



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 096 CDMX NORTE

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ESPECIALIDAD EN
HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

“LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO ESTRATEGÍA PARA
FAVORECER LA HABILIDAD DE PENSAR Y LOS PROCESOS DE
APRENDIZAJE DE ALUMNOS DE CUARTO GRADO DE
PRIMARIA”

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
BÁSICA CON ESPECIALIDAD EN HABILIDADES DEL
PENSAMIENTO

PRESENTA

KARLA GABRIELA RESENDIZ TORRES

ASESOR DE TESIS

MIGUEL RICARDO BECERRA BRAVO

Ciudad de México, Febrero de 2020



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Unidad UPN 096 CDMX Norte
Dirección
Coordinación de Posgrado

OFICIO- U096/0160/2020

Ciudad de México, 10 de FEBRERO de 2020

ASUNTO: DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

LIC. RESENDIZ TORRES KARLA GABRIELA
Alumna Egresada de la Maestría en Educación Básica
Matrícula 20140960030
Presente

Estimada Maestra: KARLA GABRIELA

Con fundamento en el Reglamento de Posgrado y los Lineamientos de Operación del posgrado en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional, El Comité Tutoral de su tesis de grado titulada "LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA HABILIDAD DE PENSAR Y LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE ALUMNOS DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA". De la Especialidad Construcción de Habilidades del Pensamiento de la Maestría en Educación Básica, le informa que, una vez realizada la revisión, autoriza su documento para que proceda a su impresión e inicie los trámites para la presentación del Examen de Grado.

Que será el día 29 de febrero de 2020 a las 09:30 horas, con el orden del jurado como a continuación se relaciona

PRESIDENTE: DR. ENRIQUE FARFÁN MEJÍA
SECRETARIO: MTRA. LETICIA RODRÍGUEZ SEGURA
VOCAL: MTRO. VALENTÍN FERRUSCA MERIDA

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

Dr. ENRIQUE FARFÁN MEJÍA
DIRECTOR DE LA UNIDAD 096 CDMX NORTE

EFM `AVP` jtu



Calle 659 N°. 39 Col. San Juan de Aragón V Sección, C.P. 07979, Gustavo A. Madero, CDMX Tel. (55) 56 49 56 45 / 56 49 73 51 / 56 49 56 82.
www.upn.mx unidad096@g.upn.mx <http://sitiosajuscoupn.cloudapp.net/datos/u096/>

Agradecimientos

A mis hijos:

Luciano y Regina por ser la esencia de mi vida y el mejor motivo para seguir aprendiendo.

A Miguel Ángel Sagrero:

Por ser un gran ejemplo de profesionalismo, responsabilidad y dedicación, por impulsarme y motivarme para cumplir mis sueños, pero sobre todo por ser el mejor compañero de viaje.

A mis padres:

Lucia y Lucio por su apoyo incondicional, por su paciencia y comprensión y por creer siempre en mí. Gracias infinitas.

A mis hermanos:

Ana y David por estar presentes y por ser un gran ejemplo de superación y perseverancia.

A Emilio, Juan Reyes y a mi Tío Rolando:

Por su ayuda en los momentos más complicados del proceso y por tenderme su mano para seguir adelante.

A mi asesor de tesis Miguel Becerra:

Por su paciencia, por la confianza brindada en la realización de éste proyecto, por compartir sus conocimientos y experiencias, pero sobre todo por tomar mi mano y no soltarme aún en los momentos adversos.

A mí querida Universidad:

Por ser parte fundamental de mi formación profesional, por darme la oportunidad de conocer y aprender de extraordinarios maestras y maestros y por fortalecer mi quehacer docente.

Índice

Introducción	6
Capítulo 1. La práctica docente y la enseñanza de la lectura	10
1.1. Objeto de estudio	10
1.2. Objetivos	14
1.3. Historia breve de la comprensión lectora	16
1.3.1. La importancia de la lectura en el contexto escolar	17
1.3.2. El proceso lector	23
1.3.3. La lectura en cuarto grado de primaria	29
1.3.4. Paradigmas Educativos y formación docente	31
1.4. Ciencias del pensamiento	40
1.4.1. Las habilidades del pensamiento y el desarrollo de la comprensión lectora	44
Capítulo 2. La enseñanza de la comprensión lectora: enfoques teóricos	49
2.1. El concepto de comprensión lectora en Iberoamérica	49
2.1.1 Análisis y reflexión de los trabajos acerca de la comprensión lectora en Iberoamérica	51
2.1.2 La lectura y la escritura en el campo de la investigación	56
2.2. Procesos y enfoques de aprendizaje de la lectura y la escritura	64
2.3. Estrategias de aprendizaje de la lectura	71
2.4. Metodología de la enseñanza para la comprensión lectora	76
Capítulo 3. Metodología de investigación	82

3.1. Participantes	84
3.2. Descripción de técnicas e instrumentos para recoger datos	86
3.3. Etapas de la metodología	89
3.3.1. Problematización	89
3.3.2. Diagnóstico	90
3.3.3. Contexto Escolar	92
3.3.4. Explicación de la propuesta didáctica del estudio	94
3.3.5. Aplicación de la propuesta didáctica	95
3.4. Evaluación de la propuesta	98
CAPITULO 4. Análisis y discusión de resultados	99
4.1 Descripción e interpretación de resultados del cuestionario aplicado a docentes de cuarto grado	99
4.2 Descripción e interpretación de resultados del cuestionario diagnóstico aplicado a estudiantes	108
Conclusiones	128
Referencias	136
Anexos e instrumentos	144

Introducción

El ser humano, como sujeto de evolución modifica su entorno y lo que realiza; así, en esta época en que la modernización hace que las transformaciones sean aún más rápidas en el contexto en que se mueven las personas, las instituciones vienen a facilitar la tarea de innovación; por ejemplo, las reformas que hoy en día operan en la educación de nuestro país se hacen con el fin de mejorar la asimilación de la enseñanza-aprendizaje. Por tanto, los estudios en el campo educativo de vez en vez vienen a modificar los proyectos de lectura y escritura para lograr un mayor impacto en los escolares.

Sin perder su esencia original, la enseñanza de la lectura y la escritura como medio de comunicación, concibe actualmente el acto de leer no sólo como un proceso mecánico que implica la decodificación de signos, sino que la lectura y las exigencias que ésta genera en diversos contextos en que se lleva, trasciende esta frontera, llevando al lector, más bien a la comprensión literal y profunda del texto que lee, proporcionándole la habilidad de pensar y de un desarrollo mental general que le permite autorregular los procesos de construcción de sus ideas.

Se parte de que la lectura es una actividad fundamental para el desarrollo social, después de que múltiples estudios difundidos en el ámbito pedagógico tienen el interés de encontrar los factores asociados al desarrollo de la comprensión lectora y las metodologías más eficaces para la enseñanza de la lectura, las cuales se clasifican en dos grandes categorías: las asociadas con aspectos pedagógico-didácticos y las que contemplan factores ajenos a ese ámbito.

El presente estudio muestra un panorama general, cuya pretensión es describir la concepción de la lectura y la escritura desde la perspectiva de los enfoques educativos vigentes en el cuarto grado de primaria, para luego exponer un análisis sobre los estudios recientes, relativos a los aspectos asociados al desarrollo de la comprensión lectora y las metodologías comúnmente más utilizadas, en las que factores como la relevancia y la pertinencia hoy resaltan en el enfoque educativo actual en México, mismo que se centra en el desarrollo

de las competencias; así, el estudio me lleva a pensar en un plan que favorezca el desarrollo del pensamiento mediante la adquisición de la comprensión lectora.

De esta forma, a través de cuatro capítulos que giran alrededor del tema de la comprensión lectora, presentaré los procesos de aprendizaje de alumnos de cuarto grado de primaria, asimismo, mostraré una estrategia para favorecer la habilidad de pensar y una forma de trabajo que lleve a resolver las situaciones que se enfrentan los maestros de la escuela que intervienen en las unidades de aprendizaje relacionadas al área de comunicación y lenguaje.

En el capítulo uno, aludo a los puntos de partida de la investigación, para plantear el marco referencial en donde se aborda la temática de la lectura, la escritura, la práctica docente y el desarrollo de la comprensión lectora en el contexto escolar.

En el capítulo dos examino los enfoques teóricos de los que parte la comprensión lectora para explicar el proceso de aprendizaje de la lectura, así como las estrategias de aprendizaje que utiliza el docente para desarrollar este proceso, además de plantear la metodología de la enseñanza de la comprensión lectora en la escuela en función de los niveles de comprensión y las habilidades de pensamiento que se desarrollan a partir de ésta.

El capítulo tres refiere al apartado metodológico a partir del cual se desarrolló el proceso de investigación, considerando: sujetos, tiempos, espacios, técnicas de investigación, contexto escolar donde se realizó el estudio, mismo que inicio con un diagnóstico y la problematización como puntos de partida para asentar las bases de la consiguiente propuesta de mejora didáctica y aprendizaje escolar.

El capítulo cuatro muestra el análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos de investigación en una escuela primaria situada al oriente de la Ciudad de México en la Alcaldía de Iztapalapa y que describen los procesos de la comprensión lectora que los docentes conciben y los alumnos que cursan el cuarto grado comprenden en esa institución escolar y

con ello establecer la base de la investigación-acción como una oportunidad para la mejora educativa.

A través de mi práctica docente (10 años en el nivel de educación primaria), he podido constatar que los diversos problemas de estudio que se generan en este nivel de enseñanza surgen alrededor a la lectura, que los malos resultados obtenidos por los alumnos en las evaluaciones y pruebas estandarizadas se deben a una deficiencia en el descifrado de los textos y a la falta de una lectura eficiente como reflejo del sentido reflexivo que tiene ésta.

Aunque el problema que refiero ha sido tratado ampliamente en las políticas educativas del ámbito nacional e internacional, es evidente la necesidad de desarrollar en los alumnos las habilidades de pensamiento en torno al tema de la lectura de comprensión para que ésta lleve a cumplir con los propósitos que establece el Plan y Programas de estudio de Educación Primaria 2011.

La escuela primaria, es una institución de carácter social que tiene la misión de formar alumnos lectores al término de sexto grado, capaces de comprender los significados de las lecturas que realizan, lo cual, ubica el nivel de comprensión como un elemento fundamental de la lectura.

En base a esta concepción, la problematización sobre la comprensión lectora en este estudio para cuarto grado, se bosquejan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el nivel de desarrollo de comprensión lectora que tienen los estudiantes de cuarto grado de primaria?
- ¿Qué dificultades en relación con la comprensión lectora presentan los alumnos?
- ¿Cuáles son las estrategias de comprensión lectora que promueve el docente dentro del aula?
- y, ¿Cuáles podrían ser los logros obtenidos por los estudiantes de cuarto grado una vez aplicadas las estrategias de comprensión lectora por el docente en el aula?

La intención de esta tesis es demostrar la importancia que tiene el desarrollo de las prácticas cotidianas de lectura en el aula con los alumnos, sobre todo en cuarto grado de primaria, en el que se puede trabajar con los escolares el placer y entusiasmo por la lectura para despertar su interés en ellos, de ahí que al describir cómo influyen estos aspectos en el desarrollo de la comprensión lectora, es con el fin de observar también la complejidad que tienen el desarrollo de los procesos y de las habilidades que intervienen en la adquisición de los contenidos escolares en este grado de estudio y poder estar en la posición de establecer una mejora pedagógica por medio de la investigación-acción que lleve también a promover el gusto y el placer por leer. Por todo esto, la investigación se centra en los problemas que se presentan alrededor de la comprensión lectora, mismos que desde mi experiencia como docente, he podido comprobar que las prácticas que realizan los docentes con los que trabajo no favorecen el gusto y el placer por la lectura, ni favorecen la reflexión y el entendimiento cuando de adquirir la comprensión lectora se refiere, ya que al respecto, no se consigue el propósito del aprendizaje significativo.

Capítulo 1

La práctica docente y la enseñanza de la lectura

En este capítulo, los problemas de la comprensión lectora se presentan desde la perspectiva de los enfoques educativos vigentes en torno al desarrollo de la habilidad fundamental del pensamiento. Se opina que la dificultad en la adquisición, uso y aplicación de la lectura en la escuela en cuarto grado de primaria es una actividad en especial determinante en los grados iniciales y no deja de afectar posteriores a este nivel, puesto que el pensamiento tiene que ver con la comprensión de los textos que hacen los alumnos en el salón de clases e, implica que, para alcanzar un mejor desempeño escolar del alumno, entre otras tareas está la de mejorar el lenguaje y la capacidad discursiva.

1.1. Objeto de estudio

La pretensión de esta tesis es realizar un análisis de las prácticas cotidianas de lectura en el aula con alumnos de cuarto grado de primaria y describir cómo influyen éstos en el desarrollo de la comprensión lectora en relación con el genuino goce por la misma, esto, debido a la complejidad de los procesos y habilidades implicados y por los aspectos se subraya la importancia que tienen respecto a la adquisición de los contenidos escolares en este nivel escolar.

El interés de la investigación en torno a los problemas de comprensión lectora desde mi experiencia como docente, surge en una escuela pública de Educación Básica en la Ciudad de México, en ella, he podido constatar que las prácticas sobre comprensión lectora que comparten los docentes con los que he tenido contacto no son las mejores y no consiguen en el aula los propósitos escolares.

La escuela de la que hablo está ubicada en la Alcaldía de Iztapalapa de la Ciudad de México y, en ella se reconocen diversidad de problemas que los alumnos afrontan a lo largo de su vida académica para desarrollar la comprensión lectora, los cuales, sin duda repercuten en su vida cotidiana, puesto que en la escuela se tiende a leer textos y no a comprenderlos; sin

embargo, este problema no sólo se debe a las capacidades o al desempeño de los alumnos sobre este tema, las causas obedecen a distintos factores, mismos que trataré de explicar a lo largo de esta tesis; por ello, a continuación expongo un breve cuadro sobre el estado en que se encuentra el aprendizaje de la lectura, el cual, creo que motiva la investigación educativa en nuestro país y su enseñanza en las aulas.

Una de mis mayores preocupaciones, ha sido observar en los alumnos su dificultad para disfrutar de la lectura y que expresan poco interés en ella, porque algunos de ellos presentan problemas para exponer de forma verbal o por escrito el contenido de lo que se lee y, más de la mitad del grupo, más bien, sólo deletrea y, por ello no logra entender el mensaje principal de un texto.

Además, en la resolución de exámenes y ejercicios en clase, la mayoría de los alumnos muestra dificultad para seguir las indicaciones escritas porque no leen o no comprenden el propósito de los reactivos, por lo que en las pruebas escolares y en las pruebas estandarizadas emitidas por la Secretaría de Educación Pública, obtienen resultados que no son favorables para el aprendizaje significativo; estos aspectos, coinciden con los planteamientos que al respecto realiza Ausubel (1983).

Este autor se preocupó por definir el aprendizaje significativo, mismo que es contrario al aprendizaje repetitivo; en su obra, menciona que el aprendizaje requiere de una revisión, una modificación y un enriquecimiento que le dé significado a lo que el niño aprende a partir de lo que ya conoce.

El aprendizaje significativo puede realizarse por recepción o por descubrimiento, ya que estas actividades llevan al alumno a comprender la adquisición de nuevos significados. Ausubel (1983), dice que este aprendizaje debe ser sustancial con lo que el alumno ya sabe, lo cual, le da un significado potencial para él. De esta manera, el aprendizaje se facilita únicamente cuando se cumplen las siguientes condiciones:

- En primer lugar: el contenido debe ser potencialmente significativo, es decir que sea coherente, bien estructurado, claro y organizado, para que le dé la oportunidad a que se revele una vinculación lógica entre los saberes previos

de los alumnos, su realidad y los nuevos conocimientos que se pretende sintetizar intelectualmente.

- En segundo lugar, es necesario que el sujeto tenga los conocimientos previos pertinentes que le permitan abordar el nuevo aprendizaje, ya que únicamente lograremos sintetizar un nuevo contenido.
- Esto sólo es posible, si la persona que aprende tiene motivación para hacerlo

En este sentido, en el diagnóstico realizado encontramos que la mayor dificultad se da en los alumnos de cuarto grado es la comprensión lectora, puesto que si no leen y no pueden expresar el contenido de lo que leen, se debe a que probablemente en sus aprendizajes no han desarrollado o adquirido la habilidad lectora, mucho menos, la comprensión, la cual, tiene una relación directa con la formación y desarrollo del pensamiento.

Bajo esta idea, la propuesta plantea el siguiente objeto de estudio:

- Precisar cuáles son las estrategias de comprensión lectora en la escuela que favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos de cuarto grado de primaria, para establecer con base en ello una propuesta de trabajo que permita a los docentes atender esta situación con los alumnos de modo más efectivo y puedan adquirir aprendizajes que les sean significativos.

Cabe mencionar, que el objeto de estudio se ocupa solamente de algunos elementos que influyen en la comprensión lectora, puesto que éstos, pueden ser múltiples y diversos.

Para los fines de éste trabajo, asumiré que la comprensión lectora es un proceso eminente del sujeto; sin embargo, el punto medular se da en función del contexto donde se realiza este proceso, ya que éste juega un papel determinante en el aprendizaje de los escolares y permite contemplar otras alternativas en el quehacer docente, en particular, la de los profesores que realizan las rutinas de lectura dentro de la perspectiva curricular de la escuela y en relación a las prácticas pedagógicas relacionadas con el uso de estrategias didácticas en el desarrollo de la comprensión lectora que ellos mismos asumen.

Este ejercicio, me permitirá contemplar al lector en dos dimensiones: una, psicológica, referida a procesos cognitivos que ocurren en y por la lectura y, la otra, social, en donde se observa al lector como usuario que a través de la lectura resuelve múltiples propósitos para actuar en su vida cotidiana (Carrasco, 2000).

Si bien es cierto los niños con dificultades para la lectura leen menos y, por lo tanto, no desarrollan la competencia lectora en comparación con el nivel de los niños sin dificultad, se sugiere que los efectos de dichas dificultades en el nivel inicial de estudios, éstos a su vez se presentan también en los subsecuentes niveles educativos. Por eso, el interés principal de este proyecto se centra en analizar desde la etapa escolar de cuarto año de primaria el problema de la lectura, en el cual, se desarrolla para su comprensión el proceso de lectura fluida.

Por esta razón, el enriquecimiento personal del alumno como lector, va más allá del simple desciframiento de unos signos; al respecto, Cairney (1992) ha planteado que en la lectura como instrumento gráfico el niño debe interpretar lo que lee a partir de la información que le proporciona el mensaje escrito, además de contemplar los conocimientos del lector, puesto que, la lectura no es una actividad pasiva, sino que implica el reconocimiento de la palabra como tal y la consecuente interpretación del texto (comprensión lectora).

Así, la comprensión de un texto aporta conocimientos propios y le atribuyen un sentido y significado como resultado de la interpretación de los signos; de ahí que dominar la lectura comprensiva, sea algo prioritario y básico en la escuela porque es en este lugar que el alumno aprende leyendo, y a veces, un mal aprendizaje es reflejo de la falta de comprensión lectora y, en consecuencia, igual de la comprensión del lenguaje en general.

Cairney (1992), advirtió asimismo que la inteligencia humana se desarrolla a través del lenguaje, empleando como sinónimo el término "inteligencia lingüística". Igualmente, valora el conocimiento de numerosas palabras como algo básico para desarrollar la inteligencia y analizar la realidad adecuadamente como: leer, hablar y escribir, es decir, explicar y comprender el mundo con palabras es una condición indispensable para desarrollar la

inteligencia humana. Esta misma autora, indica que las dificultades en la comprensión lectora pueden ser consecuencia de varios factores, entre los que destacan:

- la confusión sobre las demandas de la tarea,
- la posesión de insuficientes conocimientos previos y/o estratégicos,
- el insuficiente control de la comprensión o
- los problemas en el ámbito de lo afectivo-motivacional.

Por su parte, Carretero y Sánchez (1993), consideran que la comprensión lectora es resultado de la interacción entre la información que el lector tiene almacenada en su memoria y de la que le proporciona al lector el texto.

Sin duda, la comprensión fallará, si el alumno:

- no puede almacenar la información del texto,
- no tiene conocimientos previos sobre el mismo,
- no es capaz de extraer información esencial o
- no puede conectar la información previa con la nueva que le proporciona el mensaje escrito (texto).

En este sentido, los factores que influyen en la comprensión de la lectura son: el lector, la lectura en sí, los conocimientos previos que la persona posee y las formas que utiliza para realizar dicha acción. Cabe señalar que una de las razones que se relaciona con la deserción escolar es la incapacidad de los alumnos para comprender lo que leen y, ésta, posiblemente sea responsabilidad del sistema educativo donde se les enseña a leer, pero no la de comprender lo que se lee. Esta es la razón primordial por la cual muchos niños no sienten interés por la lectura. Piaget (1977), sugiere al respecto que la lectura, carece de significado porque el alumno no encuentra conexión con sus significantes.

1.2 Objetivos

Para los fines de la investigación y en el marco de la educación básica, la enseñanza de la lectura es muy importante, porque gracias a ella se puede

adquirir todo el conocimiento que se imparte en el aula y fuera de ella. Con base en esto, planteo los siguientes objetivos de investigación:

- Conocer y describir las prácticas escolares y los factores que influyen en el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de cuarto grado de primaria.
- Distinguir las formas más idóneas para desarrollar la comprensión lectora para favorecer la habilidad de pensar en los alumnos de cuarto grado de primaria.
- Proponer acciones y estrategias con base en los enfoques teóricos consultados, para promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado.

En función de estos términos, se pretende conocer cómo aprenden los alumnos y ver que estrategias emplean que les ayuden a discernir entre diferentes textos, para luego tener la oportunidad de elaborar un plan de mejora mediante estrategias de lectura que les enseñe cómo usarlas para que desarrollen su lenguaje de forma clara y precisa y, les lleve también a pensar, a reflexionar y a crear nuevos juicios a través de las ideas derivadas de los cuentos, historias, viñetas, anécdotas, relatos, narraciones; además, de hacer que la lectura les resulte divertida, interesante, entretenida, estimulante y atractiva.

A pesar de que la comprensión lectora ha tenido mayor énfasis en los programas de español editados en el año de 1996, algunos investigadores a la fecha han señalado que los resultados en lectura siguen siendo desfavorables. Al respecto Guevara (2003) señala que los resultados de PISA constituyen un indicador que está midiendo la evolución de la educación y al obtener resultados negativos poniéndola en entredicho.

Por su parte, Latapí (2001) expresa que los resultados entre otras cosas deben conducir a intensificar el aprendizaje y la práctica de la lectura inteligente en todos los niveles del sistema educativo.

Ante esta situación, se puede reconocer que aun cuando se conocen muchos aspectos acerca del proceso de aprendizaje de la lectura, y aunque se han realizado varios programas de fomento de ella, los esfuerzos para lograr que

los alumnos la realicen como actividad permanente no ha logrado los resultados esperados y deja latente una importante crisis en el aprendizaje de la lectura, no nada más en el aula, sino que también impacta en la cultura a la que pueden tener acceso las personas a lo largo y ancho de nuestro país.

Sin embargo, para llegar al conocimiento acerca de la comprensión lectora como tema central, las contradicciones existentes entre los discursos y la realidad del problema de la lectura dirigen su atención en la institución educativa, en especial, el trabajo que se realiza en el aula.

En el Programa de Modernización Educativa (1993), aunque a la distancia parece estar en desuso, en él se propone que los alumnos de cuarto grado aprendan a leer comprendiendo el contenido de los textos, pero poco es lo que se sabe de cómo los maestros interpretaron sus recomendaciones y de qué manera hoy en día promueven en los alumnos el desarrollo de la comprensión lectora y, aunque principalmente las prácticas que más privilegian la lectura en la escuela primaria son: la lectura en voz alta y en silencio, la lectura individual y en grupo, no se profundiza en cómo promover la comprensión lectora, ni la forma en que maestros y alumnos la realizan en el contexto escolar cotidiano.

1.3 Historia breve de la comprensión lectora

Si bien el aprendizaje de la lectura es uno de los aprendizajes básicos con que los niños al inicio del estudio escolar obligatorio se enfrentan, se debe a que aprenden a leer para que a través de la lectura se adquiriera el conocimiento de las diversas materias y contenidos que se revisan en clase, donde la mayor parte de los aprendizajes se lleva a cabo por medio de textos escritos; de ahí que, la adecuada competencia en la lectura abre el camino a todas las áreas del aprendizaje escolar.

Observar la lectura como actividad cotidiana en el aula, implica involucrarse en la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, por ello, se hace necesario saber: ¿qué es leer? ¿qué involucra leer? ¿qué es la comprensión lectora? y, sobre todo, indagar ¿cómo se realiza la lectura en el

aula? Además, hay que tomar especialmente en cuenta lo que los docentes hacen y piensan sobre la formación de lectores en la escuela.

1.3.1 La importancia de la lectura en el contexto escolar

La educación primaria constituye uno de los enlaces más sólidos dentro de la Educación básica, no sólo por la importancia en la adquisición y desarrollo de capacidades para la formación cultural de los estudiantes, sino por el desarrollo de las habilidades y competencias que de ella se derivan; sin embargo, una de las principales razones de la deserción escolar en la educación primaria es la incapacidad de los alumnos para comprender lo que leen, ya que a través de la lectura se puede adquirir el conocimiento que se imparte en el aula.

