
0	0	20
SP	23	31
SI	15	13
SA	82	56

NIVEL SUSTITUTIVO REFERENCIAL

TIPO DE RESPUESTA	GRUPO INTERVENCIÓN	GRUPO CONTROL
0	0	20
SP	23	31
SI	15	13
SA	82	56
TOTAL	120	120



## **NIVEL CONTEXTUAL**

El grupo intervención mostró tener un avance en la respuesta al estímulo debido a que tuvo un margen de 90 errores en el diagnóstico, teniendo una lectura poco fluida, después de la intervención, demostró que la mayoría del grupo avanzó en su lectura disminuyendo a 47 errores, su lectura es más fluida, también demostró tener un avance significativo en comparación con el grupo control debido a que éste solo disminuyó 9 errores, su avance por lo tanto no fue tan significativo tomando en cuenta que lectura del grupo control estaba en mejor posición que el grupo intervención, debido a que no hubo tanto errores de omisión, sustitución e inserción en el diagnóstico.

La velocidad lectora en el grupo control estaba mejor posicionada que la del grupo de intervención debido a que había 5 alumnos en un nivel avanzado, teniendo su lectura de 51 palabras en menos de 30 segundos y 15 alumnos de 31 a menos de un minuto, en comparación con el grupo intervención, debido a que había solo una alumna estaba en el nivel avanzado de lectura y 14 alumnos en una lectura estándar de 31 segundos a menos de un minuto, y tenía 9 alumnos que les tomaba más de un minuto en leer 51 palabras su lectura era muy poco fluida y con un velocidad deficiente, después de la intervención hubo una mejoría debido a que 6 alumnos avanzaron a un nivel avanzado de lectura, mientras que en el otro grupo sólo avanzó una alumna más, también cuatro alumnos mejoraron su velocidad lectora, lo que en el otro grupo se mantuvo en la misma velocidad que ya manejaba y solo hubo una alumna que avanzó.

## **NIVEL SUPLEMENTARIO.**

En este nivel la relación entre estímulos ocurrió sin tener algún error en ambos grupos.

## **NIVEL SELECTOR.**

Dentro de este nivel, el grupo de intervención mostró tener avance en contestar preguntas literales. Realizando una comparación de ambos grupos desde la prueba diagnóstica el grupo intervención mostró un avance en comparación debido a que seis alumnos tuvieron trece errores, y en el otro grupo 18 alumnos se equivocaron teniendo 25 errores.

Después de la intervención el grupo de 2do "c" tuvo cinco alumnos que cometieron 8 errores, y el grupo control tuvo 12 alumnos que cometieron 21 errores, al final el grupo intervención tuvo 13 aciertos de ventaja sobre el grupo control.

## **NIVEL SUSTITUTIVO REFERENCIAL**

Dentro de este nivel el comportamiento sustitutivo referencial tuvo mejoría en el grupo intervención debido a que en el examen diagnóstico tuvieron 53 errores y después de la intervención hubo 38 errores, teniendo un avance de 15 aciertos, en el grupo control tuvieron 70 errores en el diagnóstico y en la prueba de evaluación tuvieron 64 errores teniendo un avance sólo de 6 aciertos.

En el grupo control hubo solo un alumno que obtuvo todas las respuestas en sustitución absoluta y en el grupo intervención hubo cinco alumnos que lograron contestar todas las respuestas en sustitución absoluta.

Como resultado final el grupo de intervención mejoró en 26 aciertos más que el grupo control.

## CONCLUSIONES.

Mi investigación surge debido a la problemática que estaba viviendo con mis alumnos de segundo grado de primaria, donde su nivel en la comprensión lectora era incipiente, tenían dificultad para expresar de forma oral sus necesidades o expresar algún suceso de manera lógica, también se les dificultaba expresarse de forma escrita de una manera convencional, debido a que omitían varias palabras y la forma en la que vertían sus ideas eran fragmentadas con una separación incorrecta de las palabras. También había resultados deficientes en sus pruebas mensuales en las demás materias, debido a la incipiente comprensión lectora.

El plan y programa el cual estaba vigente para trabajar con mis alumnos y alumnas fue el Programa de estudio 2011, en el cual plantea que desde el inicio de la primaria, es importante emplear estrategias de lectura que aseguren que los alumnos sean capaces de localizar información puntual en cualquier texto y hacer deducciones e inferencias que les permitan una mejor comprensión de lo leído. Lograr que los alumnos puedan ir más allá de la comprensión literal de lo que leen, es uno de los objetivos centrales en la primaria y secundaria.

Se busca que los alumnos desarrollen su capacidad de análisis y juicio crítico de la información, proveniente de diferentes fuentes, para tomar decisiones de manera informada, razonada y referida a los intereses colectivos y las normas, en distintos contextos, sustentada en diferentes fuentes de información, escritas y orales. (SEP, 2011 D.pág.35)

Por lo que se decide hacer la presente investigación indagando el papel de la habilidad inferencial dentro del plan y programas de estudio 2011 y analizar la forma en la que se debe de abordar con los alumnos de segundo grado.

Por lo tanto la pregunta de mi problema es ¿ **Cuáles son las herramientas y el seguimiento gradual que se le debe proporcionar al alumno(a) para que logre desarrollar la habilidad inferencial?**

Encontrando que en plan del 2011, la habilidad inferencial solo se retoma de manera aleatoria en algunos grados de primaria, sin tener una estrategia marcada o bien una gradualidad para realizarlo; en el primer grado de primaria, el programa enuncia que los docentes deben de realizar actividades modelando diversos textos de autores, para lograr que el alumno infiera los rasgos del tipo textual o recursos lingüísticos del autor.(ob.cit,pág,34), sin embargo en los aprendizajes esperados, que son los contenidos

que deben de trabajar los docentes no está estipulada, simplemente no aparecen; por lo tanto el docente no los trabaja durante el ciclo escolar la habilidad inferencial. En el segundo grado de primaria, se considera importante emplear estrategias de lectura, para que sean capaces de localizar información puntual en cualquier texto haciendo deducciones e inferencias que le permitan una mejor comprensión. Para lograr que el alumno vaya más allá de la comprensión literal (ob.cit.pag.35), sin embargo no se trabajan las inferencias en los aprendizajes esperados de la misma forma que en primer grado. En los aprendizajes esperados del tercer grado, se menciona que el alumno debe de "Inferir el significado de palabras desconocidas a partir de la información contextual de un texto", sin embargo no existe alguna otra sugerencia de trabajo para el docente o bien que enuncie actividades graduales que se deban de trabajar. Para cuarto grado dentro del programa, se estipula el mismo trabajo para desempeñar las inferencias, en los apartados correspondientes en donde el papel del docente y el trabajo en el aula se menciona, que el docente debe de trabajar la inferencia en un texto para recuperar aquella que no es explícita (ob.cit.pag.45). Sin embargo no se trabajan las inferencias en los aprendizajes esperados. En quinto grado, no se trabajan las inferencias en los aprendizajes esperados. En este caso sólo se trabaja la inferencia como un tema de reflexión para que *hagan inferencias a partir de la descripción*, en el tema de elaborar retratos de personajes célebres para publicar. En sexto grado se trabajan las inferencias en los aprendizajes esperados.

