

A-7382

5139



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD U. P. N. 141 GUADALAJARA, JALISCO.

✓
LOS MAPAS CONCEPTUALES COMO RECURSO DE APOYO
PARA ELEVAR LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN LOS
ALUMNOS DEL SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

INVESTIGACIÓN DE CAMPO

QUE PRESENTA

BERNARDO FLORES GUARDADO

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA

SAN MIGUEL EL ALTO, JAL.

JUNIO DE 1998.



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

GUADALAJARA, JAL. 10 DE JUNIO DE 1998.

C. PROFR. (A) BERNARDO FLORES GUARDADO
PRESENTE

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado:

" LOS MAPAS CONCEPTUALES COMO RECURSO DE APOYO PARA ELEVAR

LA COMPRESION DE LA LECTURA EN LOS ALUMNOS DE EDUCACION

PRIMARIA "

opción

INVESTIGACION DE CAMPO

LIC. MARIA OLIVIA DE LA TORRE LOZANO

, a propuesta del asesor pedagógico C.

; manifiesto a usted que reúne

los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le designará, al solicitar su examen profesional.

ATENTAMENTE

" EDUCAR PARA TRANSFORMAR "



Ofelia Morales Ortiz
OFELIA MORALES ORTIZ.

PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES

PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN 141 GUADALAJARA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
ESTADO DE JALISCO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL UNIDAD No. 141
GUADALAJARA

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3	1
1.1	Formulación del problema		2
1.2	Justificación		3
1.3	Objetivos		9
1.4	Hipótesis		10
1.5	Variables		11
CAPÍTULO 2	MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL		12
2.1	El Constructivismo		14
2.2	Mapas Conceptuales		20
2.2.1	Los conceptos		20
2.2.2	Comprensión de lectura		22
2.2.3	Aprendizaje significativo		23
2.2.4	Mapas Conceptuales		26
CAPÍTULO 3	MARCO REFERENCIAL		35
3.1	San Miguel el Alto, Jal.		36
3.2	Escuela Primaria Melchor Ocampo		41

CAPÍTULO 4 METODOLOGÍA	45
4.1 Diseño de investigación	46
4.2 Presentación de resultados	49
4.2.1 Encuesta a Padres de Familia	50
4.2.2 Encuesta a Maestros de la escuela	62
4.2.3 Preprueba	66
4.2.4 Posprueba	72
4.3 Confrontación de resultados de la preprueba y la posprueba	77
CONCLUSIONES	80
BIBLIOGRAFÍA	83
APÉNDICE	85

INTRODUCCIÓN

La lectura de comprensión es uno de los requisitos básicos para que un estudiante tenga éxito en su desarrollo académico a cualquier nivel de estudios. Es un hecho que muchos de los conocimientos que el alumno aprenderá en la escuela serán adquiridos a través de la lectura.

Un estudiante con una pobre lectura de comprensión estará en obvia desventaja con respecto a aquellos que han logrado desarrollar adecuadamente esta habilidad.

La experiencia docente me ha permitido observar que un alto porcentaje de mis alumnos no logran comprender lo que leen, y que esta deficiencia les acarrea problemas en su desarrollo escolar.

Con el propósito de determinar algunas de las posibles causas de esta pobre comprensión de lectura, y de encontrar y experimentar estrategias para mejorar la lectura de comprensión, me di a la tarea de realizar una investigación de campo.

El trabajo está dividido en cuatro capítulos.

En el capítulo uno, el planteamiento del problema, presento las características de la problemática dejando en claro que éste realmente existe, y que dada su importancia en el desarrollo escolar de los alumnos, su estudio está plenamente justificado.

El capítulo dos contiene todo lo referente al Marco Teórico Conceptual en que se apoya el presente trabajo. Inicialmente se encuentra un pequeño tratado

acerca del Constructivismo, mismo que me servirá como un espejo a través del cual interpretaré toda la problemática. Enseguida presento la investigación realizada sobre los Mapas Conceptuales. Uno de los principales objetivos de este trabajo de investigación es el de experimentar y proponer el uso de los Mapas Conceptuales para incrementar la comprensión de lectura de mis alumnos de sexto grado.

En el Marco Teórico Conceptual de esta investigación abordo temas muy extensos como son: Constructivismo, Comprensión de Lectura, y Aprendizaje significativo. Es tanta y tan importante la información de cada uno de estos temas que sería imposible pretender incluir en este trabajo todo lo que hay que decir de ellos. Más bien sólo tomaré las ideas principales que expresan autores reconocidos respecto a estos contenidos. El propósito no es desarrollar detalladamente los temas mencionados, más bien, de lo que se trata es de usar las ideas principales de ellos para poder dar una mejor fundamentación al empleo de los mapas conceptuales para mejorar la lectura de comprensión de los alumnos de primaria.

El tercer capítulo presenta una breve reseña de la ciudad de San Miguel el Alto, poniendo énfasis en los aspectos que pudieran afectar de alguna manera a los alumnos de la escuela Melchor Ocampo, lugar donde se desarrolla esta investigación. En este apartado también hago una descripción de la institución educativa resaltando las características del edificio escolar. También se encuentra la información sobre la preparación profesional y la antigüedad en el servicio del personal docente del plantel.

El capítulo cuatro se refiere a la metodología empleada para la realización de la presente investigación. El diseño de investigación seguido fue el de un grupo con preprueba y posprueba para medir la variable dependiente antes y después de un tratamiento experimental de estudio y elaboración de mapas conceptuales.

También se realizaron encuestas a maestros y padres de familia para conocer su posible influencia en la comprensión de lectura de los alumnos. La preprueba y la posprueba consistieron en un cuestionario acerca del contenido de una lectura. Para la preprueba sólo se les dio la lectura a los alumnos para que la leyeran varias veces y enseguida contestaran el cuestionario. La posprueba consistió en elaborar primero un mapa conceptual acerca de la misma lectura para después contestar un cuestionario idéntico al anterior.

El período experimental de estudio y elaboración de mapas conceptuales tuvo una duración de cinco meses. Durante el primer mes se realizaron actividades diarias para la introducción de los mapas conceptuales en el grupo escolar estudiado. En estas actividades participaron todos los integrantes del grupo, aunque como muestra únicamente se seleccionaron aleatoriamente quince alumnos. En los cuatro meses restantes los mapas conceptuales fueron elaborados solamente en el área de Geografía dos veces por semana.

En este apartado también se presenta el análisis de la información aportada por las encuestas a padres de familia y maestros, así como también los resultados de la preprueba y la posprueba.

Finalmente se hace una confrontación entre los resultados obtenidos en la preprueba y la posprueba para aprobar o desaprobar la hipótesis.

CAPÍTULO

1

PLANTEAMIENTO
DEL
PROBLEMA

1.1 Formulación del problema

¿En qué medida pueden los mapas conceptuales ayudar a mejorar la lectura de comprensión de los alumnos del sexto grado de educación primaria?

1.2 Justificación

En nuestra realidad educativa es común que el profesor pida a los alumnos que lean un determinado texto, y el alumno, después de leerlo una o varias veces, aun no ha logrado captar las principales ideas de la lectura, ni es capaz de establecer relaciones entre ellas. Al final el esfuerzo y tiempo empleados en la lectura rinde pocos frutos.

Otras veces sucede que el maestro propone a los alumnos resolver algunos ejercicios del libro de texto, y ellos, después de leerlo en repetidas ocasiones, formulan la siguiente pregunta: ¿y qué es lo que vamos a hacer?

El problema no parece ser la habilidad de lectura, ya que lo mismo le sucede lo anterior a alumnos que leen con dificultad o a los que leen fluidamente. Sólo existe la certeza de que algunos alumnos no comprenden lo que leen.

Los programas escolares en su asignatura de Español tienen como uno de sus principales propósitos el de promover la lectura de comprensión en los distintos grados escolares. Algunos de los últimos métodos de la lecto-escritura dan una importancia especial a la lectura de comprensión.

Cada maestro en su trabajo diario se da cuenta de la gran importancia que la lectura de comprensión tiene para que los estudiantes logren un mejor aprovechamiento, no sólo en el área de Español, sino en todas aquéllas que requieran del alumno leer información escrita. Para alcanzar los objetivos planeados el profesor implementa actividades que a su juicio son las más adecuadas para lograr tal fin.

Sin embargo el problema persiste, y la principal evidencia aparece cuando los alumnos no son capaces de manifestar, ya sea de manera oral o escrita, las ideas o conceptos principales de un texto previamente leído.

La presente investigación se ubica exclusivamente en el sexto grado de educación primaria, sin embargo es probable que el origen de la problemática investigada se encuentre en los primeros grados escolares, desde el momento mismo de la adquisición de la lecto-escritura.

Uno de los principales propósitos de los docentes del primer grado es lograr que sus alumnos desarrollen sus habilidades de lecto-escritura. Para alcanzar esa meta el profesor emplea el método de enseñanza de la lecto-escritura que más se adecue, de acuerdo a su juicio personal, a las características de su grupo.

Es en este punto donde probablemente se inicie el problema. El maestro, quizá agobiado por la necesidad apremiante de lograr que sus alumnos lean y escriban, dedica más tiempo y esfuerzo a la enseñanza mecanicista de la lecto-escritura dejando a un lado un aspecto más sutil, pero a la vez de mayor importancia como lo es la comprensión de lectura.

Dado que el primero y segundo grado de educación primaria forman parte de un mismo ciclo, los alumnos egresados del primer grado, aún con un dominio limitado de la lecto-escritura, deberán ser promovidos al siguiente ciclo escolar, ya que se considera que en el segundo grado lograrán adquirir la lecto-escritura sin mayores problemas. (S.E.P. Planes y programas 1993).

Los maestros de segundo grado deberán continuar y reforzar el proceso de adquisición de la lecto-escritura. Pero esta continuación no siempre se hace de manera óptima. El docente recibe alumnos que aprendieron a leer, pero no a comprender e incluso algunos que no logran leer adecuadamente. El maestro

presionado por lograr que sus alumnos tengan una buena lectura oral nuevamente descuida el aspecto de la comprensión, y el proceso se repite.

Los programas escolares aceptan que los alumnos normales deberían aprender a leer y escribir sin mayores problemas e incluso mencionan que desde los primeros grados se puede promover la lectura de comprensión. Un de los supuestos empíricos de este trabajo es que el problema de la baja comprensión de lectura es generada principalmente por la misma acción educativa de los maestros, y agravada por otras variables como el medio ambiente familiar, la capacidad individual de cada alumno, etc.

Pero, ¿en qué consiste la comprensión de lectura? César Coll (1992 pp. 21-25) señala que la simple repetición verbal de una información leída previamente no garantiza su verdadera comprensión. Para ello es necesario considerar aspectos como los conocimientos previos del lector, la significatividad potencial de la nueva información de acuerdo a los conocimientos previos del sujeto, y el proceso seguido para la adquisición de esos nuevos conocimientos. Se requiere que el alumno realice conexiones significativas entre sus conocimientos previos y el nuevo material para así llegar a la comprensión de lectura.

Pero las prácticas tradicionales de lectura como la simple lectura oral, la copia y el cuestionario no siempre son del todo efectivas para lograr esas conexiones entre conocimientos previos y el nuevo material.

En esta investigación se emplearán de manera experimental los mapas conceptuales para comprobar su efectividad en el mejoramiento de la comprensión de lectura de los alumnos del sexto grado.

Para llegar a la definición de mapas conceptuales se parte de la idea de "concepto".

Ausubel (1989, pp. 88-90 citado por CONAFE) señala que los conceptos son objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que están diseñados y representados en cualquier cultura mediante algún signo o símbolo aceptado. Por medio de los conceptos se hace posible la comunicación del ambiente físico y la adquisición de ideas abstractas sin la necesidad de una experiencia empírico-concreta.

En nuestro caso la manera de expresar los conceptos es la palabra escrita; las palabras representan conceptos que se encuentran en el mundo físico.

Los conceptos se presentan en los textos en forma de redes organizadas de cadenas de ideas, mejor conocidas como enunciados.

Los mapas conceptuales son un recurso que permite presentar de manera organizada las cadenas de conceptos que forman los textos. A través de ellos se pueden separar las ideas o conceptos principales de la información adicional contenida en una lectura. De esta forma el estudiante podrá concentrar su atención en lo más relevante de la lectura, podrá establecer conexiones entre los principales conceptos llegando así a una mejor comprensión.

Para que los mapas conceptuales sean efectivos es necesario que el contenido conceptual de los textos al leer sea acorde con los conocimientos previos de los lectores. Una lectura con demasiadas palabras desconocidas presentará otros retos que deberán ser resueltos con otros recursos como son la búsqueda de significados de palabras para la ampliación del vocabulario, etc.

Hasta es punto queda claro que la comprensión de lectura es un aspecto importante e indispensable para el desarrollo académico de todo estudiante. La necesidad de leer y comprender textos se presenta desde el primer grado de educación primaria hasta las universidades y postgrados. Es en la escuela

primaria donde se deben sentar las bases para una buena lectura de comprensión.

La práctica docente me ha permitido observar que buena parte de los alumnos no comprenden lo que leen. Esto se constituye en un verdadero problema para los protagonistas del aprendizaje ya que esta deficiencia les impedirá obtener un aprovechamiento escolar adecuado en todas aquellas áreas escolares que requieran de la lectura.

Existen varios factores que de alguna manera pudieran obstaculizar la buena comprensión de textos en los alumnos de educación primaria. Con esta investigación se busca reconocer algunos de ellos. También se pretende experimentar y proponer una alternativa efectiva para superar la problemática estudiada.

Los mapas conceptuales proporcionan elementos funcionales para superar el problema de la baja comprensión de lectura.

Es un hecho que los alumnos tienen la capacidad intrínseca de comprender la lectura. Sólo es cuestión de adoptar un recurso efectivo y llevarlo a cabo adecuadamente.

Los planes y programas de estudio actuales y las corrientes pedagógicas contemporáneas como el Constructivismo citado en este trabajo, aceptan que los alumnos con capacidades normales deberían adquirir una buena lectura de comprensión aún desde los primeros grados de primaria, es decir, teóricamente los niños son capaces de comprender la lectura desde el inicio de su instrucción primaria.

Desde luego que pueden existir diversas condicionantes que influyen en la comprensión de lectura de los alumnos como por ejemplo: su nivel socio-económico, la maduración, ambiente familiar, etc. Sin embargo estas variables no siempre son generalizables a todo un grupo escolar. De hecho se necesitaría una investigación individual para cada una y así determinar en que grado influyen en la lectura de comprensión de los alumnos.

Sin desconocer la existencia de las condicionantes anteriores, considero aún de mayor relevancia la metodología y acción del docente para promover la lectura de comprensión en sus alumnos. La actividad directa del docente, y las estrategias que éste emplee tendrán una mayor influencia a nivel grupal.

La finalidad de este trabajo de investigación es poner en práctica un recurso metodológico diseñado exclusivamente para fortalecer la lectura de comprensión de los alumnos.

Desde esta perspectiva se acepta el hecho de que los mapas conceptuales no son la única manera de propiciar la comprensión de lectura, pero dadas sus características, considero que son una manera de lograrlo.

El problema de la pobre comprensión de lectura es una realidad en mi grupo escolar. Es necesario tomar acción para solucionar la problemática. Los mapas conceptuales son el arma principal.

Así pues, desde el inicio mismo de este trabajo de investigación me propongo conocer la efectividad del uso de los mapas conceptuales como recurso de apoyo para elevar la comprensión de lectura de mis alumnos de sexto grado.

1.5 Variables

Variable independiente: Los mapas conceptuales.

Variable dependiente: La comprensión de lectura de los alumnos del grupo estudiado.

CAPÍTULO

2

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

En el marco de nuestra labor educativa los docentes encontramos toda una variedad de problemas que entorpecen o dificultan el trabajo diario dentro de las aulas, y es responsabilidad de cada maestro el buscar soluciones prácticas a sus problemas, desde esta óptica la investigación educativa se proyecta como el recurso formal a utilizar en la búsqueda de soluciones.