Por tal motivo, se considera que al plantear los objetivos de la lectura en la educación, se debe considerar el que los alumnos aprendan el manejo de determinadas estrategias que puedan ayudarles a discernir entre diferentes textos para que desarrollen un lenguaje claro y preciso, aprendan a pensar, reflexionar y, a través de las ideas, crear cuentos, historias, viñetas, anécdotas, relatos, narraciones, de una manera que la actividad les resulte a la vez divertida, interesante, entretenida, estimulante y atractiva.

Desde el sentido etimológico leer tiene su origen en el verbo latino “legere” (Real Academia Española, 2010) El término alcanza a ser muy revelador, pues connota las ideas de recoger, cosechar, o adquirir un fruto. Leer es un acto por medio del cual se da significado a hechos, cosas y fenómenos y, ella, también se devela los mensajes cifrados, ya sean en un mapa, en un gráfico o un texto.

De este modo, la lectura viene a ser una forma de resolver la inquietud por conocer la realidad, pero a su vez, puede ser el camino de conocernos a nosotros mismos, todo ello, a propósito de enfrentarnos con los mensajes que aparecen en todo tipo de materiales con los que a diario tenemos contacto.

En el ámbito de la comunicación, la lectura resulta ser una acción sintónica entre un mensaje cifrado de signos y el mundo interior de la persona, en la que el individuo al ser receptor de una emisión de símbolos realizada en sitios y

tiempos imprevisibles, remotos o cercanos, de los que, a la vez emergen formas que posibilitan la construcción de una identidad que lleven a la persona a ser.

Se entiende que la lectura es la capacidad de interpretar un texto escrito, un proceso de interacción entre lector y texto, mediante el cual, el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Es una forma de relacionarse con los grandes pensadores de todos los tiempos. Leer es, antes que nada, un diálogo con el autor para comprender sus pensamientos, de descubrir sus propósitos, de hacerle preguntas y tratar de hallar en el texto las respuestas.

Leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar, tener la idea de algo para ofrecer otra alternativa posible, la comprensión cabal de lo que se está valorando o cuestionando según Adam y Starr (1982).

La lectura es una actividad caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases que tienen significado para una persona. Una vez descifrado el símbolo, se pasa a reproducirlo; así pues, la primera fase del aprendizaje de la lectura se liga a la comprensión.

Por otra parte, el objetivo de la lectura es hacer posible la comprensión de los materiales escritos para apreciarlos y usarlos en nuestras necesidades. Sin embargo, el lector debe conocer el modelo y usarlo de forma apropiada. Por regla general, el lector ve los símbolos en una página, transmitiendo esa imagen desde el ojo al cerebro, pero leer puede también ser realizado mediante el tacto, como en el sistema Braille, un método de impresión diseñado para personas ciegas que utilizan un punzón para escribir.

Leer entonces, tiene que ver con actividades tan variadas como la dificultad que un niño pequeño tiene con una frase sencilla en un libro de cuentos, o la de un aprendiz de cocina que sigue las normas de un libro de cocina, o de un estudiante que se esfuerza en comprender los significados de un poema.

Leer, proporciona a las personas el conocimiento; el texto, permite acrecentar las experiencias y los conocimientos para toparse con nuevos intereses, pero alcanzar la madurez en la lectura no es tan simple, la persona, pasa por varias etapas que van desde el aprendizaje inicial para tomar camino hacia la habilidad del manejo de la lectura.

Por tal motivo, la lectura tiene que tener una compleja función intelectual y social significativa, porque no se puede leer por leer, mucho menos, impulsar a los demás a leer sin saber el sentido y la orientación de del contenido de una lectura, ello significaría reducir la actividad lectora y llevaría a perder así su función y su práctica para atrofiar el sentido que ésta tiene para la vida.

Por ello, las personas que mejor se forman a través de la lectura y alcanzan un mayor grado de sensibilidad y conciencia, se hacen más eficaces en la solución de problemas, de ahí que cuando se asiste a actividades para perfeccionarnos en nuestra labor, se justifica y posibilita el poder conocernos más, ya que leer también contribuye mejorar nuestra comunidad.

De acuerdo con Solé (1999), la lectura se puede explicar a partir de dos factores:

- El acceso léxico, como proceso para reconocer una palabra como tal. Este proceso comienza con la percepción visual. Una vez que se han percibido los rasgos gráficos (letras o palabras) puede ocurrir un acceso léxico directo cuando nos encontramos con una palabra familiar y reconocemos de un solo golpe de vista.
- El acceso léxico indirecto, cuando encontramos términos desconocidos o difíciles de leer. Entonces hemos de acudir a nuestros conocimientos sobre la segmentación de palabras, o bien atender a las condiciones contextuales que hacen que el acceso sea más rápido al léxico.

En este marco, mi afán es investigar por qué aun cuando los miembros de nuestra sociedad usan la lectura de diversas formas a diario, los niños en clase no siguen el ejemplo ni utilizan la lectura de comprensión para expresar y comunicar mejor sus formas de pensamiento.

Hoy en día el uso de la expresión escrita y el goce por la lectura se ha visto limitada sólo a una de sus funciones: guardar información. Si bien es cierta la necesidad de la lectura para desarrollar aprendizajes significativos que plantea ampliamente el documento oficial de la Secretaria de Educación Pública en el Plan y Programas de Educación Básica de Primaria, desde su introducción como resultado de un diagnóstico y evaluación realizados de 1989 a 1992, se legitima que la lectura es un instrumento fundamental para que los alumnos de la escuela primaria desarrollen pensamientos críticos durante su formación académica como producto de un proceso.

De ahí que, al realizarse una amplia consulta en 1989 permitió identificar los principales problemas educativos del país como tarea previa a la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994.

Como resultado de esta consulta, el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, estableció como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación (SEP 2011).

A partir de esta declaración, la Secretaria de Educación Pública (SEP) inició la evaluación de planes, programas y libros de texto y procedió a la formulación de propuestas de la reforma; por lo que, en 1990, fueron elaborados los planes experimentales para la educación preescolar, primaria y secundaria que dentro del programa denominado “Prueba Operativa” fueron aplicados a un número limitado de planteles con el objeto de probar su pertinencia y viabilidad.

Para 1991, el Consejo Nacional Técnico de la Educación Pública (CONALTE) remitió una propuesta para la orientación general de la modernización de la educación básica, contenida en el documento “Nuevo Modelo Educativo” con la necesidad de fortalecer los contenidos y habilidades básicos, entre los que destacaron las capacidades de lectura y escritura, el uso de las matemáticas en la solución de problemas de la vida práctica, la vinculación de conocimientos científicos a la preservación de la salud y la protección del medio ambiente, de la historia y la geografía de nuestro país. (SEP, 2011)

Asimismo, en 1992, al suscribirse el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se inició la etapa de transformación de los planes y

programas de estudio en la educación básica a través de actividades orientadas en dos direcciones:

1. El fortalecimiento de los contenidos educativos; con lo que se determinó, que era conveniente y factible realizar acciones preparatorias del cambio curricular. Con tal propósito, se elaboraron y distribuyeron “Guías para el Maestro” donde se orientaba a los profesores a poner especial atención a la enseñanza de la lectura y escritura, aplicación de las matemáticas y al reconocimiento de la identidad nacional.
2. La organización en el proceso para la elaboración “definitiva” del nuevo currículo, en donde se realizó una consulta referida al contenido deseable para Planes y Programas y libros de texto gratuito. (SEP, 2011)

Finalmente, para el año 2006 con la Reforma Educativa en Educación Básica (RIEB) el Plan y Programa de Educación primaria, así como los programas de las asignaturas que lo constituyen, comenzaron a tener una aplicación en todo el país a partir de su implementación.

Con la difusión de los lineamientos académicos para los seis grados de la educación primaria, la SEP puso a nuestra disposición la información que permitió tener una visión de conjunto de los propósitos y contenidos de todo el ciclo escolar y, no sólo de los que corresponden al grado en el cual enseñamos. De esta manera, se pretendía una mejor articulación del trabajo docente con los conocimientos previos de los niños y con los que aprenderán en los grados más avanzados.

Las madres y los padres de familia, se consideraron un elemento fundamental en el reconocimiento de lo que la escuela se propone enseñar en cada grado y asignatura en esta reforma, por ser un medio valioso de apoyo sistemático del aprendizaje de sus hijos y para que participaran de manera informada en el mejoramiento del proceso escolar.

Así, el plan y los programas de estudio de educación primaria, se consideraron un medio para mejorar la calidad de la educación para atender las necesidades básicas de aprendizaje de los niños que en un futuro vivirán en una sociedad más compleja y demandante que la actual.

En este sentido, el informe del Programme for International Student Assessment (PISA, 2007) que estudió el desempeño estudiantil de 960 011 alumnos de 15 a 16 años (en el año 2000), ubica a los adolescentes de México en el último lugar de lectura entre los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y en uno de los lugares más bajos de los 43 países participantes (OCDE/UNESCO, 2003). Aunque el estudio sólo consideró alumnos de 15 a 16 años, el problema no comienza ahí, sino que éste parte de lo que se realiza en la educación básica, en lo que los alumnos desarrollan, de las necesidades y habilidades básicas para convertirse en lectores competentes.

El estudio en cuestión tropezó con que el desempeño de los escolares se relaciona estrechamente con los entornos socioeconómicos de sus familias; sin embargo, algunos países han logrado de manera independiente de su nivel económico o cultural un rendimiento escolar elevado de sus alumnos, lo que sugiere, que se puede incrementar al mismo tiempo la calidad y la equidad (OCDE, 2002).

México se encuentra entre los países que mayor disparidad presentan en la competencia lectora de los alumnos de distintos niveles socioeconómicos como el resultado de la desigualdad educativa, ya que la lectura es un vehículo que permite el acceso al conocimiento, tanto actual e inmediato, como en el que se encuentra distante en tiempo o espacio.

Además, es a través de la lectura que se adquiere un vocabulario que es imposible de obtener mediante el lenguaje oral; pero, sobre todo, la lectura permite aprender de manera independiente a quien la domina, potencializando su desarrollo, su creatividad y su producción en obras gráficas o escritas que puedan ser leídas por otros.

Por otro lado, el estudio internacional de alfabetización de adultos, International Adult Literacy Survey (IALS), conducido entre 1994 y 1998 por Statistics Canada y la OCDE, encontró que las personas con niveles más altos de aptitud para la lectura tienen mayor probabilidad de encontrar empleo y de recibir salarios mayores al promedio que quienes tienen menores niveles de aptitud

(OCDE/Statistics Canada, 2000). Respecto a este estudio, la OCDE señala que:

Los niveles de aptitud para lectura pueden contribuir a predecir qué tanto éxito tendrán las personas en el mercado de trabajo, sobre y además de lo que se puede predecir a partir únicamente de su calificación educativa. (OCDE, 2000, P. 21).

Puesto que la lectura es una habilidad de suma importancia para el aprendizaje y éste lleve a mejorar el desarrollo personal y las perspectivas de empleo, estudiar el desarrollo de esta capacidad resulta social y éticamente relevante para dar una salida a los problemas que se observan en el desarrollo de ésta, debido a que los estudiantes mexicanos presentan en la competencia lectora un bajo nivel de desempeño que inicia de manera temprana y genera una brecha de sus habilidades lectoras entre los alumnos que, con el tiempo, se incrementa pero, de ser vista desde una óptica que fomente el interés y participación de los alumnos esa brecha se podrá ir reduciendo.

Sin duda, el insuficiente nivel de los resultados que obtienen los alumnos en las pruebas lectoras y la dificultad para desarrollar el lenguaje escrito al cursar algún grado educativo donde se hace evidente -desde la política educativa nacional e internacional- este problema; esta condición, propicia a que la escuela primaria genere el desarrollo de habilidades en los alumnos para que la lectura y la escritura tengan un propósito fundamental.

En la propuesta iniciada en el Plan y Programas de estudio 2011, se menciona que la escuela como institución de carácter social, tiene la misión de formar alumnos lectores y escritores de primero a sexto grado, capaces de comprender los significados de las lecturas que realizan y desarrollar el lenguaje escrito como medio de comunicación primordial para su formación básica.

1.3.2 El proceso lector

Aprender a leer es parecido a aprender a utilizar una herramienta de trabajo, pero en este caso, leer nos permite comprender el mundo, asimilar conceptos y sus relaciones. Así, leer adquiere relevancia para el desarrollo humano porque

se asocia al desarrollo del pensamiento y las ideas; por eso, las diferentes disciplinas científicas se han acercado al estudio de este complejo fenómeno humano. El proceso lector hoy, continúa siendo un desafío para la investigación en las distintas disciplinas científicas como la Psicolingüística, la Psicología Cognitiva y la Inteligencia Artificial.

Por una parte, estos campos de estudio han contribuido a descifrar la operación extremadamente compleja en la que intervienen numerosos procesos cognitivos y lingüísticos, desde la percepción visual de las letras, hasta la adquisición y comprensión de su significado, mismos que contribuyen en la labor docente.

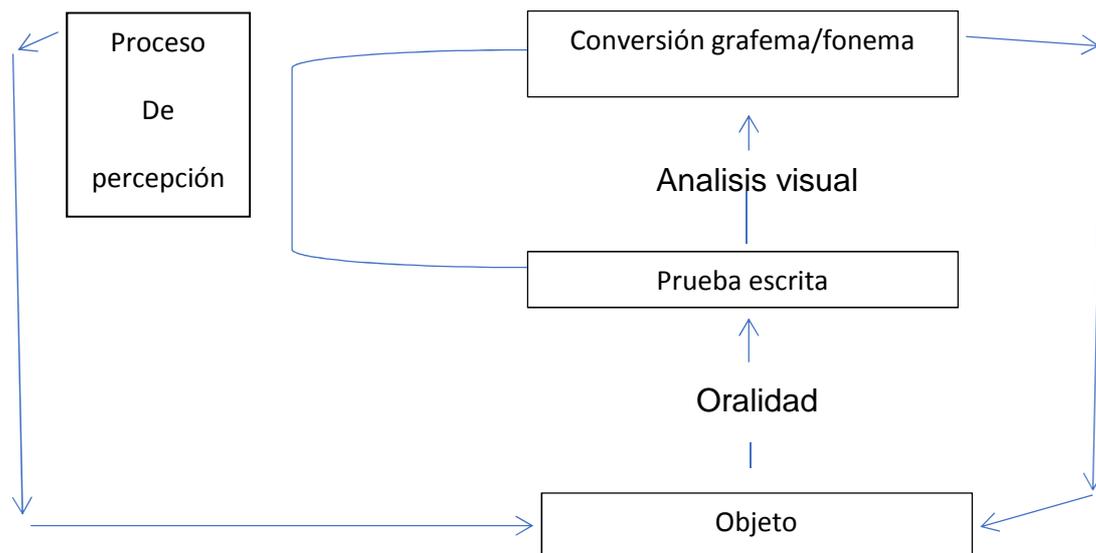
Por otro lado, los datos aportados como la competencia, la motivación y el interés del lector, han ampliado el repertorio teórico sobre los consejos pedagógicos que podemos dar a nuestros alumnos cuando se enfrentan a un texto, pero a pesar de que muchos estudiantes logran descifrarlo de forma correcta, no son capaces de atribuirle un significado que puedan aplicar a su realidad.

Para explicar esta impresión, existen una serie de procesos psicolingüísticos que se producen en el acto de la lectura, como los que se muestran a continuación:

1.- Procesos perceptivos.

Estos rasgos resultan de la identificación o reconocimiento de los signos gráficos o grafemáticos, en sí, es una forma global de la palabra. Vellutino (1990) afirma, con espíritu integrador que la percepción es relativa y viene determinada por tres factores:

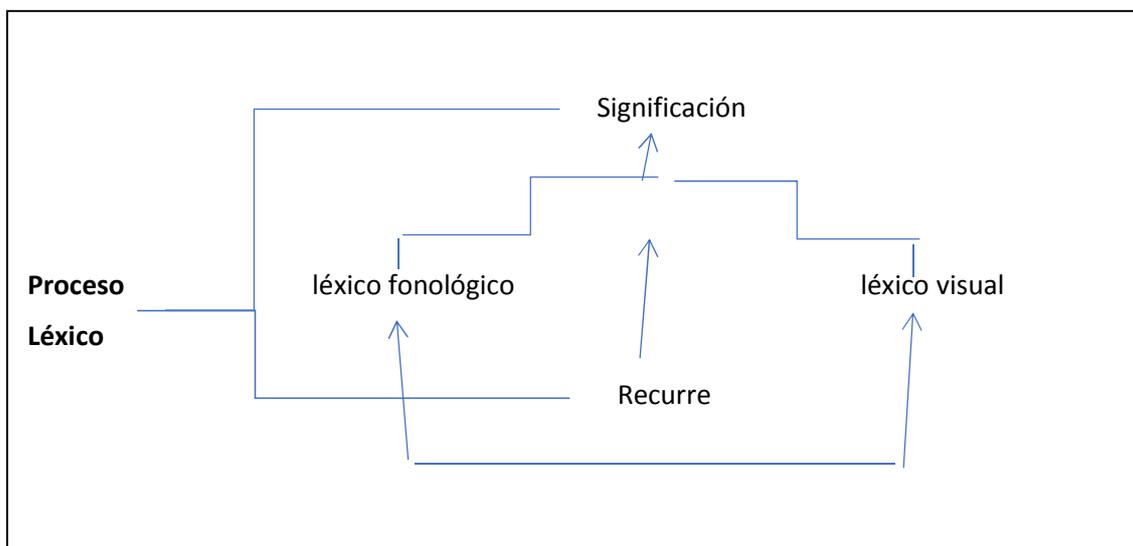
- a. El contexto en que se encuentra la palabra.
- b. Las características de la palabra.
- c. Las destrezas del lector, identificar visualmente palabras nuevas, no-palabras o palabras poco frecuentes.



Cuadro 1.1. El esquema describe como se dan los procesos perceptivos, según Vellutino (1990).

2.- Procesamiento léxico

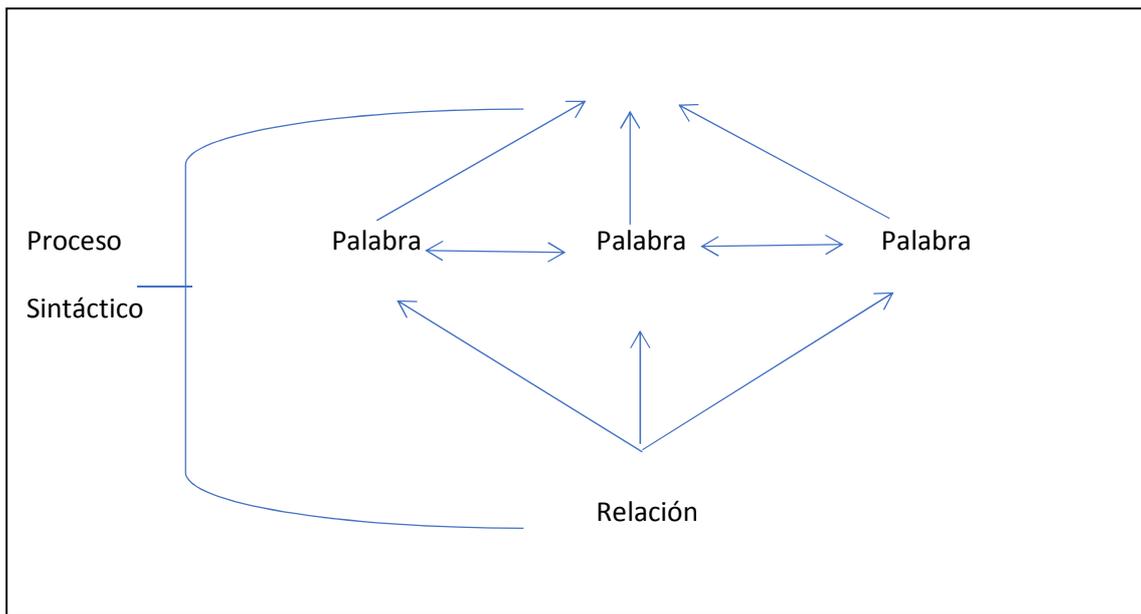
Asimismo, el reconocimiento de las palabras al igual que la recuperación de su significado, se representa de la siguiente manera:



Cuadro 1.2. Esquema refiere la dinámica del procesamiento léxico, según Vellutino (1990)

3.- Procesamiento sintáctico

Este proceso es resultado de la relación que se da entre las palabras de una frase, es el reconocimiento que le da una acción propia a la palabra y al procesamiento léxico y, aunque es un componente necesario, no es suficiente.

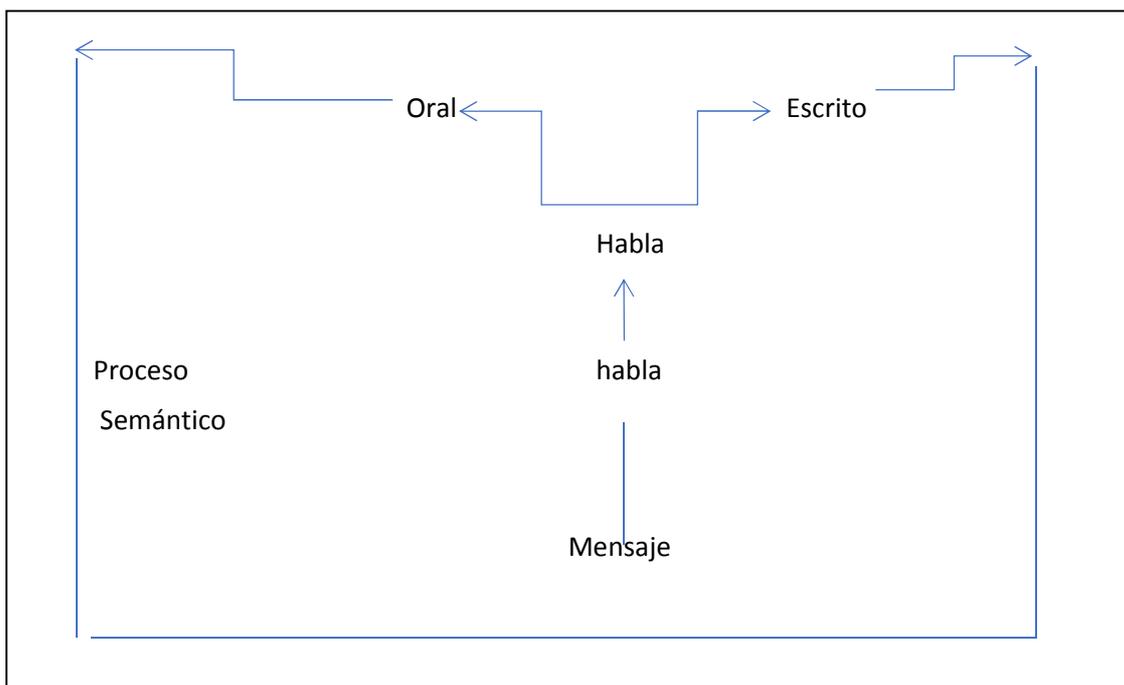


Cuadro 1.3. Esquema de procesamiento sintáctico, según Vellutino (1990)

4. Procesamiento semántico

Revela el mensaje de una oración en la que se integran los conocimientos del lector. Consta de dos subprocesos:

- a) Expresa un significado
- b) Se integra a la memoria o a los conocimientos del lector al elaborar la construcción y significado de las palabras.



Cuadro 1.4. Esquema de procesamiento semántico según Vellutino (1990)

Esta concepción, nos lleva a examinar las diversas clases de lectura que hay:

- Lectura explorativa

Ésta se realiza a saltos para encontrar información puntual y precisa. Es una lectura rápida. Su finalidad puede ser triple:

1. Lograr la visión global de un texto: De qué trata y qué contiene
2. Preparar la lectura comprensiva de un texto
3. Buscar en un texto algún dato aislado que interesa.

Procedimiento:

- Fijarse en los títulos y epígrafes
- Buscar nombres propios o fechas que puedan orientar
- Tener en cuenta que la idea más importante suele expresarse al principio del párrafo en el que luego se desarrolla, o al final del párrafo como conclusión de la argumentación.
- Hay que tener en cuenta que un mapa, una gráfica, un cuadro cronológico etc., pueden proporcionar tanta información como la lectura de varias páginas, de ahí que la mirada reflexiva de ellos muestra la síntesis de un tema.

- Lectura comprensiva.

Es una lectura reposada. Su finalidad es entenderlo todo.

Procedimiento:

- Buscar en el diccionario todas las palabras cuyo significado no se posee por completo.
- Aclara las dudas con ayuda de otro libro: Atlas, enciclopedia, libro de texto; preguntar a otra persona (profesor, etc.) si no se puede hacer enseguida se ponen interrogantes al margen para recordar lo que se quería preguntar.
- Reconocer los párrafos de unidad de pensamiento
- Observar con atención las palabras señal.
- Distinguir las ideas principales de las secundarias.

- Perseguir las conclusiones y no quedarse tranquilo sin comprender cuáles son y cómo se ha llegado a ellas.