Se trabaja la inferencia de fechas y lugares, cuando la información no es explícita, usando las pistas que el texto ofrece, en el tema. Escribir un relato histórico para el acervo de la Biblioteca del aula.

Por lo tanto como se puede observar es inexistente una estrategia gradual que permita al alumno o alumna, el mejorar su comprensión lectora desarrollando la habilidad inferencial de manera gradual, existe un marco teórico en las guías para los docentes, sin embargo no está estipulada la forma de trabajo en los programas específicamente en los aprendizajes esperados; por lo tanto el docente no los trabaja durante el ciclo escolar.

La habilidad inferencial es esencial para la comprensión lectora, de acuerdo a las Guías para los docentes 2011; sin embargo pierde un poco de fuerza el planteamiento antes expuesto, cuando el programa solo se refiere a que el alumno debe de inferir sólo a partir de los índices, encabezados y títulos para la comprensión del contenido de un texto y que realicen

inferencias, para que progresivamente realicen un mejor análisis de los textos que leen y asuman una postura frente a ellos.

No existe un trabajo serio, que me permita generar en los alumnos la inferencia, así como graduar el conocimiento que me permita tener una comprensión espacial simple, una comprensión temporal simple, una comprensión de inclusión simple, una comprensión espacial con contradicción y una comprensión de relación causa y efecto.(Farfán 1999)

Considero que es incipiente la forma en que se trabaja la habilidad inferencial como herramienta necesaria para el desarrollo de la comprensión lectora, habilidad que permite desarrollar practicas básicas que necesitan los niños para poder crear sus predicciones, elaborar categorías y conceptos básicos que le permita usar la información que ya posee, para el logro de la comprensión lectora.

Por lo tanto no se desarrolla dicha habilidad como una herramienta necesaria, gradual y fundamental para mejorar la comprensión lectora, a pesar de que la SEP, lleva a cabo y aplica la Planeación para la Evaluación de los Aprendizajes PLANEA 2015, prueba básica que se aplica con el propósito de conocer en qué medida los estudiantes logran dominar un conjunto de aprendizajes esenciales al término de la educación primaria como en la educación secundaria en dos áreas de competencias Lenguaje y comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas.

Se logró comprobar la hipótesis, debido a que los alumnos de segundo grado no desarrollan la habilidad inferencial porque el programa no da un seguimiento gradual para el desarrollo de dicha habilidad, donde las herramientas esenciales son los libros de texto, los cuales, se limitan a la comprensión literal, debido a que sólo se basa en el seguimiento de instrucciones.

Considero que se cumplió de manera parcial el objetivo general de dicha la intervención, debido a que no se logró que el 100% de los alumnos avanzaran en el nivel sustitutivo referencial, sin embargo hubo una mejoría digna de reconocer ya que en el grupo de intervención el 20% alcanzó todas las respuestas correctas en este nivel y en el grupo control solo el 4% tuvo todas las respuestas correctas en su examen, los demás alumnos del grupo intervención alcanzaron a tener más respuestas correctas en comparación con su examen diagnóstico el 28% de los alumnos mejoro en sus respuestas de inferencia y sólo el

9.3% de los alumnos del grupo control logró mejorar en las respuestas inferencial en comparación con su examen diagnóstico.

Sin embargo el 90% conoció y utilizó estrategias para desarrollar la habilidad inferencial de forma gradual, como una vía para el desarrollo de la comprensión e interpretación de textos expositivos, debido a que hubo inasistencias de algunos alumnos.

Los objetivos específicos se cumplieron al 90% ya que no todos los alumnos conocieron las herramientas básicas para desarrollar la habilidad inferencial desarrollando una comprensión espacial, comprensión temporal simple, comprensión de inclusión simple, comprensión espacial con contradicción, comprensión de relación casusa y efecto, para lograr favorecer la elaboración de interpretaciones propias sobre los textos leídos y permita dominar con mayor facilidad los textos y las demandas que exige, debido a las inasistencias de algunos alumnos.

Asimismo una de las complicaciones que tuve mientras realice la presente investigación fueron las siguientes; a nivel pedagógico, fueron las inasistencias de varios alumnos y no se logró realizar de manera continua con alguno de ellos, también me tomó un tiempo considerable el buscar material adecuado para poder desarrollar la habilidad inferencial en los alumnos y varios de los anexos que se trabajaron con los alumnos, los tuve que modificar, hacer varias adecuaciones para que las pudiera usar. No logre apoyarme de las lecturas de los libros de texto en su totalidad debido a que no se ajustaban a mi objetivo.

A nivel familiar me fue difícil dar un seguimiento con prontitud, debido a que hubo varias desafortunadas experiencias con la salud de mi esposo, debido a que ha tenido dos operaciones de corazón, en donde su recuperación no fue fácil, también estuvo en el hospital en dos ocasiones más, debido a que tuvo cirugía del tendón de Aquiles, por lo que después de cada operación tenía que pasar por dos meses de rehabilitación. Motivo por el cual me era difícil tener cabeza y tiempo para sentarme a redactar.

A nivel personal llegué a enfermarme de COVID en dos ocasiones, y en una ocasión se enfermó toda mi familia, por lo que necesitaban de tiempo y apoyo de mi parte, por lo que en esos momentos de mi vida llegué a valorar más mi salud y la salud de mi familia y no le dedique tiempo a la culminación de mi tesis, también la cuestión anímica estaba demasiado baja, como muchos de nosotros debido al aislamiento social que sufrimos.