Al abordar un proyecto de investigación educativa el investigador debe estar consciente que él no es el único que ha detectado el problema; de alguna manera alguien más ya ha investigado y escrito algo relacionado con la problemática a tratar.

El investigador podrá entonces consultar todo el material escrito que pueda ayudarle a realizar una mejor investigación. Esta información formará el marco teórico que servirá como plataforma o espejo a través del cual se interpretará la problemática.

El propósito de un marco teórico es conocer toda la información disponible acerca del asunto a investigar para usarla como medio de interpretación a la problemática.

Es por eso que he elegido a la corriente pedagógica del Constructivismo para analizar el problema de la baja comprensión de lectura de mis alumnos de sexto grado porque los mapas conceptuales son su instrumentación.

2.1 El Constructivismo

En el ambiente magisterial contemporáneo mucho se ha hablado del constructivismo y sus bondades en beneficio de un mejor proceso educativo. A riesgo de ser demasiado simplista, y reconociendo la inmensidad del tema, presento aquí tan sólo algunas de sus ideas principales para ayudarnos a comprender mejor el funcionamiento de los mapas conceptuales dentro de los postulados del constructivismo.

“La Psicología todavía no puede ofrecer... una explicación global de los procesos educativos en general, y de los procesos escolares en particular” (César Coll, 1991).

Es bajo esta necesidad que surge el Constructivismo como propuesta para ser un marco de referencia para la educación escolar.

La siguiente información fue obtenida de una ponencia presentada en Madrid, España por César Coll en Noviembre de 1991, misma que a su vez fue citada por UPN Corrientes Pedagógicas Contemporáneas 1994, pp. 9-21.

Existen varias maneras como una sociedad prepara a sus miembros jóvenes para integrarse a ella. La familia, la iglesia y la escuela son espacios educativos en que los niños reciben influencia y conocimientos, sin embargo, solamente la escuela puede ofrecer una ayuda sistemática, planificada y sostenida. La concepción constructivista de la educación no ignora que la escuela cumple, entre otras, la función de conservar y reproducir el orden social existente, pero al mismo tiempo reconoce y da mayor importancia a la función prioritaria de la escuela: La de promover el desarrollo y crecimiento integral de los alumnos.

La escuela apoya el desarrollo de los estudiantes a través de facilitarles el acceso a los conocimientos y saberes de su propia cultura, y sobre todo promoviendo que los alumnos realicen el aprendizaje por sí mismos. El propósito es que los educandos formen una identidad personal en el marco de su propio contexto social y cultural.

César Coll (1991) también señala que el aprendizaje no es una copia o reproducción fiel de un contenido a aprender. Se reconoce que el alumno tiene que aportar para la construcción y reproducción del conocimiento; al hacerlo, le da un significado especial y personalizado a los contenidos de acuerdo a su propia construcción de conocimientos.

Desde el punto de vista anterior se reconoce que la labor de enseñanza del maestro no puede vaciar los conocimientos en sus alumnos. Toda labor de enseñanza del profesor estará mediatizada por la propia actividad mental del alumno, por la manera en que éste interprete la información y llegue a la construcción de su propio conocimiento.

Los métodos tradicionales de enseñanza que promueven la memorización mecanicista han fracasado al pretender que los alumnos conceptualicen los conocimientos de manera idéntica a como lo hace el maestro.

En el proceso de construcción de conocimientos en la escuela encontramos tres elementos: El alumno con sus conocimientos previos y su actitud hacia el aprendizaje, el contenido con sus características propias, y la labor del profesor para orientar al alumno en la construcción de sus significados. Si bien el alumno es el responsable último en la construcción de sus conocimientos, éste no se encuentra ajeno a la influencia que puedan ejercer en él las características de los contenidos, y la labor educativa, buena o mala, del profesor.

La función del maestro dentro del Constructivismo es la de organizar actividades y situaciones de aprendizaje que favorezcan la actividad mental del alumno para la construcción del conocimiento. Pero no se limita sólo a eso. En adición a planear y organizar las actividades de aprendizaje, también tiene la responsabilidad de que la construcción de conocimientos de sus alumnos esté debidamente orientada hacia los saberes y formas culturales seleccionados como contenidos de aprendizaje.

“Aceptar que la incidencia de la enseñanza sobre los resultados del aprendizaje ésta mediatizada por la actividad mental constructiva de los alumnos obliga a sustituir la imagen clásica del profesor como transmisor de conocimientos por la imagen del profesor como orientador o guía” (César Coll, 1991).

El maestro es un guía cuya función principal es la de engarzar los procesos de construcción de conocimientos de los alumnos con los significados colectivos previamente organizados dentro del contexto cultural.

Bajo una óptica constructivista, los contenidos curriculares permiten a los profesores un amplio margen de acción realizando adaptaciones a los contenidos para que estén acordes con las características de sus alumnos, tomando en cuenta sus propias formas de construcción de conocimientos.

“La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se vincula pues claramente con un planteamiento curricular abierto y flexible que rompe con la tradición de currícula cerrados y altamente centralizados” (César Coll, 1991).

La concepción constructivista del aprendizaje escolar señala que el alumno es el responsable único en la construcción de sus propios conocimientos, y que nadie puede sustituirlo en esa tarea, entonces ¿Cuál es la influencia educativa del

profesor al enseñar a sus alumnos?, ¿Realmente un profesor puede enseñar en el sentido estricto de la palabra?.

Algunos psicólogos, incluyendo también de orientación constructivista, han puesto en duda si realmente se puede enseñar lo que el alumno inevitablemente habrá de construir. Como respuesta a esto se puede mencionar lo que Solé (1991, p. 31) citado por César Coll cuando afirma que se puede y se debe enseñar a construir y que nadie puede sustituir al alumno en su propio proceso de construcción de conocimiento, pero de igual manera nada puede sustituir la ayuda que supone la intervención pedagógica para que esa construcción se realice.

Desde el punto de vista del constructivismo la influencia educativa del profesor se interpreta como una ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno, a la vez que el maestro debe realizar ajustes constantes de acuerdo a los cambios que se presenten durante el proceso de construcción de conocimientos realizado por el alumno. Bajo esta perspectiva el concepto de ayuda tiene un doble sentido.

“Por una parte es sólo una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno... pero por otra parte, es una ayuda sin cuyo concurso es altamente improbable que se construya el alumno los significados que representan y vehiculan los contenidos escolares” (César Coll, 1990, p. 448).

El Constructivismo se rige por el principio de ajuste de la ayuda pedagógica, mismo que puede adoptarse a múltiples metodologías didácticas. La ayuda puede presentarse proporcionando al alumno una información organizada y estructurada de tal manera que se encuentre al alcance de los educandos, en otras ocasiones se le ofrecen modelos de acción a imitar, y en otras más formulando indicaciones y sugerencias más o menos detalladas para resolver determinadas tareas.

También se les puede permitir que elijan y desarrollen de forma totalmente autónoma unas determinadas actividades.

Coll (1990) también señala que el alumno no aprende un contenido como una simple memorización de información. Se debe pasar por un proceso de elaboración seleccionando y organizando la información, hasta llegar a su propio conocimiento. Pero para poder adquirir un nuevo conocimiento es necesario tener un acervo de conocimientos previos que posibiliten la asimilación del nuevo contenido.

El punto de partida de un alumno hacia la construcción de un conocimiento es precisamente la plataforma o cimiento que forman sus conocimientos previos adquiridos en experiencias anteriores, los cuales serán usados por los niños como instrumentos de lectura e interpretación de los nuevos contenidos. (Coll, 1990, pp. 435-453).

Otro aspecto importante de los conocimientos previos es que su existencia o insuficiencia marcará la diferencia entre un verdadero aprendizaje y una aprendizaje memorístico mecanicista. Si el alumno logra establecer relaciones sustantivas entre sus conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje, entonces podrá atribuirle un significado al nuevo material para construirse un modelo mental del mismo.

Por el contrario, si el alumno no logra establecer ninguna relación entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos, entonces solamente habrá logrado un aprendizaje memorístico que perdurará únicamente durante un determinado tiempo, pero que después ya no podrá ser recordado porque su estructura cognitiva no habría sido modificada.

Se pueden mencionar dos condiciones para que un aprendizaje sea efectivo. En primer lugar esta la necesidad de que el contenido sea potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista del contenido mismo cubriendo el requisito de tener significatividad lógica, como desde el punto de vista de las posibilidades que tiene el estudiante de asimilarlo. Para que esto ocurra se requiere que el alumno tenga las estructuras cognitivas necesarias para poder asimilar el nuevo material.

En segundo lugar se encuentra la necesidad de que el alumno presente una disposición favorable para aprender, esto es el niño deberá estar lo suficientemente motivado para participar activamente en la elaboración del nuevo conocimiento.

En este trabajo de investigación se propone el uso de los mapas conceptuales para lograr mejorar la comprensión de lectura de los alumnos. El proceso de elaboración de los mapas conceptuales es precisamente acorde con las propuestas del Constructivismo. Llegar a comprender un texto significa que se ha logrado el aprendizaje de nuevos conceptos, y tal como lo señala la corriente pedagógica del Constructivismo, el alumno es el encargado de dotar de significado a los nuevos conceptos de acuerdo a su propio marco conceptual. En el trabajo de los mapas conceptuales el alumno deberá estar siempre activo, y es mediante esta actividad que el alumno logrará contrastar sus conocimientos previos con el nuevo material de aprendizaje. La labor del profesor, tal como lo señala esta corriente pedagógica, será la de guía o conductor del proceso.

2.2 Mapas Conceptuales

2.2.1 Los Conceptos

Cuando los niños ingresan a la escuela ya tienen conocimiento de una considerable cantidad de hechos y objetos de su entorno inmediato. Ellos han logrado la adquisición de esos conceptos en el contacto diario con sus familiares y las personas más cercanas de la comunidad. La finalidad de la escuela es enriquecer los conceptos que el niño ha construido y a la vez usarlos como punto de partida para el aprendizaje de nuevos conceptos.

“Definiremos a los conceptos como objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que están diseñados en cualquier cultura dada mediante algún signo o símbolo aceptado... los conceptos liberan el pensamiento al aprendizaje y la comunicación del dominio del ambiente físico y hacen posible la adquisición de ideas abstractas sin experiencia empírica concreta” (Ausubel, 1989, pp. 88-90).

Los conceptos en un principio son objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades y cada cultura establece sus propios códigos para representarlos. En la escuela utilizamos la palabra oral o escrita para la enunciación de conceptos. Los conceptos existen en el ambiente físico, pero mediante su representación a través de la palabra se posibilita la adquisición de conceptos que representan ideas abstractas sin la necesidad de una experiencia empírico-concreta.

Los conceptos, o mejor dicho las concepciones funcionan como anteojos a través de los cuales podemos ver la realidad. Ellos operan como instrumentos útiles para ordenar, incorporar y procesar los datos de la experiencia. La manera como percibimos los conceptos puede ser llamada también como nuestras concepciones. Ellas permean y condicionan las posibilidades de percepción y

Cada nuevo concepto aprendido pasa a formar parte del marco conceptual de alumno, y es en función a esos conocimientos previos que se podrá interpretar y dar significado a los nuevos conceptos a aprender.

2.2.2 Comprensión de Lectura

En la escuela el alumno recibe una gran cantidad de hechos y datos, pero la simple memorización de esta información no garantiza su verdadero aprendizaje. Para lograrlo es necesario que el alumno confronte la nueva información con su propio marco conceptual, deber establecer relaciones entre ellos para dotar de significado a la nueva información. Si el alumno no cuenta con los conocimientos previos indispensables para poder interpretar la nueva información, no podrá haber un aprendizaje real. (Coll, 1992, pp. 21-25).

Una información memorizada mecánicamente, con una actitud pasiva del alumno, sólo será datos temporalmente grabados en la memoria a corto plazo del alumno. Por el contrario, si el alumno logra establecer conexiones entre sus conocimientos previos y la nueva información, ésta se transformará en conceptos aprendidos a través de un aprendizaje significativo.

La mayor parte de los conocimientos que el alumno habrá de aprender en la escuela será adquirida a través de la lectura. En todas las áreas de la educación primaria se requiere leer.

Los textos escritos contienen cadenas de conceptos con una determinada organización. Su nivel de complejidad va siempre de acuerdo al grado escolar para el cual fue preparado el texto en cuestión. Entonces se asume que estos textos deben ser potencialmente comprensibles para los alumnos. Si se logra que los alumnos puedan reconocer los conceptos contenidos en un texto, y después

establecer relaciones entre los conceptos, entonces se puede afirmar que el estudiante ha comprendido lo leído.

La comprensión de lectura requiere del reconocimiento de los conceptos, que el lector tenga los conocimientos previos para poder interpretarlos, y finalmente que el alumno establezca relaciones entre conceptos de todo el texto.

Para poder lograr lo anterior se requiere de una estrategia diseñada especialmente para ello. En este trabajo se proponen los mapas conceptuales como recurso de apoyo para lograr una mejor comprensión de lectura.

2.2.3 Aprendizaje Significativo

No resulta difícil en nuestra cotidiana labor educativa el descubrir y a menudo participar en el aprendizaje memorístico. Esta modalidad de aprendizaje se caracteriza por la adquisición de conocimientos a través de procedimientos repetitivos, de manera arbitraria, sin pretender relacionar el nuevo material con los conocimientos previos. Con base en el esfuerzo y a repetición es probable que un alumno logre reproducir verbalmente algún contenido memorizado, no obstante esta información será grabada sólo en la memoria de corto plazo y después de un determinado periodo de tiempo será desplazada y borrada por un nuevo material.

“En el aprendizaje memorístico, la información nueva no se asocia con los conceptos existentes en la estructura cognitiva y, por lo tanto, se produce una interacción mínima o nula entre la información recientemente adquirida y la información ya almacenada” (Novack, 1985, p. 74 citado por Antonio Ontoria 1996).

Como se mencionó anteriormente, si el estudiante no cuenta con la estructura cognitiva previa para la incorporación de un nuevo conocimiento, estará

imposibilitado para lograr un aprendizaje significativo, a lo más que podrá llegar, y sólo a través del esfuerzo repetitivo, será a un aprendizaje memorístico temporal.

Pero el hecho de contar con las estructuras cognitivas previas para el alcance de nuevas estructuras no garantiza en sí un aprendizaje significativo. También se requiere que el estudiante tenga la intención consciente de integrar los nuevos materiales a sus conocimientos previos.

Por otro lado se encuentra el aprendizaje significativo en el cual la información nueva se incorpora de manera sustantiva, no arbitraria a la estructura cognitiva del alumno. Para que esto ocurra es requerido que existan una deliberada intencionalidad del sujeto cognoscente para relacionar el nuevo conocimiento con los ya existentes en su estructura previa.

El aprendizaje significativo contiene las siguientes ventajas con respecto al aprendizaje memorístico:

- Un material potencialmente significativo podrá ser adquirido más fácilmente que una información con poca significatividad, aprendida sólo por medios memorísticos.
- La utilización de los conocimientos previos como anclas para la adquisición significativa de un nuevo material proveerá aprendizajes más rápidos y duraderos.

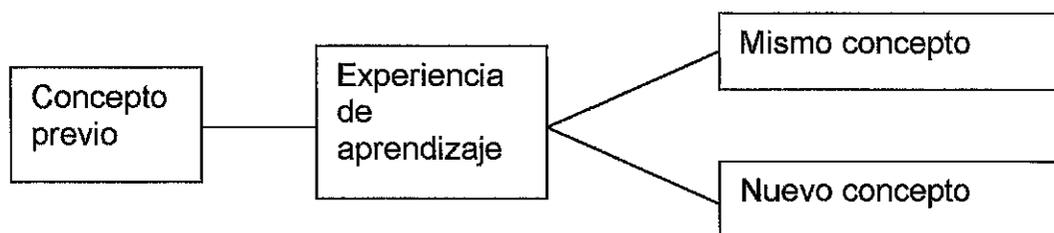
Cuando un alumno memoriza datos y hechos de manera mecánica, éstos son almacenados en la memoria a corto plazo del estudiante. Después de un corto tiempo estos datos ya no podrán ser recordados. Por el contrario, si se memorizan esta información estableciendo relaciones válidas con el marco conceptual previo,

entonces se tendrá un aprendizaje significativo, y estos datos o conceptos podrán ser integrados al marco conceptual del alumno (SEP, CONAFE, 1997, p. 43).