La lectura comprensiva hecha sobre un texto en el que previamente se ha hecho una lectura explorativa, es tres veces más eficaz y más rápida que si se hace de forma directa.

- Lectura silenciosa integral.

Cuando se lee un texto entero con el mismo tipo básico de actitud lectora.

- Lectura selectiva.

Guiada por un propósito ordenador o para extraer una vaga idea global. Se caracteriza por la combinación de lectura rápida de algunos pasajes y de lectura atenta a otros.

- Lectura lenta.

Para disfrutar de los aspectos formales del texto, para recrear sus características incluso fónicas, aunque sea interiormente.

- Lectura informativa.

De búsqueda rápida de una información puntual tal como un teléfono en el listín, un acto en un programa, una palabra en el diccionario, etc.

Por su parte, los estudios llevados a cabo por Rockwell (1982), a la par de los de Collins, Smith (1980) y los de Solé (1987), revelan que, tanto los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas, no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. El dato, pone de manifiesto que los docentes en su mayoría comparten la visión de la lectura que incumbe a los modelos de procesamiento ascendente, los cuales, señalan que la comprensión va asociada a la correcta oralización del texto. Si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá porque sabe hablar y entiende la lengua oral. Esta teoría tuvo tanto arraigo que aún hoy en día los sistemas escolares basan en ella la enseñanza de la lectura.

Nuestro país no es una excepción, a manera de ejemplo, basta echar un vistazo a las guías curriculares de los programas de español y a los libros de texto existentes, en ellos encontramos un sinnúmero de ejercicios y recomendaciones que sólo pretenden que los estudiantes extraigan el significado del texto.

1.3.3 La lectura en cuarto grado de primaria

En el plan y programas de estudios vigentes, se establece que los alumnos adquieran y desarrollen las habilidades de pensamiento como la lectura, la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, para que les permita aprender permanentemente con independencia -como uno de los propósitos del plan y de esa manera, el alumno pueda actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana. El reto, es ofrecer una educación de calidad a toda la sociedad mexicana como un compromiso expresado en el Programa Nacional de Educación (2011).

La educación de calidad está orientada al desarrollo de competencias y de habilidades relacionadas al desarrollo del pensamiento que son fundamentales para los alumnos, entre las que destacan, las habilidades comunicativas básicas; es decir, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar.

En mi opinión, esta idea se traduce en uno de los objetivos estratégicos del mismo programa educativo fijado en la política del Gobierno Federal. Se trata de desarrollar las habilidades de pensamiento poniendo énfasis en la resolución de problemas y en la experiencia docente respecto a la forma en que se promueve esta habilidad en el salón de clase. Por tanto que, en esta reforma educativa se ponen de manifiesto diversos procesos mentales que dan lugar al trabajo con aprendizajes significativos y permanentes para los alumnos.

El eje en cuarto grado a través del cual gira la enseñanza es la materia de español, las actividades que en ella se plantean pretenden propiciar que los

niños desarrollen su capacidad comunicativa en la lengua hablada y escrita, en particular, para que:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escrita.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos que tienen naturaleza y propósitos distintos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a utilizar estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo (SEP, 2011)

En este sentido, la Educación Primaria es parte medular de la Educación Básica, por ello, es factor estratégico para que los alumnos logren la adquisición, la creación y la transmisión de la cultura, de los valores, de los conocimientos fundamentales, del desarrollo de competencias y habilidades intelectuales, así como del fortalecimiento de la autoestima y la identidad nacional.

El papel de la escuela hoy en día debe ser el de contribuir a que todos los alumnos aprendan a aprender, aprendan a convivir y, principalmente, consigan estudiar lo que tienen que aprender y lo hagan en el momento propicio con entusiasmo y confianza a lo largo de su vida.

Uno de los propósitos fundamentales de la Reforma Integral de Educación Básica es: estimular las competencias y habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón se ha procurado en todo momento la adquisición de conocimientos asociado con el ejercicio de habilidades de pensamiento y de la reflexión, con lo que se pretende superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa.

Bajo la tesis de que no puede existir una sola adquisición de conocimientos sin la reflexión, se debe a que con esta última se adquiere sentido; así, tampoco es posible el desarrollo de habilidades del pensamiento, si éstas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales (RIEB, 2006).

1.3.4 Paradigmas Educativos y formación docente

Si partimos de la idea que precisa el programa de la asignatura de español respecto al enfoque metodológico funcional de cuarto grado, veremos qué tal como aparece en los discursos y materiales escritos, se pretende que el niño esté en contacto con la lengua oral y escrita que socialmente se reproduce en las conversaciones, discusiones, periódicos, anuncios, instructivos, volantes, libros y revistas.

De esta manera, se puede afirmar que, el lenguaje no sólo se transmite tal cual como se habla, sino que con él se crea el conocimiento; el lenguaje, nos muestra una manera de nombrar las cosas y de participar en la cultura, ya que la mayor parte de los encuentros con ella son sobre todo simbólicos, más que directos. En este sentido, el lenguaje constituye un medio de comunicación, y al mismo tiempo, un vehículo que nos permite crear una forma de representar al mundo sobre el cual nos comunicamos.

En la actualidad, resulta importante entender que la educación parte de un determinado paradigma como marco desde el cual miramos, comprendemos e interpretamos el mundo para intervenir en él, el cual, abarca desde el conjunto de conocimientos científicos que prevalecen en una época determinada hasta las formas de pensar y de sentir de la gente en un determinado lugar y momento histórico.

En sí, un paradigma sólo es una manera de ver y explicar qué son y cómo funcionan las cosas. En el contexto educativo, los paradigmas son teorías elaboradas sobre un aspecto particular del universo educativo o, bien, sobre su totalidad y, si el entorno, está constituido por supuestos, teorías, leyes y técnicas de aplicación que los científicos intentan explicar, la gente común como los docentes, deberá de adoptar para poder entender mejor su medio ambiente, aunque no se mueva dentro de esa comunidad científica.

El paradigma educativo es una forma específica de explicar los fenómenos y situaciones escolares o formativas de la realidad de acuerdo con los principios de relación. Como menciona Ruíz (2001), el paradigma educativo considera la enseñanza como una actividad para transformar la práctica condicionada por el contexto, el cual, de manera directa influye en el comportamiento y la forma de actuar de alumnos y profesores, donde esas conductas, son una respuesta de adaptación a las continuas exigencias y demandas de la realidad circundante. Por supuesto, la escuela es interpretada como un entorno social humano y desde este paradigma la realidad se expresa como un complejo entramado de elementos y de relaciones organizativas que la configuran y determinan.

El paradigma educativo, es también un modelo integrador del entorno con lo formativo, ayuda a comprender los hechos pedagógicos y educativos partiendo del estudio de la realidad cultural, las demandas del entorno y las respuestas de los componentes de ella, así como las maneras múltiples de adaptación de los individuos al contexto.

Las características de un paradigma educativo constituyen la complejidad de la escuela como espacio formativo que le da validez al paradigma para tener un acercamiento al estudio de la organización escolar acorde a las implicaciones epistemológicas, metodológicas y de investigación.

Los factores que dan un sentido totalizador a la escuela y se caracterizan por su interdependencia, son:

- **Población:** alumnos, profesores, padres y comunidad local.

- **Organización de relaciones:** estructura holística de la institución educativa, donde suceden el conflicto, el cambio educativo y la formación del docente.
- **El ambiente:** toca lo físico (espacio y tiempo) la cultura institucional y el ambiente externo.
- **La tecnología:** conformada por los proyectos educativos y pedagógicos, la vida económica y administrativa de la institución y la evaluación.

Como consecuencia de las transformaciones económicas de los cambios en los modos de producción, de los procesos de globalización de la economía y de la cultura, aparece una respuesta común en todas las latitudes en las reformas a la educación como la RIEB, pero los frutos obtenidos no han sido los esperados y, considero que eso se debe a las fuertes transformaciones que vive la sociedad de manera global, dejando en claro que el tiempo actual se significa en un cambio total en las reglas de juego en la enseñanza y en un cambio de paradigmas para los docentes que no terminan en comprender por qué tienen que modificar su quehacer en la práctica educativa.

En el caso de la educación, quizás el fracaso se deba a que las respuestas tienden a sostener una mirada en retroceso más que a inventar una propuesta prospectiva. Esto es grave, ya que a pesar de que en otras áreas existen respuestas prospectivas, en la educación, parece que se prefiriere una respuesta que se acerca a más de lo mismo.

Nos limitamos a expandir y replicar el modelo clásico de la escuela del siglo pasado, modernizándolo con materiales didácticos que incluyen, sobre todo a la mayor cantidad y uso posible de computadoras. Esta solución, denota una mirada innovadora muy limitada en un país en el que impera la desigualdad económica y social y el estado no puede cubrir su adquisición.

Se requiere de recursos que rompan el paradigma educativo y puedan acompañar a los modelos que surgen en los demás campos sociales, una pauta que supere las restricciones del actual programa, capaz de resolver los vacíos que se han dado en el pasado para dar respuestas más precisas a las necesidades futuras.

Creo que esto que pasa en el campo de la educación, se puede ilustrar con las típicas imágenes que sientan las bases de la educación y solo muestran el tradicionalismo típico que nos acerca más al pasado donde el docente no opera cambio alguno.

Es necesario, situarnos fuera de esta óptica para plantearse un nuevo sistema educativo que nos lleve a un cambio de paradigma. El cuadro comparativo de página siguiente, refleja los distintos aspectos en que se enfoca cada uno de los paradigmas de la educación que han venido operando en las últimas décadas.

Indiscutiblemente, el desafío que se presenta a partir de éste comparativo es poner en práctica el papel del “docente investigador”, por la importancia que se sustenta en el hecho de que en esta época es casi obligatoria la investigación-acción y la investigación cooperativa si queremos superar muchos de los problemas presentes en nuestras aulas.

Dicho modelo, permite a los docentes, acceder más fácilmente al mundo del perfeccionamiento debido a que las estrategias y recursos son puestos en práctica durante la enseñanza que, de alguna manera, representa la puesta en práctica de un determinado paradigma educativo.

Pero actualmente conforme a los nuevos planteamientos de la Reforma Educativa, las escuelas de educación básica de nuestro país enfrentan el reto de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Para ello, se han puesto en marcha acciones que principalmente tienen como fin: promover la transformación y el cambio en las formas enseñanza, donde las más esenciales, se refieren al fortalecimiento, al cambio o la mejora del trabajo pedagógico en la formación y actualización docente para que estemos en la posibilidad de diseñar y evaluar programas o proyectos de mejora que a diario los maestros realizamos en las escuelas con la intención de ofrecer a los

alumnos

mayores

oportunidades.

PARADIGMAS EN PSICOLOGIA DE LA EDUCACIÓN
CUADRO COMPARATIVO

Paradigma	Conductista	Cognitivo	Humanista	Psicogenético	Sociocultural
Teoría	Condicionamiento Operante	Aprendizaje Verbal Significativo	Humanista	Genético-cognitiva Constructivista	Socio-Histórica
Teórico (Época)	Skinner	Ausubel	Rogers	Piaget	Vigotsky
Concepto de Enseñanza	Depositar información	Orientada al logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje	Flexible y abierta, centrada en el alumno	Basada en el alumno. Implica planteamiento de problemas que lleven al alumno a reelaborar contenidos.	Proceso de internalización a través del cual se resignifica la realidad
Concepto de Aprendizaje	Modificación de la conducta a través de procesos de reforzamiento	Integración de los conocimientos previos con los nuevos en la estructura cognitiva del sujeto	Crecimiento personal, desarrollo vivencial, ligado a todos los ámbitos de la vida del sujeto	Construcción de nuevos esquemas a partir de los procesos de asimilación y acomodación	El crecimiento de las funciones psicológicas superiores necesita de la instrucción formal; el desarrollo psicológico no es posible sin la instrucción.
Papel del alumno	Pasivo Receptor de información	Activo, procesador de información, con competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas	Autónomo, único, capaz de tomar sus propias decisiones	Activo-interactivo Construye su propio conocimiento Interactúa con la realidad.	Socioactivo Construye su conocimiento ayudado por la interacción con expertos y pares.
Papel del maestro	Ingeniero constructor Instructor, moldeador de conductas	Organizador y secuenciador de los contenidos para facilitar la integración de lo nuevo con lo que el alumno ya sabe	Facilitador del desarrollo de capacidades individuales	Facilitador del proceso de construcción Crea desequilibrio cognitivo	Experto Mediador entre alumno y conocimientos
Estrategias que propone para alcanzar el aprendizaje	Encadenamiento Economía de fichas Moldeamiento Atenuación Principio de Premack	Planeadas por el maestro Estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales	Programación flexible, de acuerdo a los intereses del sujeto Construir sobre problemas percibidos como reales Proporcionar recursos Uso de contratos División del grupo Trabajo en proyectos Tutorías entre compañeros	Considerar etapas del desarrollo Interacción con objetos y personas Respetar diferencias individuales Generar conflictos cognitivos tomando en cuenta lo anterior	Uso de mediadores: sociales e instrumentales Andamiaje (con mediadores, uso de lenguaje, trabajo en equipo...)
Evaluación	Objetiva. No importan procesos, importan resultados	Centrados en los procesos cognitivos realizados por el alumno durante todo el proceso instruccional	Autoevaluación	Centrada en los procesos relativos a los estados de conocimiento, hipótesis e interpretaciones	determinar el nivel de desarrollo potencial
Otros conceptos	Reforzamiento positivo y negativo Castigos por retirada y presencia Extinción	La mayoría de los niños en edad escolar ya han desarrollado un conjunto de conceptos que permiten lograr el aprendizaje y que el aprendizaje se da en función de la interacción de esos conocimientos previos con los conocimientos nuevos que se le presentan al alumno	Atención a la persona total Desarrollo de las potencialidades del sujeto Énfasis en las cualidades típicamente humanas Desarrollo de la naturaleza interior personal y del potencial creador Gran relevancia al área afectiva	Esquemas Asimilación Acomodación Equilibrio Etapas	Zona de desarrollo próximo Zona de desarrollo real Funciones psicológicas superiores Proceso de integración

Cuadro 1.5. Comparativo de los paradigmas educativos de la educación. Tomado del documento “Competencias del nuevo rol del profesor” elaborado por el Instituto Tecnológico de Estudios superiores de Monterrey.

Sin embargo, si no se repercute en los procesos de innovación y cambian las prácticas docentes, los resultados de los alumnos serán escasos y estarán lejos del desarrollo que nuestra sociedad requiere en cuanto a calidad se refiere de los aprendizajes para desenvolverse en un mundo que resulta cada vez más desigual, complejo y competitivo.

Se sabe que el problema de la calidad educativa es multifactorial, pero la forma en que cotidianamente enseñamos los maestros en las aulas es un elemento clave para que los alumnos puedan obtener mejores resultados en sus aprendizajes (Schmelkes, 2001). Si no se modifica la práctica educativa y existan diferencias significativas o contradicciones que se dan con respecto a la metodología de trabajo de nosotros los maestros que impartimos clases en un mismo nivel, grado, asignatura o materia, los resultados seguirán sin cambio.

En este contexto, el uso de nuevas estrategias de enseñanza para la promoción de la lectura en la educación básica solo es con el propósito de contribuir al análisis, reflexión y contraste de las estrategias de enseñanza que utilizamos diariamente los docentes en nuestro trabajo apegado a los planteamientos de la Reforma Educativa.

Las diferentes perspectivas pedagógicas surgidas en los últimos cien años como el naturalismo pedagógico de J. Rousseau, la educación activa de M. Montessori, la pedagogía experimental de E. Claparede, la pedagogía popular de Freinet, la escuela crítica de Freire, entre otras, se relacionan con la manera de entender el proceso educativo y el papel que debemos asumir los maestros en el aprendizaje de los alumnos, nos hacen ver que se han asignado diferentes funciones al maestro, pero en ellas no se define su papel como mediador.

Gimeno Sacristán (1989), refiere que el maestro a través de su propia cultura funge como mediador entre los alumnos, el curriculum y la cultura; esta mediación se expresa en el significado que asigna él al curriculum y lo que enseña, así como en las actitudes que tiene hacia el hecho educativo. Puedo decir entonces, que los maestros influimos de manera importante en lo que los alumnos aprenden en la escuela, sobre todo, lo que aprenden en el salón de clases y la forma en que lo hacen.

Desde esta perspectiva, los maestros estamos al frente del grupo, tomamos decisiones acerca de los aprendizajes de los alumnos y ponemos en juego concepciones docentes y paradigmas educativos que de seguro adquirimos en nuestra formación como estudiantes o en la experiencia de nuestro trabajo, más que en la formación profesional.

La mayoría de las veces, nuestra práctica docente se encuentra influida por nuestra trayectoria personal, profesional y por la del contexto institucional en el cual nos desenvolvemos, además de las estrategias que conocemos y utilizamos para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Desde esta perspectiva, los maestros nos convertimos en un factor clave para comprender algunas de las posibles causas de que los alumnos de una misma escuela aprendan diferentes cosas y además presenten distintas actitudes hacia el aprendizaje.

Es difícil establecer un consenso sobre lo que los docentes tenemos que conocer y saber hacer para que todos los alumnos aprendan de manera significativa, pero de acuerdo con Perrenoud (2000), hay que tomar en cuenta diez factores necesarios para enseñar con competencia en clase a los alumnos los actuales planteamientos de la educación:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo
5. Trabajar en equipo
6. Participar en la gestión de la escuela
7. Informar e implicar a los padres
8. Utilizar las nuevas tecnologías
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
10. Organizar la propia formación continua.

Aunque estos factores inciden en la calidad de los aprendizajes que los alumnos adquieren en la escuela, varían entre otros, con el contexto socioeconómico, la formación profesional, el apoyo que ofrecen los padres a sus hijos y al plantel o el nivel educativo que se cursa y, uno de los más importantes es, la calidad profesional de su maestro debido a la interpretación que hace de estas variables.

En la medida que los maestros pongan al servicio de los aprendizajes de los alumnos, estrategias de enseñanza que movilicen su interés y atención hacia

los temas y contenidos de aprendizaje y, propicien el desarrollo de sus destrezas, habilidades y actitudes para enfrentar determinados retos acordes con su edad, podremos hablar de un verdadero acercamiento hacia la calidad de la educación.

Según los actuales planteamientos de la Reforma Educativa, los maestros hoy debemos enseñar bajo el enfoque de competencias, lo cual, implica una intervención pedagógica, en la que nosotros como docentes ponemos en juego los recursos que tenemos, como: conocimientos, habilidades y actitudes (Zavala, 2008). Esta acción, sólo puede realizarse y ser efectiva si es adquirida por nuestra parte con significatividad.

Reformas curriculares pasan y pese a los esfuerzos hechos para mejorar las prácticas de enseñanza en educación básica, la experiencia escolar de los alumnos frecuentemente se caracteriza por adquirir conocimientos por simple repetición, de modo que la memoria les permite a los alumnos reproducir una fórmula o patrón para contestar un cuestionario, pero son incapaces de aplicar estos conocimientos en la interpretación y solución a situaciones concretas que acontecen en su vida diaria.

Luego entonces, dominar una competencia basada en la comprensión y en la capacidad de aplicación en diversos contextos y situaciones, implica un mayor grado de significatividad, distinto al de adquirir sólo conocimientos para resolver un examen, o para redactar un escrito que nadie va a leer. (Zavala, 2008).

En consecuencia, promover el desarrollo de competencias en la escuela implica que los docentes utilicemos nuevos paradigmas y estrategias de enseñanza que propicien que los alumnos resuelvan situaciones y problemas cercanos a su vida diaria, esto, resulta ser un difícil proceso de construcción personal, pero que con acciones puntuales y de diferente nivel de dificultad de nuestra parte, ayudan a atender las características de nuestro grupo y pudiera hacer una labor más fácil.

En consecuencia, lo que se busca en la escuela primaria con la lectura y la escritura, es que los alumnos se cuestionen, se pregunten e investiguen

repetidamente, para que de esta manera pongan a prueba sus propios puntos de vista y los defiendan; en ese sentido, se pretende que el alumno aprenda a pensar, ejercite su intelección mediante la reflexión, el cuestionamiento, la duda, la sospecha y la meditación.

Por último, es un hecho que el mundo en que vivimos exige ciudadanos preparados para afrontar los retos y problemas que aquejan a nuestra sociedad actual, por esa razón, uno de los temas que nos mantiene ocupados a los docentes, alumnos y padres de familia, es el de la inserción en los procesos educativos cotidianos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), pues hoy en día un alto porcentaje de las escuelas de la Ciudad de México cuentan con aulas de medios equipadas con recursos tecnológicos que ponen de manifiesto la importancia de extraer el mayor provecho de estos recursos a través de orientaciones y estrategias a partir de los programas de estudio, evitando el uso inadecuado de los mismos.

De acuerdo con la RIEB (2006) existen elementos fundamentales para el uso adecuado de las TIC como herramientas aplicadas a la educación y al impulso de los aprendizajes de los alumnos, utilizándolas como plataforma de entretenimiento o como un verdadero laboratorio de aprendizaje, dependiendo del enfoque que se dé a las estrategias didácticas diseñadas para su uso.

Entre todas las tecnologías creadas por los seres humanos, las relacionadas con la capacidad de representar y transmitir información (TIC) tienen vital importancia debido a que afectan prácticamente todos los ámbitos de la actividad humana y son elementos de uso común como por ejemplo la televisión, la radio, la computadora, cada uno de ellos asociado a líneas o canales destinados diversos fines, pero enlazados con dos condiciones básicas que parecen importantes frente al futuro: conocimiento y valores, los cuales, desde mi punto de vista se distribuyen desde el sistema educativo y, por tanto, en las aulas:

la profundidad del proceso de cambio social que tiene lugar actualmente nos obliga a reformular las preguntas básicas sobre los fines de la educación, sobre quiénes asumen la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones y sobre qué legado cultural, qué valores, qué

concepción del hombre y de la sociedad deseamos transmitir (Delors, 1997, p. 70).

Esto es lo que hace que la escuela sea realmente equitativa, una escuela que ponga al alcance de todos sus educandos, sin distinción de riqueza, raza o religión, el conocimiento y los valores necesarios para participar en una sociedad competitiva y solidaria, puesto que la educación hace hoy la diferencia porque su doble función apoya los dos requerimientos importantes de la futura sociedad: el conocimiento resguarda la competitividad; la equidad, resguarda la integración y una mejor educación, significa mayor competitividad y mayor integración social.

Basado en este propósito, el desarrollo de estrategias que involucren el uso de las TIC debe verse enriquecido y modificado a partir de los programas de estudio y de las necesidades de aprendizaje del grupo escolar para hacerlo más equitativo; sin embargo, a pesar de los cambios que se aprecian en la mejora del aprendizaje, la escuela en la que laboro aún no cuenta con este equipamiento.

1.4 Ciencias del Pensamiento

Si bien es cierto que el desarrollo de las habilidades del pensamiento en los últimos años ha sido un tema de especial interés para científicos, educadores y público en general, es en la década de los 70 que se da una mayor inquietud por los procesos cognitivos, sobre todo, saber cómo opera el pensamiento, debido a que las generaciones de jóvenes universitarios mostraban descensos en su desempeño intelectual y los estudios no establecían claramente las causas.

En efecto, se han planteado diversas investigaciones sobre la detección de dificultades de los estudiantes para comprender, aprender, resolver problemas o tomar decisiones como comenta Arons (1976); por otra parte Whimbey (1977), reseña nuevas maneras de enseñar con énfasis en el diagnóstico de necesidades y la aplicación de estrategias que estimulan el aprendizaje significativo, y el desarrollo de habilidades para resolver problemas y, (Clement,

1979), también plantea que la investigación ayuda a analizar el procesamiento de la información que realizan los estudiantes mientras resuelven problemas.

Igualmente, Gardner (1985) introduce nuevas ideas sobre el desarrollo del tema y habla del nacimiento de una nueva disciplina de estudio: "La ciencia del conocimiento" o las "ciencias cognitivas", como se les suele llamar. En su obra analiza la evolución del movimiento que conduce a nuevos planteamientos, el cuestionamiento del conductismo como corriente única o preferencial, el surgimiento de la psicología del procesamiento de la información como de la psicología cognitiva, de los enfoques computacionales para el análisis de la información y la inteligencia artificial y, el desarrollo de nuevas tecnologías para estudiar el cerebro, así como otros aportes teóricos.