Sin embargo la tempestad ha pasado y es tiempo de ver con nuevos ojos y espíritu alentador lo que se viene, vivir día a día valorando a uno mismo, la familia, el trabajo, los amigos y sobre todo, es tiempo de terminar lo que comencé hace unos años, la tesis de maestría en la UPN, en la especialidad de Construcción de Habilidades del Pensamiento, reflexioné el proceso que viví, desde las entrevistas para hacer aceptada, la entrega de mi anteproyecto, recordé los dos años de estudio en el cual tuve maestros, maestras, doctores y doctoras muy capacitados que daban enseñanza de vida con su ejemplo, como la Maestra Olivia ejemplo de una mujer intelectual con un gran sentido de humanidad, también tengo muy presente a mi asesor de Tesis, al Doctor Enrique Farfán, ya que por azares del destino él fue quien me hizo la primera entrevista de aceptación y posteriormente fue mi maestro en varias clases, pudimos observar en él un ejemplo de lucha, de constancia en la intelectualidad, ejemplo de trabajo en diversas disciplinas, él fue y será una motivación para varios compañeros de nosotros, de lo que se puede alcanzar si uno se lo propone, ya que él también inicio como docente, él es normalista y ha llegado muy lejos en varias instancias públicas, recuerdo que nos llevaba a prácticas de observación al Tribunal Superior de Justicia, donde él trabaja como asesor pedagógico para la implementación de juicios orales, también, la Tesis de maestría que realizó en la UNAM, "Un análisis funcional de las conductas de lectoescritura generadas por diferentes métodos de enseñanza" fue la base de mi trabajo de Tesis de Maestría.

Mis años que transcurrieron en la UPN fueron de enseñanza, motivación, formación de hábitos de estudio y lectura, pero sobretodo de un análisis crítico sobre mi práctica docente sobre el análisis de lo que enseñé, cómo lo enseñé y con que finalidad lo enseñé.

Hoy por hoy es una motivación para mi poder culminar mi Tesis y obtener el grado de maestría debido a que la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México, ya reconoce este grado para la promoción vertical (Promoción para Dirección Escolar ) y le da un valor porcentual para dicha evaluación. La cual me hicieron mucha falta para alcanzar una buena posición en la lista de prelación. Sin embargo pretendo volver a inscribirme al examen y alcanzar un mejor lugar.

## Fuentes de consulta.

Acciardi, M. (2013). *Algunas repercusiones en educación del viraje hacia lo funcional del último período de la obra de Jean Piaget*. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-054/86>.

Aizpin, V. (2015). *La quinta vía y el diseño inteligente*. United States: OIACDI

Barba, M. (2003). *La enseñanza de la lengua escrita en la educación básica a través de sus programas y modelos pedagógicos: Balance y perspectivas*. Perfiles educativos, 26 (103), 38-56. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018526982004000200003&lng=es&tlng=](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982004000200003&lng=es&tlng=).

Bazán, R y Corral V. (2001). *Apliación del modelamiento de variables latentes en la clasificación funcional de la lectura y escritura en niños de segundo grado de primaria*. Acta Comportamental. Vol.9, Núm.2, 189-212. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/hevila/Actacomportamentalia/2001/vol9/no2/4.pdf>

Bloom, H. (2000) *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Anagrama.

Brofenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. Internacional Encyclopedia of Education, Vol.3, 2nd.Ed. Oxford : Elseiver.

Carvajal, P.; Trejos, A., y Gómez, R. (2010). *Estrategias de diagnóstico y acompañamiento: una experiencia exitosa para la permanencia estudiantil*. Pereira: Publiprint

Cassany, D, Luna, M, Sanz, Gloria. ( 2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAO.

Castañeda, J. (2009). *Reflexiones sobre la Taxonomía Conductual de Ribes y López*. Revista Enseñanza e Investigación en Psicología 14(2) ,363-377.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton. Berlin: Walter de Gruyter GmbH.

Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G., & Rojas-García, I. (2012). *Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios*. *Educación Y Educadores*, 15(1), 45–61. Recuperado a partir de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2130>

Dewey, J. (1998). *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Dios, D. (2005). *El psicologismo en la lógica de John Stuart Mill: Mill sobre el tema y fundamentos de la lógica racionativa*. *Historia y Filosofía de la Lógica*, 26, 115-143.

Dubois, M. (1984). *Algunos interrogantes sobre la comprensión de la lectura*. Este artículo fue presentado en el Primer Congreso Latinoamericano de Lectoescritura celebrado en San José de Costa Rica. Recuperado de [www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a5n4/05\\_04\\_Dubois.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a5n4/05_04_Dubois.pdf)

Espinosa, C. (2005). *La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento*. Recuperado de <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/curriculos/curric26.htm>

Espinosa, T.(2014).*Prácticas de alfabetización en la primaria*. Horizontes Educativos: UPN.

Farfán, E. (1997).*Críticas al enfoque del lenguaje integral*. *Revista Educación*, 24,34-36. Recuperado de Detalles de: Críticas al enfoque del lenguaje integral › BiblioGTQ Koha (upn.mx)

Farfán, E. (1999 A).*Análisis históricos del concepto del lenguaje*. Una revisión sintética del origen del enfoque gramatical. *Desarrollo Académico*, 7(18) ,18-20

Farfán, E. (1999 B).*Un análisis funcional de las conductas de lectoescritura generadas por diferentes métodos de enseñanza*. (Tesis de Maestría).Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/309934>

Farfán, E. (2000).*La inferencia en la lectura: tipos y modelos explicativos*. *Revista Educación* 2001,5 (57) ,20-23.

Florez, R. (2015).La analogía (Paradigma) como inferencia compuesta en Aristóteles y Pierce *Praxis Filosófica*, 41,43-56. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2090/209042793003.pdf>

Frederick, C. (2007). *Los pioneros: Los primeros filósofos griegos*. *Historia de la filosofía*. (pp.944) México: Ariel.

Gabucio, F, Curt, J, Tivoli, F, Luque, M, Minervino, R, Santos, M, y Sala, E.(2005) *Psicología del pensamiento*. Barcelona España: Editorial UOC.

García,J.( 2009).*Inferencias en grupos infantiles de lectura*.*Revista Electrónica de Investigación Educativa*,11(1),1-23.Consulta de <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-gonzalezgarcia.html>

Gil, L.(2011).Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión en lectura de niños de tres a seis años.*PANORAMA*,5(9)pp.103-125.Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3439/343929221008.pdf>

Gómez, M., Carvajal, S. Y. M., & Monzón, M. E. (1989). Panorama histórico de la educación en México y sus influencias en la enseñanza de la lengua escrita. *Pedagogía general y didáctica de la lengua escrita*. México:OEA.

Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: Consideraciones a través de la lengua y del desarrollo*. En Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, M (comp), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura 13,28.