Para lograr mejores resultados en el aprendizaje significativo de conceptos es necesario que el profesor sepa identificar los conocimientos previos o estructuras de conocimientos de los alumnos que sirven como base para la adquisición de un nuevo concepto. Sólo así el docente podrá orientar debidamente a sus estudiantes para que establezcan relaciones entre sus conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje, de esta manera el alumno dotará de significado a los contenidos a aprender logrando así un aprendizaje significativo.

“No basta con mostrar al niño algo que entra en conflicto con sus ideas para esperar que se produzca el cambio. Los niños no sólo tienen que comprobar por sí mismos que hay un conflicto, sino desarrollar también por ellos mismos una explicación alternativa más eficaz” (Harlen, W., 1985, pp. 100-104).

Lograr un aprendizaje significativo requiere involucrar al alumno en una experiencia de aprendizaje lo suficientemente efectiva para que los niños estén convencidos de cambiar su concepto previo por el nuevo concepto aprendido. Ese conocimiento sólo será posible si se permite al alumno formar, construir el nuevo concepto. De no ser así el alumno volverá a su vieja concepción (SEP, CONAFE, 1997, p. 53).



2.2.4 Mapas Conceptuales

Los Mapas Conceptuales son un recurso que permiten presentar de manera organizada las cadenas de conceptos que forman los textos. Son muy útiles para separar las ideas principales de la información adicional contenida en una lectura. De esta manera el estudiante puede concentrar su atención de manera fácil y organizada en lo más relevante de la lectura. (Novack, 1988, pp. 33-34).

Los conceptos se presentan en los textos en forma de redes organizadas de cadenas de ideas, mejor conocidas como enunciados. Para identificar los conceptos en un enunciado se puede realizar lo siguiente:

- Subrayar con un color la palabra o idea que indique de qué habla.
- Subrayar con otro color las palabras o ideas que indiquen que dice.
- Encerrar en un círculo las palabras de enlace.

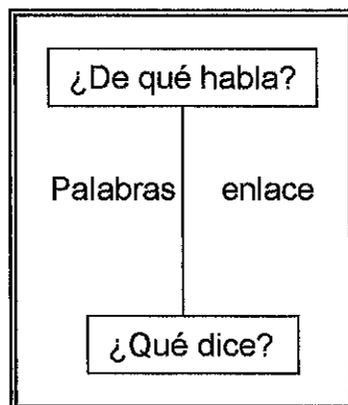
Las plantas terrestres necesitan agua, tierra y luz para desarrollarse.

¿De qué habla? De las plantas terrestres.

¿Qué dice? Que necesitan agua tierra y luz para desarrollarse.

Palabras de enlace: necesitan... para desarrollarse.

El proceso anterior se realiza para cada uno de los enunciados de un texto. Luego se recomienda escribir cada enunciado con el siguiente formato en tarjetas.



Después de tener todas las tarjetas se proponen los siguientes pasos en la construcción del mapa conceptual.

*En la parte superior se coloca la tarjeta que contenga el concepto al que se refieren todas las demás tarjetas, ya sea de manera directa o indirecta. Así se localiza el concepto central o idea principal del texto.

*En el segundo nivel descendente se colocan los conceptos que describen de manera directa al concepto central de la lección.

*En el siguiente nivel se ponen los conceptos que describen algunas características del nivel anterior.

*En el nivel próximo se colocan los conceptos que describen a los conceptos del anterior, y así sucesivamente.

*Se unen las tarjetas con flechas y se escriben palabras de enlace pertinentes (SEP, CONAFE, 1997, pp. 50-51).

A continuación se presentan algunas estrategias para la elaboración de los mapas conceptuales como lo señala Novack (1988, p. 109).

En la elaboración de los mapas conceptuales es importante lograr la toma de conciencia del profesor y que esta se traduzca de manera operativa en la planeación didáctica del docente y sobre todo en el trabajo del maestro con sus alumnos a todo lo largo del año escolar.

Los objetivos que el profesor se puede plantear son los siguientes:

Objetivos informativos

- Conocer, saber que algo existe
- Comprender, entender a fondo
- Manejar la información, aplicarla

Objetivos formativos

- Formación intelectual
- Formación humana
- Formación social
- Formación profesional

Corresponde al docente concretizar lo anterior y redactar los objetivos que mejor se apliquen a las materias que imparte y que desea adoptar como parte de su proyecto docente.

Un mapa conceptual es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones, dirigiendo la atención tanto al estudiante como al profesor sobre el número de ideas importantes en las que debe concentrarse en cualquier tarea específica de aprendizaje.

Un mapa conceptual también puede hacer las veces de mapa de carreteras donde se muestran los caminos que se pueden seguir para conectar los significados de los conceptos que al completar este mapa resulta un resumen esquemático. A su vez, estos deben ser jerarquizados, es decir, los conceptos más generales deben situarse arriba, en la parte superior del mapa, y los conceptos progresivamente más específicos en los niveles inferiores.

Ausubel (1983) y su Teoría del Aprendizaje Cognoscitivo ofrece un sólido fundamento intelectual para la creación de acontecimientos nuevos en el aprendizaje escolar que nos llevará, en las próximas décadas a practicar una educación de más calidad.

Los mapas conceptuales han probado ser una gran alternativa para favorecer la lectura de comprensión. Permiten ver, de manera más evidente, los conceptos clave al mismo tiempo que sugieren maneras de conectar los conceptos nuevos con los conocimientos previos del lector. Uno de los beneficios de los mapas conceptuales es que permiten separar los conceptos fundamentales de la información trivial. Una buena realización de los mapas conceptuales permite tanto a maestros como alumnos comprender mejor su papel dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Otra de las características principales de los mapas conceptuales es que pueden convertirse en poderosos instrumentos de evaluación. Los exámenes convencionales de preguntas y respuestas generalmente sólo prueban que los alumnos han memorizado cierta información. Resulta difícil elaborar preguntas que muestren que los alumnos han analizado, sintetizado y evaluado los nuevos conocimientos. La correcta elaboración de los mapas conceptuales facilita tal evaluación.

Lograr que los alumnos de primaria elaboren mapas conceptuales no se logra de manera rápida. En realidad hay que seguir un proceso más o menos extensa, pero bien vale la pena debido a sus resultados positivos.

No existe una manera o fórmula única para introducir los mapas conceptuales en la educación primaria. Aquí presento algunas posibles maneras de hacerlo, las cuales desde luego son susceptibles de sufrir adaptaciones de acuerdo a las características de cada grupo escolar.

En todos los casos siempre se comienza presentando a los alumnos la idea de Concepto. Sin embargo, antes de entrar de lleno al análisis de la idea de concepto, es necesario considerar lo siguiente.

Ya ha sido ampliamente discutido el hecho de que no podemos transferir el conocimiento tal como se hace una transfusión de sangre. Para tener una mejor comprensión del significado de cualquier conocimiento es necesario dialogar, intercambiar y compartir. A este proceso se le conoce como "negociar significados" (Novack, 1988).

De otra manera, si recurrimos sólo a la memorización lo más probable es que el alumno adquiera una misconcepción del conocimiento tratado. Los mapas conceptuales permiten dicha negociación de significados.

Sea cual fuere la manera en que un individuo ha adquirido un concepto, estos siempre estarán influenciados por el sujeto que aprende. Los estudiantes siempre aportan algo de sí mismos durante la negociación de un significado. No son sólo una pizarra o un depósito vacío para ser llenado de información.

Para alcanzar un nuevo concepto es necesario que el alumno haga uso de sus conocimientos previos, y es a partir de ellos que el educando podrá interpretar y dar significado al nuevo concepto.

La mejor manera de ayudar a los alumnos a aprender conceptos significativamente es propiciar que ellos mismos comparen los conceptos tal como existen en su mente y la manera como esos mismos conceptos existen "fuera". Probablemente encontrarán algunas diferencias de concepción de conceptos que servirán para fortalecer su propia asimilación del concepto.

Los mapas conceptuales logran aislar conceptos y palabras de enlace. También es posible establecer las relaciones entre estos conceptos y palabras de enlace, y darse cuenta que desempeñan diferentes funciones en la transmisión del significado. De igual manera es posible visualizar y establecer relaciones jerárquicas entre conceptos.

Algunas investigaciones han mostrado que la mayoría de las personas tienen una memoria en extremo pobre para los detalles concretos. Por otra parte, es notable nuestra capacidad memorística para recordar imágenes visuales determinados. Los mapas conceptuales son más imágenes visuales que texto o detalles. Es por eso que los mapas conceptuales permiten recordar de mejor manera los conceptos más importantes de un texto. Con esto no queremos decir que pretendemos que los alumnos aprendan de memoria los mapas conceptuales de manera mecánica.

Eso sería como una negación de todo el trabajo realizado. Un mapa conceptual favorece el análisis y construcción activa del conocimiento.

Como se mencionó con anterioridad, el avance en la elaboración de mapas conceptuales será gradual. Es probable que en un principio los alumnos elaboren mapas conceptuales de poca efectividad. Pero con la práctica los alumnos van encontrando mejores maneras y mayores relaciones entre conceptos.

Los mapas conceptuales son instrumentos poderosos para observar los matices que cada alumno otorga a los conceptos que se incluyen en su mapa. Si están bien elaborados muestran claramente la organización cognitiva de los estudiantes.

Un mapa conceptual debe dibujarse varias veces, ya que seguramente el primer mapa tendrá algún problema de ubicación, interpretación o enlace de conceptos. Se ha encontrado que los alumnos están más dispuestos a reescribir un mapa conceptual que un resumen o ensayo.

Algunas estrategias para introducir los mapas conceptuales en la educación primaria (Novack, 1988, pp. 119-127):

otra con

lado de

objetos y

palabras

pa, pero

de los

palabras

estos

por eso

, él, la con y pedir a los mente al escuchar esas ceptuales. Reconocer la pas conceptuales.

nadas por dos conceptos esos enlaces.

nen los conceptos de las palabra.

s alumnos.

en y que separen los que

Actividades de elaboración de mapas conceptuales:

- 1.- Elegir uno o dos párrafos especialmente significativos para los alumnos. Los alumnos leen los párrafos y señalan los conceptos más importantes los que se consideren necesarios para comprender el significado general de los párrafos.
- 2.- Escribir los conceptos en el pizarrón y de preferencia a los alumnos que discutan sobre cuales son los conceptos más importantes. Acomodarlos en columna de acuerdo al rango de importancia. En realidad se trata de jerarquizar el grado de generalidad e inclusividad de los conceptos.
- 3.- Una vez que se tiene la lista se puede empezar a elaborar el mapa conceptual con la participación de los alumnos. Se discute acerca de la mejor colocación de los conceptos a manera de mapa conceptual. Se pueden escribir las palabras en rectángulos de papel y ordenarlos y reordenarlos hasta llegar a un acuerdo.
- 4.- Se buscan relaciones cruzadas entre conceptos y las palabras de enlace más adecuadas.
- 5.- Generalmente en el primer intento las mapas quedan desequilibrados. Es importante rehacer el mapa una o dos veces más.
- 6.- Dejar a los alumnos que hagan mapas conceptuales de sus temas favoritos.
- 7.- Y lo más importante, utilizar los mapas conceptuales a través de todo el año escolar y en todas las áreas escolares en que sea posible.

CAPÍTULO

3

MARCO REFERENCIAL

3.1 San Miguel el Alto, Jal.

San Miguel el Alto se encuentra localizado al noroeste del estado de Jalisco en las coordenadas 21° 01.7' latitud norte y 102° 24.2' de longitud oeste. La cabecera municipal se eleva a 1850 metros sobre el nivel del mar. La extensión territorial de todo el municipio es de 510.93 Km². Limita al norte con los municipios de Jalostotitlán y San Juan de los Lagos; al sur con Arandas; al este colinda con San Juan de los Lagos y San Julián, y al oeste con Tepatitlán y Valle de Guadalupe.

El clima de esta región es semiseco con otoño, invierno y primavera secos y semicálidos con invierno benigno. La temperatura media anual es de 17.8° C., y tiene una precipitación media anual de 634.5 milímetros con lluvias en los meses de Julio y Agosto. El promedio de días con heladas al año es de 23.

La población aproximada de la cabecera municipal es de 29,000 habitantes.

Actualmente la economía de San Miguel el Alto se encuentra en auge y se ha diversificado y desarrollado en los campos de la industria textil, la agricultura, la ganadería, manufactura de productos lácteos, artesanías en cantera, y otros de menor importancia.

En la industria textil se produce ropa para dama, ropa deportiva y de niños, calcetas, medias, etc. También hay talleres de deshilados y elaboración de almohadas, sábanas y colchas. Algunas de las fábricas mayores tienen tamaño suficiente para emplear hasta trescientos obreros en los tres turnos. La mayoría de los empleados de fábricas y talleres son mujeres jóvenes cuyo salario es igual o apenas superior al salario mínimo. Es tanta la oferta de trabajo en la industria textil que algunas fábricas cuentan con sus propios camiones para transportar

trabajadores de las rancherías a la cabecera municipal obteniendo así mano de obra barata.

La agricultura del municipio está centrada básicamente en la siembra de maíz, sin embargo éste no es cosechado en su totalidad. Más bien la mayoría de los agricultores toman sólo el necesario para el consumo familiar, y lo demás lo dejan junto con la planta para molerla y convertirla en forraje para alimentación del abundante ganado vacuno del lugar.

El tipo de clima y la calidad del suelo no son benignos para la agricultura, lo que explica el aprovechamiento del maíz como forraje. También se cultivan aquí algunos frutales y hortalizas, pero por su baja producción no tienen mayor importancia.

La ganadería ocupa uno de los puestos relevantes en la economía de este lugar. Buena parte de la población masculina adulta viajan diariamente a los ranchos ganaderos a trabajar en la crianza de ganado vacuno. Por lo que respecta a las personas viviendo en el medio rural casi en su totalidad dedican su tiempo a la cría y ordeña de ganado lechero. Por dar cabida a tan importante producción de leche existen en el municipio dos receptoras de leche en la cabecera y varios termos en el medio rural que se encargan de almacenar y luego transportar la leche a la capital del estado para ser industrializada.

No toda la leche es enviada a las enfriadoras. Una buena parte del líquido es utilizada en una incipiente industria de elaboración de quesos, cremas, dulces y otros productos lácteos.

En el terreno de las artesanías destacan los trabajos elaborados en cantera rosa, material del cual existen yacimientos a las afueras de esta ciudad. Los trabajos en cantera van desde edificios, fachadas, fuentes, monumentos, mesas,

macetas, ceniceros, etc. Es tanta la abundancia de cantera que incluso algunas aceras y cercas están hechas con este material.

San Miguel el Alto se distingue por su religiosidad. Las fiestas patronales del pueblo se celebran del dieciséis al treinta de septiembre para conmemorar al santo patrono del lugar. Durante la celebración se realizan eventos como corridas de toros, novilladas, peleas de gallos, carreras de caballos, serenatas, bailes populares, juegos pirotécnicos y juegos mecánicos. Durante estos días se da un alto consumo de bebidas alcohólicas, con algunas consecuencias.

También destacan los festejos de semana Santa con actividades como el vía crúsis y el Rosario viviente.

Como lo mencioné anteriormente, existe una fuerte religiosidad entre los habitantes de esta comunidad. Los sacerdotes gozan de bastante prestigio e influencia, y son muy respetados por la sociedad. Incluso en estos tiempos podemos ver personas, comúnmente adultos, que al ver pasar el coche del cura se hincan y persignan en la creencia de que el sacerdote transporta la hostia consagrada.

En el terreno educativo San Miguel el Alto cuenta con suficientes escuelas primarias para cubrir satisfactoriamente la demanda de este servicio. Existen tres secundarias y dos preparatorias y también varias academias secretariales y de computación.