Esta ciencia del conocimiento, resurge para dar paso a mayores avances de las posibles aplicaciones de la psicología y la neurociencia en el desarrollo humano y en la educación; en esta última, ha incrementado su énfasis sobre el tema en años más recientes para ver cómo se invierte el tiempo y los esfuerzos en el desarrollo de las facultades intelectuales, en el estudio de la mente (como sistema capaz de almacenar, procesar y recuperar información), en la búsqueda de métodos y estrategias que permitan activar la mente y facilitar el proceso de la información, en el desarrollo de teorías y modelos de procesamientos de información, en el estudio de estrategias de enseñanza o de desarrollo personal (que permitan guiar el aprendizaje significativo y autónomo de las personas) y en la aplicación de una amplia gama de modos y estrategias de investigación y evaluación que ayuden a conocer más acerca del tema y así explorar el progreso y el impacto de nuevas maneras de enseñar y aprender. Gardner (op cit)

La fundamentación teórica que apoya el desarrollo del pensamiento y sus aplicaciones descansa en supuestos acerca del funcionamiento de la mente, la estimulación del intelecto y los fenómenos cognitivos que acompañan el acto mental. Dichas tesis derivadas de la psicología y en especial de los diversos aportes cognitivos, han contribuido a extender el estudio y la comprensión de algunos procesos de la mente humana como la percepción, la representación

del conocimiento, la modificabilidad cognitiva, la construcción de modelos psicológicos de procesamiento de la información, etc. (Gardner, *Ibidem*)

Estos temas, representan avances significativos del conocimiento que se tiene en la actualidad como lo son las importantes implicaciones sobre el desarrollo humano, la enseñanza y el aprendizaje, mismas que explican el fenómeno acerca del funcionamiento de la mente para facilitar la comprensión de los mecanismos de transformación que rigen el pensamiento y la construcción de modelos mentales para llevar a cabo el proceso de información.

Estos avances, han permitido el desarrollo de un área de oportunidad relacionada con el análisis, la evaluación y la reestructuración en los esquemas de organización y procesamiento utilizados por las personas para tratar la información y definir sus propias acciones.

Los campos de la psicología cognitiva y de las ciencias cognitivas afines se superponen; sin embargo, se diferencian en su enfoque, en los temas y en los métodos empleados. Mientras que la psicología cognitiva construye y valida los modelos psicológicos de pensamiento, la ciencia cognitiva se apoya en otras ciencias y hace uso de la simulación y de métodos computacionales para elaborar y validar modelos de procesamiento.

Por otra parte, la teoría tríadica de la inteligencia explica la inteligencia y provee una base amplia para la comprensión y el desarrollo intelectual del ser humano, centrada en: el razonamiento, la consideración de una serie de modelos de adquisición de conocimientos y de optimización del pensamiento, el desarrollo de habilidades de automatización, el procesamiento de la información y la estimulación de la inteligencia práctica. (Sternberg, 1985)

En este sentido, pensar es un proceso complejo que no está claramente explicado, es un acto que involucra un constructo complejo y abstracto (del pensamiento) y, como tal, está constituido por otros constructos de diferentes grados de complejidad y abstracción.

Desde esta perspectiva, muchas de las definiciones conceptuales del pensar que se ofrecen en la literatura presentan visiones variadas del concepto. Simon

(1979 y 1985) considera que el pensamiento se manifiesta patente en un amplio dominio de tareas que involucran recordar, aprender, resolver problemas, inducir reglas, definir conceptos, percibir y reconocer estímulos, comprender, etcétera.

Por otra parte, Mayer (1983) indica que la conducta es meramente la manifestación o el resultado del pensamiento y, por consiguiente, las definiciones psicológicas del pensar deben estar firmemente ligadas a los mecanismos que sustentan las conductas.

La ejecución de estas tareas del pensamiento requiere de ciertas operaciones mentales, del conocimiento acerca de la materia sobre la cual se piensa, de las estrategias que se utilizan para pensar, de la metacognición para supervisar y evaluar el pensamiento y de la disposición para invertir tiempo en la realización de las tareas y para examinar alternativas antes de escoger una como la más apropiada.

El pensamiento es mucho más que acción, tiene un importante componente de conocimiento constituido por información acerca de la naturaleza del conocimiento, de las disciplinas y de los procesos en general.

El acto de pensar depende además de una variedad de actitudes y valores, denominadas disposiciones por Ennis (1985), las cuales, pueden ser de dos tipos: hacia el pensar y hacia los procesos del pensamiento. Entre los primeros, vale destacar disposiciones tales como la tolerancia de la ambigüedad, la voluntad de suspender juicios, el respeto por la evidencia y el uso del razonamiento, la disposición para alterar un juicio cuando la razón y la evidencia así lo requieren y el respeto objetivo de la verdad. Entre los segundos, destaca la disposición de buscar tanta información como sea posible antes de emitir juicios, considerar diferentes alternativas antes de escoger una que sea aceptable aparentemente, y la flexibilidad para cambiar y aceptar enfoques y puntos de vista diferentes a los propios.

El pensamiento, también requiere disposición para emitir juicios ante una situación, de tener propósitos claramente definidos y de considerar las

consecuencias o lo que pueda suceder con base en criterios válidos y confiables. El pensador logra la disposición a medida que adquiere conocimientos acerca del pensar y habilidades para ejecutar las operaciones cognitivas requeridas para pensar. El pensamiento también involucra componentes inherentes a la persona y al ambiente que tienen que ver con la experiencia del individuo para aplicar las operaciones de pensamiento al realizar un acto mental. Ennis (op cit)

Una persona que ha desarrollado sus habilidades para pensar tiene mayor efectividad al aplicar una operación de pensamiento que otra que no lo ha logrado. Como se puede ver, el ambiente influye en lo que se refiere al proceso de la información, ya que al tiempo que se emplean los datos que se tienen, los incidentes que ocurren alrededor de un evento afectan el resultado que se espera de la actividad mental a la hora de actuar y, todo este proceso, de la misma manera ocurre en la enseñanza-aprendizaje en el aula.

1.4.1 Las habilidades del pensamiento y el desarrollo de la comprensión lectora

La enseñanza de la lectura es una de nuestras principales prioridades docentes de los primeros años de Educación Básica, ya que es en estos primeros años donde se elabora un conjunto de patrones que le permitirán tener éxito al niño en sus estudios, en cuya etapa, la lectura juega un rol especial, ya que en gran medida dependiendo del nivel de lectura que el alumno desarrolle, será de la misma forma su rendimiento escolar.

Antes de ahondar en las habilidades que intervienen en el proceso de comprensión lectora, es necesario precisar que la lectura puede valorarse desde dos perspectivas: como medio y como fin. El primero, depende del uso que se le da a la actividad verbal como método o técnica en la enseñanza de la lengua o con otros términos; en el segundo, es la habilidad generalizada de leer. Para fin de esta investigación, retomaré las operaciones relacionadas a la comprensión.

Existe en la comunidad científica que se aboca al estudio de la lingüística, la tendencia de asumir sólo uno de los modelos de cómo ocurre el proceso lector. Estas fórmulas, denominadas por algunos especialistas como enfoques del estudio de la lectura, las clasifican en tres grupos fundamentales:

1. Los que explican el proceso como la ejecución de un conjunto de pasos que se inician con la percepción de los estímulos visuales que aparecen sobre la página y que culmina con la reconstrucción en la mente del lector, del significado que el autor del texto pretende transmitir. (Modelos ascendentes).
2. Los que lo explican como una serie de pasos que se inician con la formulación de la hipótesis que realiza el lector sobre el significado del texto y que luego, va confirmando o rechazando como resultado de las inspecciones sucesivas hechas a la información aportada en el texto. (Modelos descendentes).
3. Los que asumen una posición ecléctica, al plantear que el proceso de lectura se cumple mediante la interacción analítica y dinámica de la información que posee el lector sobre el lenguaje y el contenido del texto, con la información aportada por el mismo. (Modelos interactivos).

Al respecto, Solé (1997) considera que la lectura no puede ser considerada como un proceso de “arriba a abajo” ni absolutamente de “abajo a arriba”. Si fuera solamente de “arriba a abajo” sería casi imposible que dos personas llegaran a la misma conclusión sobre un texto leído; asimismo si la lectura fuera exclusivamente de “abajo a arriba”, no habría desacuerdo sobre el significado de un texto. No serían tampoco posibles las interpretaciones personales basadas en diferencias dadas por edad o por las experiencias.

Solé (1997), también considera que es demostrable que un lector activo procesa la información en varios sentidos aportándole sus conocimientos y experiencia, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que se mantiene alerta a lo largo del proceso, construyendo una interpretación y que, si es objetivo, será capaz de recopilar, resumir, ampliar la información obtenida y transferirla a nuevas situaciones de aprendizaje. De ahí que la lectura, sea un proceso dinámico-participativo donde el sujeto/lector entiende, comprende e

interpreta un texto escrito en correspondencia con la propia dinámica del texto en su contexto.

A continuación, veremos algunas definiciones vistas desde diferentes posiciones acerca del concepto denominado comprensión:

- Torroella (1984) la comprensión ayuda a interpretar las ideas, no como hechos o pensamientos aislados, sino como partes de una trama o secuencia lógica.
- Ramírez (1984) la comprensión no puede enfocarse como un fenómeno aislado, ésta se vincula con problemas más amplios -totalizadores- como la concepción que tiene el hombre de sí mismo y del mundo que le rodea.
- Cabrera (1989) la comprensión está ligada a la etapa inicial de percepción visual de los signos de imprenta. Al leer se forma una relación convencional temporal de la palabra visible, tanto con los sonidos del lenguaje, como con la articulación del propio aparato de la mortalidad articuladora del niño.
- Antich (1986) la comprensión se efectúa cuando se leen ideas, no solo palabras. La comprensión es un proceso que se guía de un paso a otro.
- Caañao, (1992) La expresión “comprensión lectora” resulta, entonces, redundante, así como improcedentes los ejercicios escolares al respecto, ya que apuntan a interferir en la interacción del lector con el texto.
- Collado y García (1997) comprender un texto es crear una representación de la situación o mundo que el texto evoca.
- González (1998) un lector comprende un texto cuando puede darle un significado y lo pone en relación con sus saberes previos e intereses.
- González (1998) la comprensión de texto es relativa a cada lector, porque cada persona posee diferentes experiencias de la vida y otorga a lo leído distintos significados.
- JC. Paradiso (1998) la comprensión es un proceso de decodificación, pero más aún, una construcción que realiza el lector.
- A. Roméu (2001) en el texto Taller de la Palabra, plantea que la comprensión supone captar los significados que otros han transmitido mediante sonidos, imágenes y movimiento.

En este contexto, la habilidad que conduce a la comprensión a nivel mental es un proceso psicológico complejo que no solo lo constituyen factores lingüísticos, fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos sino, además, encierra visos motivacionales y cognitivos. El grado de comprensión al que llega el lector en la lectura de un texto, se deriva de sus experiencias acumuladas e, interactúa con ellas para poder decodificar las palabras, frases, párrafos e ideas escritas.

La comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes de un texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen. Es el proceso a través del cual el lector(a) interactúa con el texto, lo asimila y lo comprende. Rodríguez (2009) sostiene que en la comprensión lectora interactúan procesos cognitivos, perceptivos y lingüísticos.

Asimismo, es un acto complejo donde algunos de estos procesos se hacen conscientes durante el acto de lectura, por ello, se puede decir que un buen lector posee dos tipos de habilidades que permiten al lector tener conciencia de su proceso de comprensión: cognitivas y metacognitivas y, controlar a través de actividades de planificación, supervisión y evaluación la lectura de un texto (Rodríguez, 2009).

La comprensión lectora en el aula constituye un vehículo para: el aprendizaje del niño, el desarrollo de su inteligencia, la adquisición de cultura y la educación de su voluntad, ya que no solo proporciona información que lo instruye, sino que, al crear hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo, concentración y recreación con la lectura y, a la vez que goza, se entretiene y distrae, el alumno se forma y educa.

Se estima que la comprensión lectora es una herramienta única de trabajo intelectual, ya que activa los centros mentales que agilizan la inteligencia. Por eso, esta actividad tiene relación con el rendimiento escolar, con lo cual, la información provee el conocimiento del alumno y aumenta su bagaje cultural. Cuando se lee y se comprende lo que se está leyendo, se aprende.

De esta forma, la comprensión lectora en el aula, a la vez que estimula la lectura, satisface la curiosidad intelectual y científica del niño, despierta sus

aficiones e intereses, desarrolla la capacidad de juicio, de análisis, de espíritu crítico, potencia la capacidad de observación, de atención y de concentración, pero, sobre todo, fomenta la recreación de la fantasía y el desarrollo de la creatividad.

A manera de cierre, la lectura de comprensión presenta diversidad de miradas que amplían su concepto, mismas que hacen hincapié en las actividades y el trabajo en torno a la lectura, en las que se explica la importancia que tienen éstas para realizar un mejor trabajo con la comprensión lectora en el aula. Pero las diversas evaluaciones realizadas al respecto muestran múltiples deficiencias en los aprendizajes escolares que dependen también de la formación y la idea que cada maestro que hacen ver que el problema también gira en torno a lo que los docentes dejan de hacer para obtener mejores resultados con sus educandos. Esta idea fue la que me llevó a problematizar sobre la comprensión lectora, a realizar diagnóstico en la escuela en que laboro y a pensar en un plan de mejora.

Capítulo 2

La enseñanza de la comprensión lectora: Enfoques teóricos

Algunos planteamientos teóricos señalan que existen determinadas actividades que pueden transformar el aprendizaje del escolar en forma activa y significativa, especialmente el desarrollo la habilidad lectora en el salón de clases, ya que su énfasis en ella puede contribuir en la forma de pensar de los alumnos. De ahí que en este capítulo me centro en la importancia de la comprensión lectora como habilidad fundamental para hacer que el alumno aprenda con ella a pensar para que sea reflexivo, exprese mejor su lenguaje y sus opiniones.

Está por demás señalar que la aplicación de la comprensión lectora en clase, en sí misma conlleva a mejorar el lenguaje y sus formas de expresión, ya que través de la adquisición de la lectura se fortalece la comprensión de las palabras y de sus significados para perfeccionar su forma de expresión, mismos que se pueden desarrollar mejor si se incluyen en la composición de lo que se escribe, de ahí la relevancia que aquí tiene el trabajo creativo y de composición en clase.

Pero antes de profundizar en el tema, a continuación, se revisan algunos estudios realizados en Latinoamérica vinculados a la comprensión lectora en las últimas cuatro décadas como acercamiento a la presente investigación.

2.1. El concepto de comprensión lectora en Iberoamérica

El análisis acerca de los estudios realizados en relación al tema de comprensión lectora en la escuela, tiene el objetivo de saber si su práctica en las comunidades latinoamericanas es pertinente y cómo se utiliza en el ámbito educativo y, de esa manera, modelar una fórmula que permita aproximar de forma pragmática estas herramientas a los docentes en México y, ofrecer con ello, la posibilidad de que se conozca su manejo en las aulas y quien lo considere útil, pueda sumar su uso en la práctica diaria.

Esta parte de la investigación plantea la posibilidad de pensar cómo mejorar el aprendizaje en base al valor de la comprensión lectora y el lenguaje escrito en el desarrollo escolar de los alumnos. Esta opinión, se alimenta de los aportes que la investigación científica brinda en algunos lugares de Iberoamérica que más adelante se indican.

Si bien el discurso de la Secretaría de Educación Pública respecto a la enseñanza en las escuelas en México señala que la mediación pedagógica y el aprendizaje por competencias es una forma de acercar a los maestros y los escolares al estudio y la enseñanza eficaz, demanda además que el docente trabaje con estrategias de lectura la enseñanza-aprendizaje y, también promueva la comprensión de los textos para que el escolar desarrolle sus habilidades y competencias de aprendizaje.

Esta idea, se podría generalizar como una actividad que ayuda a los docentes a mediar en las aulas la instrucción a los estudiantes como educador pragmático, haciendo de este recurso de aprendizaje una experiencia amplia en los planos de lo cognitivo, lo social y lo cultural; lo cual, lleva a cuestionar: ¿Cómo enseñar el conocimiento, el uso y la aplicación de estrategias de comprensión lectora como recurso didáctico a los maestros para favorecer el aprendizaje significativo en el aula?

Esta pregunta, ha llevado a algunos docentes a poner a prueba múltiples alternativas que consideran los aspectos cognitivos, sociales y culturales que operan en torno al aprendizaje y, a conocer, la forma en que también otros de ellos organizan la realidad con estrategias que acercan el aprendizaje al escolar en las aulas lo que, en gran escala, contribuye a dimensionar sus logros en la tarea de enseñar. Ante esta realidad, el reto sería: ¿Qué se puede rescatar de las dimensiones cognitivo-socio-culturales del docente para que éste consiga en el aula que el alumno aprenda qué saber para ser, hacer y convivir de la manera eficiente que plantea la perspectiva de Delors (1996)?

Este capítulo, alude a las tendencias que se tienen de las prácticas lectoras en la escuela en relación con el desarrollo de las habilidades para pensar, de ahí que este espacio, servirá también para plantear lo que falta por hacer respecto a la lectura como recurso de aprendizaje al esbozar cómo se puede configurar

el aprendizaje a través de la comprensión de textos para favorecer el aprendizaje escolar con ellos.

Los diversos textos revisados y analizados, fue la razón que condujo a emplear ciertos criterios con una óptica que procura conectar las cuestiones de lo cognitivo, lo cultural y lo social que en este apartado conforman el estudio y determinan la selección de los documentos como instrumentos para favorecer el desarrollo de las habilidades para pensar y el aprendizaje en las aulas a través de la comprensión lectora:

- ✓ Trabajos que principalmente atiendan a las prácticas lectoras en el trabajo escolar.
- ✓ Trabajos realizados y publicados sobre comprensión lectora en los últimos años.
- ✓ Se incluyen textos de tipo práctico y teórico, los cuales por su temática giran en torno a estrategias sobre comprensión de textos mencionadas para cumplir con el perfil del estudio.
- ✓ Se incluyen trabajos realizados por investigadores de los países de Iberoamérica con la finalidad de mostrar cómo se aborda el uso de estrategias de comprensión lectora en clase, de modo que resulten de interés para los compañeros maestros e instar a que se considere su aplicación en el aula como recurso de aprendizaje, aspectos que pudieran cobrar relevancia, en posteriores trabajos como línea de investigación.

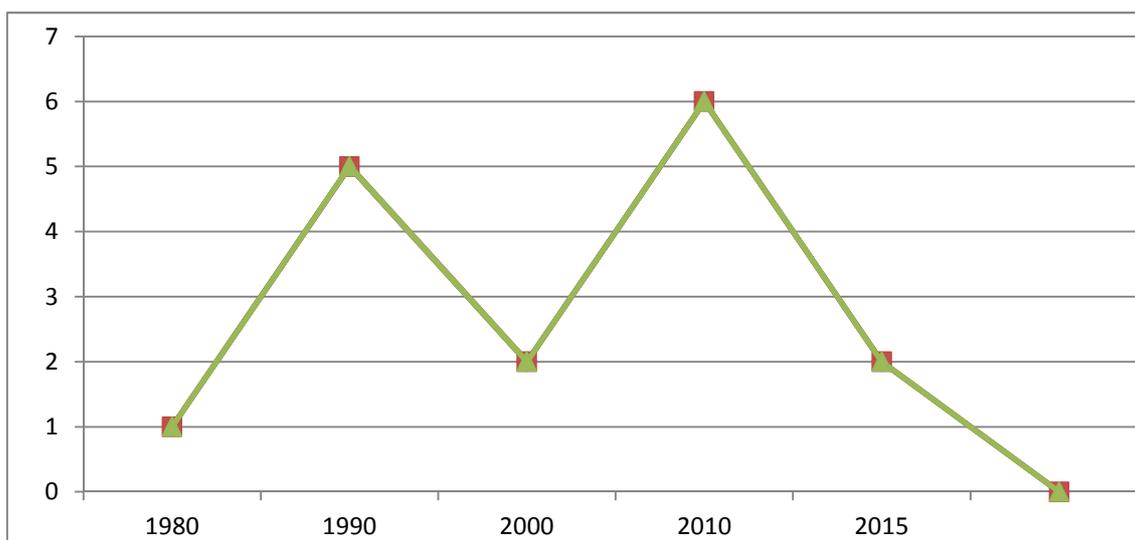
Los resultados que se exponen en el siguiente segmento parten de un análisis realizado a 20 documentos que refieren la revisión de todos los trabajos tocantes el tema, organizados con la idea de proporcionar de manera general una visión amplia de los estudios realizados en Iberoamérica.

2.1.1 Análisis y reflexión de los trabajos acerca la comprensión lectora en Iberoamérica

En un primer momento, se consideró revisar los textos producidos a partir de los últimos años que se acercaran al objeto de estudio para conocer los datos sobre su condición de producción y su ámbito de investigación educativa, así

como de los sujetos y las metodologías utilizadas de estos estudios (ver Cuadro 2.1.).

Por otra parte, el trabajo en su debida proporción incluye todas las miradas posibles que configuran la óptica actual sobre el tema; la intención es, mostrar los esfuerzos realizados en torno a la puesta en práctica en el aprendizaje de la lectura, dando cuenta de la mejora educativa basada en transformación de la práctica docente, la cual, en la presente investigación deja ver que el quehacer educativo muestra diversas estrategias empleadas en la comprensión lectora que en su parte más relevante llevan al ejercicio reflexivo y, por otra conllevan conocer el estado en que se halla la aplicación de las prácticas de lectura y su aporte relativo a las puntos que se indican para completar aquí el análisis teórico.



Cuadro 2.1. Producción de textos sobre prácticas y estrategias comprensión lectora en la escuela. Fuente: Cuadro elaborado a partir de la fecha que fueron publicados los trabajos revisados durante la búsqueda documental para el desarrollo de la presente investigación.

Si se parte de la idea de que las instituciones educativas son un espacio social donde el escolar no sólo aprende, sino que también: reformula, fortalece, cambia, agrega y cuestiona sus propios saberes para orientar sus aptitudes, la labor docente podría ser mejor si el maestro para realizar su práctica se auxilia del uso y manejo de estrategias de comprensión lectora en cualquiera de sus variantes.

De acuerdo con los datos del cuadro de abajo, la tendencia a medir y evaluar el logro educativo a través de la comprensión lectora y las prácticas de ésta en la escuela, lleva a pensar que el quehacer docente es la base de nuevas propuestas para establecer en relación y su formación, por tanto, la suma de ambos porcentajes que representa un 70% de trabajos, se enfocan en la atención del problema de la formación docente como tal, la cual tiene que ver con la propia formación académica que hoy se tiene. (Ver Cuadro 2.2)



Cuadro 2.2. Comparativo de ámbitos de investigación de los estudios revisados. Fuente: Cuadro elaborado a partir del tipo de estudio realizado por los trabajos revisados durante la búsqueda documental para el desarrollo de la presente investigación.

La reflexión sobre los estudios realizados con relación al uso y manejo de estrategias de comprensión lectora en el aula proporciona una perspectiva diferente que puede apuntar al diseño y aplicación de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje al proceso de las emociones (Goleman, 1995).

El uso del sentido común puede ser una pauta en la comprensión lectora y, el aprendizaje experiencial, en los últimos años una tendencia general sobre el uso de estas estrategias que tienden hacia una mayor profundización en el conocimiento y comprensión de los factores del aprendizaje que se movilizan con su uso, de ahí que el análisis a lo largo del presente trabajo bajo diferentes perspectivas como: el lenguaje, la cognición, la lectura, el juicio crítico, el

análisis, la síntesis, la memoria y la inteligencia, tienen como fin precisar la función que tiene la lectura y el uso de diversas estrategias en el desarrollo de la comprensión lectora en esta propuesta.

El presente estudio, pretende proporcionar una mirada distinta del aprendizaje mediante prácticas de lectura que promueven su comprensión, mediante una metodología teórico-práctica donde el uso de estrategias sobre comprensión de textos sirven de recurso en el aula que aporte un ejercicio significativo en el ámbito educativo, puesto que, al momento de leer, no sólo se procesa la información, sino que también intervienen procesos comunicativos en los principalmente el lenguaje escrito es el medio que lleva a ser más efectiva la comunicación

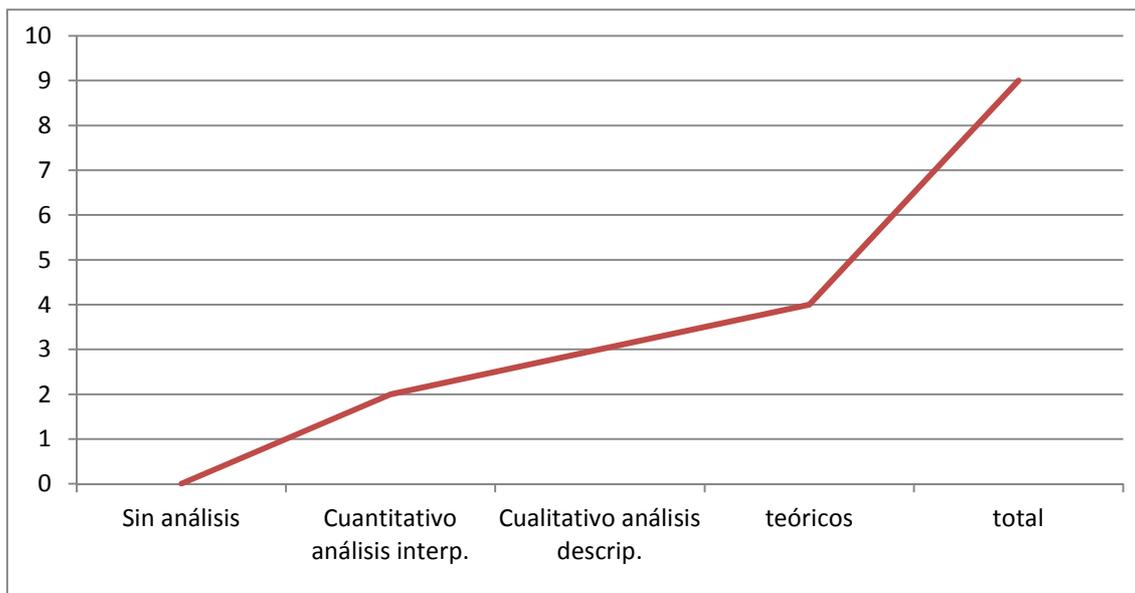
FUENTE DE ARTÍCULO	CANTIDAD
Universidad de Buenos Aires (UBA) Facultad de Ciencias Sociales	4
Universidad de los Andes. Venezuela (ULA.VE)	3
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)	2
Universidad de Lima	2
Universidad Nacional Autónoma de México	2
Universidad Nacional de San Marcos	1
Universidad de Colombia	1
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Chile	1
Universidad de Antioquia (UDEA)	1
Universidad del Rio de Janeiro	1
Universidad del Valle de México (UVM)	1
Universidad Veracruzana	1

Cuadro 2.3. Cuadro comparativo de la fuente de origen de los estudios revisados. Fuente: Tabla elaborada a partir del país de origen en que se publicaron los trabajos revisados durante la búsqueda documental para el desarrollo de la presente investigación.