Ibañez, B. (1994). Pedagogía y Psicología interconductual. *Revista Mexicana de Análisis de Conducta*. Vol.20. Núm.1 Junio 1994, pp 99-113

INEE (2000 a). *PISA en América Latina: lecciones a partir de la experiencia de México del 2000 al 2006*. *Revista México*. INEE. México Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/>

INEE (2017 b). *Informe de resultados PLANEA 2015. El aprendizaje de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria en México*. Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/ba/>

Kantor, JR (1959). *Psicología interconductual: una muestra de construcción de sistemas científicos*, 2ª rev. ed. (págs. 69-74). Bloomington, IN, EE. UU.: Principia Press, XVI, 276 págs.

Latapí, P. (1975). *Reformas Educativas en los últimos cuatro gobiernos (1952-1975)*. Comercio Exterior. Recuperado de <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/738/3/RCE3>.

Leiva, C. (2005). *Conductismo, cognitivismo y aprendizaje*. *Revista Tecnología en Marcha*. 18(01) Recuperado de [https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec\\_marcha/article/view/442](https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/442)

León, J. (2007). *Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito*. Influencia de la estructura del texto en procesos de comprensión. *Revista Signos*, 40 (64)311-336

Leyva, C.(1986). *Conductismo, cognitivismo y aprendizaje*. *Tecnología en Marcha*, 18(1) Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4835877>.

Londoño, D.(2015). *De la lectura y escritura a la literacidad: Una revisión del estado del Arte*. *Anagrama-Rumbos y sentidos de la comunicación*, 13(26) Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-25222015000100011](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25222015000100011)

Mares, G. Y Rueda, E. (2010). *El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: desarrollo horizontal*. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 1(1). Recuperado a partir de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18203>

Mares, G.(2003). *Análisis de la obra Teoría de la conducta*. Un análisis de campo y paramétrico. *Psicología y Ciencia Social* 5(1)pp.39-46. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/314/31411284006.pdf>

Mill, S. (1843). *Sistema de la Lógica Inductiva y Deductiva*. Madrid: Daniel Jorro.

Osuna, A. (julio, 1989). *El lenguaje integral y la lectoescritura en la escuela primaria Latinoamericana*. Trabajo presentado en el Congreso Latinoamericano de Lectoescritura, Buenos Aires. Resumen recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n4/10\\_0](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n4/10_0)

Popper, K. (1980). *La lógica de la Investigación Científica*. Madrid: Editorial Tecnos.

Pozo, J. (1997). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. España: Ediciones Morata.

Quintana, C. (1989). *Elementos de inferencia estadística*. San José C.R : Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Real Academia Española (2016). *Diccionario de la lengua española, Definición de inferencia* (23.ª ed., versión 23.6 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es>.

Ribes, E. (1990). *Psicología General*. México: Trillas.

Ribes, E. (1982). ¿Se ha abordado el lenguaje desde el análisis de la conducta?. En: Ribes, E., *El conductismo: Reflexiones críticas*. Barcelona: Fontanella, 73-98.

Ribes, E. y Lopez, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas

Rivieré, A. (1985). *Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información*. Anuario de psicología, 51, 129-155.

Rodríguez, B., García, M., Guajardo, E., & Villarreal, S. (1985). La enseñanza de la lectoescritura y la actividad reflexiva del niño en la construcción del conocimiento de la lengua escrita en el aula del primer grado. *Plan Nuevo León (SEP) Monterrey: Mimeo*.

SEGOB, Diario Oficial de la Federación. (2011). Por el que se establece la Articulación de Educación Básica. (ACUERDO 592). Recuperado de la página de internet de la SEP [www.dof.gob.mx](http://www.dof.gob.mx)

SEGOB, Diario Oficial de la Federación. (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. (ACUERDO número 14/08/22). Recuperado de la página de internet de la SEP [www.sep.gob.mx/marcocurricular](http://www.sep.gob.mx/marcocurricular)

SEGOB, Estrategia Nacional de Lectura (2023). Recuperado de la página de internet de la Estrategia Nacional De Lectura | Campaña | gob.mx ([www.gob.mx](http://www.gob.mx))

SEP (1993). Plan y programa de Estudio. Educación Básica. Primaria, 1993, México: SEP.

SEP (1999). Plan y programa de Estudio. Educación Básica. Primaria, 1999, México: SEP.

SEP (2009). Plan y programa de Estudio. Educación Básica. Primaria, 2009, México: SEP.

SEP(2011 A). Programas de Estudio. Educación Básica. Guía para el Maestro Preescolar,2011, Preescolar. México: SEP

SEP(2011 B).Programas de Estudio. Educación Básica. Guía para el Maestro Primaria,2011, Primer grado, México: SEP

SEP(2011 C). Programas de Estudio. Educación Básica. Guía para el Maestro Primaria,2011, Segundo grado México: SEP

SEP(2011 D). Programas de Estudio. Educación Básica. Guía para el Maestro Primaria,2011, Tercer grado México: SEP

SEP(2011 E). Programas de Estudio. Educación Básica. Guía para el Maestro Primaria,2011, Cuarto grado México: SEP

SEP(2011 F). Programas de Estudio. Educación Básica. Guía para el Maestro Primaria,2011, Quinto grado México: SEP

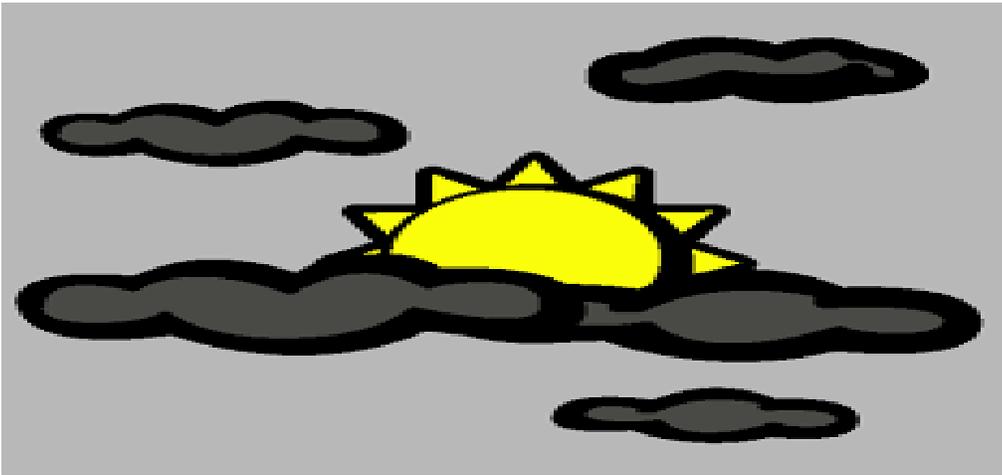
SEP(2011 G). Programas de Estudio. Educación Básica. Guía para el Maestro Primaria,2011, Sexto grado México: SEP

Smith, Frank. (1983) [1971] *Comprensión de la lectura*. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Trillas.