En la educación primaria y secundaria existe un alto grado de deserción. Los alumnos que abandonan la escuela generalmente lo hacen para integrarse a la fuerza de trabajo de las numerosas fábricas y talleres de la localidad. Este fenómeno da como resultado una población con gran número de obreros, y sólo unos cuantos continúan con sus estudios a nivel superior.

divididos en clases socio-
ta formada por ganaderos e
que viven con todas las
uentra integrada por dueños
eros y profesionistas de alto
a compuesta por pequeños
de similar ingreso. Al fondo
da por obreros, jornaleros y

nte en cuanto a oferta de
de las rancherías viajan
n realidad la mayoría de los
bs.

de clase baja estudian sólo
ible para poder migrar hacia
lver de aquel país con un
r una buena casa, y buscar
sposa. Pocos lo consiguen,

ha estado presente en San
orio ha traído recientemente

intento de amasar fortuna,
pandillas y las drogas.

Periódicamente los hijos ausentes del pueblo vuelven a disfrutar de las fiestas del lugar. Algunos vienen manejando orgullosamente sus flamantes vehículos y gastando dinero a discreción para mostrar a todos el progreso logrado. Desafortunadamente también traen consigo la drogadicción y el pandillerismo tan comunes en el vecino país.

Hoy en día San Miguel el Alto tiene un grave problema de pandillas y consumo de drogas. En un principio la influencia extranjera favoreció el surgimiento de estos problemas. Pero ahora, como en las grandes ciudades, en San Miguel existe toda una organización clandestina encargada de la distribución de las enervantes. El consumo es alto. Las pandillas se apoderan por las noches de las calles de los barrios a tal grado que algunas zonas de la ciudad no se consideran seguras de transitar a altas horas de la noche. Los niños, adolescentes y jóvenes de las clases sociales más desfavorecidas ven en la pandilla una forma de realización y proyección en sustitución a su incapacidad de hacerlo a través del estudio o del trabajo. La clase alta consume cocaína, la clase baja se conforma con la más económica mariguana, e incluso usan pegamentos y solventes. Las pandillas y la drogadicción se encuentran ya presentes en la escuela en que se desarrollo esta investigación.

3.2 Escuela Primaria Melchor Ocampo

La escuela Primaria Melchor Ocampo está ubicada en las afueras de la ciudad. En esta zona predominan familias de la clase social baja, por consiguiente, casi la totalidad de los alumnos provienen de la clase social desfavorecida.

La mayor parte de los padres de familia no muestran mayor interés en los asuntos de la escuela. Generalmente sólo se presentan en el edificio escolar cuando son llamados, más no por cuenta propia. Durante las reuniones de padres de familia presentan una actitud pasiva. No se observa que los padres tengan una verdadera conciencia de sus obligaciones con respecto a la educación de sus hijos. Hay desgano, desinterés y apatía.

Los alumnos reciben pocos estímulos en sus hogares para buscar la excelencia en sus estudios. La función educativa de los padres comúnmente se limita a cuidar que los niños hagan la tarea, pero no se preocupan por dedicarles parte de su tiempo para ayudarlos y estimularlos.

La influencia de la calle llega a atravesar los muros de la escuela. Muchos alumnos de la escuela se encuentran ya integrados a las pandillas de barrio y lo demuestran con sus actitudes, sus ropas y su comportamiento.

En el edificio escolar funcionan dos escuelas. Un turno matutino, y nuestra escuela que funciona en el turno vespertino. La planta física cuenta con trece aulas, dos direcciones, un salón de eventos, jardines y un patio lo suficientemente amplio para contener una pequeña cancha de basquet bol, una concha de volei bol y un reducido campo de fútbol. En el turno vespertino sólo se utilizan ocho aulas, que es el mismo número de grupo que tiene el plantel. Las aulas son de construcción antigua y algunas son pequeñas y con poca iluminación, lo cual obliga a utilizar luz eléctrica todo el tiempo.

El personal de la escuela está formado por una directora, un secretario técnico, ocho docentes frente a grupo, en maestro de educación física y un intendente. La preparación profesional y los años de servicio de los docentes son muy variados.

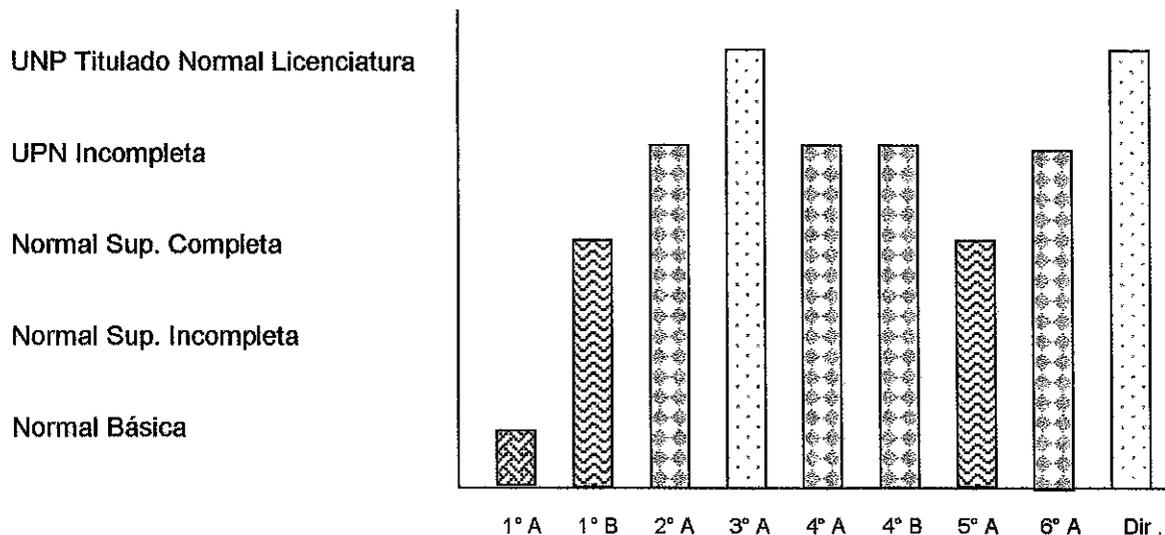
A continuación se presenta una tabla que especifica la antigüedad en el servicio y preparación profesional de cada unos de los docentes.

Grado	Grupo	Preparación Profesional	Antigüedad
1	A	Normal Básica	37
1	B	Normal Superior Titulado	33
2	A	U.P.N. Incompleta	33
3	A	Normal Licenciatura	8
4	A	U.P.N. Incompleta	16
4	B	U.P.N. Incompleta	20
5	A	Normal Superior Titulado	22
6	A	U.P.N. Pasante	10
DIRECTORA		U.P.N. titulada	32

Gráficas correspondientes a la preparación profesional del personal docente de la Escuela Primaria Melchor Ocampo

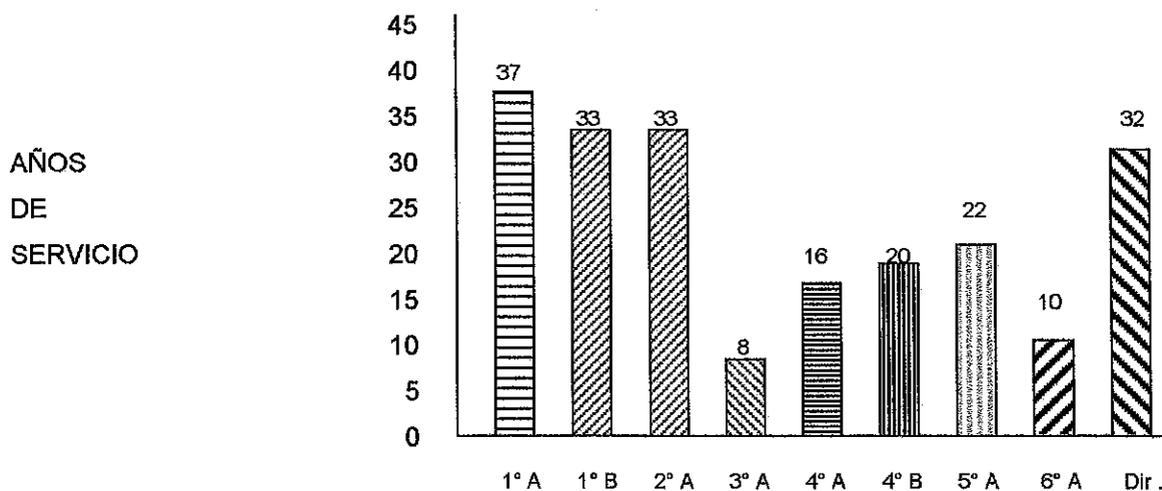
Preparación profesional del personal docente
de la Escuela Primaria Melchor Ocampo

Gráfica 1



Antigüedad en años de servicio

Gráfica 2



CAPÍTULO

4

METODOLOGÍA

4.1 Diseño de investigación

El primer paso en la elaboración de un trabajo de investigación es determinar claramente el área específica del saber en el que se habrá de buscar una problemática que se adecue a las necesidades, intereses y realidad contextual del sujeto investigador. Desde un inicio el tema de la baja comprensión de lectura tuvo especial preponderancia ya que es un fenómeno presente en los diferentes grados de la educación primaria, estando de hecho presente en el grupo a mi cargo.

El problema de la baja comprensión de lectura no es nuevo. Distintos autores reconocidos lo han estudiado e incluso han dado propuestas de solución. Así que mediante una pesquisa documental reuní y seleccioné información teórica acerca de los mapas conceptuales para utilizarlos como recurso para mejorar la lectura de comprensión en el sexto grado.

El trabajo de investigación se realizó bajo un diseño experimental de preprueba y posprueba integrada por las siguientes etapas:

En una primera etapa se administra una prueba preliminar al grupo en estudio para medir la variable dependiente, en este caso, la lectura de comprensión de los alumnos del Sexto A de la Escuela Primaria Melchor Ocampo de San Miguel el Alto, Jal.

La segunda etapa consiste en la aplicación de un tratamiento experimental a los alumnos con un recurso que teóricamente modificará la variable dependiente.

La tercera etapa es administrar, al término del periodo experimental, una posprueba que mida nuevamente la variable dependiente para poder observar los avances logrados.

El universo de la investigación está representado por los treinta y cuatro alumnos del Sexto A de la escuela mencionada anteriormente. La muestra está integrada por quince alumnos del grupo seleccionados aleatoriamente.

La investigación se realizó dentro del periodo de Octubre de 1997 a Marzo de 1998.

En el mes de Octubre se aplicaron las encuestas a maestros y padres de familia con el propósito de recabar información para tener una visión del medio ambiente familiar y escolar en que se desarrollan los alumnos.

Durante este mes se aplicó la preprueba la cual fue instrumentada a través de una lectura titulada "La Gravedad" (ver apéndice), y un cuestionario acerca del contenido del mismo cuya función es establecer un primer momento de investigación como antecedente sobre las condiciones iniciales de lectura de comprensión del grupo en estudio.

Una vez realizada la preprueba se inició el proceso de estudio y elaboración de mapas conceptuales dentro del aula que abarcó de Octubre de 1997 a Febrero de 1998. Durante el primer mes se trabajó de manera intensiva, con actividades diarias, la introducción de los mapas conceptuales en el grupo. En el tiempo restante los mapas conceptuales fueron utilizados solamente dos veces por semana dentro del área de Geografía. Decidí no usar los mapas diariamente para evitar que esta actividad se convirtiera en algo aburrido o tedioso para los alumnos, al mismo tiempo opté por utilizar los mapas conceptuales dentro del área

de Geografía debido a que consideré que la estructura de los textos facilitaba de alguna manera la introducción de los mismos.

Una vez terminado el periodo de estudio de mapas conceptuales se aplicó la posprueba en el mes de Marzo para medir por segunda vez la lectura de comprensión de los alumnos. De nueva cuenta se utilizó la lectura de "La Gravedad" y su cuestionario. Cabe aclarar que en las dos ocasiones se presentaron cuestionarios y lecturas idénticos, solo que en la posprueba el alumno primero elaboró y estudio un mapa conceptual sobre la lectura, para después contestar el cuestionario sin material alguno a la vista.

Los resultados de los distintos cuestionarios, tanto a padres de familia, maestros y alumnos fueron analizados cualitativa y/o cuantitativamente según el caso. Dentro de este escudriño se buscaron tendencias significativas que mostraban pautas a seguir en el desarrollo mismo del proceso educativo.

Las gráficas y valores porcentuales fueron empleados con profusión para facilitar la interpretación y comparación de los resultados de las encuestas para así tener bases suficientes para aprobar o desaprobar la hipótesis formulada al inicio del proceso investigativo.

4.2 Presentación de resultados

En este apartado se exponen los instrumentos de recolección de información para las distintas encuestas, así como los resultados de los mismos y las gráficas que los ilustra.

En una primera instancia se presenta el formato del instrumento, acto seguido se exponen las condiciones de aplicación del mismo, los propósitos específicos del cuestionario en turno, y finalmente se detallan los resultados pregunta por pregunta.

Como se mencionó anteriormente las gráficas estarán presentes a lo largo de todo este análisis de resultados.

4.2.1 Encuesta a Padres de Familia

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL CENTRO VALLE DE GUADALUPE

CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA

Con el propósito de llevar a cabo una investigación para acreditar un curso de la UNP, le solicitamos su valiosa colaboración contestando este cuestionario.

ÚLTIMO AÑO DE ESTUDIOS _____

- 1.- ¿Sabe usted leer?
- 2.- ¿Acostumbra leer?
- 3.- ¿Qué tipo de libros acostumbra usted leer?
- 4.- ¿Lee junto con sus hijos?
- 5.- ¿Sus hijos tienen la costumbre de leer?
- 6.- ¿Qué tipo de libros leen sus hijos?
- 7.- ¿Qué tan seguido leen sus hijos dentro de la casa?
- 8.- ¿Sabe usted si sus hijos comprenden lo que leen?
- 9.- ¿Por qué es importante que los alumnos comprendan lo que leen?
- 10.- ¿Ayuda usted a sus hijos para que comprendan mejor lo que leen?

11.- ¿Cómo los ayuda?

12.- ¿Se da usted cuenta si el maestro realiza alguna actividad para que sus hijos comprendan mejor lo que leen?

13.- ¿Cuáles actividades realizan?

No fue posible reunir a los padres de familia solamente para contestar el cuestionario, ya que al inicio de esta investigación no se tenía programada reunión alguna con los mismos, de tal forma que opté por enviar el cuestionario a sus respectivas casas para que fueran contestados en el domicilio de cada uno de los padres.

El propósito de esta encuesta fue detectar la importancia que los padres de familia dan a la lectura en general, y a la lectura de comprensión en particular. De igual manera se buscaba conocer que tan estimulado se encuentra el niño a leer en su entorno familiar, así como la mayor o menor disponibilidad de libros en los hogares de los niños.

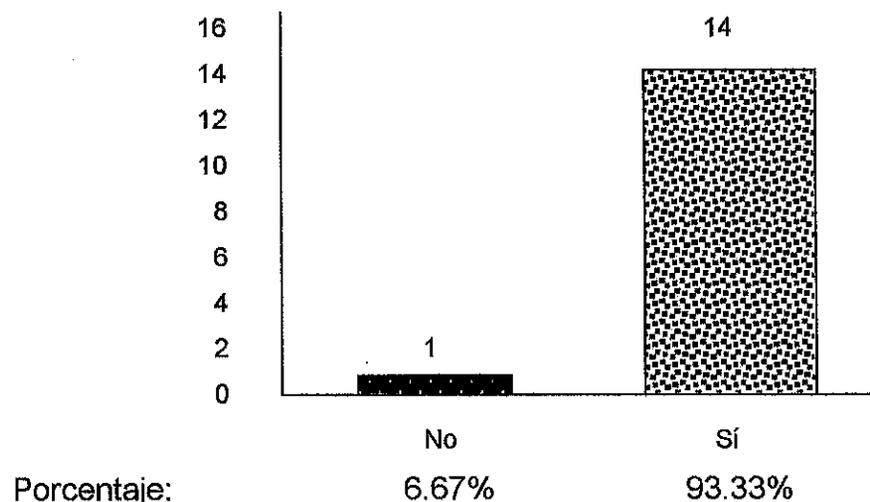
La interpretación de los resultados de este cuestionario fue realizada de manera cuantitativa y/o cualitativa según lo permitió el diseño del cuestionario.