De acuerdo a la revisión de los estudios realizados en Iberoamérica (como se puede observar en el cuadro de arriba), el centro universitario que reporta más investigaciones es la Universidad de Buenos Aires Argentina con 4 trabajos, la Universidad de los Andes-Venezuela 3, seguida por la Universidad de Barcelona, la Universidad de Lima y la Universidad Nacional Autónoma de México con 2 y las Universidades de San Marcos, de Colombia, Católica de Chile, de Antioquia, de Rio de Janeiro, del Valle de México y la Veracruzana, todas ellas con 1; lo que llevaría a pensar que, Argentina y Venezuela son las que poseen mayor noción sobre el tema en Iberoamérica del total de las instituciones de educación superior que en especial tienen como argumento la comprensión lectora, pero que en conjunto, representan sólo una parte de los organismos de educación superior que estudian el tema. (Ver Cuadro 2.3.)

Con base al análisis realizado a los trabajos revisados en este apartado, y en función del propio diagnóstico obtenido en este estudio, la presente investigación de corte cualitativo, se enfoca en valorar el nivel de comprensión lectora de los niños de cuarto grado de educación primaria, por medio del uso de ciertas estrategias que, en este caso, son diferentes tipos lectura que favorecen el aprendizaje de diversas formas, como: la lectura guiada, compartida o regulada, entre otras que permitan arrojar resultados significativos de la realidad de cada alumno para elevar a la vez su habilidad para pensar.

Por ello, también se aplicaron algunos instrumentos de evaluación que sirvieron para conocer el grado de comprensión de cada alumno como: fichas personales, cuadros comparativos, cuestionarios, reportes diarios de lectura.



Cuadro 2.4. Cuadro comparativo de las metodologías empleadas en los estudios revisados. Fuente: Cuadro elaborado a partir de las metodologías aplicadas en los trabajos revisados durante la búsqueda documental para el desarrollo de la presente investigación.

El cuadro de arriba muestra el resultado comparativo de las metodologías empleadas de los estudios que se revisaron. Como se observa en él, la mitad de las técnicas son de corte teórico y, de acuerdo con el orden de importancia, son seguidas por las de tipo analítico descriptivos, de análisis interpretativo y las que carecen de análisis.

2.1.2 La lectura y la escritura en el campo de la investigación

Entrando en materia de análisis de la lectura y la escritura, es en los primeros años de vida cuando comenzamos a adquirir distintos valores y aprendizajes con los que nos desenvolveremos a lo largo de ella y, en la cual, no sólo se toman en cuenta los valores morales, sino también la forma que vemos el mundo y, lo más importante desde ese momento, el uso adecuado del Idioma o lenguaje que utilizamos. Goodman (1982)

En un principio, se nos enseña el lenguaje como mera imitación por tener la capacidad de poder escuchar y aprehender los conceptos para emplearlos a diario en la comunicación con nuestros pares, pero posteriormente con el estudio y la incorporación de nuevos conceptos y significados a través de la educación y formación, toma otra forma y diferentes caminos para su expresión.

Por un lado, el lenguaje en un nivel más avanzado lo estudia la Etimología de las Palabras, la cual, es una ciencia que tiene distintos criterios para abordar el estudio intensivo de las palabras y el lenguaje y lleva a la investigación de éstas por cómo son construidas (es decir, la estructura de la palabra), así como también por el significado que ellas tienen y su aplicación en distintos contextos.

Con base en esta idea, y siguiendo la línea de la investigación, encontramos que la palabra (“comprensión”, proviene del latín “comprehensio” y significa “acción y efecto de entender”. Sus componentes léxicos son “com” (unión, con), “prehendere” (atrapar) y “cion” (causa y efecto). La palabra “lectura” viene del latín “lectura” y significa “resultado de leer”. Sus componentes léxicos son “lectus” (escoger) y “ura” (resultado de la acción). La palabra escritura viene del latín “scriptura” y significa “resultado de escribir”. Sus componentes léxicos son “scribere” (escribir) y “ura” (actividad resultante).

Por otra parte, a principios del siglo XX, el estudio sobre el tema trajo la conjunción de nuevos conocimientos que ampliaron la visión acerca de los hábitos en la lectura; así con el progreso a comienzos de la década de los años 30's. Anderson (1999), ve la importancia de las investigaciones sobre percepción visual realizadas por medio de aparatos muy especializados, demostraron que los movimientos del ojo son discontinuos en experimentos más precisos, donde al leer, se recorre la línea en una serie de saltos y pausas y, luego, la lectura se produce durante esas pausas. Estas pausas, son irregulares en cuanto a su número y duración; por lo tanto, éstas también varían según los individuos y según las características del contenido de las lecturas.

En este sentido, Goodman (1982) afirma que la lectura es: un proceso constructivo igual que un juego de adivinanzas psicolingüistas que involucran una interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Estas causas son sociales porque son utilizados por las personas para comunicarse.

Ferreiro (1999) expresa en cambio que la lectura es un acto de reconstrucción de una realidad lingüística a partir de los elementos provistos por la representación. La lectura no sólo es un acto centrado en la identificación de

letras ni de palabras, sino que se centra en el significado de ellas. De ahí que sea necesario potenciar, promover y direccionar la lectura de modo significativo, tarea que conlleva al aprendizaje con herramientas que llevan a que el lector construya el conocimiento.

Cabe preguntarse entonces: ¿por qué la mayoría de las situaciones de lectura que el docente plantea a los estudiantes en la escuela se centran en aspectos perceptivos auditivos y visuales y, entonces por qué no considera la naturaleza cognitiva que conlleva el proceso de la lectura?

Smith (1980), sintetiza este hecho con un aforismo:

Lo que el cerebro dice a los ojos es mucho más importante que lo que los ojos dicen al cerebro [...] la lectura es principalmente un proceso cognitivo y la clave de la lectura fluida no está en un tipo de gimnasia visual sino en el conocimiento. (Smith, 1980 p.97)

Esta idea nos lleva a establecer que la lectura vincula al lector al texto para favorecer a su vez la comprensión.

Entre las Investigaciones internacionales García, J. y Fernández, T. (2008), presentaron un trabajo donde se evalúa la memoria operativa, la comprensión lectora y el razonamiento en dos grupos de estudiantes de 3º y 4º grados, donde analizaron las interrelaciones entre estas tres variables cognitivas. Como medidas de estas variables, utilizaron respectivamente la prueba de amplitud lectora de Elosua, Gutiérrez, García Madruga, Luque y Garate (1996), el test de estrategias de comprensión de Vidal-Abarca, Gilbert, Martínez, Selles, Abad y Ferrer (2007) y, una prueba de razonamiento proposicional que incluía enunciados condicionales y disyunciones incluyentes; asimismo, estudiaron la capacidad predictiva de estas tres variables respecto al rendimiento académico obtenido a partir de las calificaciones finales de los sujetos en diversas materias.

Los resultados mostraron incrementos con la edad y el nivel escolar en las medidas de memoria operativa y comprensión lectora, pero no así en el razonamiento proposicional. También, se encontró un padrón de correlaciones significativas en las tres medidas experimentales, así como el rendimiento

académico de los estudiantes. En la discusión, se analizó el papel que estas variables cognitivas tienen en la explicación de los resultados académicos apuntando medidas tendientes a su mejora.

Carvallo, M y Niebla, J. (2007) presentaron un estudio donde analiza los efectos de diversas variables contextuales en el logro educativo de una muestra de 1,817 estudiantes de sexto año de primaria y 1,239 de tercero de secundaria de baja california, quienes respondieron a las pruebas nacionales aplicadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en 2004. Los resultados observados, son consistentes con los que reporta la mayor parte de la literatura nacional e internacional, donde: las mujeres presentan mejor desempeño en comprensión lectora que los hombres; en cambio, éstos registran mejor rendimiento en matemáticas. Los estudiantes con edades superiores a las que corresponden al sexto grado escolar o tercer año de secundaria observan niveles de desempeño inferiores a las de sus compañeros. Los estudiantes del turno matutino muestran niveles de desempeño superiores al de estudiantes del turno vespertino; y los estudiantes de escuelas privadas, obtienen mejores resultados que los de escuelas públicas.

Se examinó también mediante el análisis de modelos jerárquicos lineales, el efecto del nivel socioeconómico, del contexto de la escuela y del profesor en el logro educativo. En todos los casos, los niveles de varianza explicada resultaron menores que los registrados en otros estudios nacionales similares.

Basuela, E. (2003) Intervino en diversos modelos de orientación que sirven de guía a la acción orientadora. Teniendo presente esta diversidad de modelos que pueden guiar la acción psicopedagógica, se optó por situar el modelo de intervención por programas, ya que permite desarrollar una intervención psicopedagógica con un carácter eminentemente preventivo, grupal y próximo a los principios de intervención social y educativa.

En este sentido, se pretende recoger las experiencias de dos programas de intervención psicopedagógica, dirigido al alumnado de primaria con objeto de intervenir en la mejora de la comprensión lectora y en las habilidades y tácticas

intelectuales, ya que estas habilidades son fundamentales en ese nivel educativo porque permiten afrontar el estudio de una manera más eficaz.

Melgarejo J. (2006) seleccionó información para analizar el sistema educativo sobre la comprensión lectora con el objetivo de descubrir: qué variable es crítica en el sistema educativo de ciertos países para conseguir la mayor eficiencia posible en la competencia lectora de sus alumnos. El estudio destaca que Finlandia sobresale excepcionalmente en los indicadores internacionales de la OCDE, OEA y otros, en especial, por la extraordinaria calidad en competencia lectora de sus alumnos. Las evidencias científicas prueban que Finlandia ha conseguido un aumento progresivo en el éxito de la comprensión lectora.

El argumento de Melgarejo es que la: "formación del profesorado de educación primaria y secundaria" (incluye la selección previa a la universidad, la formación teórica universitaria y de sus prácticas) se da en función de la competencia lectora. El análisis empleado en el trabajo fue el método comparativo constante para cotejar el caso finlandés con otros estudios de países nórdicos, en particular con el caso de américa latina.

Diversos conceptos son esenciales en este trabajo: la concepción de "sistema educativo", y los de subsistemas escolar, sociocultural y familiar. Melgarejo, propone un modelo explicativo del funcionamiento de los sistemas educativos y realiza propuestas de mejora tanto para el sistema finlandés como para el de países de américa latina.

Coriones y Díaz (2005) Presentan algunas de las principales características y resultados del proyecto de investigación en el "estudio de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de educación básica" en el que se estudiaron las estrategias de lectura, con estudiantes de sexto año de educación básica (estudiantes de 12-13 años) de dos escuelas públicas de la ciudad de México, abordando los textos de estudio de ciencias sociales e implementaron un proceso de instrucción en estrategias tendiente a lograr una mejora en el proceso de comprensión lectora.

Una experiencia de enseñanza de estrategias de lectura en el ámbito educativo de enseñanza básica, donde los resultados, muestran que es posible lograr ciertas mejoras en materia de comprensión lectora tras mediar un proceso de instrucción en estrategias metacognitivas de lectura.

Gutiérrez (2005) Investigó acerca de la concepción de la memoria a corto plazo como una memoria operativa que ha permitido analizar e interpretar en forma productiva las diferencias individuales que se observan en la ejecución de tareas cognitivas complejas, como el razonamiento o la comprensión lectora.

Sin embargo, algunas dificultades relativas a la forma de medir la principal de estas tareas fue el doble componente de almacenamiento-procesamiento que se les atribuye y que no se resuelve, lo que propone dos nuevas medidas de la amplitud de la memoria operativa para el razonamiento, cuya estimación se efectuó a partir de un índice de recuerdo, similar al procedimiento propuesto por Daneman y Carpenter en su "prueba de aptitud lectora". No obstante, en lugar de utilizar una tarea de lectura como tarea secundaria, las pruebas de amplitud de razonamiento se basan en una tarea de inferencia (ya sea con analogías verbales, o con anáforas).

La demanda de un procesamiento más profundo y semántico y específicamente ligado a las capacidades de razonamiento permite hipotetizar que estas nuevas pruebas serán más sensibles a las diferencias individuales existentes en el razonamiento deductivo. Los resultados muestran que las pruebas de amplitud de razonamiento y en particular la prueba de analogías, correlacionan mejor con la ejecución de diversas tareas de razonamiento deductivo que el de la prueba de amplitud lectora.

Enric (2005) realizó un esfuerzo de síntesis de los diversos contenidos curriculares y transversales. El proyecto de la síntesis es el de "la prensa en el aula". Durante cinco días los alumnos se abocaron a la concepción, diseño, redacción y diagramación de un periódico que sea parecido a un periódico normal. El alumnado desarrolló habilidades y competencias lingüísticas: de potencia al gusto por la lectura, donde se mejoró la comprensión lectora y la expresión oral y escrita. También se advirtió una motivación, especialmente palpable en aquellos alumnos con trastornos conductuales o poco interés en el

aprendizaje. Asimismo, se potenció el aprendizaje significativo relacionando contenidos curriculares que trabajan en clases con las noticias que comentan, además de aprender a trabajar en equipo.

Borioli, G. (2004). Propone nuevas tecnologías de información, como la salida a las numerosas preocupaciones por la crisis de la lectura. Y es que la "era de la oralidad" nos instala hoy en un nuevo escenario vinculado con la circulación del conocimiento: ya no es el libro el único dispositivo de relación con la cultura, ni la escuela es el único territorio de su adquisición.

Aunque para algunos esto puede ser exagerado, en una sociedad en la que la brecha digital es cada vez más grande, el soporte escrito se sigue presentando como una herramienta democratizante que posibilita a los más desfavorecidos el acceso a muchos saberes. De ahí la centralidad de la lectura en la escuela y de la comprensión lectora como una competencia transversal debe involucrar a toda institución para facilitar la inserción del sujeto en el plano social.

De acuerdo con Solé, I. (2003), se pretende avanzar en el conocimiento de las características que poseen las propuestas de evaluación y pueden considerarse innovadoras sobre la comprensión lectora y la composición escrita. Por ello, procedió al análisis y contrastación de dos situaciones de evaluación de la comprensión de una novela que tuvieron lugar en aulas de un grupo de educación primaria en Barcelona España.

El análisis de las situaciones se realizó mediante un instrumento que permite caracterizar las prácticas de evaluación de forma global para distinguir sus peculiaridades. La aplicación de este instrumento puso en evidencia diferencias entre ambas situaciones, tanto a nivel de su organización general, como en relación con las características de la actividad de evaluación en sí misma. Las conclusiones se refieren al interés que reviste poder caracterizar la situación completa de evaluación, y a las dimensiones que diferencian una propuesta evaluativa concebida no sólo para acreditar a los alumnos, sino también para ayudarles a regular sus aprendizajes de otras propuestas exclusivamente centradas en la acreditación.

Arnaiz, José, L. (2000). Señala que la comprensión lectora se trata de precisar la eventual influencia facilitadora que sobre la comprensión lectora ejerce la introducción en un texto de señalizadores u organizadores al incrementarse la coherencia textual. Los resultados obtenidos en este estudio en el que participaron 296 alumnos de educación primaria y secundaria confirman que la comprensión lectora guarda una relación directa con la presencia de señalizaciones en el texto y acumulan tienen mayor efecto en la comprensión: a más organizadores, mejor comprensión. No obstante, en la discusión de los resultados, se propone proseguir indagando esta temática con un nuevo control del diseño, tratando de mejorar las condiciones de aplicación de las pruebas utilizadas.

Hernández, A. (2001). Reseña la Investigación experimental mediante el diseño de grupos de control no equivalentes con medidas pre-tratamiento y post-tratamiento. El objetivo fue conocer las estrategias de comprensión y expresión escrita empleadas por los alumnos de secundaria obligatoria.

Participaron 86 sujetos de 4 grupos naturales, divididos en: grupo experimental 1, se le asignó el programa: *mejorar nuestra forma de expresarnos cuando escribimos*. Grupo experimental 2, al que se destinó el programa: *mejorar nuestra comprensión de los textos expositivos*. Grupo experimental 3 se instruyó conjuntamente en estrategias de comprensión lectora y expresión escrita a través del programa: *mejorar nuestra comprensión y expresión de textos* y, al grupo control 4 se le aplicaron pruebas elaboradas, además de las pruebas estandarizadas. Se concluyó que el programa: *mejorar nuestra comprensión de textos expositivos* fue el más potente para mejorar ambas habilidades y que las estrategias de comprensión lectora trabajadas reforzaron la expresión escrita de los alumnos.

Actualmente la poca o nula comprensión lectora de acuerdo con la investigación realizada, provoca un serio problema en los alumnos de educación primaria, ya que obstaculiza la adquisición de conocimientos de los escolares, limita el desarrollo de su habilidad para pensar y, en consecuencia, impide el desarrollo de su lenguaje escrito y termina por afectar su rendimiento académico.

Considerando la importancia que tiene la habilidad de pensar en el aprendizaje desde los primeros años escolares en las actividades cotidianas que realizan los alumnos, en un futuro como miembros de una sociedad moderna les será posible acceder a la información de todo tipo para complementar y reorganizar los conocimientos y, sobre todo, ampliar la visión del mundo donde se vive.

En otras palabras, la comprensión lectora es un acto que permite a la humanidad desarrollar su potencial tanto individual como colectivamente. Por otra parte, es un recurso insustituible para el aprendizaje pues leyendo no solamente se amplían los conocimientos, sino lo que es mejor, se adquiere capacidad para interpretar, analizar, sintetizar, reflexionar y emitir juicios, lo cual desarrolla a los individuos como seres autónomos capaces de interactuar a distancia, tanto en el tiempo, como en el espacio con otros miembros de la sociedad. A esta opinión, se agrega también que la habilidad para imaginar otros mundos se adquiere cuando entramos en las ficciones que otros han imaginado para sí, para que sus lectores, sientan lo que los expertos en el tema llaman “el placer del texto”.

Por todas estas razones, la formación del estudiante en la Escuela Básica requiere del desarrollo de la habilidad lectora no por cumplir con un objetivo preestablecido por cualquier instancia oficial, sino por su valor práctico en la vida del ser humano. Si bien es sabido que los analfabetos siempre son sometidos porque dependen de las personas alfabetizadas para superar sus carencias de orden cognitivo como práctico, igualmente los llamados analfabetos funcionales no logran penetrar en el sentido profundo de los textos, ya que al quedarse en la superficie de ellos se restringe su acceso a los significados que podrían construir si supieran interactuar de forma efectiva con lo que dicen los escritos.

2.2. Procesos y enfoques de aprendizaje de la lectura y la escritura

Sin duda, el aprendizaje de la lectura es una de las habilidades básicas que han de encarar los infantes al inicio de la escolaridad obligatoria, puesto que el niño debe aprender a leer para a través de la lectura poder aprender, se debe a que la mayor parte de los aprendizajes escolares se llevan a cabo a través de

textos escritos, por lo que una eficaz competencia en la lectura abre a los escolares el camino hacia todas las áreas de aprendizaje.

Subrayar la lectura como actividad cotidiana en el aula escolar, significa que el docente se involucra en la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y, le hace saber, de la importancia de leer, sobre todo, la de hacerlo bien, ya que ello involucra la comprensión lectora, la cual, reside en una acción que conduce a conectar los signos con las palabras para descubrir lo que quieren comunicar éstas, una tarea que depende de cómo los docentes en la enseñanza la toman en cuenta, ello, lleva a ver lo que piensan y, en consecuencia, realizan respecto a la lectura y la formación de lectores en el aula.

Aprender a leer es el equivalente a aprender a utilizar una herramienta que nos permite comprender el mundo, asimilar conceptos y sus relaciones. Debido a su relevancia, diferentes disciplinas científicas se han acercado al estudio de este complejo fenómeno humano; así, el proceso lector ha sido y continúa siendo hoy un desafío para la investigación en distintas disciplinas científicas como la Psicolingüística, la Psicología Cognitiva y la Inteligencia Artificial.

Por una parte, estos campos de estudio en un contexto amplio han contribuido a descifrar una operación en extremo compleja en la que intervienen numerosos procesos cognitivos y lingüísticos, desde la percepción visual de las letras, hasta la obtención y comprensión del significado que toman en cuenta los datos aportados por el texto la competencia, la motivación y el interés del lector. Por otro lado, al ampliar el repertorio teórico de las lecciones pedagógicas en el ámbito educativo, cuando se enfrentan a un texto se puede dar una mejor orientación a nuestros alumnos para que lo descifren de forma correcta y sean capaces de atribuirle un significado además de que se les despierta el gusto por la lectura.

Si partimos de la idea de que el origen del pensamiento es el habla y que el pensamiento organizado surge del razonamiento, entonces la meta fundamental de la educación básica es enseñar a los alumnos a pensar, pero para estimular y mejorar el pensamiento en el aula es necesario estimular el lenguaje y realizar mejoras en los procesos de razonamiento, de ahí que el

papel que jugamos los maestros en el aula es más que significativo en el desarrollo cognitivo de los alumnos en este nivel educativo.

La lectura, es un vehículo que permite el acceso al conocimiento actual e inmediato y el que se encuentra distante en tiempo o espacio, ya que a través de ella se adquiere el lenguaje escrito, además de un vocabulario que sería casi imposible de obtener tan solo mediante el lenguaje oral; la lectura, permite aprender de manera independiente a quien la domina, potencializando de ese modo su desarrollo, su creatividad y su producción a través de escritos u obras que puedan ser leídos por otros.

El interés existente entre lenguaje y aprendizaje no es nuevo en la educación primaria; distintos teóricos -entre los que destacan Dewey, Piaget, Vygotski y Luria entre otros-, se han ocupado de esta temática. Pero, a pesar de ello, los ámbitos escolares no siempre han prestado atención suficiente y no le han otorgado importancia al lenguaje como vehículo de adquisición del conocimiento, aun cuando cualquier actividad encaminada al aprendizaje, requiera del empleo del lenguaje oral o escrito.

Los docentes en general, en clase presentamos a los alumnos información oral y diversas lecturas para propiciar en ellos la identificación de los contenidos para que indaguen más sobre los temas y expongan entre unos y otros sus puntos de vista, sobre todo, en aquellas actividades que en esencia involucran el uso del lenguaje.

El aprendizaje, se concibe como un proceso en el que cada persona realiza una construcción personal del conocimiento en la interacción con los otros, en la cual, resulta en especial fundamental la comunicación porque ésta tiene como base un lenguaje articulado utilizado de forma significativa. Este tipo de comunicación (a través de la palabra), está implícito en la relación pensamiento-lenguaje-realidad, donde el pensamiento refiere a la realidad directa o indirecta marcado por la palabra; en tanto que el lenguaje, impone una perspectiva desde la que se ven las cosas y una postura de lo que se mira.

Tratar el tema del lenguaje en la educación primaria no es una trivialidad, ya que el proceso pedagógico es un sistema de comunicación basado en el lenguaje, en el que nuestra práctica docente está sustentada en la comunicación, mientras que la enseñanza-aprendizaje en muchos de sus aspectos es una forma que delimita el proceso comunicativo entre el profesor y los alumnos, entre alumnos con alumnos y, entre el profesor, los alumnos y los textos.

La mayor parte de los contenidos curriculares que los maestros enseñan en el aula en relación con los textos y las obras de referencia escolar se transmiten de forma oral o bien mediante una presentación escrita; de esta manera, en la escuela adquiere importancia el lenguaje, porque además del aprendizaje de los contenidos curriculares, todo proceso educativo requiere de su entendimiento y eficaz empleo para obtener en la enseñanza mayores resultados efectivos que inciden consecuentemente en lo individual como en lo social.

Los logros académicos, generalmente se hacen a través de valoraciones ya sea de modo oral o escrito con preguntas y respuestas. Por tanto, resulta que para que el alumno tenga un éxito académico, debe dominar de manera adecuada las competencias lingüísticas de: hablar, escuchar, leer y escribir bien. Por otra parte, leer y escuchar nos permite ampliar nuestras ideas; en tanto que escribir y hablar, nos capacitan para mostrar y reconstruir las ideas; así, nuestras ideas las construimos leyendo para expresarlas con nuestras propias palabras.