Velasco-Gómez V.(2018).*Desarrollo de habilidades de lectura y escritura de textos escritos en estudiantes de primaria*. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo [revista en internet]. Disponible en: <https://www.eumed.net/urev/atlante/2018/06/habilidades-lecturaescritura.html/lhdl.handle.net/20.500.11763/atlante1806habilidades-lecturaescritura>

Zavaleta,R.(2021). *Horizontes de visibilidad*. Barcelona: Sylone Editorial y Traficantes de Sueños

## ANEXO 1. DIA NUBLADO



## ANEXO.2 SECUENCIA DE IMÁGENES

AL ENTRAR AL CINE....



HAN DORMIDO

HAN MONTADO EN MOTO

HAN COMPRADO LAS ENTRADAS

¿ EN QUÉ ÉPOCA DEL AÑO ESTÁN?



OTOÑO

PRIMAVERA

VERANO

LA ABUELA TIENE UNA TOALLA PORQUE....



SE HA BAÑADO

SE HA LAVADO EL PELO

TIENE FRÍO

EL HOMBRE TIENE UN PIE ESCAYOLADO PORQUE....



SE HA GOLPEADO

SE HA TROPEZADO

SE HA CAÍDO

AL ENTRAR AL CINE....



HAN DORMIDO

HAN MONTADO EN MOTO

HAN COMPRADO LAS ENTRADAS

CUANDO ESTÉN DENTRO....



LA GENTE ESTARÁ CANTANDO

LA GENTE ESTARÁ SENTADA

LA GENTE SE HABRÁ IDO

ANTES DE QUE EMPIECE LA PELÍCULA ....

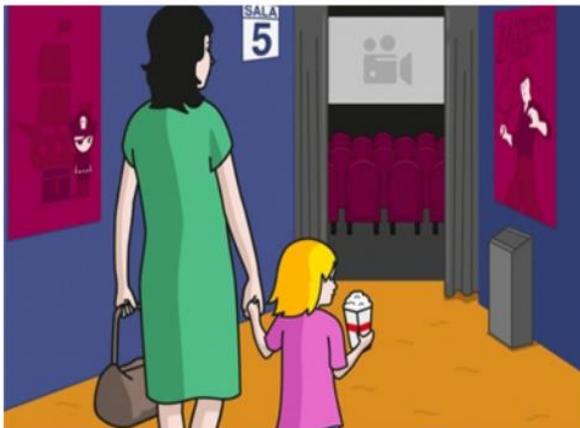


LA PANTALLA SE APAGARÁ

LA LUZ SE APAGARÁ

LA GENTE SE IRÁ

CUANDO TERMINE LA PELÍCULA ....



LA LUZ SE ENCENDERÁ

LA LUZ SE APAGARÁ

LA GENTE EMPEZARÁ A SENTARSE

LA MUJER ESTÁ ....



CENANDO

DESAYUNANDO

ALMORZANDO

LA MUJER ESTÁ DESAYUNANDO ANTES DE ....



IR A LA CAMA

IR AL TRABAJO

IR A LA DUCHA

LA MUJER PRIMERO BEBE ZUMO ....



PORQUE EL CAFÉ NO ESTÁ HECHO

PORQUE NO HAY CAFÉ

PORQUE EL CAFÉ ESTÁ CALIENTE

EN QUÉ LUGAR CREES QUE ESTÁN ....



EN UNA GRANJA

EN EL PARQUE

EN LA SELVA

EL PERRO COGE LA PELOTA PORQUE ....



SE LA HA ENCONTRADO

SE LA HA DADO UN NIÑO

SE LA HA LANZADO SU DUEÑA

CUANDO COJA LA PELOTA EL PERRO ....



SE LA LLEVARÁ A SU DUEÑA

SE LA COMERÁ

SE LA LLEVARÁ A LOS PATOS

EL PERRO LLEVA LA PELOTA A SU DUEÑA ....



PARA QUE LA GUARDE EN SU BOLSO

PARA QUE SE LA VUELVA A LANZAR

PARA QUE LA TIRE A LA BASURA

LOS ABUELOS ESTÁN ....



DESAYUNANDO

CENANDO

MERENDANDO

LOS ABUELOS ESTÁN COMIENDO ....



POR LA MAÑANA

POR LA TARDE

POR LA NOCHE

EN LA CALLE DEBE HACER ....



FRÍO

VIENTO

CALOR

LOS ABUELOS ESTÁN CELEBRANDO....



UNA CUMPLEAÑOS

UNA BODA

LA NAVIDAD

LA MAMÁ MIRA UN DIBUJO....



QUE HA PINTADO ELLA

QUE HA PINTADO SU HIJA

QUE SE HA ENCONTRADO EN EL SUELO

LOS NIÑOS ESTÁN....



EN LA PUERTA DEL COLEGIO

EN UN PARQUE

EN EL CINE

EL NIÑO LE CUENTA A LA NIÑA ....



QUE HA VENIDO CAMINANDO

QUE HA ESTADO PASEANDO

QUE HA VENIDO EN EL COCHE

EL NIÑO HA VENIDO ....



SOLO

CON SUS PADRES

CON SU PERRO

LOS NIÑOS ESTÁN CELEBRANDO ....



UNA FIESTA DE DISFRACES

LA NAVIDAD

UN CUMPLEAÑOS

LOS NIÑOS ESTÁN CELEBRANDO EL CUMPLEAÑOS ....



DEL NIÑO PEQUEÑO

DE LA NIÑA

DE LA ABUELA

EL HOMBRE LE VA DAR UN REGALO A LA MUJER ....



PORQUE SE HA PORTADO BIEN

PORQUE ES SU CUMPLEAÑOS

PORQUE ES NAVIDAD

LA NIÑA COGE LA MOCHILA PORQUE....