Las preguntas son las siguientes:

1.- ¿Sabe usted leer?

Catorce respondieron que sí y sólo uno respondió negativamente. Se puede observar en este resultado que la mayoría de los padres de familia están alfabetizados.

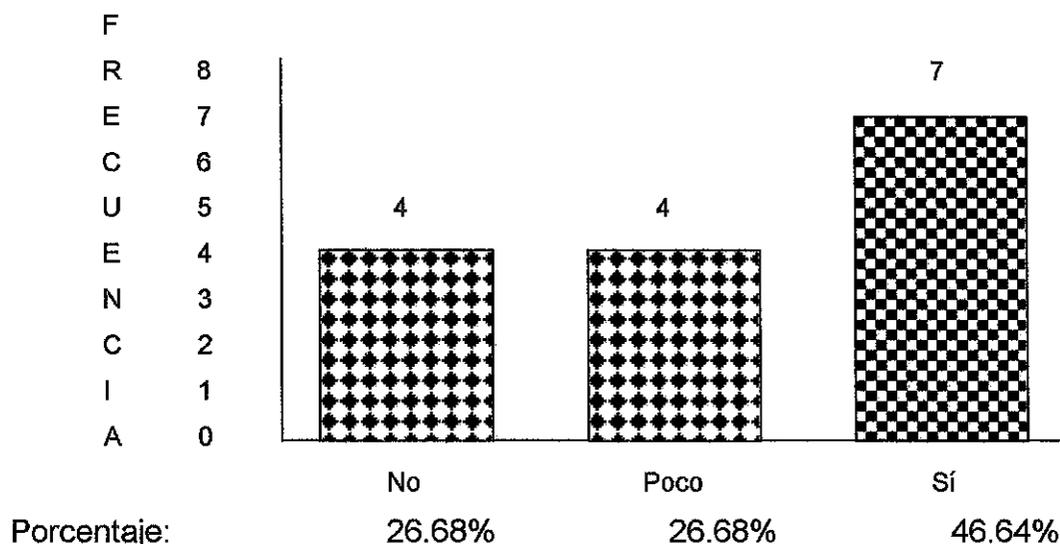
Gráfica 3



2.- ¿Acostumbra leer?

Cuatro respondieron que no, cuatro más dijeron que leen muy poco y siete de ellos contestaron afirmativamente. En esta pregunta se observa una diferencia con respecto a la anterior. Aunque en su mayoría los padres de familia tienen la capacidad de leer, más de la mitad de ellos no tienen el hábito de la lectura, o leen muy poco.

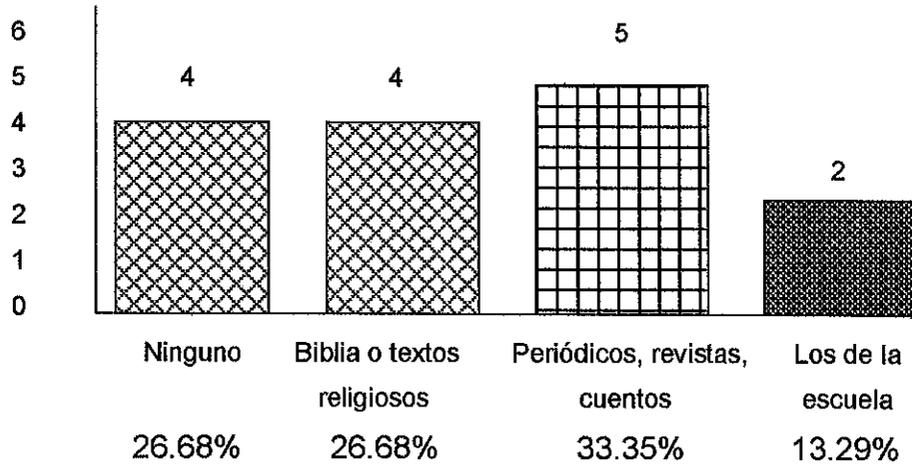
Gráfica 4



3.- ¿Qué tipo de libros acostumbra leer?

Esta pregunta es abierta, sin embargo las respuestas pudieron ser agrupadas en cuatro categorías. Cuatro contestaron que no leían ningún tipo de libros; otros cuatro contestaron que sólo leían ocasionalmente la Biblia; cinco padres manifestaron que leían exclusivamente periódicos, revistas e historietas; por último dos mencionaron que únicamente leían los libros de texto de sus hijos al apoyarles en alguna tarea escolar. Los resultados anteriores demuestran que los pocos padres de familia que acostumbran la lectura prefieren periódicos, revista e historietas además de la Biblia, mismos que resultan de poco beneficio intelectual para los niños.

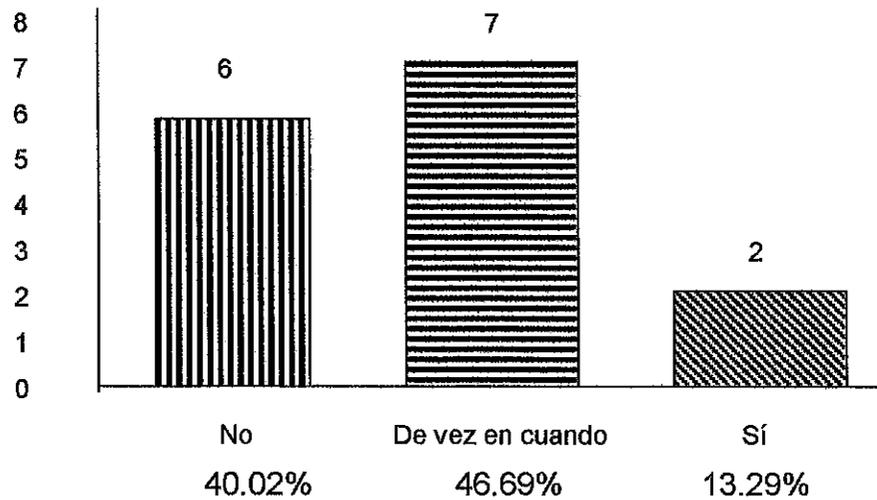
Gráfica 5



4.- ¿Lee junto con sus hijos?

Seis padres contestaron que nunca lo hacen. Siete de ellos manifestaron que lo hacen muy ocasionalmente. Dos de los padres encuestados dijeron que sí acostumbran leer en compañía de sus hijos. Esto demuestra que son pocos los niños que son estimulados directamente con la acción de sus padres para adquirir el gusto por la lectura.

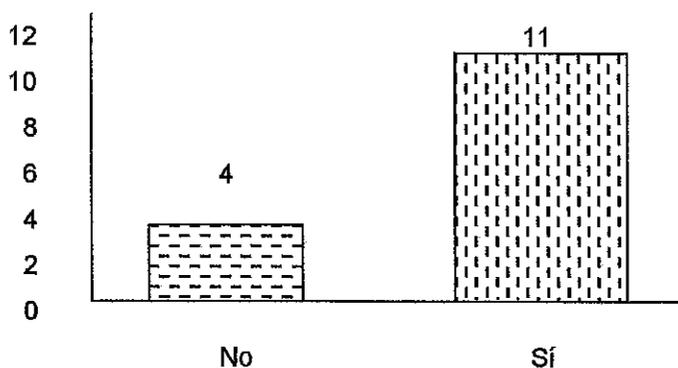
Gráfica 6



5.- ¿Sus hijos tienen la costumbre de leer en casa?

Cuatro padres de familia contestaron que sus hijos no acostumbran leer en casa. Once contestaron afirmativamente. Esto permite apreciar claramente que los niños leen más que sus padres.

Gráfica 7

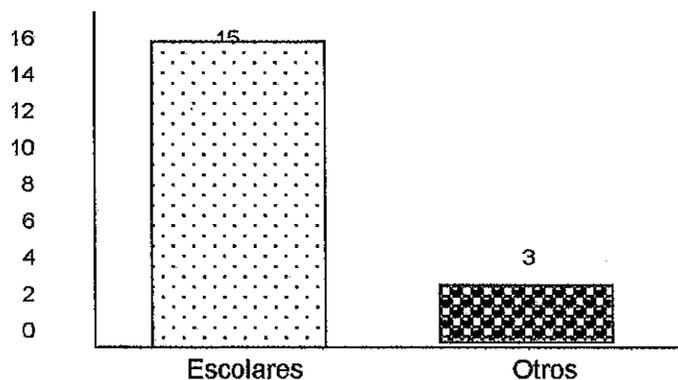


Porcentaje: 26.68% 73.32%

6.- ¿Qué tipos de libros leen sus hijos?

La totalidad de los padres de familia encuestados señalaron que sus hijos leen en casa los textos escolares. Tres de ellos también indicaron que los niños leían otro tipo de publicaciones como cuentos, historietas y textos religiosos. Entonces todos los niños leen en casa, pero mayormente lo hacen como un deber escolar, como una obligación. Sólo una mínima parte leen otro tipo de libros libremente por gusto propio.

Gráfica 8

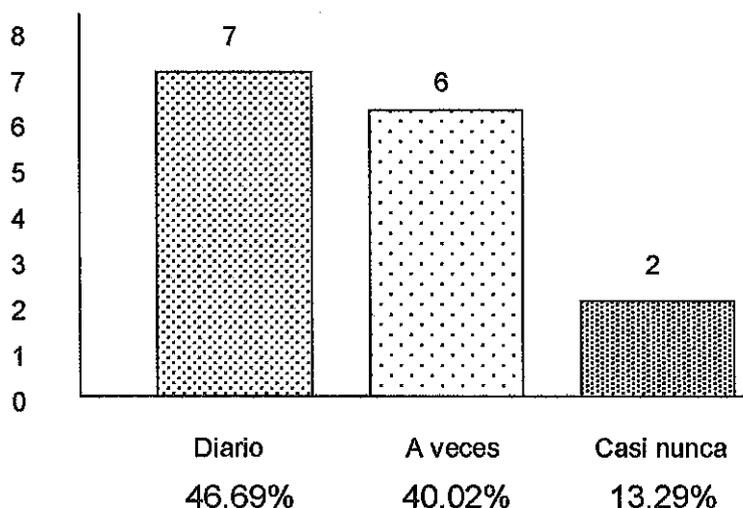


Porcentaje: 100% 20.01%

7.- ¿Qué tan seguido leen sus hijos dentro de la casa?

Siete padres contestaron que sus hijos leen diariamente. Otros seis respondieron que leen ocasionalmente. Dos de ellos señalaron que no han visto leer a sus hijos en casa. Una vez más queda de manifiesto la falta del hábito por la lectura en los alumnos.

Gráfica 9

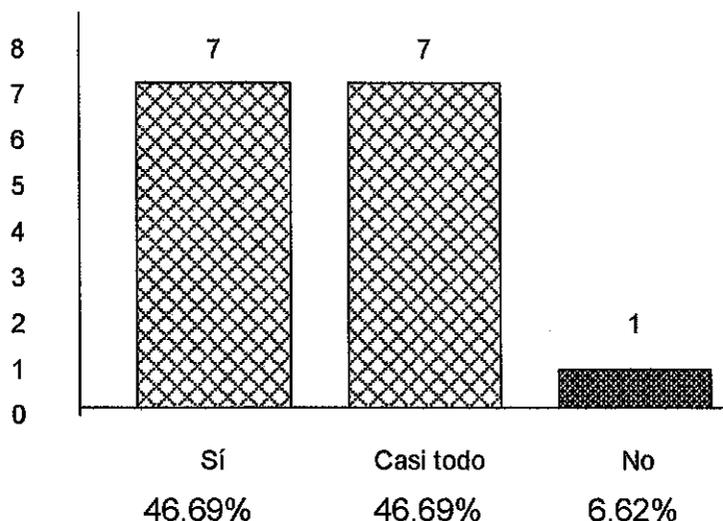


Porcentaje:

8.- ¿Sabe si sus hijos comprenden lo que leen?

Siete padres contestaron que sus hijos sí comprenden lo que leen. Otros siete dijeron que sus hijos comprenden casi todo. Sólo uno contestó que su hijo no es capaz de comprender lo que lee. Esta es una pregunta cerrada con respuesta de sí o no, pero los padres se inclinaron por contestar de acuerdo a su juicio la capacidad de comprensión de lectura de sus hijos. Entonces desde el punto de vista de los padres los niños sí comprenden lo que leen.

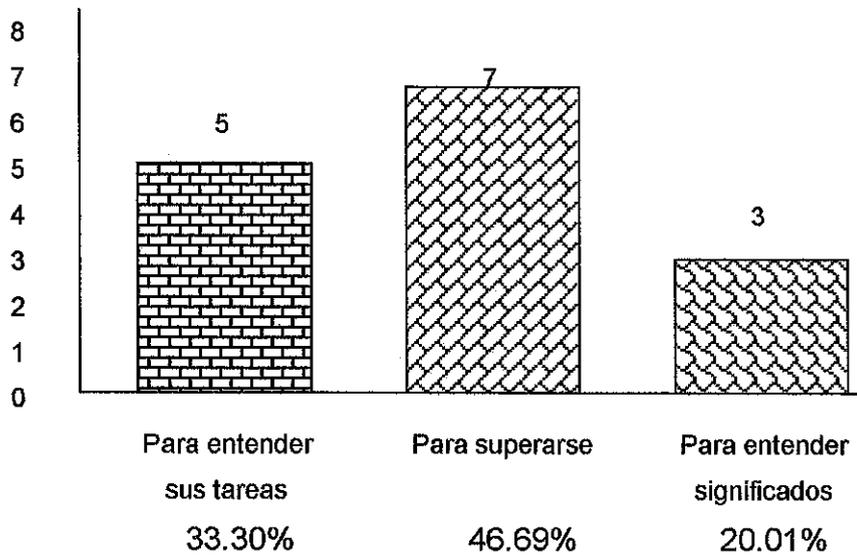
Gráfica 10



9.-¿Por qué es importante que los alumnos comprendan lo que leen?

Las respuestas fueron agrupadas de la siguiente manera: cinco padres contestaron que es importante que los alumnos comprendan lo que leen para poder entender y realizar sus tareas; siete dijeron que la comprensión de lectura es importante para la superación de los alumnos; tres de ellos contestaron, en sus palabras, que la comprensión de lectura es importante para aprender los significados contenidos en los textos. Se deduce entonces que cerca de una tercera parte de los padres encuestados consideran que la comprensión de lectura es únicamente útil para poder entender las tareas. Poco menos de la mitad afirman que la comprensión de lectura es importante para la superación de los niños, aunque ninguno de ellos especifica de qué manera. Solo tres padres de familia contestaron que la lectura de comprensión es útil para conocer el significado de los conceptos que forman los textos.

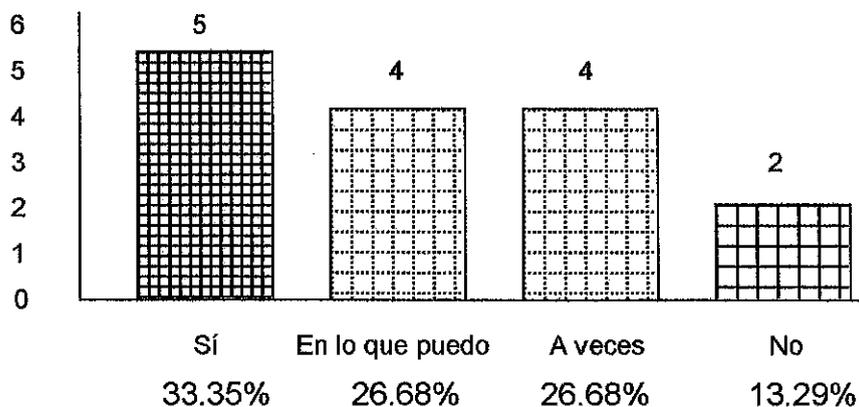
Gráfica 11



10.- ¿Ayuda usted a sus hijos para que comprendan mejor lo que leen?