Los seres humanos pensamos, aprendemos y recordamos, hacemos planes y resolvemos problemas gracias al uso del lenguaje oral o escrito. Aprendemos para generalizar a situaciones nuevas los conocimientos adquiridos previamente mediante procesos cognoscitivos (pensamiento, razonamiento, aprendizaje conceptual, entre otros). La noción de procesos cognoscitivos hace referencia al papel activo de los alumnos y alumnas en las situaciones de aprendizaje en el uso de estrategias y en las diferentes maneras en que se pueden organizar los materiales para aprenderlos, retenerlos y aplicarlos.

Se afirma que la lectura con frecuencia es uno de los instrumentos más poderosos de aprendizaje, puesto que quien adecuadamente lee puede utilizar lo leído para ampliar sus pensamientos y reflexionar sobre lo escrito. En este sentido, la lectura se convierte en una herramienta que permite a la vez: pensar y aprender.

Uno de los aprendizajes más significativos del ser humano es el lenguaje porque constituye una de las herramientas básicas del pensamiento para la solución de problemas y el desempeño de otras actividades simbólicas más complejas, entre ellas, la lectura y la escritura. El lenguaje pone de manifiesto las ideas que tenemos, ayuda a formar conceptos y a adquirir el aprendizaje de principios y hace posible la comunicación efectiva con los demás.

Por tanto, en la lectura y el lenguaje, destacan conceptos que llevan a reflexionar sobre la construcción y elaboración de los significados cada vez que fijamos una interacción comunicativa con otra persona. De acuerdo con Ferreiro (1999), el lenguaje nos permite codificar dos aspectos de la realidad social en la que nos insertamos: la reflexión que hacemos de ella y la acción que ejercemos sobre ella.

Por medio del lenguaje construimos y transmitimos los sistemas de valoración y conocimiento que compartimos principalmente en el ámbito social y/o educativo y, en el uso de la lengua hablada o escrita, imprimimos un saber cultural. La construcción y la adquisición del conocimiento cultural son de naturaleza social y, la amplitud y profundidad en estos saberes conforma nuestra competencia comunicativa; de ahí que el lenguaje, sea una habilidad de pensamiento que surge ante los distintos tipos de situaciones y/o contextos sociales que genera el desarrollo de la cultura.

Consecuentemente, en el uso del lenguaje está presente nuestra concepción de la realidad y el dominio de la lengua. Al llevar a cabo las actividades lingüísticas en la escuela hacemos alusión tanto a la forma adecuada de lo que producimos, porque poseemos capacidad lingüística, como a la expresión del significado, porque hemos desarrollado la capacidad comunicativa según J. Austin (1988).

Esta idea acerca del lenguaje involucra dos nociones importantes: acción y contexto escolar. La primera ha sido desarrollada por J. Austin (1988) a partir de la teoría de los actos de habla y, señala que, hacemos afirmaciones descriptivas de la realidad mediante el lenguaje, por ejemplo: hace frío, donde lo que decimos se acompaña de acciones o gestos que expresan nuestras emociones o lo que sentimos (lo siento mucho), compromisos (te pagaré en la quincena), órdenes, ruegos, dudas y valoraciones que nos llevan a realizar gestos o acciones.

Con respecto a la segunda noción, es necesario indicar que toda significación lingüística se sitúa en un determinado contexto, la cual, alude a los factores extralingüísticos que tienen representación en el empleo del lenguaje. El texto caracterizado por su cierre semántico (entendido éste como la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana que posee siempre un carácter social) es comunicativo; así, su coherencia profunda o superficial, depende de a la intención del hablante para crear un texto íntegro y, su estructuración que se da mediante dos conjuntos de reglas: las del propio nivel textual y las del sistema de la lengua y el contexto que ejercen una interacción continua de enriquecimiento y modificación del lenguaje (Carlino y Santana, 1999).

Por otra parte, en los últimos 25 años se ha desarrollado de forma importante la psicolingüística evolutiva, pero compartiendo casi siempre los cambios de la lingüística; de modo que sus avances y retrocesos, han estado directamente relacionados con los modelos lingüísticos que de una u otra forma son y han sido predominantes en la conciencia de los investigadores.

Esto, no es extraño porque la psicolingüística evolutiva tiene como objeto estudiar el proceso de aparición y desarrollo del lenguaje sobre un modelo que refiere lo qué aparece y lo qué se desarrolla (esto sólo lo puede suministrar la lingüística). De hecho, los modelos y teorías que intentan explicar la aparición y el desarrollo del lenguaje comparten desde una perspectiva epistemológica algunos de los problemas implicados en la enseñanza de la lengua como lo menciona Vila (1993):

Cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje determina los contenidos a enseñar a partir de la ciencia correspondiente que explica y describe el objeto formal que se pretende enseñar. (Vila, 1993, p. 89)

De la misma forma, la psicolingüística evolutiva -en sus diferentes modelos-, lleva implícita una concepción del lenguaje en la enseñanza de la lengua (provista por la lingüística), ésta, incluye una concepción del lenguaje que en último caso determina lo que se debe enseñar y aprender.

Si analizamos los estudios sobre la adquisición del lenguaje, podemos observar que los planteamientos lingüísticos que ven lo específico del lenguaje en el componente sintáctico no proporcionan ningún modelo sobre la adquisición del lenguaje relativo a lo que se aprende, antes de que aparezcan las primeras combinaciones de estos dos términos, simplemente, porque no es lenguaje.

De la misma forma, comprender el lenguaje desde el eje rector de la semántica, permite a diferencia de la perspectiva anterior, el entendimiento, la aparición y el desarrollo del lenguaje desde el desarrollo cognitivo del sujeto y, por tanto, desde las categorías semánticas que construye sobre la realidad extralingüística.

Ciertamente, éstas no son las únicas perspectivas epistemológicas sobre el lenguaje, pero todas ellas valen como ejemplo para contextualizar las implicaciones entre una concepción del lenguaje y los estudios empíricos que desde ella se posibilitan y desarrollan. En la actualidad, no existe una perspectiva única para comprender la aparición del lenguaje.

Así, tras años de olvido, existe un resurgimiento importante de los modelos lingüísticos inspirados en Chomsky (1979) como base para el estudio de la adquisición de la sintaxis. Igualmente, el funcionalismo pragmático ha introducido nuevas perspectivas en el estudio de la adquisición de las habilidades discursivas y, junto a estas corrientes, conviven teorías que presentan rasgos comunes con la evolución de los estudios sobre adquisición del lenguaje en el último cuarto de siglo. Por eso, para comprender la situación actual de la psicolingüística evolutiva y sus posibles repercusiones en el ámbito

de la enseñanza de la lengua debemos hacer un pequeño repaso histórico sobre las relaciones entre lingüística y psicolingüística evolutiva.

La valía de los conceptos revisados aquí es para reafirmar que el desarrollo de la comprensión lectora está profundamente ligado a la habilidad de pensar y, por tanto, la comprensión lectora puede ser una estrategia que, a la vez que favorece la habilidad de pensar, puede favorecer los procesos de aprendizaje

2.3. Estrategias de aprendizaje de la lectura

El lenguaje de acuerdo con Vygotsky y la escuela rusa, según Limón y Carretero (1999), es un agente principal en el desarrollo; Piaget y la escuela de Ginebra en cambio, sostienen que el lenguaje depende del aprendizaje de otros medios para su desarrollo, mientras que para Bruner y la escuela de Harvard es precisamente el “amplificador” más poderoso de las facultades humanas que lo considera el agente principal en la transmisión cultural de dichas facultades.

Asimismo, las propuestas de Bruner respecto al Aprendizaje por descubrimiento partieron de la idea de que las escuelas buscaban que los niños construyeran su conocimiento a través del descubrimiento de contenidos y, Ausubel, por su parte encontró que el aprendizaje por descubrimiento no debería ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición (recepción), ya que éste puede ser igual de eficaz si se cumplen ciertas características.

Así, el aprendizaje escolar puede darse por recepción o por descubrimiento, como estrategia de enseñanza, y puede lograr un aprendizaje significativo o memorístico y repetitivo. De acuerdo con el aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno, que se logra cuando el alumno relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también, es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando

A diferencia de otros psicólogos, Vygotsky (1995) afirmaba que el pensamiento y el lenguaje, como funciones mentales superiores tenían raíces genéticas tanto filogenética como ontogenética mente. En este sentido, su tesis claramente se diferenciaba de las posturas que estaban defendiendo un continuismo entre el intelecto general y los procesos psicolingüísticos como por ejemplo la teoría de Jean Piaget que, para Vygotsky (1995), es un excelente análisis y crítica de ambas capacidades mentales que estaban relacionadas; señala que, para el Conductismo tenía sentido establecer una diferenciación entre conductas inteligentes y conductas verbales, en que ambos tipos de comportamientos, eran aprendidos mediante los mismos mecanismos de condicionamiento.

Empero, para Vygotsky, estas funciones se desarrollan de forma independiente, siendo evidente que la adquisición y desarrollo de ellas en el niño es desde una perspectiva comparada y evolucionista, sin eludir la interrelación establecida entre ambas capacidades en un momento determinado del desarrollo como, por ejemplo, la aparición de la inteligencia o del pensamiento verbal o, como el lenguaje influye a otras capacidades cognitivas.

Sin embargo, Vygotsky defendió tanto la existencia de estadios de desarrollo del habla pre-intelectuales como de pensamiento e inteligencia prelingüísticos. En esa íntima interrelación, pensaba además que el lenguaje podía determinar el desarrollo del pensamiento, es decir, el desarrollo evolutivo del niño; de hecho, este factor es el resultante no tanto de cambios en las dos funciones como de cambios en las conexiones mutuas entre ellas. En un momento concreto: dichas líneas se encuentran, por lo que el pensamiento se hace verbal, y el habla, racional (Vygotsky, 1995). Desde una perspectiva filogenética, su postura presentaba una gran similitud.

Vygotsky, al igual que Wolfgang Köhler, defendió que otros animales podían tener inteligencia, como es el caso de los primates no humanos y, que dicha capacidad y el lenguaje estaban disociados. En palabras del autor: *En los animales, el lenguaje y el pensamiento brotan de raíces diferentes y se desarrollan en diferentes líneas* (Vygotsky, 1995).

Refiriéndose a los monos y primates, aceptaba, por tanto, que los animales tuvieran un lenguaje, pero bastante diferente al humano. Sin embargo, sostenía que las estrechas correspondencias entre pensamiento y lenguaje, propias del ser humano, no se daban en los antropoides. También en la filogenia defendía etapas prelingüísticas en el desarrollo del pensamiento y fases pre-intelectuales en el desarrollo del habla.

Vygotsky no sólo se preocupó por las correspondencias entre las dos facultades, sino que también abordó temáticas que son campos de investigación de plena actualidad en la Psicolingüística que han llevado a conclusiones confirmadas por decenas de experimentos empíricamente. Uno de esos temas es el aprendizaje de una segunda lengua y el bilingüismo.

Vygotsky pensaba que el proceso de aprendizaje de la lengua materna y el de una segunda, obedecían básicamente a los mismos principios; para él, el conocimiento y procesos adquiridos en la lengua nativa se aplicaban al aprendizaje de la segunda lengua, de tal forma que el grado de desarrollo y conocimientos de la lengua nativa influía de forma decisiva en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Esta idea es central en multitud de trabajos experimentales que demuestran dicha influencia desde el punto de vista semántico, fonológico u ortográfico. Vygotsky al realizar una afirmación mucho más innovadora y original fue aún más lejos al precisar que el aprendizaje de la segunda lengua podía influir en el dominio de la lengua materna, defendiendo una bidireccionalidad en la influencia de los procesos psicológicos de ambas.

Resultados recientes de la Psicolingüística, demuestran, por ejemplo, que el conocimiento de la lengua no dominante de una persona bilingüe se halla activo e influye cuando se decide en la tarea de lectura de palabras, lo que es un apoyo innegable a las tesis de Vygotsky y una muestra de la vigencia de sus teorías.

Es importante recalcar que el aprendizaje significativo no es la "simple conexión" de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del que aprende, por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico es

una "simple conexión", arbitraria y no sustantiva; el aprendizaje significativo, involucra la modificación y evolución de la nueva información, al igual que de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje. Ausubel (1983) distingue tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones, de conceptos y de proposiciones.

1. *Aprendizaje de representaciones*: es el aprendizaje más elemental del cual dependen los demás tipos de aprendizaje. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos y, éste:

Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan (Ausubel, 1983, p. 213)

2. *Aprendizaje de Conceptos*: los conceptos se definen como: *objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos (Ausubel 1983)*. Partiendo de ello, podemos afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones. Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos: formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto se obtienen a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis. El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva.

3. *Aprendizaje de proposiciones*: este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones. El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego éstas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva. Es decir, que una proposición

potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e idiosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

Existe también el aprendizaje por recepción, en el cual, se le presenta al alumno el contenido o motivo de aprendizaje en su forma final, éste sólo exige que se internalice o incorpore el material que se explica de tal modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en un momento posterior.

Por otra parte, en el aprendizaje por descubrimiento, lo que va a ser aprendido no se da en su forma final, sino que debe ser reconstruido por el alumno antes de ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva. El aprendizaje por descubrimiento involucra que el alumno reordene la información para integrarla en la estructura cognitiva y al reorganizarla o transformarla la articule con la ya integrada para que se produzca el aprendizaje deseado.

Para que un aprendizaje sea potencialmente significativo, la condición es que la nueva información interactúe con la estructura cognitiva previa y exista una disposición del aprendiz para hacerlo así, esto, implica que el aprendizaje por descubrimiento no necesariamente es significativo y el aprendizaje por recepción sea obligatoriamente mecánico. Tanto un aprendizaje como otro pueden ser significativos o mecánicos, pero ello depende de la forma en cómo se almacena la nueva información en la estructura cognitiva.

Definitivamente, considero que el lenguaje oral y escrito es una interacción en un determinado contexto escolar que nos lleva a plantear que la acción lingüística cumple sus propósitos comunicativos debido a que conocemos la actividad de significar.

Por otra parte, en el intercambio comunicativo el emisor y el receptor aportan el conocimiento de la lengua y su saber cultural o contextual, de tal modo que el texto o discurso es construido tanto por el que lo produce porque tiene la intención de que su acto lingüístico sea efectivo para lograr la comunicación,

como por el que lo recibe, puesto que pretende aceptar dicha comunicación; de ahí que el texto o discurso, se considere como una construcción social en la que ambos agentes están presentes para que se conjuguen los factores sugeridos.

2.4 Metodología de la enseñanza para la comprensión lectora

El proceso de la lectura y la escritura resulta difícil al inicio, igual que sucede con el accionar de toda máquina. Es posible que no encontremos la razón de por qué hay que leer o escribir, que no nos guste o que no tengamos muy claras las circunstancias que nos inciten a hacerlo y, si esta situación se repite a menudo, empezamos a desarrollar fobias y miedos a la lectura y la escritura y a la acción que ellas representan. (Cassany, 1993), concluyó que la lectura de comprensión y la escritura se consideran prácticas sociales porque forman parte del trayecto cultural y son evidencia de cómo el individuo se relaciona con el mundo letrado.

Por una parte, la escritura es una actividad concreta que consiste en construir, sobre un espacio propio. Un texto tiene poder sobre la exterioridad (Certeau, 2007); en otras palabras, *escribir es producir* (Op cit p. 99); por otra parte, metafóricamente la lectura es una actividad donde se percibe lo que otro produce y ejecuta para luego producir: *leer es peregrinar en un sistema impuesto* (Ibidem p. 99), donde el lector, asume una postura de viajero o cazador obligado a encontrar lo que quiere ver o cazar, cuya tarea se da paso a paso.

La escritura es un lenguaje, creado por el hombre, para comunicar ideas por medio de signos convencionales que traspasan el tiempo y el espacio. Es un sistema de comunicación independiente que se debe aprender, por eso el proceso de adquisición del código escrito es complejo y requiere desarrollar habilidades propias de la escritura para poder comunicarse.

Desde esta perspectiva, la escritura reestructura la conciencia porque es un proceso propio del pensamiento. Es una actividad compleja que no podemos sólo semejarla con la redacción sino, ante todo, entenderla como un proceso cognitivo. Ferreiro (1999), afirma que escribir: *es poner a fuera nuestro*

pensamiento, es exponer nuestro yo (Op cit p. 69), en otras palabras, es hacer evidente nuestra subjetividad, pues la escritura refleja las estructuras de pensamiento que poseemos y a través de ella es posible reconocernos. Ahora bien, desarrollar el lenguaje escrito implica que el estudiante pase de la mera opinión a explicitar una postura soportada por hechos, razones, pruebas que avalen, apoyen o soporten una idea u opinión.

Escribir en la escuela no sólo es cuestión de pensar en la estructura lingüística y discursiva, sino por el contrario, es necesario tener en cuenta también el asunto respecto del contenido y la contextualización para asegurar la interpretación y garantizar lo propio de un texto (Ferreiro, 1999), de tal manera que se logre el cometido de: convencer al lector de que los planteamientos expuestos en el texto son válidos y acertados, pues como puede verse, lo fundamental en el texto es que los argumentos descritos den validez al contenido expuesto. Por esa razón, es importante que el estudiante desarrolle procesos del Pensamiento inductivo- deductivo.

Esta postura sobrepasa la idea de escribir “como producto” a la de “escribir como proceso”, porque la construcción de un escrito busca ante todo el equilibrio entre el manejo del código y la competencia textual e intelectual que posee el alumno a la hora de escribir.

Vista la escritura desde la lógica de la composición, debe pasar por varios momentos para obtener un producto; sin embargo, si detrás de ello no hay una intención o propósito bien definido, es posible que la escritura se quede sólo en una actividad sin objetivo y sin significado para quien la realiza.

Por eso, considero que los docentes que enseñamos a escribir en la escuela, no debemos olvidar lo que define Serafini (1998) como: la pre-escritura, la escritura y la post-escritura, o en palabras de Vásquez (2007) caracteriza el momento para escuchar al pensamiento, es un encuentro con las palabras y la conciencia de lo dicho que conducen a reconocer que:

- La pre-escritura o momento para escuchar al pensamiento, inicia con la conciencia de querer decir algo, de poner atención a lo que se está generando en el pensamiento, que puede ser una propuesta, una inquietud o el interés por dar respuesta a un problema.

- La escritura o el encuentro con las palabras es el momento para pensar en la unidad, en el estilo, es decir, en la composición del texto.
- La post-escritura o el estadio de la conciencia de lo dicho es el momento para mejorar, revisar, corregir el texto; es la fase final del proceso escritural.

El uso de la lengua escrita en el contexto escolar es uno de los objetivos en el sistema educativo donde las habilidades de comunicación escrita impactan en la formación integral de los niños, establecen aportaciones y alteraciones en el aprendizaje de la lengua escrita; así, los factores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua escrita consideran al educando, al docente y el contexto institucional de los planes y programas y la metodología didáctica que impartimos como docentes a nuestros alumnos.

Diversas áreas como la sociología, la psicología, la pedagogía han contribuido en el aprendizaje de la lengua escrita mediante hábitos y destrezas, pero la práctica tradicional de la enseñanza de la lectura y la escritura ha originado que se confunda la lectura con la decodificación de texto y a la escritura con el diseño o dibujo de las letras lo que impide que se establezca el aprendizaje de ésta.

Otro factor, es que el argumento para la defensa del método de la enseñanza no considera la comprensión del proceso que sigue el niño para la apropiación de la lengua escrita, lo importante, es evaluar qué factores pueden estar incidiendo en el proceso como conocimiento para determinar la efectividad de éste.

En el proceso a través del cual el niño accede a la lectura y la escritura desde el Enfoque Psicogenético, se concibe el de aprender a leer y a escribir como un proceso de construcción de conceptos que los niños elaboran a través de las interacciones que establece con el objeto de conocimiento, en este caso, el sistema de escritura debe definirse como un conocimiento de naturaleza cultural y social y, dejar de considerarlo como un sistema de asociaciones entre grafías y fonemas, ya que la interacción que tiene el niño con un texto supone una construcción real e inteligente de ese objeto cultural que es la escritura.

Las alteraciones de aprendizaje de la lengua escrita, son aquellas que se pueden presentar en el ámbito escolar, por ejemplo, cuando en la escuela se trata igual a los que difieren en su competencia lingüística y comunicativa, pero en realidad desde el punto de vista social se trata en forma desigual a quienes tienen iguales oportunidades de aprendizaje; es decir, debemos apoyar a nuestros alumnos e identificar quienes tienen más dificultades de aprendizaje para proporcionarles las herramientas necesarias y tratar a todos por igual no infiriendo el aspecto económico-social porque todos tienen los mismos derechos a la educación.

Otro choque, es pensar que cometer errores sin dar tiempo o posibilidad a la autocorrección es parte del aprendizaje que procede por descubrimiento de nuevas interconexiones y pasa por periodos de error. Hay que dejar a nuestros alumnos que cometan sus errores y, así mismo gestionar que ellos investiguen para darle solución propicia un aprendizaje significativo, hay que orientarlo y no obstaculizarlo, porque de lo contrario se vuelve un problema más grande.

Por tanto, presentar contenidos vacíos con términos elevados que no responden a ningún lenguaje real y fuera de todo contexto comunicativo propicia también una alteración. De ahí que, al no existir una similitud entre los procedimientos adecuados para apropiarse del conocimiento, se termina por obstaculizar al alumno y su aprendizaje, cuyo absurdo, se observa en las incongruencias entre la planeación y los resultados obtenidos.

En este sentido, la práctica docente se presupone como medio de adquisición e interpretación de conocimientos, de informaciones, de experiencias en el aula, es decir, como eje de aprendizaje que permite adquirir otros aprendizajes.

Por ende, considero que en la escuela primaria la lectura es esencial, ya que posibilita sintetizar nuevos conocimientos a partir de la información adquirida antes, porque a través de ella se conocen y comprenden los conocimientos elaborados con diferentes temáticas y producidos en todos los tiempos.

Aun cuando se sabe que la lectura es también un proceso personal, cuando se le realiza sobre la base de diversos saberes, experiencias, expectativas y finalidades individuales, el valor que se le confiere, sus usos y sus funciones, parten de una significación social, pues se le concibe como una actividad que

se realiza con los demás, cuyo fenómeno, es construido socialmente y, por eso, mediante la posesión y puesta en práctica de esta actividad, adquirimos y ejercitamos conocimientos socialmente aprobados.

La lectura como medio para interpretar y significar la realidad, tiene como punto de partida el lenguaje escrito es un producto cultural, es un vehículo para conocer, comunicar y construir el pensamiento humano. Estoy consciente de que la educación en nuestro país está tomando rumbos diferentes y, de alguna u otra manera, estos cambios han tenido impacto en el desarrollo de la educación básica en México, de ahí la importancia de la enseñanza de la lecto-escritura.

Ser maestros de niños de este nivel escolar es una de las más complejas profesiones hoy en día, no sólo por la enorme responsabilidad social que implica, sino por el conjunto de competencias y habilidades que los maestros tenemos ahora que poner en juego cada día.

A los docentes, nos corresponde la inmensa labor de formar a los alumnos en un orden personal, que les permita emprender la tarea de conocer y enfrentar con éxito las dificultades de la vida, de modo que se pueda preservar y cultivar la curiosidad infantil que es el acceso al desarrollo de la inteligencia.

Es fundamental que los docentes de Educación Básica estén conscientes de su intencionalidad pedagógica y promuevan experiencias que generen aprendizajes significativos en los estudiantes. (Woods, 1994).

En este contexto, considero que nuestra labor debe enfocarse a la adquisición de nuevas habilidades y el uso de técnicas diversas para que el conocimiento y aplicación de nuestras destrezas logren impactar en el aprendizaje escolar.

Por eso, es importante demostrar que a comprensión lectora actualmente se considera es un evento apartado de la enseñanza que se deja de lado, empero, que puede ser en la enseñanza, la herramienta didáctica con mayor potencial, dada la importancia que reviste ésta en la construcción del pensamiento, como base del razonamiento y de reflexión en la edificación del conocimiento como tal.

No está de más advertir que no basta con la sola voluntad para promover la lectura y la escritura y considerarlas como herramientas para el conocimiento. Por tal motivo, mi propuesta no sólo persigue la sustitución de prácticas lectoras, para implementar nuevas estrategias que promuevan la transformación docente, más bien busca la manera de impulsar un nuevo esquema de prácticas en la relación maestro-educando que tienen que ver con el aprendizaje significativo a través de su práctica cotidiana y constante.

Se trata de que los profesores seamos quienes primero asimilemos las nuevas ideas y exigencias de formación que en torno al desarrollo de la habilidad de pensar se descubren para favorecer los aprendizajes de los alumnos e, integrar, nuevas formas de enseñanza para que posteriormente las apliquemos con la intención de estimular la resolución de situaciones que nos planteen los estudiantes en el contexto de sus experiencias y, a fin, de constantemente mejorar los diferentes aspectos de sus aprendizajes; por lo que de modo más amplio, se trata de favorecer la habilidad de pensar como resultado de las experiencias que brinda la lectura y la escritura, cuyo propósito final es el de edificar mejores oportunidades de vida en los alumnos.