LA CLASE HA TERMINADO

LA VA A COLGAR

VA A LA PISCINA

ANEXO. 3 –DIA DE PLAYA



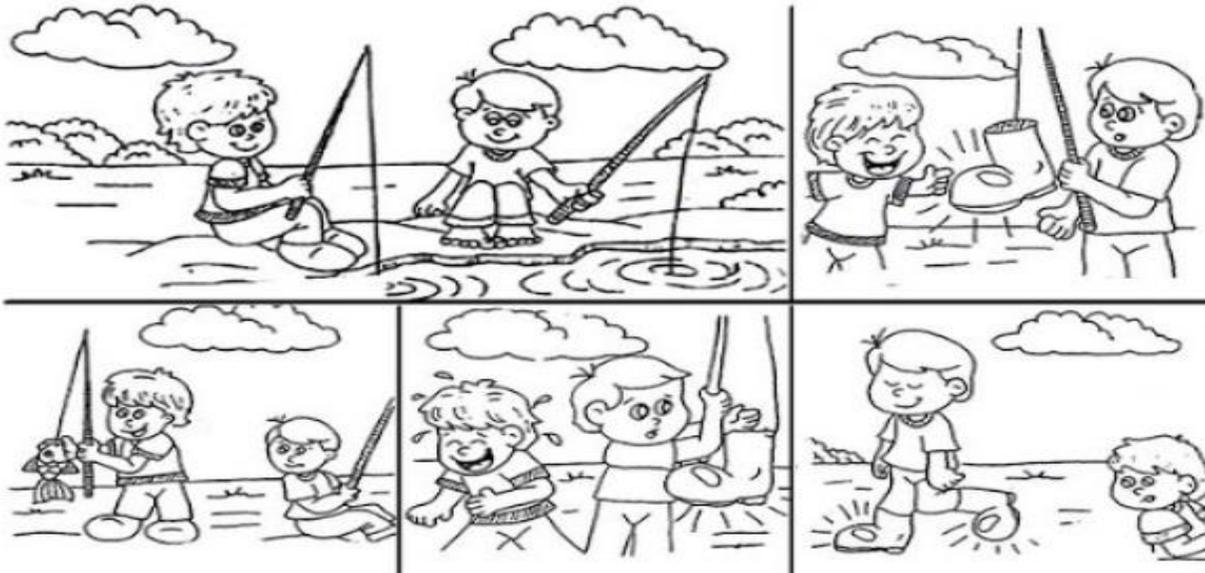
ANEXO. 4 .PAY DE MANZANA



ANEXO 5.EL GUSANITO



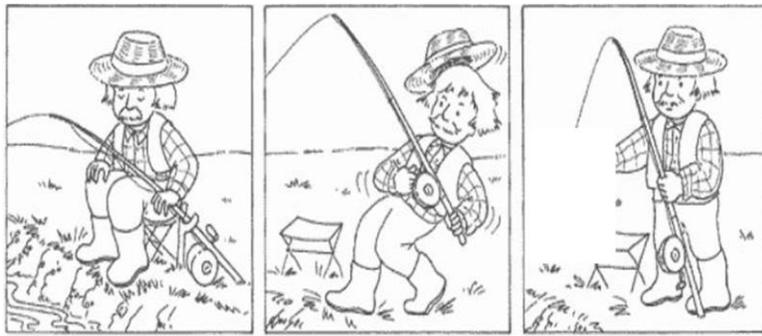
ANEXO 6. DIA DE PESCA



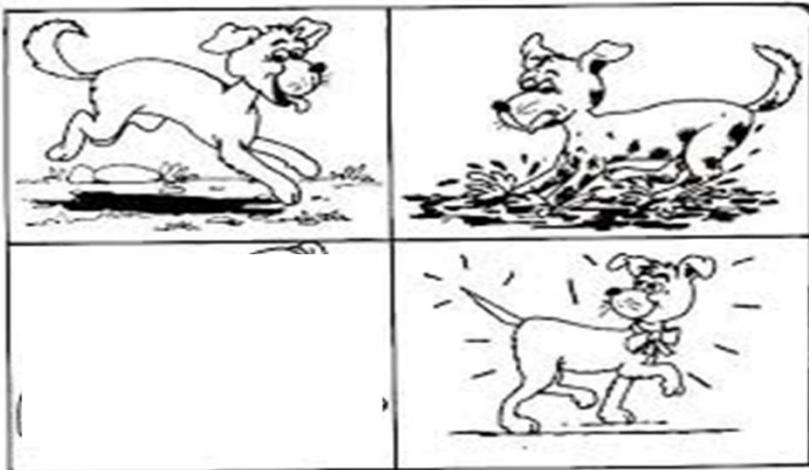
ANEXO 7. LA MOSCA



ANEXO 8.HISTORIAS INCOMPLETAS.PARTE 1



ANEXO 9. HISTORIAS INCOMPLETAS.PARTE 2





Pipo encuentra un amigo

Pipo era un perrito blanco que no tenía dueño. Vivía solo en la calle y comía restos de basura. Algunas veces Pipo se sentía muy triste por no tener un amigo. Un día, un niño llamado Pablito recogió a Pipo y se lo llevó a vivir a su casa, en el campo.

Pipo y Pablito jugaban todos los días y eran muy felices juntos.

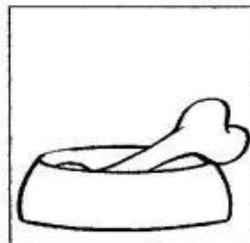
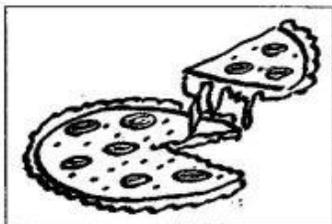
Ahora Pipo tiene un collar, comida y una linda casita para dormir, porque su amigo lo quiere mucho.

Marca la respuesta correcta encerrando el dibujo que corresponde

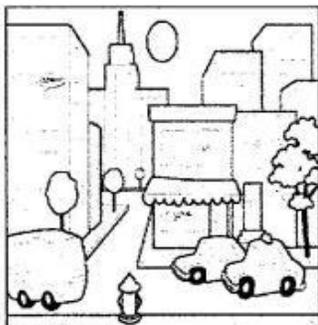
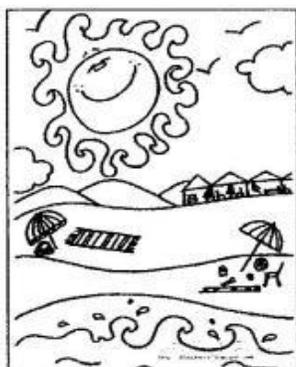
1. Pipo era un.....



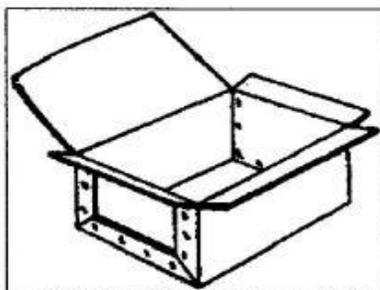
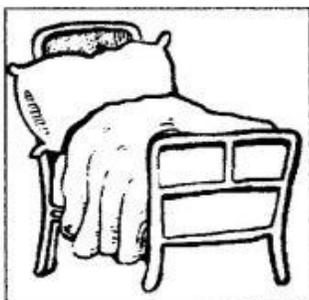
2. Cuando Pipo vivía solo en la calle comía.....