Cinco padres contestaron que sí lo hacen. Cuatro de ellos afirmaron que ayudan a sus hijos en la medida de sus posibilidades, reconociendo que su nivel educativo en ocasiones no les permite brindar una ayuda efectiva a sus hijos. Otros cuatro dijeron que ayudan a sus hijos muy ocasionalmente. Por último, dos de ellos respondieron que nunca ayudan a sus hijos. Entonces puedo concluir que en su mayoría los padres sí tienen intención de ayudar a sus hijos a comprender la lectura, pero básicamente esto se hace para el cumplimiento de las tareas escolares.

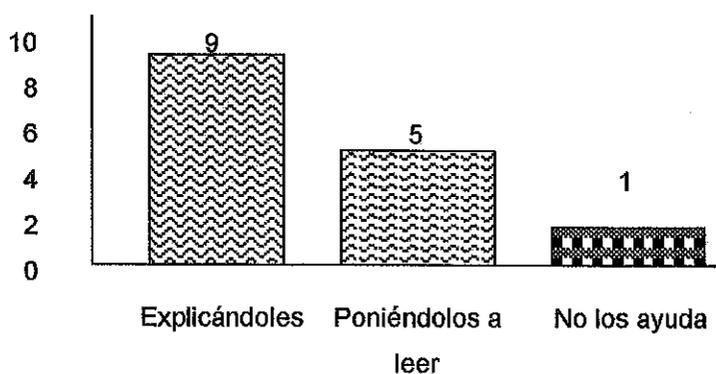
Gráfica 12



11.- ¿Cómo los ayuda?

Nueve padres contestaron que ayudan a sus hijos dando alguna explicación a lo que los alumnos no han podido comprender. Cinco de ellos manifestaron que su ayuda consiste en ordenarles que se pongan a leer. Sólo uno contestó que nunca los ayuda. Por lo tanto, poco más de la mitad de los padres se preocupan por explicar a sus hijos el significado de los textos que presentan dificultades en su comprensión. Sin embargo, llama la atención que una tercera parte de los padres se concreta a ordenar a sus hijos que se pongan a leer, pero sin brindar alguna ayuda adicional.

Gráfica 13

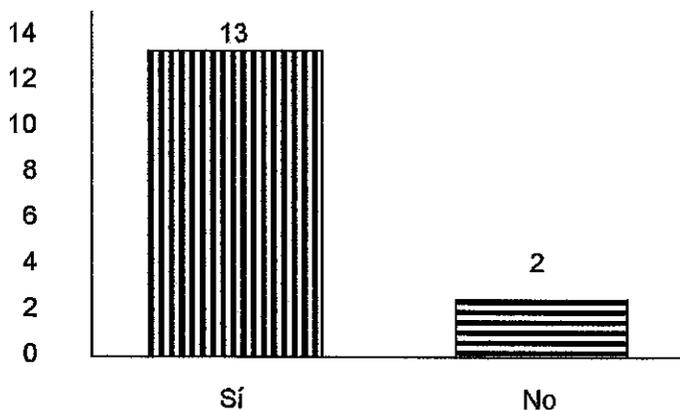


Porcentaje: 60.03% 33.35% 6.62%

12.- ¿Se da usted cuenta si el maestro realiza alguna actividad para que los alumnos comprendan mejor lo que leen?

Trece de los padres afirmaron saber que el maestro organiza actividades destinadas a mejorar la comprensión de lectura. Solamente dos de ellos manifestaron no tener conocimiento de actividades realizadas en el aula con tal propósito.

Gráfica 14

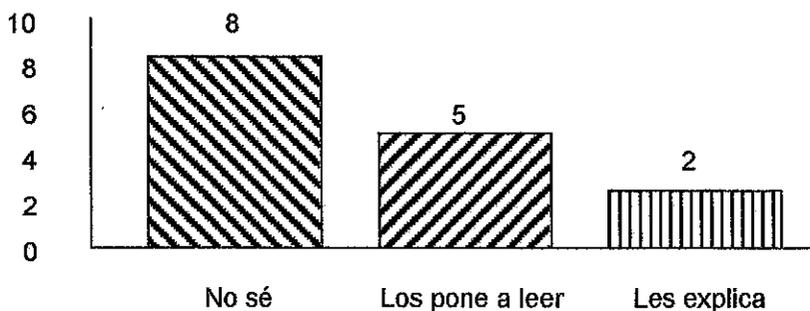


Porcentaje: 86.71% 13.29%

13.- ¿Cuáles actividades realiza?

Ocho padres contestaron que ignoran el tipo de actividades realizadas. Cinco de ellos respondieron que el maestro pone a leer a los niños. Dos afirmaron que el maestro explica los textos para que los alumnos los comprendan. Aunque los padres afirmaron que el maestro lleva a cabo actividades para mejorar la comprensión de lectura, en su mayoría no supieron cuáles eran esas actividades.

Gráfica 15



Porcentaje: 53.36% 33.35% 13.29%

Una visión general de ese cuestionario permite resaltar los siguientes aspectos:

- No se observó la existencia del hábito por la lectura entre los padres de familia encuestados.

- Los niños reciben poca motivación en sus hogares para adquirir el gusto por la lectura.
- Los padres de familia no tienen una idea clara sobre lo que es la lectura de comprensión.
- Los encuestados manifestaron no estar informados acerca de las actividades que el profesor organiza dentro del aula para mejorar la lectura de comprensión de los alumnos.

4.2.2 Encuesta a Maestros de la Escuela

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL CENTRO VALLE DE GUADALUPE

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Con el propósito de llevar a cabo una investigación para acreditar un curso en la UPN, le solicitamos su valiosa colaboración contestando este cuestionario.

ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO _____

GRADO MÁXIMO DE ESTUDIOS _____

- 1.- ¿Qué entiende por lectura de comprensión?
- 2.- ¿Cómo se da usted cuenta que los alumnos comprenden lo que leen?
- 3.- ¿Qué tipo de actividades, y con qué frecuencia, realiza usted con sus alumnos para promover la lectura de comprensión?
- 4.- ¿Qué tipo de estrategias utiliza usted para nivelar a los alumnos con bajo nivel de comprensión de lectura?
- 5.- ¿Por qué es importante que el alumno comprenda lo que lee?
- 6.- ¿Por qué cree usted que algunos alumnos no comprenden lo que leen?
- 7.- ¿Qué otros textos aparte de los oficiales utiliza usted en el aula?
- 8.- ¿Cuál es su opinión sobre el diccionario como herramienta para la búsqueda de palabras desconocidas o de difícil comprensión?

Entregué un cuestionario a cada uno de los profesores de la escuela en la que laboro, misma en la que se realizó esta investigación. Pedí a los docentes que contestaran libremente, ya que los cuestionarios no requerirían el nombre del encuestado para lograr la mayor sinceridad posible. También les indiqué que podían disponer de varios días para regresar los cuestionarios contestados.

Este cuestionario fue diseñado para obtener la opinión personal de los profesores de la escuela investigada y poder relacionar esta información con los resultados de la preprueba. Las respuestas fueron variadas y por su contenido no son cuantificables. Por lo tanto, a riesgo de ser demasiado simplista o incompleta la interpretación, presentaré aquí algunas tendencias observadas en las respuestas, pero que no deben de ser consideradas como respuestas generales.

A continuación las preguntas y el análisis de las preguntas y respuestas de este cuestionario. Debido a que este cuestionario es básicamente cualitativo no se encuentran gráficas dentro de su interpretación.

1.- ¿Qué entiende por lectura de comprensión?

Es cuando los alumnos son capaces de contestar preguntas, ya sea orales o escritas, acerca de un texto previamente leído. Un maestro afirmó que la lectura de comprensión es cuando el alumno capta la idea general del texto.

2.- ¿Cómo se da cuenta que los alumnos comprenden lo que leen?

Cuando los alumnos son capaces de contestar preguntas acerca del contenido de un texto previamente leído.

3.- ¿Qué tipo de actividades, y con qué frecuencia, realiza usted con sus alumnos para promover la lectura de comprensión?

Cuestionarios orales y escritos. Lectura en silencio y comentada.

4.- ¿Qué tipo de estrategias utiliza usted para nivelar a los alumnos con bajo nivel de comprensión de lectura?

Búsqueda del significado de palabras en el diccionario. Lectura individual de textos.

5.- ¿Por qué es importante que el alumno comprenda lo que lee?

Todos los docentes encuestados están de acuerdo que es importante que los alumnos comprendan lo que leen para lograr un mejor aprendizaje. Consideran que la lectura de comprensión es fundamental para un mejor desarrollo académico. La lectura de comprensión facilita el avance en todas las áreas de aprendizaje.

6.- ¿Por qué cree usted que algunos alumnos no comprenden lo que leen?

Los maestros atribuyen la falta de comprensión de lectura a los siguientes factores:

- Los alumnos no aprendieron a leer bien en los primeros grados.
- Los alumnos no practicaron la lectura de forma regular en los años anteriores.

7.- ¿Qué otros textos, aparte de los oficiales, utiliza usted en el aula?

Diccionarios, libros del rincón de lectura. Algunos usan ocasionalmente periódicos y revistas.

8.- ¿Cuál es su opinión sobre el diccionario como herramienta para la búsqueda de palabras desconocidas o de difícil comprensión?

El diccionario es un elemento básico e indispensable para la búsqueda del significado de palabras desconocidas.

Un análisis global de los resultados de este cuestionario a docentes permite resaltar los siguientes puntos:

- En la pregunta uno podemos observar que todos los docentes tienen conocimiento de lo que es la lectura de comprensión y su importancia.
- Los profesores consideran importante la lectura de comprensión, como se demuestra en las preguntas tres, cuatro y cinco. Sin embargo, ninguno de ellos precisó estar llevando un programa de actividades específicas para promover y fortalecer la lectura de comprensión (pregunta cuatro).
- Los docentes tienden a responsabilizar de la falta de comprensión de lectura a los maestros que trabajaban anteriormente con sus grupos. No se observa una toma de conciencia sobre la necesidad de establecer un programa específico en todos los grados para solucionar el problema.

4.2.3 Preprueba: Cuestionario a Alumnos

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL CENTRO VALLE DE GUADALUPE

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

ALUMNO: _____

ESCUELA: _____

LUGAR Y FECHA: _____

I. CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS DE ACUERDO A LO QUE LEÍSTE EN EL TEXTO.

1.- ¿Cuál es el título del texto?

2.- ¿Qué entiendes tú por gravedad?

3.- ¿Por qué si lanzas un objeto hacia arriba, por más fuerza que le apliques, de todas maneras vuelve a caer al suelo?

4.- ¿Por qué un cuerpo con mayor aglomeración de materia cae más rápido que otro de menor aglomeración?

5.- Si dejas caer desde una misma altura un kilogramo de algodón y otro de fierro, ¿por qué llega al suelo primero el fierro?

6.- ¿Por qué un astronauta flota en el espacio?

El cuestionario se aplicó al inicio de clases para obtener de los alumnos el mejor esfuerzo y atención. Primero les expliqué que iban a recibir un texto para que lo leyeran cuidadosamente y les enfatiqué que hicieran lo posible para comprender y retener la información. Para la realización de esta lectura les di todo el tiempo necesario incluso para leerlo varias veces, pero no les indiqué ninguna estrategia especial a seguir para lograr una mejor comprensión. Cada uno de ellos tendría que usar sus propios recursos para llegar a la comprensión de la lectura.

Después de un determinado tiempo en que los mismos niños manifestaron ya haber leído y comprendido la lectura, les retiré el texto y procedí a entregarles el cuestionario. Nuevamente se les permitió todo el tiempo necesario para realizar esta actividad.

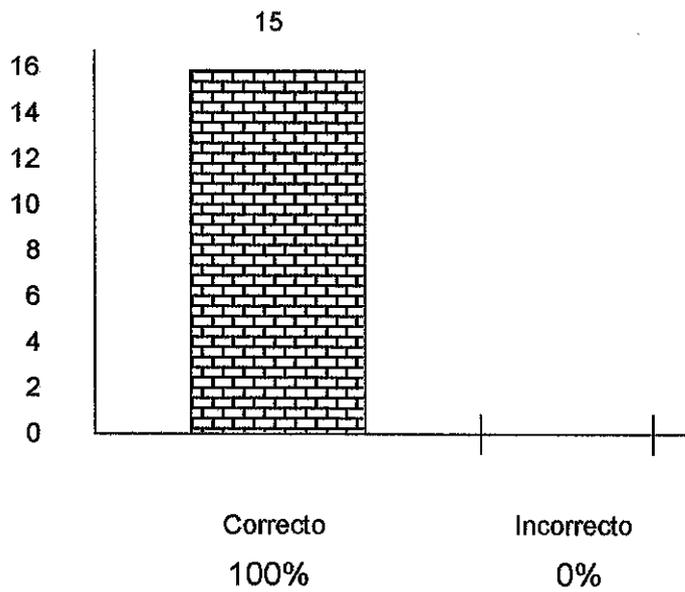
La preprueba está diseñada para establecer un primer momento de investigación. Se basa en una lectura titulada "La Gravedad". La finalidad del cuestionario es demostrar la capacidad de comprensión de lectura de los alumnos del grupo en estudio antes de participar en el tratamiento experimental de estudio y elaboración de mapas conceptuales.

Este cuestionario se aplicó después de la lectura del texto "La gravedad" (ver apéndice).

1.- ¿Cuál es el título del texto?

Los quince alumnos encuestados contestaron correctamente a esta pregunta. Sin excepción todos fueron capaces de identificar el título del texto, el cual cabe mencionar estaba escrito con letras mayúsculas más grandes que el resto de la lectura.

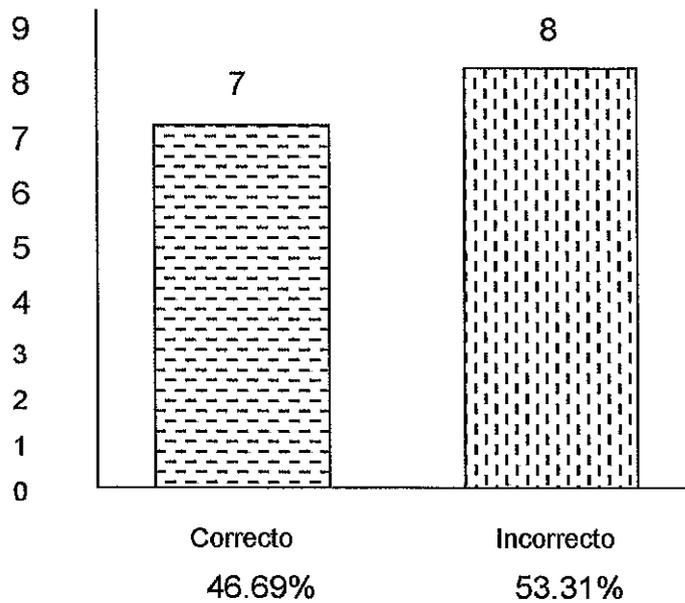
Gráfica 16



2.- ¿Qué entiendes tú por gravedad?

Siete alumnos contestaron correctamente y los otros ocho dieron una respuesta errónea a esta pregunta, de tal manera que se observa que menos de la mitad pudieron identificar y expresar de manera escrita la idea central del texto.

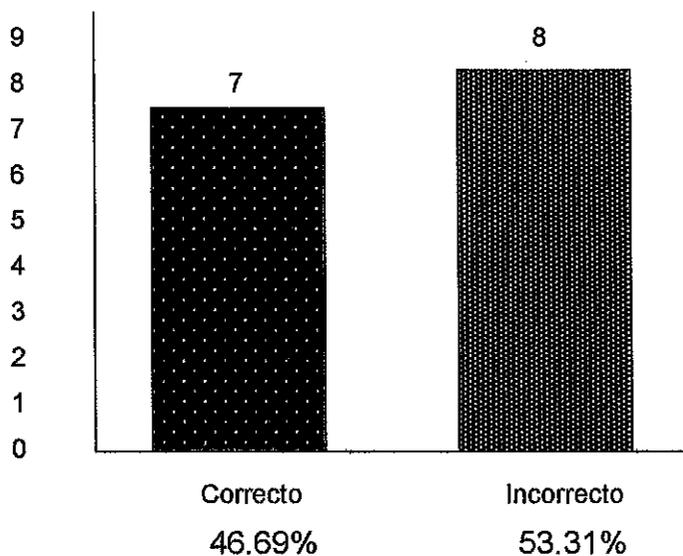
Gráfica 17



3.- ¿Por qué si lanzas un objeto hacia arriba, por más fuerza que le apliques, de todas maneras vuelve a caer al suelo?