Sin duda, éste puede ser un proceso complejo en el que, los profesores que atendemos el nivel enseñanza básico a través de la intervención pedagógica, debemos tener una cercanía con el alumno, en el sentido de esa proximidad nos permita actuar con referencia a los elementos del contexto educativo y social en el que se desenvuelve cada uno de ellos para nosotros como docentes poder desempeñarnos mejor en la enseñanza y los alumnos alcancen resultados más significativos en sus aprendizajes.

Capítulo 3

Metodología de Investigación

Una vez establecido el objeto de la investigación en torno a: un diagnóstico y sus aspectos histórico-sociales y psicopedagógicos, de ser concebidas las preguntas de investigación y de haber asentado los argumentos teóricos requeridos por el proceso de investigación, se desprende la selección metodológica afín al tipo de investigación, de estudio y de análisis requeridos por el tema.

Este paso se caracteriza en la acción más importante del proceso porque incluye la selección de métodos, técnicas y herramientas con los que se han de recoger los datos pertinentes con un determinado método, cuya información, producto de la realidad observada en las aulas, ha de dar respuesta a las preguntas de investigación y a los propósitos de ésta.

Por su parte, la observación efectuada durante el proceso metodológico permitió pensar en algunas acciones de mejora y elaborar una propuesta con la que se pudiera ofrecer una alternativa de solución para atender el problema tratado: por un lado, el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos de cuarto grado con los que trabajo y, por el otro, el que las estrategias empleadas lleven a su vez, al desarrollo de otras habilidades cognitivas para que en los escolares las trasladen tanto a las diversas actividades que corresponden a otros campos formativos, como en todo aquello que realizan a diario fuera de la escuela.

El presente trabajo de investigación en parte es de tipo descriptivo y explicativo, la parte descriptiva, se realiza a través de la reseña de los rasgos, las cualidades y los atributos de la población objeto de estudio y, el carácter explicativo, se da en los juicios elaborados a partir de los fenómenos que ocurren en el entorno formativo respecto a la lectura, cuya tarea educativa le da sentido al quehacer docente.

Por otra parte, el método de investigación adoptado fue el de investigación-acción, porque su condición cualitativa le lleva a ser el procedimiento más

completo para atender a la complejidad de las realidades que suceden en el ámbito educativo. A pesar de ser considerado por algunos investigadores como un método sistemático riguroso y crítico, éste explica mejor las prácticas educativas y es un apoyo para intervenir en el problema que se investiga porque lo atiende casi de inmediato para llevar a la mejora de la práctica educativa mediante la interacción continua.

El concepto esencial de la investigación acción es un círculo dinámico constituido por plan, acción, observación y reflexión (Burns, 2007), asimismo, el término de investigación-acción aludido por Lewin (1946), refiere a la idea de combinar la teoría con las prácticas sociales.

Elliot (2000), lo define más adelante como un diseño fundamental en el cambio educativo, al decir que la enseñanza y la investigación, comúnmente se plantean como una serie de actividades independientes; mientras que, desde el punto de vista práctico, la reflexión y la acción, no son sino dos aspectos de un único proceso.

El mismo este autor afirma que no se debe de perder de vista la investigación educativa porque ésta constituye una forma de enseñanza y viceversa. Por otro lado, según Gimeno Sacristán (1995), el objetivo primordial de la investigación-acción es el de mejorar la práctica antes de producir conocimiento; por tal motivo, este trabajo implica una intervención de estrategias de enseñanza que son analizadas con el fin de mejorar la labor docente.

Se optó por el método de investigación-acción, porque considero que por medio de éste se puede conocer mejor la realidad acerca del problema en torno a la comprensión lectora en el ambiente educativo y, de acuerdo con Elliot (en Álvarez-Gayou, 2003) quien afirma que la investigación acción es el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella.

En síntesis, atendiendo estos puntos de vista, se puede decir que la investigación-acción ayuda a estudiar y a resolver los problemas educativos caracterizados en un proceso en espiral, en donde la reflexión continua del

quehacer en el aula conduce la tarea de investigar-reflexionar-actuar para arribar a la meta de la transformación de la enseñanza.

Durante el proceso, de manera contextual se consideró la retroalimentación de la enseñanza-aprendizaje, ya que los maestros y los alumnos son variables relacionadas estrechamente con la investigación y, la investigación cualitativa debe obtener una comprensión profunda de la situación de los investigadores cualitativos cuando tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, como afirma Álvarez (2005).

De acuerdo con estos planteamientos, al llevar a cabo investigación sobre el problema de enseñanza-aprendizaje que ocurre en el aula, es vital conocer el contexto en que se desenvuelven los maestros y los estudiantes, de ahí que la investigación cualitativa y el modelo de investigación-acción, bien contribuyen a lograr los objetivos de la investigación planteada, la cual, se centra en conocer y describir, los logros y dificultades que presentan los alumnos de primaria con relación a la comprensión lectora y el desarrollo del lenguaje escrito.

Con base, a los resultados encontrados en el diagnóstico realizado a la población con la que se trabajó, oriento la propuesta de algunas acciones y estrategias para trabajar a la vez con docentes y alumnos la comprensión lectora en función de las fuentes consultadas; por lo que uno de los propósitos de este trabajo será: promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de primaria por medio de las actividades sugeridas en este estudio.

La presente investigación se realizó desde la observación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el aula, lo cual, implica necesariamente la participación de los alumnos y los docentes, ya que todos somos parte del problema y, por tanto, son el objeto de investigación, debido a la proximidad que tenemos todos con los datos a utilizar en el proceso.

3.1 Participantes

Según Sampieri (2006), se define a los participantes como un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre los cuales, se habrá de

recolectar datos sin que necesariamente el universo o población que se estudia sea representativa. Con base a esta idea, se consideró originalmente realizar un diagnóstico en el grupo de alumnos del turno matutino de cuarto grado de una escuela primaria de la zona oriente de Iztapalapa, formado, por 30 estudiantes de ambos sexos, cuyas edades oscilan entre 9 y 10 años; de ellos, 18 son del sexo masculino y 12 corresponden al sexo femenino. Ver el cuadro 3.1.

Estudiantes participantes en el Diagnóstico	Grupo	Cantidad de alumnos	Edades	
			9 años	10 años
Niños	4ºB	18	8	10
Niñas	4ºB	12	5	7
Total		30	13	17

Cuadro 3.1 población de alumnos seleccionada para el estudio. Fuente: elaboración propia.

Los datos recabados permitirán explicar lo que sucede en torno al problema identificado, así que realizar un sondeo con el diseño de cuestionarios para tal fin ha de llevar a proponer alternativas de solución al problema. Este proceso es frecuente en los estudios cualitativos y cobra relevancia porque la opinión de los sujetos implicados es parte de la solución. (Sampieri, 1998).

Por ello, se decidió realizar antes un sondeo al trabajo que siguen los maestros que intervienen en las unidades de aprendizaje relacionadas al área de comunicación y lenguaje en tal escuela, para cotejar los resultados entre ambas encuestas. La encuesta se realizó a nueve maestros de ambos sexos. No se consideró su antigüedad y todos eran del turno matutino. Ver cuadro de 3.2.

Maestro	Sexo	Profesión	Grado que imparte
1	Femenino	Maestra frente a grupo	4to.
2	Femenino	Maestra frente a grupo	4to.
3	Femenino	Maestra frente a grupo	3ro.

4	Femenino	Maestra frente a grupo	3ro.
5	Masculino	Promotor de lectura	1ero. a 6to.
6	Femenino	Promotor de lectura	1ero. a 6to.
7	Femenino	UDEEI	1ero a 6to.
8	Femenino	UDEEI	1ero. a 6to.
9	Femenino	Apoyo Pedagógico	1ero. a 6to.

Cuadro 3.2 población de maestros seleccionada para el estudio. Fuente: elaboración propia.

Para apreciar cómo progresan en sus prácticas de lectura los escolares, hay una situación que resulta provechosa según el nivel que cursan:

- en primer grado, alumno escribe o lee palabras;
- en segundo, son las oraciones;
- en tercero, oraciones y textos;
- pero en cuarto, todavía la capacidad para leer palabras no es predictiva, está en el desarrollo y, aunque posteriormente el escolar pueda leer textos al poner en juego estrategias, éstas no se ejercitan en grados anteriores.

La posibilidad de leer correctamente las palabras no garantiza la alternativa de que un año después el alumno escriba gramaticalmente bien los textos solicitados. En definitiva, me interesa conocer cómo leen y comprenden a lo largo de todo el ciclo los alumnos los textos para establecer ciertos patrones que permitan fijar expectativas específicas de sus logros en el ciclo escolar.

3.2 Descripción de técnicas e instrumentos para recoger datos

De acuerdo con Stringer (1999), el diseño de investigación-acción se conforma por tres fases básicas, como: observar, pensar y actuar, las cuales, se repiten de manera cíclica una y otra vez hasta que el problema se resuelve, el cambio se logra o, se consiga la mejora de ser satisfactoriamente introducidos éstos.

Asimismo, Stringer (1999) establece que el primer paso del ciclo es detectar el problema de investigación, después, continúa la clasificación, el diagnóstico y la formulación de un plan para resolver el problema o introducción del cambio

que se requiera o la implementación del plan y la evaluación de resultados, para luego finalizar con la retroalimentación, la cual, conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

El proceso temporal de la investigación-acción para McKernan (2001), hace referencia a la definición del problema para evaluar necesidades, plantear hipótesis, desarrollar el plan de acción, ponerlo en práctica, evaluarlo y reflexionar acerca de la acción. Mientras que, para Anderson, la investigación-acción requiere de una espiral de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión. Los resultados de un ciclo de investigación sirven como punto de partida para el ciclo siguiente y el conocimiento que se produce es relevante para la resolución de problemas locales y el aprendizaje profesional de los docentes investigadores.

Como se puede observar, la mayoría de estos autores presentan el proceso de investigación-acción como una espiral sucesiva de ciclos, cada uno de ellos con diferentes pasos, pero todos, con el mismo objetivo de transformar y mejorar la práctica educativa.

Para efectos de esta investigación y, tomando en cuenta las diversas propuestas teóricas, se diseñaron las fases de problematización, diagnóstico, explicación, rediseño, aplicación y evaluación para la propuesta de estrategias y finalizar con la reflexión, las cuales, forman parte del ciclo de la investigación-acción de este trabajo.

Durante el desarrollo de la primera etapa de la metodología empleada que concierne a la problematización, se aplicó un cuestionario a los docentes que imparten alguna unidad de aprendizaje relacionada con el área de comunicación y lenguaje (ver Anexo1).

El cuestionario en palabras de Hernández Sampieri (1988) es el instrumento más utilizado para recoger datos, éste es el más usual porque regularmente en él se emplean preguntas cerradas fáciles de codificar, analizar y contestar; sin embargo, con base al número de personas, existe la alternativa de manejar preguntas abiertas, las cuales, pueden ser una alternativa deseable para los investigadores cualitativos y obtener mayores datos para el análisis cualitativo.

En la etapa dos, se aplicó a la muestra ya descrita de alumnos, un cuestionario llamado instrumento diagnóstico (ver Anexo2). En éste, se utilizó la técnica de observación participante definida por De Ketele (1980, p. 27) como un proceso que incluye la atención voluntaria y la inteligencia, orientadas, por un objetivo terminal u organizador que está dirigido sobre un objeto para obtener de él información.

La etapa número tres, permitió explicar algunas estrategias de enseñanza aprendizaje y, antes de la cuarta etapa, se realizó un rediseño de la propuesta en donde se integraron estrategias nombradas por los mismos estudiantes en el instrumento diagnóstico como apunta el modelo de investigación-acción.

En la cuarta etapa se trabajó en la aplicación de las estrategias que permitiera desarrollar la comprensión lectora en los alumnos participantes.

En la etapa cinco, se aplicó un ejercicio evaluativo a los alumnos participantes y, finalmente la etapa de reflexión tuvo la intención de realizar ajustes al plan que se trabaja en las unidades de aprendizaje del área de comunicación y lenguaje en la escuela y adecuar tras la implementación de las etapas del ciclo de investigación-acción a los incidentes que se presentaran nuevas expectativas.

La importancia de la observación participante es un instrumento utilizado en la recolección de datos que permite al investigador la función de observar durante períodos cortos al grupo de estudio para complementar la tarea de las entrevistas (Álvarez-Gayou, 2003).

Mediante la técnica de la observación participante, se buscó conocer la interacción que los estudiantes tienen con el texto; es decir, de la forma en que contestan el instrumento, el tiempo que tardan en contestarlo, las preguntas que puedan surgir durante la lectura y aplicación del cuestionario, así como los comentarios de los alumnos una vez finalizado el ejercicio.

La observación general se llevó a cabo con los alumnos en el aula durante situaciones prácticas mientras los alumnos trabajan en alguna tarea relacionada con la comprensión lectora.

La observación participante se llevó a cabo por períodos de cinco minutos sin interrumpir la tarea que estuvieron realizando los estudiantes, situándonos lo más cercano a los alumnos sin estar por completo de frente a ellos, esto, con la finalidad de evitar alguna postura que indicará que los estaba observando y al tiempo que se registraban sus actitudes, sus conductas de aprendizaje y los comentarios que ocurrían durante ese tiempo, a fin de tener datos que llevaran a su posterior análisis y discusión.

3.3 Etapas de metodología

La metodología de investigación-acción refiere a determinadas etapas en su proceso para su consolidación. Por lo que, al tiempo de la investigación, ésta sirvió para ir respondiendo las preguntas de investigación que se plantearon en un inicio en este trabajo:

- a) ¿Cuál es el nivel de desarrollo de comprensión lectora que tienen los estudiantes de cuarto grado de primaria?
- b) ¿Qué dificultades en relación con la comprensión lectora presentan los alumnos?
- c) ¿Cuáles son las estrategias de comprensión lectora que promueve el docente dentro del aula?
- d) y, ¿Cuáles podrían ser los logros obtenidos por los estudiantes de cuarto grado una vez aplicadas las estrategias de comprensión lectora por el docente en el aula?

3.3.1 Problematicación

La fase correspondiente a la problematicación sirvió para conocer a fondo el problema en torno a la comprensión lectora que presentan los estudiantes de cuarto grado de primaria de una escuela en la Alcaldía de Iztapalapa y, de esa manera estar en posibilidad de ver qué situaciones ocurren y cómo se dan éstas en el aula, además, esta etapa logró involucrar a los docentes y estudiantes vinculados en el proceso de lectura.

Durante esta primera etapa, después de finalizar una de las jornadas se aplicó un cuestionario a los nueve profesores de la escuela donde actualmente

laboro, a fin de tener la posibilidad de problematizar las circunstancias en las que los alumnos trabajan especialmente la comprensión lectora en el curso de cuarto grado de primaria.

Por medio de ese Instrumento, se reunieron los datos acerca la percepción que tienen los docentes de la comprensión lectora y de las estrategias utilizadas por éstos con sus alumnos. En un segundo cuestionario (dirigido también a los docentes), se obtuvo una descripción sobre de las estrategias de enseñanza aprendizaje que emplean para mejorar la comprensión lectora.

A todos los profesores se les explicó que la actividad contribuye a formar el marco metodológico para el proyecto de esta tesis, por lo que se les solicitó que contestaran de manera objetiva y que los datos serían trabajados con la debida discreción y de ninguna manera afectaría su situación de trabajo.

Objetivos del instrumento:

- Conocer la opinión de los profesores acerca de la comprensión lectora de sus estudiantes de cuarto grado de primaria.
- Complementar la información con el tema de investigación.
- Enriquecer los resultados de la investigación de campo.

Los datos recabados del grupo de docentes sobre las estrategias que utilizan en el aula para adquirir la comprensión lectora, los cuestionarios arrojaron detalles que permitieron alcanzar los objetivos arriba descritos, ofreciendo, posibles soluciones al problema de investigación que se analizan en el siguiente capítulo.

3.3.2 Diagnóstico

A través de la observación y la aplicación de los instrumentos comentados, la etapa de diagnóstico permitió recabar para el análisis valiosa información sobre el problema que se revisa y comenta en el siguiente capítulo.

En la actualidad, la lectura de comprensión cobra mayor importancia porque por medio de ella se da la adquisición de conocimientos y, es el eje pedagógico por medio del cual las personas tienen acceso inicial a la alfabetización que

lleva posteriormente a la adquisición, el análisis y la aplicación de la información que se aprende en el aula, permitiendo a su vez, el encuentro con la cultura y la transformación personal cuando se encuentran distintas realidades en los libros.

Además, la lectura en sí misma es un medio fundamental de comunicación que permite entender mejor el mundo que nos rodea y, al tiempo que educa, sirve de disfrute y favorece el desarrollo de la personalidad; sin duda, la lectura constituye una necesidad tangible como herramienta de trabajo para el aprendizaje como afirma Novak (1988):

La lectura es el máximo logro del hombre, tal vez el invento más maravilloso debido al proceso tan complejo que realiza la mente humana, su interpretación, equivaldría a entender cómo trabaja la mente. Bajo esta idea, el presente estudio cobra importancia al tomar en cuenta la estrecha relación entre el pensamiento y el desarrollo del lenguaje, donde la lectura juega un papel primordial al fomentar la comunicación escrita a través de la comprensión lectora de los alumnos para un mejor desempeño académico y personal. Novak (1988, p.28)

Por su parte, la aplicación -en una sesión de 50 minutos- del cuestionario diagnóstico de manera individual a los estudiantes del grupo durante el primer bimestre del ciclo escolar 2017, permitió recolectar datos relevantes sobre el problema acerca de la lectoescritura.

El objetivo fue conocer las actividades que llevan a cabo los estudiantes al momento de leer un texto -si las consideran fáciles o complejas-, por lo que, al momento de aplicar el instrumento, se les mencionó que se trataba de un cuestionario relacionado con el tema de la comprensión lectora y que aun y cuando no era parte del programa de la materia a evaluar, estaba relacionado estrechamente con la unidad de aprendizaje.

A fin de evitar distractores que pudieran desconcentrarlos cuando lo contestaran, se les solicitó a los alumnos que sólo tuvieran el material preciso como pluma o lápiz para responderlo. En seguida se les leyó en voz alta, las instrucciones y cada una de las preguntas, así como cada una de las posibles respuestas que mostraba el cuestionario para evitar confusiones al momento de contestarlo y lo resolvieran de forma sincera y objetiva, ya que las

respuestas que dieran no afectarían su calificación, pero si contribuían para mejorar el trabajo que realizan en torno a la lectoescritura.

Una vez terminado de contestar el instrumento diagnóstico por los alumnos, se agradeció su colaboración y se les reiteró que sus respuestas sinceras serían de mucha utilidad para presentar algunas alternativas a los problemas que se pudieran observar acerca de la comprensión lectora para mejorar en ese rubro. Durante la aplicación, la mayoría de los estudiantes comenzaron a entregarlo sin realizar ninguna pregunta dirigida al maestro y sólo se escuchaban comentarios entre ellos, preguntándose por las respuestas que habían elegido.

3.3.3 Contexto escolar

El estudio se desarrolló en una escuela primaria la colonia Ejército de Oriente vecina de las colonias Santa Martha Acatitla y Peñón Viejo de la alcaldía más poblada de la Ciudad de México: Iztapalapa, la más grande y la de mayor marginación y que colinda con los Municipios de los Reyes la Paz y Ciudad Nezahualcóyotl pertenecientes en esa parte del Estado de México.

Los niños que asisten a esta escuela primaria pertenecen a esa franja oriente de dicha Alcaldía; por su nivel de inseguridad, la zona es considerada de alto riesgo y, en cuanto a las actividades económicas más comunes de la mayoría de los padres de familia atañen al comercio informal, empleos domésticos y la compra-venta de autos; en su minoría, diariamente se desplaza a otras Alcaldías de la Ciudad para su trabajo; en cuanto a su escolaridad, en promedio tienen el nivel de secundaria incompleta. Los datos sobre el contexto social y cultural de la comunidad escolar especialmente se obtuvieron por medio de la observación y el diálogo informal cuyos registros de ambos es éste.

El total de estudiantes que regularmente asiste se consideró de dos tipos:

- Alumnos con alto desempeño. Se reconoció que este grupo proviene de familias funcionales con valores que sirven de base para la educación familiar y, en relación con su aprendizaje académico, están en contacto

directo con hábitos de estudio y patrones específicos que derivan en su éxito escolar.

La relación padres-hijos, muestra que tienen conversaciones diarias acerca de hechos cotidianos, manifiestan palabras de afecto y de respeto, realizan comentarios sobre la lectura en familia de libros, noticias de periódico, revistas programas de televisión, además de visitar de acuerdo con sus alcances económicos, con mayor frecuencia bibliotecas, museos, zoológicos, lugares históricos u otras actividades culturales.

Las rutinas de la vida familiar de estos alumnos son parte fundamental de los tiempos destinados al estudio en casa que incluye hábitos diarios como comer, jugar, trabajar, realizar labores domésticas, leer y estudiar, además de que en la familia se da el interés por pasatiempos, juegos y actividades con valor educativo.

Aunque el nivel económico de las familias de los alumnos con alto desempeño es medio-bajo, no todos cuentan con acceso directo a internet, debido a que sus prioridades económicas están en función de los servicios básicos y la alimentación y, a pesar de esta limitante, los padres le dan prioridad al trabajo escolar y a la lectura en lugar de ver televisión y de pasar el tiempo de ociosos, lo cual, hace que la familia genere altas expectativas en lo académico.

- Alumnos considerados como de bajo desempeño. Aquí, este grupo forma parte de un entorno complejo debido a las circunstancias en las que se desarrolla su familia donde prevalece la economía baja y las relaciones familiares acusan de ser fragmentadas, aspecto que termina por repercutir en un desarrollo académico desfavorable en el alumno.

Este hecho, concuerda con lo que Vygotsky (1995) refiere como falta de apoyo académico y personal en el alumno de la familia para que los resultados sean contundentes en la construcción de los aprendizajes; por ello, resulta ser una limitante que impide el desarrollo de nuevas habilidades.

En este sentido, los alumnos se ven restringidos en su aprendizaje porque su familia no invierte el tiempo suficiente para conversar deliberadamente

con ellos sobre sus intereses, dudas y dificultades en las actividades escolares.

Otro factor que representa un menoscabo en el aprendizaje de estos alumnos es la falta de recursos y herramientas de tipo académico, debido a que en su mayoría no cuenta con libros o revistas, mucho menos internet o de tiempo para invertir en las actividades escolares debido que los registros indican un nivel alfabetizador insuficiente en los padres y se expresa en la falta de apoyo que requieren los procesos de aprendizaje y de supervisión en las diversas tareas que se le solicitan al alumno en casa. Cabe aclarar que esta situación prevalece en la mayoría del grupo de cuarto año y de la escuela en general.

Como se puede observar, el contexto socio-cultural de la comunidad del alumnado de la escuela en la que se realizó el estudio, carece de suficientes recursos económicos para poder incorporar una estrategia que aprecie el uso de las tics como alternativa de trabajo para favorecer la comprensión lectora.

3.3.4 Explicación de la propuesta de estrategia didáctica del estudio

Una vez conocidas las necesidades de los estudiantes, se implementó un plan de acción cuyo objetivo específico fue el de promover estrategias de enseñanza-aprendizaje, esta tarea consistió en que en tres momentos distintos explicara el docente a los alumnos de cuarto grado las estrategias que propone Solé (2003); la predicción, relacionada con el antes de la lectura; la interpretación e inferencia que posee el lector con el texto, enfocada durante la lectura y, la capacidad crítica de los alumnos, para conocer cómo se aplicaban su destreza en cada uno de los momentos y al término de la lectura.

La preparación que proporcionó el profesor a los estudiantes concuerda con diversas bases teóricas como las propuestas que realizan Cassany (2000), Díaz-Barriga (1999), Lomas (2009), o Manuale (2007) entre otros, quienes abordan el tema de las estrategias de enseñanza en la comprensión lectora ampliamente. El plan de acción puesto en marcha en esta etapa permitió

ofrecer una mejora al problema de la comprensión lectora expuesto al inicio del trabajo.

Algunas de las tareas llevadas a cabo durante esta parte del proceso, fueron:

- consultar autores especialistas en el tema de la comprensión lectora para retomar algunas estrategias relacionadas con el estudio,
- calendarizar las actividades y,
- exponer en qué residían las estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales;

todo esto, sin descuidar los contenidos obligatorios del campo de español.

Se seleccionó también, un ejercicio que contribuyó a reforzar la explicación de dichas estrategias, además de tomar en cuenta algunos recursos materiales y didácticos para la ejecución del plan, como el uso del pizarrón y la distribución de copias del material a trabajar.

El diseño de la propuesta metodológica de investigación-acción es dinámico como señalan los investigadores y, debe de estar monitoreado en todo momento para poder hacer cambios con la finalidad de propiciar una mejora educativa. Por tal motivo, en el momento que fue requerido se realizaron ajustes a la explicación de la propuesta de estrategias.

El rediseño consistió en el replanteamiento de las estrategias didácticas propuestas para los estudiantes, lo que implicó, la reestructuración de las estrategias consideradas como: objetivos de lectura, conocimientos previos, de aproximación e de identificación e inferencias.