3. Pablito llevó a su amigo Pipo a vivir a.....



4. ahora Pipo duerme en una.....



## ANEXO 11. UN PASEO EN EL PARQUE

### Un paseo al parque

Un día sábado muy soleado, Margarita salió de paseo al parque con su papá, su mamá y su perrito Bobby.

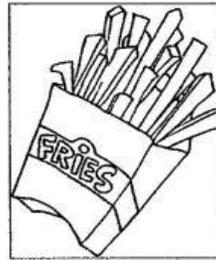
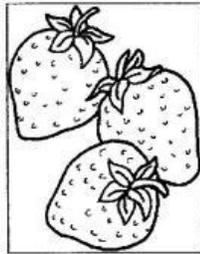
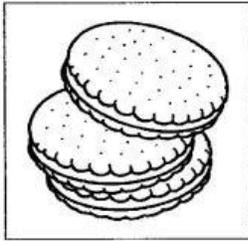
La mamá llevó una canasta con ricas galletas y una botella de jugo. Después de comer, el papá acompañó a Margarita a jugar en los juegos infantiles del parque.

De repente, la mamá se dio cuenta de que Bobby había desaparecido. Margarita se asustó mucho. Lo buscaron por todo el parque y no pudieron encontrarlo. Justo cuando Margarita pensó que había perdido a su perrito para siempre, Bobby salió de la canasta de comida, donde se había escondido. Todos se rieron mucho y regresaron felices a su casa.

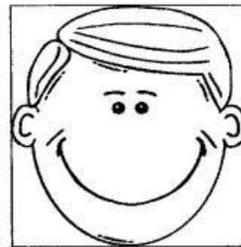
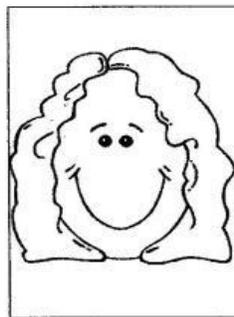
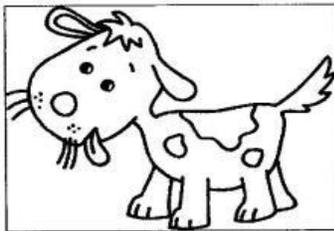


Marca la respuesta correcta encerrando el dibujo que corresponde

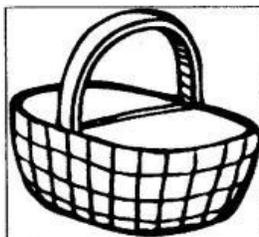
5.- La mamá de Margarita llevó en la canasta unas ricas.....



6. Margarita fue a jugar en los juegos infantiles con su.....



7. Bobby se había escondido en la.....



## ANEXO 12

### Gusi, el gusanito.

En lo alto de un árbol vivía Gusi el gusano, dentro de su roja casita que era una hermosa manzana.

Un día de otoño, mientras tomaba el sol sobre una hoja, comenzó a soplar el viento y la hoja se desprendió de la rama. Gusi se asustó mucho porque de repente se encontró volando sobre la hojita seca, sin saber hacia donde lo llevaba el viento. Desde el cielo vio muchas cosas que nunca antes había visto. Vio a lo lejos un niño que jugaba a la pelota con su padre. Vio un camión lleno de zanahorias que viajaba por la carretera hacia el pueblo y también vio una pequeña perrita blanca que perseguía a una mariposa.

De pronto el viento se detuvo y la hoja cayó suavemente sobre el agua de un charco. Gusi se puso a llorar pensando que no sabía nadar y que jamás podría regresar a su árbol. Justo en ese momento, un sapo de cara muy simpática se acercó a Gusi y lo rescató del agua.

Gusi y el sapito se hicieron grandes amigos y con su ayuda, Gusi pudo volver a su casita roja del árbol.

1- ¿Donde vivía Gusi?

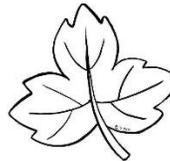
A)



B)



c)



2- ¿En que voló Gusi hasta el cielo?

A) En un pajarito

B) En una hoja de árbol

C) En un avión.

3- ¿Cuáles de estas cosas vio Gusi mientras volaba?

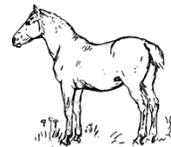
A)



B)



C)



4- ¿Quién ayudó a Gusi a regresar a su casa?

A) Un perrito

B) Una mariposita

C) n sapito

## ANEXO 13

### El tigre que se reía de todo

El tigre, que era listo, rápido y fuerte, siempre se estaba riendo de los otros animales.

Se burlaba de la melena despeinada del león, de las rayas de las cebras, e la boca grande del cocodrilo.... Especialmente se burlaba del elefante por ser gordo, lento y con una trompa tan larga. Todos los animales de la selva estaban tristes porque el tigre era muy cruel y peleador.

Un día, el tigre no llegó a la reunión de los animales, que cada día se juntaban junto al río y todos los animales lo echaron de menos y fueron a buscarlo. Cuando llegaron a su cueva vieron que una enorme roca había caído y había tapado la entrada. El tigre lloraba encerrado dentro de la cueva, sin poder salir. Estaba muy asustado y pensaba que iba a morir de hambre y de sed en ese lugar.

Entonces el elefante decidió usar su larga trompa para mover la roca y rescatar al tigre. Como era un animal tan grande y fuerte no tuvo problemas para hacerlo. El tigre salió de la cueva y vio que el elefante lo había ayudado. Sintió mucha vergüenza por todas las veces que se había burlado, así que le pidió perdón y le prometió que nunca más se reiría de él. El tigre se dio cuenta de que todos somos especiales y merecemos respeto por lo que somos. Ahora el tigre solo se fija en las cosas buenas de los demás. Fin

1. ¿Quién se burla de los animales de la selva ?

R=\_\_\_\_\_.

2. ¿Dónde se quedó encerrado?

R=\_\_\_\_\_.

3. ¿Quién lo rescato sacando la roca de la entrada?

R=\_\_\_\_\_.

## SUSTITUTIVO REFERENCIAL-ANEXO 14

### LECTURA .Carrera de relevos

**Instrucciones:** Lee con atención los siguientes dos textos. Cada uno de ellos es diferente. Al terminar de leer cada uno tendrás que elegir y marcar con una X, dentro del paréntesis, una de las tres opciones. La opción que elijas será aquella que consideres te hace comprender mejor lo que dice el párrafo.