Sólo siete de los encuestados fueron capaces de utilizar la información leída en el texto para explicar la caída del objeto. Los otros ocho alumnos contestaron erróneamente, o lo hicieron basándose en su sentido común sin utilizar la información del texto.

Gráfica 18



Porcentaje:

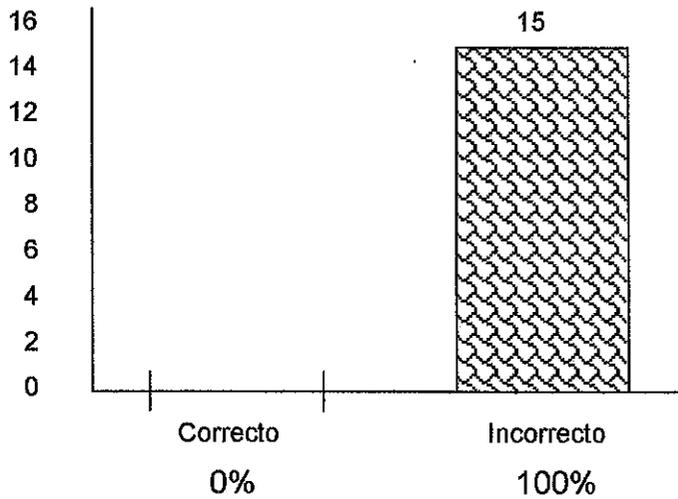
46.69%

53.31%

4.- ¿Por qué un cuerpo con mayor aglomeración de materia cae más rápido que otro de menor aglomeración?

No hubo un solo alumno que contestara correctamente a esta pregunta. La información necesaria para contestar esta pregunta estaba contenida en las ideas secundarias del texto las cuales fueron muy difíciles de retener por el alumno.

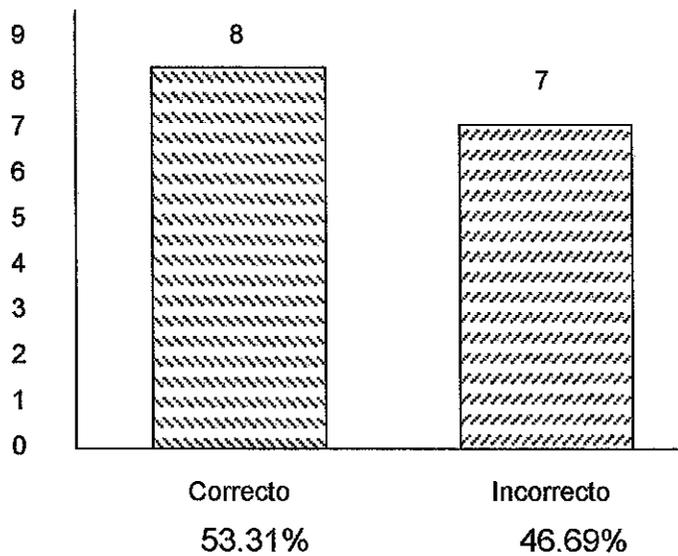
Gráfica 19



5.- Si dejas caer desde una misma altura un kilogramo de algodón y otro de fierro, ¿por qué llega al suelo primero el fierro?

No supieron dar una explicación que se basara en la información contenida en el texto, sin embargo, ocho de los alumnos dieron respuestas muy cercanas a la respuesta esperada.

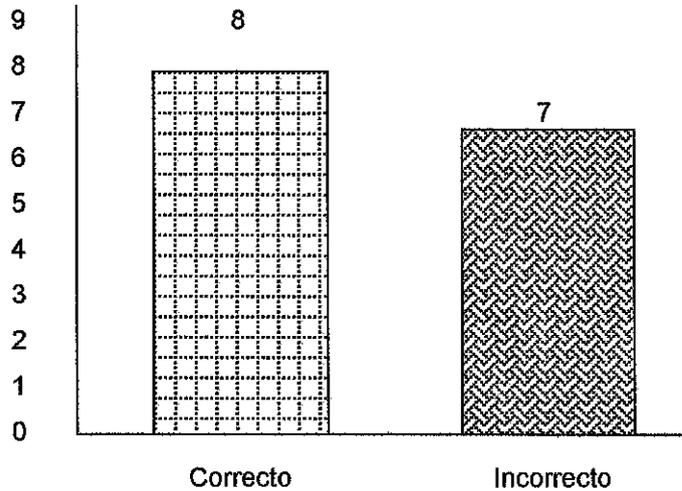
Gráfica 20



6.- ¿Por qué un astronauta flota en el espacio?

Ocho alumnos contestaron acertadamente. Los otros siete escribieron respuestas equivocadas.

Gráfica 21



Porcentaje: 53.31% 46.69%

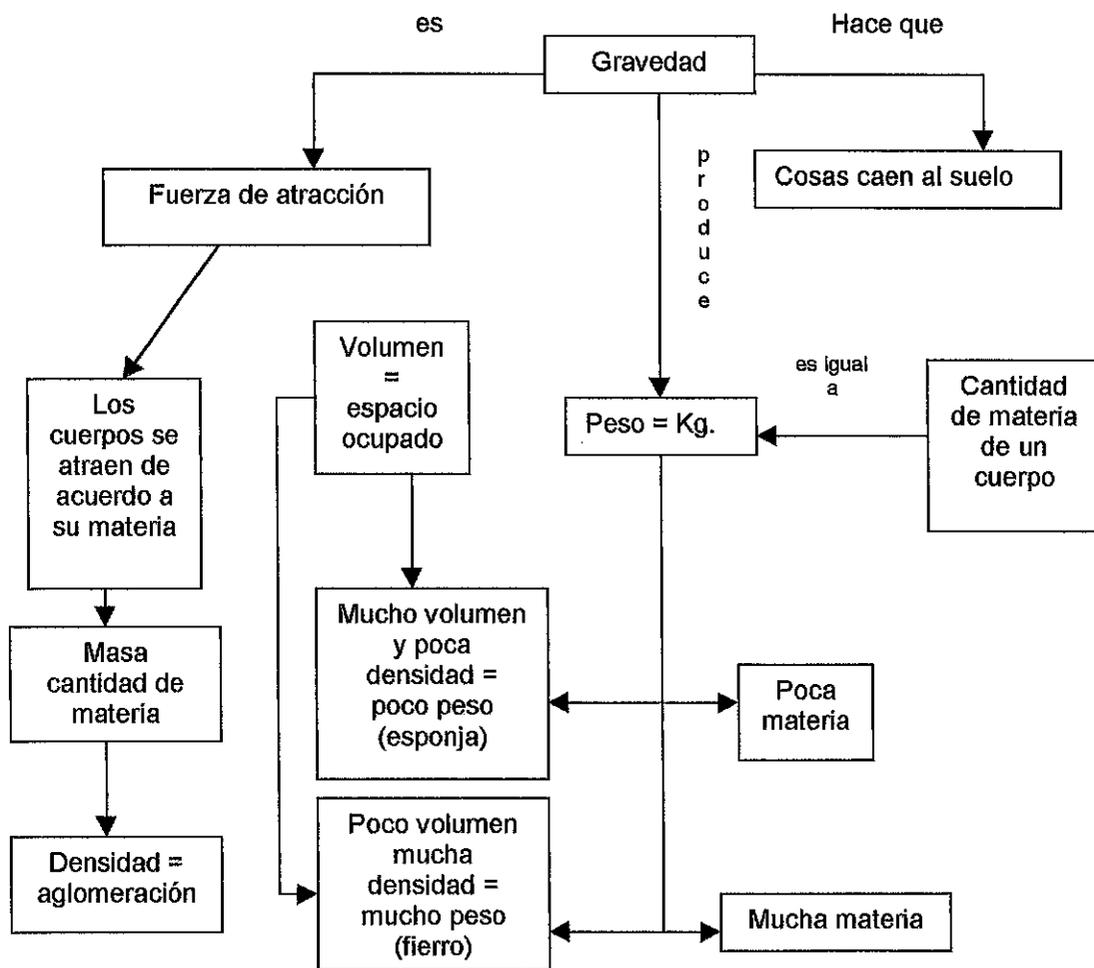
De los resultados del cuestionario destacan los siguientes aspectos:

- Todos los alumnos pudieron recordar con facilidad el título del texto.
- Menos de la mitad pudieron expresar de forma escrita la idea principal de la lectura (pregunta dos).
- En general todos tuvieron dificultad para recordar detalles específicos de la lectura, es decir las ideas secundarias.

4.2.4 Posprueba: Cuestionario a Alumnos

Al finalizar el período de estudio y elaboración de mapas conceptuales apliqué la posprueba, que consistió en un cuestionario idéntico al de la preprueba, pero ahora éste fue contestado después de elaborar un mapa conceptual acerca de la misma lectura “La Gravedad”.

Para ilustrar los Mapas Conceptuales realizados por los alumnos se presenta aquí el mapa elaborado por una de las alumnas participantes en la investigación.



La actividad fue realizada al inicio del día de trabajo para evitar que el cansancio afectara los resultados de la misma.

En primer lugar repartí nuevamente a los alumnos una copia fotostática de la lectura de “La Gravedad”. La indicación fue que realizaran una primera lectura global. Al finalizar la lectura les sugerí que realizaran un mapa conceptual de la lectura para llegar a una mejor comprensión ya que tendrían que contestar un cuestionario acerca del contenido del mismo.

Los alumnos dispusieron de todo el tiempo necesario para realizar estas actividades. Una vez terminado el mapa conceptual les pedí que guardaran todos sus materiales y se dispusieran a contestar el cuestionario que les fue entregado inmediatamente.

Nuevamente se les permitió todo el tiempo necesario para contestar el cuestionario.

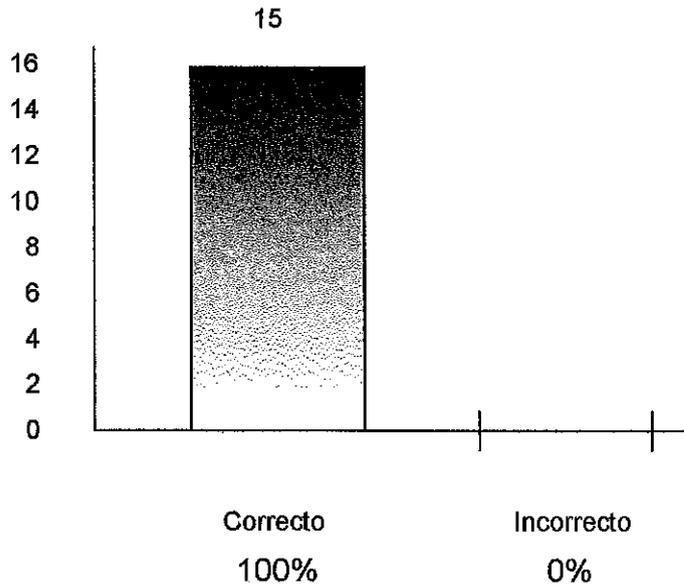
La posprueba tiene como propósito el establecer el segundo momento de la investigación para poder hacer la comparación del “antes” y “después” del tratamiento experimental. Los resultados permitirán observar los avances alcanzados, los cuales servirán para aprobar o desaprobar la hipótesis formulada al inicio de la investigación.

Los resultados fueron como se muestran a continuación:

1.- ¿Cuál es el título del texto?

Los quince alumnos encuestados contestaron acertadamente.

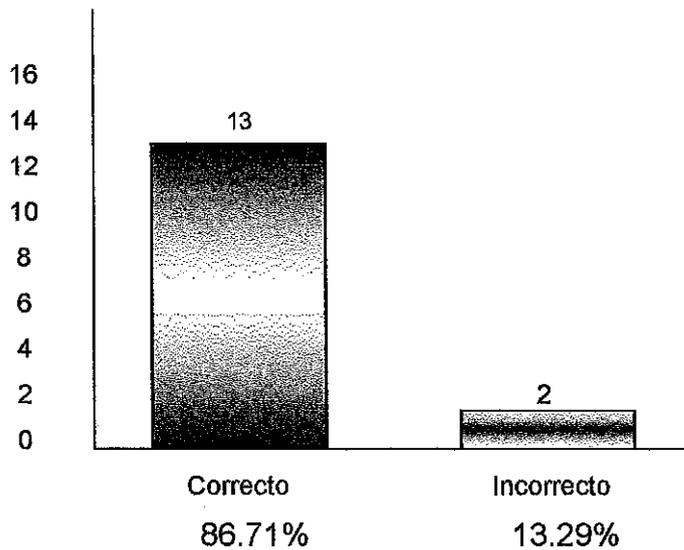
Gráfica 22



2.- ¿Qué entiendes tú por gravedad?

Trece respuestas fueron correctas y sólo dos alumnos contestaron erróneamente.

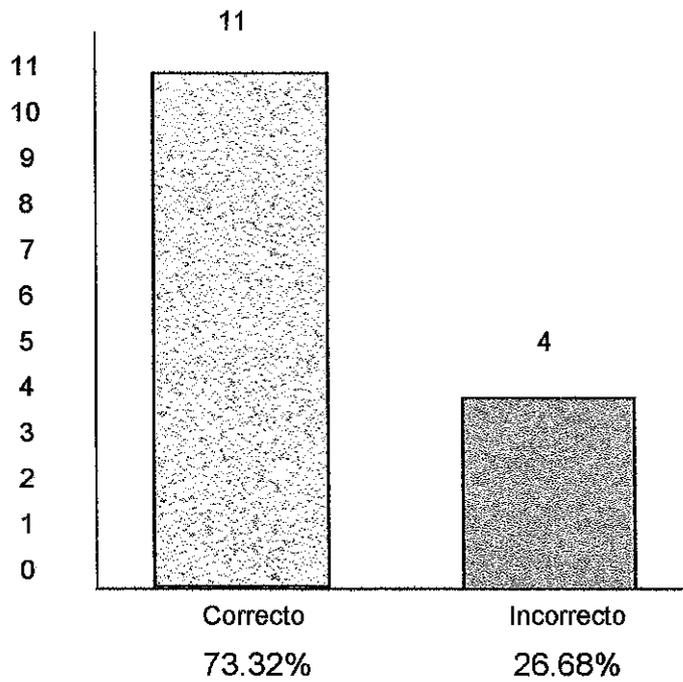
Gráfica 23



3.- ¿Por qué si lanzas un objeto hacia arriba, por más fuerza que le apliques, de todas maneras vuelve a caer al suelo?

Once alumnos contestaron correctamente las otras cuatro fueron respuestas equivocadas.

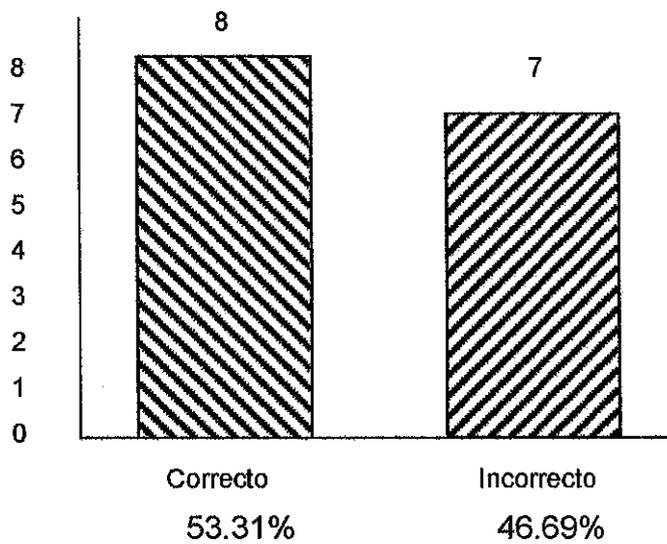
Gráfica 24



4.- ¿Por qué un cuerpo con mayor aglomeración de materia cae más rápido que otro de menor aglomeración?

Sólo ocho alumnos contestaron bien, mientras que siete contestaron mal.

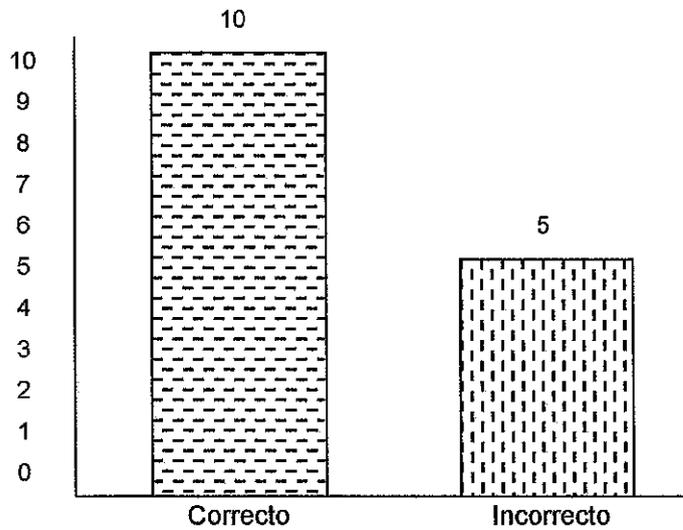
Gráfica 25



5.- Si dejas caer desde una misma altura un kilogramo de algodón y otro de hierro, ¿por qué llega al suelo primero el hierro?

Diez respuestas correctas y cinco erróneas.

Gráfica 26

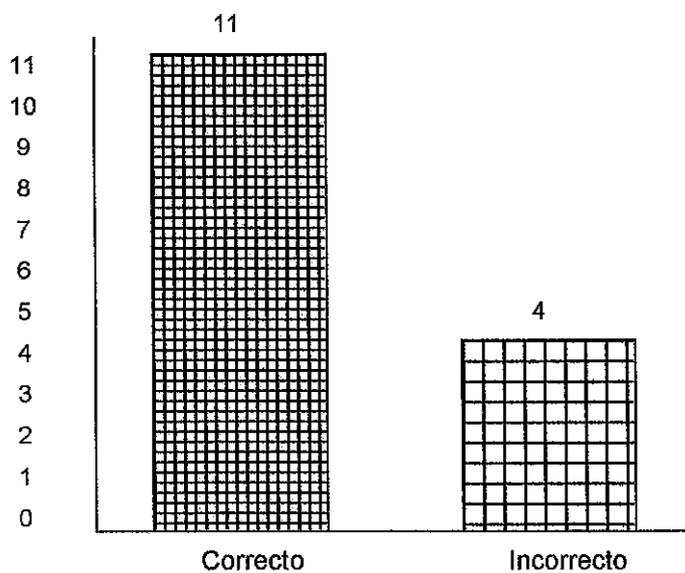


Porcentaje: 66.70% 33.30%

6.- ¿Por qué un astronauta flota en el espacio?

Trece alumnos contestaron correctamente y sólo dos contestaron incorrectamente.

Gráfica 27



Porcentaje: 73.37% 26.63%

4.3 Confrontación de los resultados de la preprueba y la posprueba (Ver gráfica comparativa al final de este apartado).

1.- ¿Cuál es el título del texto?

No hubo variación; tanto en la preprueba como en la posprueba la totalidad de los alumnos contestaron acertadamente a esta pregunta.

2.- ¿Qué entiendes tú por gravedad?

Esta pregunta requería del alumno expresar la idea principal del texto. En el primer cuestionario sólo siete contestaron correctamente, pero en la posprueba las respuestas acertadas aumentaron a trece observándose una mejoría.

3.- ¿Por qué si lanzas un objeto hacia arriba, por más fuerza que le apliques, de todas maneras vuelve a caer al suelo?

Esta pregunta exigía que los alumnos relacionaran la fuerza de gravedad de la tierra con el hecho de que los objetos lanzados al aire regresaran al suelo. En el primer cuestionario sólo siete contestaron la respuesta esperada; en la posprueba el número de respuestas correctas aumentó a once.

4.- ¿Por qué un cuerpo con mayor aglomeración de materia cae más rápido que otro de menor aglomeración?

Esta pregunta pudiera parecer simple, pero no lo es. Respuestas como "porque es más pesado" o "porque pesa más" no fueron aceptadas como correctas. En su contestación el alumno debería mostrar la relación existente entre la fuerza de gravedad de la tierra y la mayor o menor aglomeración de materia de un objeto. En la preprueba no hubo ni una sola respuesta correcta; mientras que en la posprueba el número de respuestas acertadas fue de ocho mostrando un notable avance.

5.- Si dejas caer desde una misma altura un kilogramo de algodón y otro de fierro, ¿por qué llega al suelo primero el fierro?

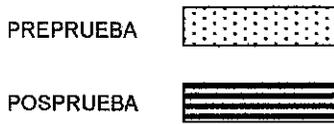
Esta pregunta está muy relacionada con la anterior, sólo que aquí se cita un ejemplo específico. Si el alumno contesta únicamente por sentido común dará respuestas simples como "es que el fierro es más pesado" sin embargo esta respuesta no muestra evidencia de haber comprendido la información de la lectura. La contestación esperada requiere del alumno relacionar nuevamente la mayor o menor aglomeración de materia de un objeto con la fuerza con que es jalada por la tierra, es decir, a mayor aglomeración de materia el objeto será jalado por la tierra con más fuerza y por lo tanto caerá más rápido. En la preprueba hubo ocho respuestas correctas, en la posprueba ese número aumentó a diez.

6.- ¿Por qué un astronauta flota en el espacio?

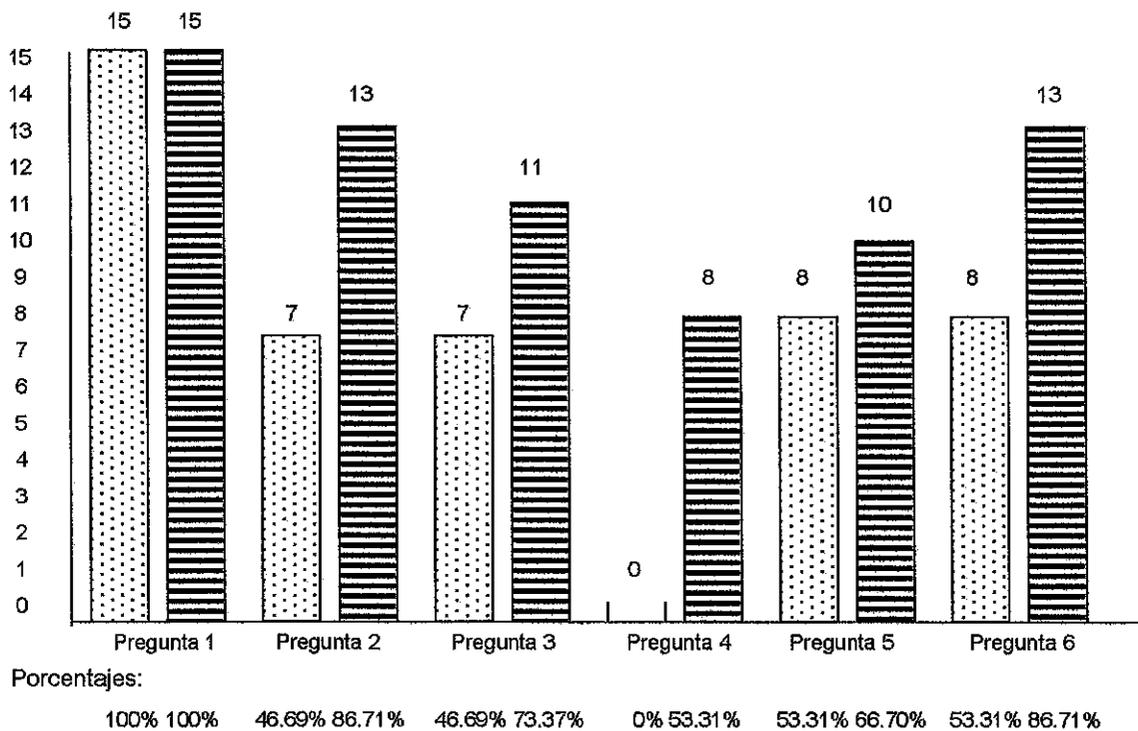
En la preprueba ocho alumnos contestaron correctamente. En la posprueba ese número aumentó a trece.

Gráfica comparativa de la preprueba y la posprueba

Sólo respuestas correctas



Gráfica 28



En los resultados expresados y resumidos en esta gráfica 28 podemos observar claros avances en la comprensión de lectura de los alumnos. Por lo tanto, con base en estos datos, la hipótesis de este trabajo se aprueba. Los mapas conceptuales mostraron ser un recurso de apoyo para elevar la comprensión de lectura de los alumnos del sexto grado de la Escuela Primaria Melchor Ocampo de San Miguel el Alto, Jal..

CONCLUSIONES

Los resultados del cuestionario aplicado a los padres de familia muestran un desconocimiento de lo que es la lectura de comprensión. También se pudo observar un reducido interés de los padres por estimular a sus hijos a adquirir una buena lectura de comprensión. Al parecer los padres se sienten satisfechos al escuchar una lectura oral aceptable, pero no tienen conocimiento de lo que es la lectura de comprensión.

El cuestionario a maestros revela que los docentes en general no siguen un programa de actividades específicas para mejorar la lectura de comprensión de sus alumnos. Todos están de acuerdo en que la lectura de comprensión tiene una gran importancia para el desarrollo académico de sus alumnos, sin embargo en sus respuestas no se observa un programa específico para mejorar la comprensión de sus alumnos.

Los resultados de la preprueba muestra que la sola lectura, aunque se haga varias veces, no garantiza que los alumnos llegarán a una comprensión aceptable del contenido del texto. Si los alumnos no manipulan los conceptos difícilmente podrán relacionarlos con sus conocimientos previos para lograr una verdadera comprensión. En el cuestionario se apreció que sólo las preguntas más sencillas fueron contestadas acertadamente, sin embargo, aquellas que exigían una mayor manipulación de significados presentaron dificultad, ya que sus respuestas fueron erróneas.

El tratamiento experimental de estudio y elaboración de mapas conceptuales se llevó a cabo de acuerdo a lo planeado, siempre siguiendo la información aportada por los autores citados en el Marco Teórico.

De acuerdo al constructivismo el alumno es el responsable de su propio aprendizaje, para que este se realice exitosamente es necesario que el estudiante logre vincular su Marco Conceptual con el nuevo material de aprendizaje logrando así un aprendizaje significativo. Las características de los mapas conceptuales pueden ser una ayuda efectiva para que el alumno logre hacer esas conexiones.

La posprueba muestra claras mejorías en las respuestas de los alumnos al cuestionario aplicado. Aunque exista la posibilidad de que otras variables extrañas pudieran influir en este resultado, se interpreta que la principal causa de la mejoría en la comprensión de la lectura se debe a que los alumnos utilizaron los mapas conceptuales como recurso de apoyo para alcanzar una mejor comprensión.

Los alumnos estudiados lograron negociar los significados de los textos a través del uso de los mapas conceptuales.

La presente investigación se limita únicamente al sexto grado de educación primaria, y en exclusiva al grupo que representa el universo de la investigación. Para conocer la utilidad de los mapas conceptuales en los demás grados escolares se deberán hacer nuevas investigaciones.

El programa de estudio de los mapas conceptuales fue diseñado con una extensión de cinco meses. Es probable que los resultados sean distintos con un programa de mayor o menor duración.

Durante el estudio de los mapas conceptuales no consideré conveniente utilizarlos diariamente porque de acuerdo a las características del grupo no sería adecuado ya que se corría el riesgo de que el trabajo se convirtiera en algo tedioso y aburrido.

Para una óptima realización de un mapa conceptual se requiere que el texto a leer contenga un mínimo de palabras desconocidas por el alumno, ya que si el texto contiene demasiadas palabras con significado desconocido será una limitante significativa en la elaboración del mapa conceptual.

Es necesario que el maestro tome la iniciativa y programe actividades para mejorar la comprensión de lectura. Los mapas conceptuales pueden ser un recurso útil para este propósito.

Si se lleva a cabo una adecuada utilización de los mapas conceptuales como práctica cotidiana en el aula, entonces se podrá mejorar la lectura de comprensión de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

COLL, César. Constructivismo e Intervención Educativa: ¿Cómo enseñar lo que ha de construirse?. Madrid. 1991.

_____. Los Contenidos en la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes. Madrid. 1992.

HARLEN, Wynnne. Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias. MEC. España. Ed. Morata. 1989.

LB1585
CA 3-28
1989

NOVACK, D. Joseph y D. Bob Gowin. Aprendiendo Sobre el Aprendizaje. Barcelona, España. Ed. Martínez Roca. 1988.

ONTORIA, Antonio. Mapas Conceptuales. Una Técnica para aprender. 6 ed. España. Ed. Narcea. 1996.

LB1059
05.8

SEP CONAFE. Estrategias de Aprovechamiento de los Recursos para el Aprendizaje. Guía de Trabajo. México, D.F. 1994.

SEP. Planes y Programas de Estudio de Educación Primaria Básica. México, D.F. 1993.

UPN. Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. México, D.F. 1995.

UPN SEAD. Redacción e Investigación Documental I. México, D.F. 1988.

_____. Redacción e Investigación Documental I Manual. 2 Ed. México, D.F.
1981.

APÉNDICE

La Gravedad

La gravedad es una fuerza de atracción que continuamente ejerce el globo terrestre sobre todas las cosas materiales y que tiende a acercar las cosas a su centro.

Por la gravedad todas las cosas caen al suelo (por más alto que arrojes una piedra, volverá a caer). Por la gravedad no flotamos en el espacio y, como la tierra es redonda, no importa los cambios de posición que tome un cuerpo, o el lugar donde se encuentre, siempre será atraído de la misma forma, siempre pesará lo mismo. Por la gravedad todo cuerpo material tiene peso.

El peso es una propiedad que tiene todo cuerpo material y que se manifiesta por la mayor o menor fuerza de atracción, ejercida hacia el suelo terrestre por causa de la gravedad. El peso lo medimos con unidades llamadas kilogramos.

El volumen es el espacio ocupado por un cuerpo.

La masa es la cantidad de materia que tiene un cuerpo. La densidad es la aglomeración de materia en un volumen determinado.

Medir el peso de un cuerpo equivale a conocer su masa o cantidad de materia. También es importante conocer el volumen y la densidad, pues un cuerpo con gran volumen y poca densidad pesa poco, como en el caso de la esponja seca y el algodón, aunque tienen mucho volumen hay poca aglomeración de materia, hay muchos huecos y por eso pesa poco. No pesarán lo mismo un globo lleno de agua y otro lleno de aire.

Todos los cuerpos se atraen en razón a la cantidad de materia que poseen. La tierra, además de atraer a todas las cosas sobre ella, también atrae a la luna por tener más materia (masa). La razón porque ésta no se precipita sobre nuestro planeta es por su rotación en torno a la tierra. Este movimiento produce una fuerza que tiende a escaparse de la atracción terrestre (fuerza centrífuga), entonces la atracción terrestre y la fuerza centrífuga se equilibran y continúan sus movimientos a su distancia.

También la luna ejerce sobre la tierra una atracción ochenta veces menor que la terrestre, pero lo bastante intensa para levantar la masa líquida de los océanos y dar así lugar al fenómeno de las mareas.

Por último, a manera de conclusión, podemos mencionar que no en todos los lugares del universo pesamos igual, esto depende de la atracción de un astro sobre nuestro cuerpo. En un planeta muy denso y grande, nuestro peso sería enorme, tanto que no podríamos desplazarnos, ya que las fuerzas de los músculos no alcanzarían a mover nuestro cuerpo. En cambio, podemos flotar en el espacio donde no hay fuerza de gravedad.