#### TEXTO 1

La carrera de relevos programada para el 4 de julio estaba a punto de iniciarse cuando comenzó a llover. Los participantes abandonaron corriendo para resguardarse bajo las gradas. Todo el mundo quedó a la espera, con la gran esperanza de que la lluvia cesara de una vez. Transcurrida una hora, el cielo se despejó y los corredores volvieron a sus puestos en la pista.

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- La carrera se suspendió a causa de la lluvia
- La carrera se celebró a tiempo
- La carrera se realizó después de la lluvia.

#### TEXTO 2.BIL

Bill pedaleaba cada vez más rápido por entre los montones de hojas secas apiladas a la orilla del sendero. Era un día fresco, pero no hacía frío aun y el ejercicio le hacía sentirse en forma. Al cabo de unos minutos comenzó a sentir un dolorcillo en la musculatura de las piernas y resolvió aminorar la marcha. Ahora trepaba incansable la ladera y estaba a punto de cruzar por enfrente de la reja de la señorita Morgan. Al comprobar que la misma estaba en su patio, barriendo las hojas, dejó de pedalear y le hizo una señal. Ella le saludó de vuelta. A continuación, con su última reserva de energía, Bill pedaleó hasta la cima de la colina. Una vez arriba, sonrió, se sentó en el suelo y relajó sus piernas. Sabía que el descenso por el lado opuesto sería bastante más fácil. Había hecho ese mismo camino ininidad de veces. Quería estar seguro de conocer cada centímetro de la ruta para cuando fuera la competición.

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- La señorita Morgan es la entrenadora de Bill
- Bill se está entrenando para una carrera
- Bill posee una bicicleta de tres velocidades.

### TEXTO 3.MARK

Mark creía haber actuado siempre con honradez. Cierta día toda su clase tuvo que responder a un control de ciencias naturales, para el cual la mayoría de sus compañeros había estudiado mucho. Durante el control, Mark vio a Sarah copiando las respuestas del libro. Cuando al día siguiente les fueron devueltos los papeles del control, Mark comprobó que había recibido una buena calificación. Pese a todo, resolvió quedarse después de la clase para hablar con su profesor de ciencias naturales.

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- ( ) Mark habló con su profesor de las trampas que alguien hizo en el control
- ( ) Mark habló con su profesor de sus bajas calificaciones
- ( ) Mark habló con su profesor de la tarea que le había encargado para el día siguiente

### TEXTO 4

El gerente del taller de reparaciones estaba simplemente desolado. Le había prometido, en efecto, al señor Haversham que tendría su coche para las cuatro de la tarde y no tuvo más remedio que admitirlo, así ante el individuo con el rostro enrojecido que ahora le observaba desde el otro lado del mostrador. Pero, como bien se lo explicó el mismo, los mecánicos habían descubierto una pieza que necesariamente debían cambiar y aun cuando habían ordenado la nueva de inmediato esta no llegaría al taller hasta dentro de dos días.

— Me parece, con toda franqueza, que debería usted dejarnos su coche hasta entonces, señor Haversham. No puedo hacerme responsable si...

— Soy un hombre muy ocupado, señor Collins -le interrumpió el señor Haversham- Necesito mi coche ahora mismo.

— Muy bien, no puedo obligarlo a que nos lo deje. Pero evite sobrepasar los sesenta kilómetros por hora.

El señor Haversham alzó una ceja ante dicha sugerencia:

¿En la autopista? ¡Sería un milagro!

Y abandonó furioso unos segundos después el taller. Andy Collms agitó la cabeza, en señal de pensar.

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- ( ) El Sr Haversham se llevó su coche aún con la advertencia
- ( ) El Sr Haversham dejó en el taller su coche para que lo arreglaran
- ( ) El Sr Haversham regresó una hora después por su coche

#### **LECTURA 4**

**Instrucciones:** Lee con atención los siguientes dos textos. Cada uno de ellos es diferente. Al terminar de leer cada uno tendrás que elegir y marcar con una X, dentro del paréntesis, una de las tres opciones. La opción que elijas será aquella que consideres te hace comprender mejor lo que dice el párrafo.

##### **TEXTO 1 SR.LIND**

Al Sr. Lind le quedaba apenas un cuarto de hora para su cita. Salió a toda prisa de su despacho y apretó el botón del ascensor, pero el ascensor no acudió con la misma rapidez. Tras unos segundos de espera impaciente apareció por fin, para que el Sr Lind lo abordara y así descender vertiginosamente las cuarenta y dos plantas del edificio y luego correr al parking. Al subir a su coche, noto que el vehículo estaba inclinado hacia la derecha, y lo abandono de un salto, echando un vistazo por el lado opuesto donde comprobó que uno de los neumáticos estaba pinchado. El Sr. Lind consulto su reloj. Faltaban apenas cinco minutos para se cita, y aun debía recorrer unos doce kilómetros, de algún modo.

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- ( ) El Sr. Lind llegó a su cita
- ( ) El Sr Lind quedo encerrado en el ascensor
- ( ) El Sr Lind iba con retraso a su cita

##### **TEXTO .LARRY Y SU A,MIGO TED**

Larry y su amigo Ted se disponían a jugar el último partido de béisbol de la temporada. Ted era el jugador más valioso de su equipo que lo necesitaba para conseguir la victoria. Era la primera vez que Ted ¡jugaría en el campeonato; hasta allí siempre había surgido alguna razón que lo dejaba fuera del último partido. Y en fin, lo único en que Larry y Ted pensaban era en la victoria, cuando se dirigían los dos al campo de juego dando saltitos y brincos por sobre las banquetas del vestuario. Ninguno de ellos reparo en el hoyo que los fontaneros habían dejado sin cubrir en el piso, al momento de saltar la última banqueta y adentrarse en el pasillo. Ninguno podía saber tampoco el problema que se les avecinaba esa tarde.

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- ( ) Larry y Ted se hicieron daño y no pudieron jugar

- Ted se hizo daño y no pudo Jugar
- Larry se hizo daño y no pudo jugar

### TEXTO 3

Apoyado en una de las palmeras, Martin echó una última ojeada a la casita donde había vivido tan felices momentos. Muy pronto habría de abandonarla. En pos de un clima muy diferente. Se preguntó si no sería algo mayor para aprender ahora a esquiar y patinar en el hielo. Y tuvo la esperanza de que sus estudios y otras actividades del campus no le mantuvieran a tal punto ocupado que ni siquiera pudiese intentarlo.

Decide cuál de las siguientes frases es una inferencia que podemos hacer a partir del párrafo.

- Martin haría un viaje muy largo.
- Martin se sentía descontento con la casita donde había vivido
- Martin tenía que abandonar la casa para ir a vivir cerca de la universidad.