Como parte de las estrategias preinstruccionales y en función de las necesidades detectadas, fue necesario agregar la estrategia de hojear y examinar que los mismos estudiantes mencionaron al momento de la aplicación del cuestionario diagnóstico.

3.3.5 Aplicación de la propuesta didáctica

El plan de acción en esta etapa consideró la aplicación de una propuesta que ayudara a los alumnos en la comprensión lectora, para ello, fue preciso aplicar un segundo ejercicio a los 30 alumnos. El objetivo del plan de acción en esta

etapa de aplicación fue conocer la efectividad de la explicación a los estudiantes y de las estrategias relacionadas con la comprensión lectora dadas a conocer durante la etapa anterior.

Aquí también, fue necesario tomar en cuenta los recursos materiales como las copias del material a utilizar por los estudiantes y por el docente. El instrumento utilizado en esta etapa fue la lectura: “El rey rana o Enrique el férreo” (Grimm hermanos, 2012).

Este texto narrativo, cuenta con una serie de situaciones que le ocurren al personaje principal. La lectura contribuye a desarrollar habilidades de análisis y reflexión en el estudiante, además de ser un instrumento que facilita el proceso de enseñanza de las estrategias de comprensión lectora en los tres momentos mencionados: antes, durante y después de la lectura.

Dicha lectura integra un cuestionario que consta de siete preguntas en relación con el texto mencionado y su finalidad es la de comprobar la pertinencia de las estrategias expuestas y reestructuradas en la etapa anterior.

Objetivos del instrumento:

- Examinar el proceso de comprensión lectora con base en las estrategias de enseñanza aprendizaje propuestas.
- Fortalecer los conocimientos que los estudiantes poseen acerca de las estrategias de comprensión lectora.

Descripción metodológica del instrumento:

Además de la lectura, se anexa un cuestionario compuesto por siete preguntas relacionadas con la comprensión lectora, como lo son: resumir la idea principal de la lectura (1), identificación de la intención de autor en el texto (2), evaluación de las inferencias y conectores (3), valoración de las estrategias de identificación de la idea principal (4), identificación de la estructura textual (5), identificación de la tipología textual (6) y tipificación del documento o texto de dónde procede la lectura (7).

Al igual que en el instrumento diagnóstico uno, utilicé una serie de instrucciones para: explicar el objetivo de la actividad, repartir en forma individual el material, dar conocer las actividades a desarrollar y dar ánimo para

que los alumnos leyeran y contestaran el ejercicio. Solicité a un estudiante que leyera en voz alta y en segunda instrucción, le sugerí que lo respondieran en silencio y de manera individual, para contestar las preguntas.

Tal como lo afirma Ríos (2004), la pregunta es una estrategia para activar el conocimiento previo y algunas de las preguntas obligadas que les hice al término de la lectura fueron: ¿Qué les había parecido la lectura? y ¿Qué información les pareció esencial en el texto? A lo que los estudiantes empezaron a responder de manera oral: “¡qué miedo!”, “¡aguas!”, “¡hay que tener cuidado!”, “¡toda!”, mientras otros solo se reían.

Durante la aplicación de las estrategias coinstruccionales se hicieron preguntas como: ¿Cuál es la estructura del texto?, ¿Dónde inicia el planteamiento, el desarrollo y el desenlace?, estas interrogantes fueron respondidas de manera literal; es decir, los alumnos recurrían de nuevo al texto y se les dificultaba responder el número del párrafo que delimitaba una parte estructural de otra.

Mientras que en la aplicación de las estrategias posinstruccionales, se les cuestionó a los estudiantes ¿De qué tipo de texto proviene la lectura? para demostrar que el nivel de inferencia citado por Rioseco (1998), debía reforzarse ya que los alumnos emitieron respuestas cortas, incorrectas e inseguras. Esta breve descripción, responde al análisis del cronograma de actividades siguiente.

Cronograma de actividades

Actividad	Propósito	Descripción	Recursos	Evaluación
Primera sesión Presentación	Exponer a los maestros asistentes las actividades del presente programa a realizar durante la primera sesión.	Llevar un diagnóstico en tres esferas: -Uso del pizarrón -Conocimiento de estrategias de lectura -Estilos de aprendizaje	Computador Cañón	Cuestionarios
Instrucciones para el diagnóstico	Explicar el llenado del instrumento de diagnóstico para conocer las estrategias de lectura, empleadas en clase como recurso de aprendizaje	Aclaración de dudas para llenar la hoja del diagnóstico	Hojas de diagnóstico	Cuestionarios

Instrucciones para el cuestionario a docentes	Explicar el llenado del instrumento para conocer los estilos de aprendizaje de los maestros y alumnos	Resolver los planteamientos de la hoja. Aclarar dudas para el llenado y resolver los planteamientos de la hoja.	Hojas de docentes	Cuestionarios
Segunda sesión Presentación y plática sobre la comprensión lectora	Dar a conocer a los maestros cómo se desarrollan las estrategias de comprensión lectora en el aula	Exponer el tema sobre las estrategias de comprensión lectora por medio de la exposición de láminas didáctico-explicativas y la aplicación de un cuestionario de salida.	Procesador Cañón Imágenes Lápices Hojas	Cuestionarios
Tercera, Cuarta y Quinta sesión Presentación y aplicación de estrategias de comprensión lectora y retroalimentación Estrategias antes, durante y después de la lectura	Explicar el por qué el llenado del instrumento para conocer las estrategias didácticas empleadas en clase como recurso de aprendizaje	Exponer el tema sobre las estrategias de comprensión lectora por medio de la exposición de láminas didáctico-explicativas y la aplicación de un ejercicio práctico.	Procesador Cañón Imágenes Lápices Hojas	Cuestionarios

3.4. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

El análisis de los resultados arrojados por las actividades planeadas en la propuesta metodológica, son datos que avalan el planteamiento de las preguntas y los objetivos de investigación para ver cómo se resuelven mientras facilitan los medios teórico-prácticos a los docentes para que les oriente en el desarrollo de actividades que favorezcan la comprensión lectora y el desarrollo de la habilidad de pensar en los estudiantes de cuarto grado, mismos que se presentan en el siguiente capítulo.

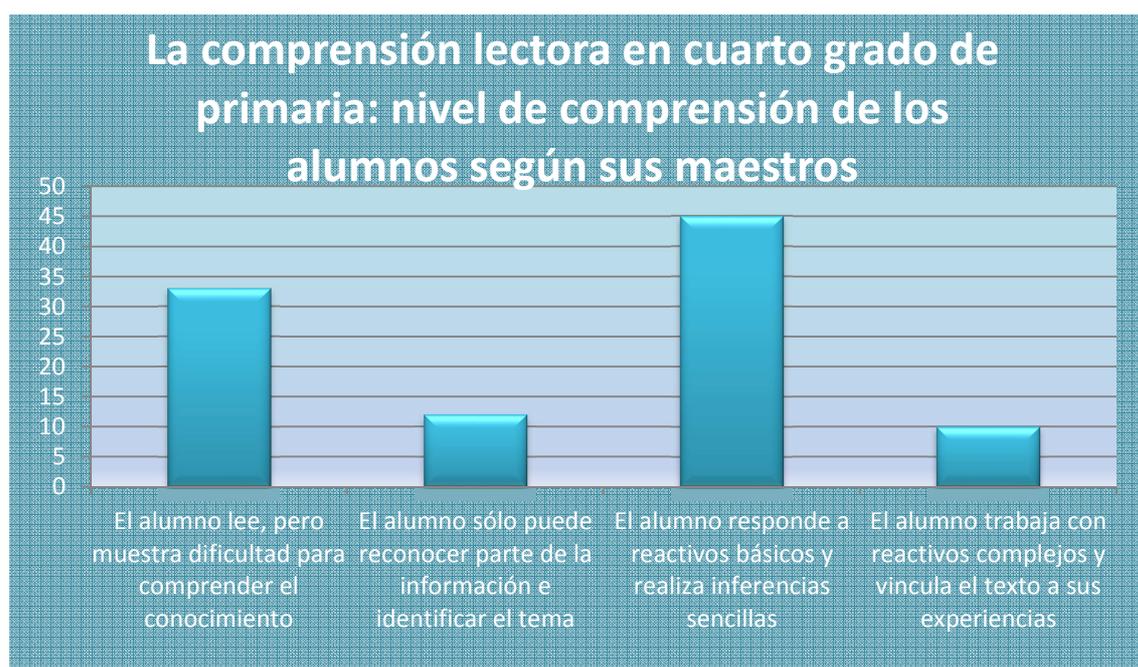
Capítulo 4

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo se muestra el análisis de la información obtenida a través de distintos instrumentos aplicados a docentes y alumnos, a fin de obtener datos suficientes que permitieran presentar un estado en que se encuentra la lectura de comprensión en cuarto grado de primaria y, de esa manera poder contar con elementos para tomar las decisiones que llevaran a la construcción de una propuesta de mejora como proceso de la investigación-acción en este campo de enseñanza.

4.1. Descripción e interpretación de resultados del cuestionario aplicado a docentes de cuarto grado.

A continuación, en el gráfico 4.1 se presenta el análisis de datos recabados por medio del cuestionario aplicado a los docentes de la escuela primaria en la que se realizó la investigación, referente, a la problematización acorde a la primera etapa correspondiente del proceso metodológico (ver anexo), en el cual se pidió al docente que identificara en qué nivel se encuentran sus estudiantes en relación con la comprensión lectora.



Gráfica 4.1. Resultados respecto al nivel de comprensión de los alumnos

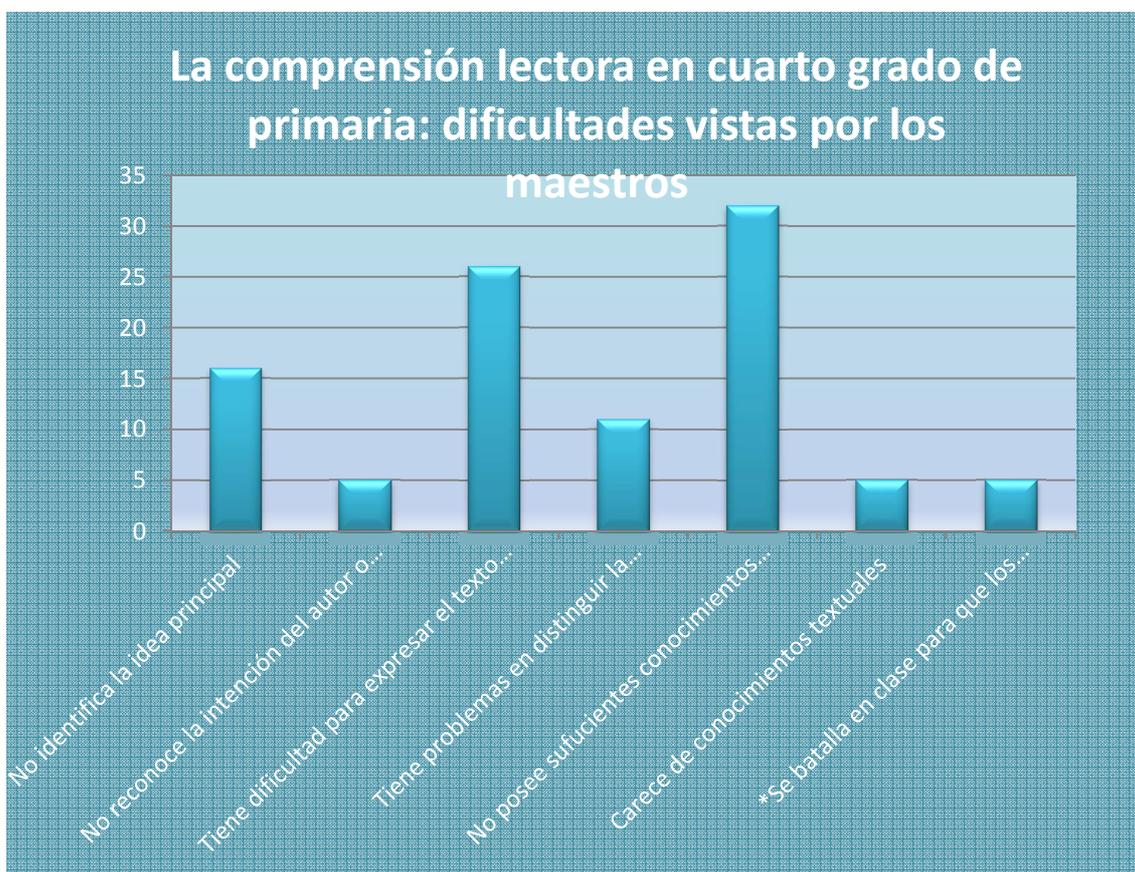
Como se puede observar, la mayoría de los docentes indicó que 33% de sus alumnos pueden leer, pero presentan dificultades al utilizar la lectura como herramienta para ampliar sus conocimientos. Tan sólo el 12% se inclinó porque sus alumnos estrictamente pueden ubicar un fragmento de información e identificar el tema. Un 45%, indica que los estudiantes responden a reactivos básicos como el ubicar información directa, realizar inferencias sencillas o identificar lo que significa una parte de un texto; igualmente, otro 10% mencionó que sus estudiantes son capaces de trabajar con reactivos de complejidad moderada y vincular partes de un texto con conocimientos familiares o cotidianos.

En base a estos resultados, se puede inferir que los datos dados en la evaluación de PISA (2007) coincide con la observación que hace la mayoría de los docentes, al expresar que los estudiantes de cuarto grado se encuentran en un nivel mínimo para desempeñarse en la sociedad contemporánea, ya que sólo pueden responder a los reactivos básicos; es decir, sólo pueden ubicar información directa, realizar inferencias sencillas e identificar lo que significa una parte bien definida del texto.

Del mismo modo, las respuestas registradas por los docentes en el cuestionario, coinciden también con los registros aportados por la evaluación de ENLACE aplicada durante el año 2009 que describe el nivel obtenido por los alumnos mexicanos evaluados durante esa ocasión como insuficiente; este grado de deficiencia, hace referencia a aquellos estudiantes que solamente son capaces de identificar elementos en los textos narrativos y expositivos que se encuentran de manera explícita, de realizar inferencias sencillas sobre las acciones de los personajes y de establecer relaciones entre dos o más elementos.

Con respecto a la pregunta en el cuestionario aplicado a los docentes de ¿Qué dificultades considera que presentan con mayor frecuencia, sus estudiantes en torno a la comprensión lectora? Los docentes podían elegir más de una opción, o bien externar el caso de que algunos alumnos no sólo mostraran una dificultad, sino que éstas fueran otras más.

Los resultados de la gráfica 4.2, de acuerdo con lo que indican los docentes, el 16% de los alumnos no identifica la idea principal, un 5% no registra la intención del autor, un total del 26% expresa que tienen dificultad para resumir el texto en una idea principal, el 11% contestó que tienen problemas para caracterizar la estructura del texto, como lo es la introducción, desarrollo y conclusión, un 32% menciona que los estudiantes no poseen suficientes conocimientos léxicos y semánticos y, finalmente, un 5% seleccionó el inciso f), el cual expresa que carecen de conocimientos textuales al igual que el inciso i), que enuncia otras situaciones, en donde un docente escribió “se batalla en clase para que los alumnos lean, por lo regular, contestan en el momento de las actividades”.



Gráfica 4.2. Dificultades de los alumnos en la comprensión lectora

La dificultad expresada por los maestros acerca de los estudiantes es que ellos mismos reconocen que los alumnos no poseen suficientes conocimientos léxicos y semánticos y que podrían superar esta deficiencia mediante la estrategia de aproximación e identificación que expone Lomas (2009).

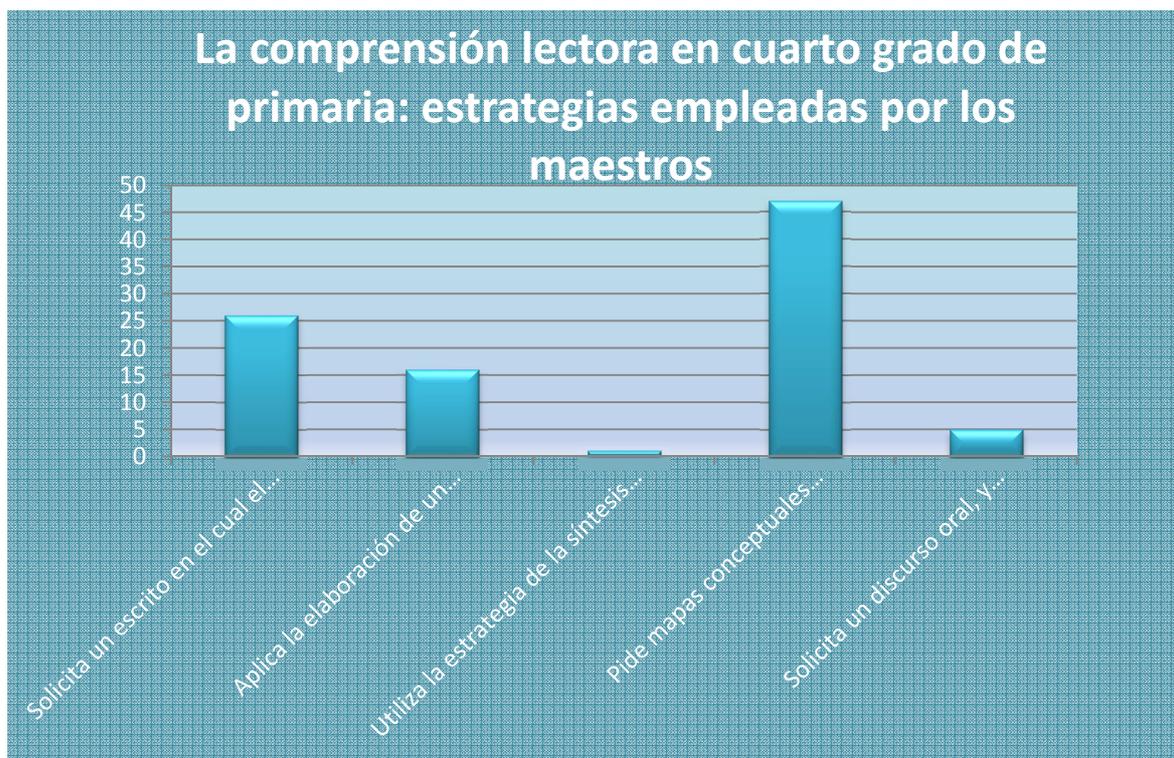
Dicha práctica, exige del desarrollo de aptitudes como la capacidad de percibir y de decodificar los signos de escritura, las que una vez adquiridas, permiten realizar la apropiada comprensión semántica y cognitiva del texto; de esa forma, el escolar haría una mejor y más adecuada interpretación de la información que tiene frente a sí. Para el ejercicio de esta estrategia, es recomendable el uso de diccionario como herramienta de trabajo para que el estudiante se ayude a clarificar el significado literal de las palabras localizadas en un texto.

Otra de las dificultades seleccionada en el cuestionario por los docentes, fue la de que los alumnos carecen de conocimientos textuales, con ello, el educador reconoce que sus alumnos en la mayoría de las ocasiones no identifican probablemente los tipos de textos que se les ponen en frente a sus estudiantes. Desde el punto de vista de Camacho (2007), la estrategia posinstruccional de integración y síntesis, utiliza palabras claves y términos centrales con la finalidad de que el estudiante comprenda la información relevante y pueda trabajar con la técnica del resumen.

La pregunta tres refiere a ¿qué estrategias son utilizadas por el maestro, cuando desea evaluar la comprensión lectora? Los resultados de la gráfica 4.3 de abajo muestran que: un 26% enuncia que les piden un escrito en el cual el alumno plasme su opinión; el 16% expresa que se les aplica la elaboración de un cuestionario con preguntas abiertas, un 1% utilizan la estrategia de la síntesis y abstracción relevante de un texto. Mientras que un 47% solicita mapas conceptuales representando jerárquicamente los conceptos, y finalmente tan solo el 5% solicita un discurso oral, y preguntar conceptos y explicaciones de manera oral, respectivamente.

Las estrategias más utilizadas por los docentes según los resultados, indican por un lado, que los cuestionarios son la solicitud de un escrito en el cual el estudiante debe plasmar su opinión; esta actividad, es importante dentro del proceso de estrategias posinstruccionales, ya que se formulan preguntas al estudiante en donde tiene la oportunidad de reflexionar; algunas de las preguntas comunes poden ser: ¿qué se pretende explicar en este texto?, ¿cuál

es la idea fundamental? o ¿qué se puede reconstruir de las ideas contenidas en los principales apartados?.



Gráfica 4.3. Estrategias empleadas por los docentes

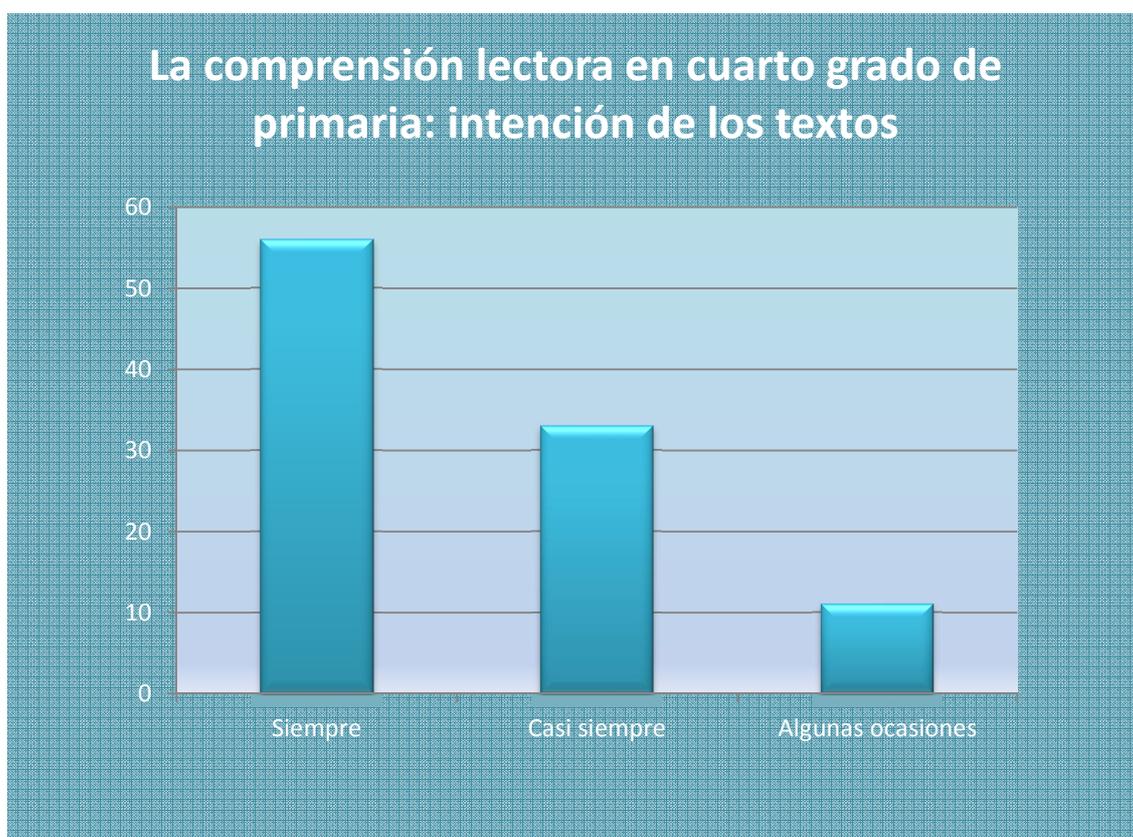
Los docentes al solicitar al estudiante, procedimientos y estrategias de comunicación escrita, en las que aplica diferentes destrezas comunicativas, como la expresión creativa, coherente y adecuada en distintas situaciones, se puede ver cómo se liga esta estrategia con las competencias enmarcadas en Plan y Programa de Estudio de cuarto grado.

Por otro lado, la representación de conceptos por medio de los propios mapas conceptuales es otra actividad solicitada por el maestro; dicha actividad, se relaciona estrechamente con la estrategia coinstruccional de integración y síntesis, la cual, tiene por objetivo el recuerdo y la comprensión más relevante del contenido, además de representar de manera gráfica y jerárquica los conceptos principales. Finalmente, una de las estrategias menos utilizadas por los docentes, es la explicación de conceptos y/o discursos breves a los estudiantes de manera oral.

La pregunta inmediata, correspondiente a la parte dos, solicita al docente que elija “la frecuencia con que se explica a los estudiantes la intención y el propósito comunicativo de los textos expuestos en clase”. Los resultados

encontrados fueron: un 56% de los maestros mencionó que siempre, el 33% optó por casi siempre, y tan solo un 11% marcó algunas ocasiones.

Como se podrá ver en los resultados de la gráfica 4.4. de abajo, los maestros en su mayoría señalan que toman en cuenta una de las estrategias pre-instruccionales descritas por Solé (2006), relacionadas con los objetivos de la lectura, dicha actividad, enfatiza la importancia de conocer por parte del alumno el alcance y la finalidad del material leído, es decir ¿para qué tengo que leer? y ¿qué información es esencial para lograr el objetivo de la lectura?

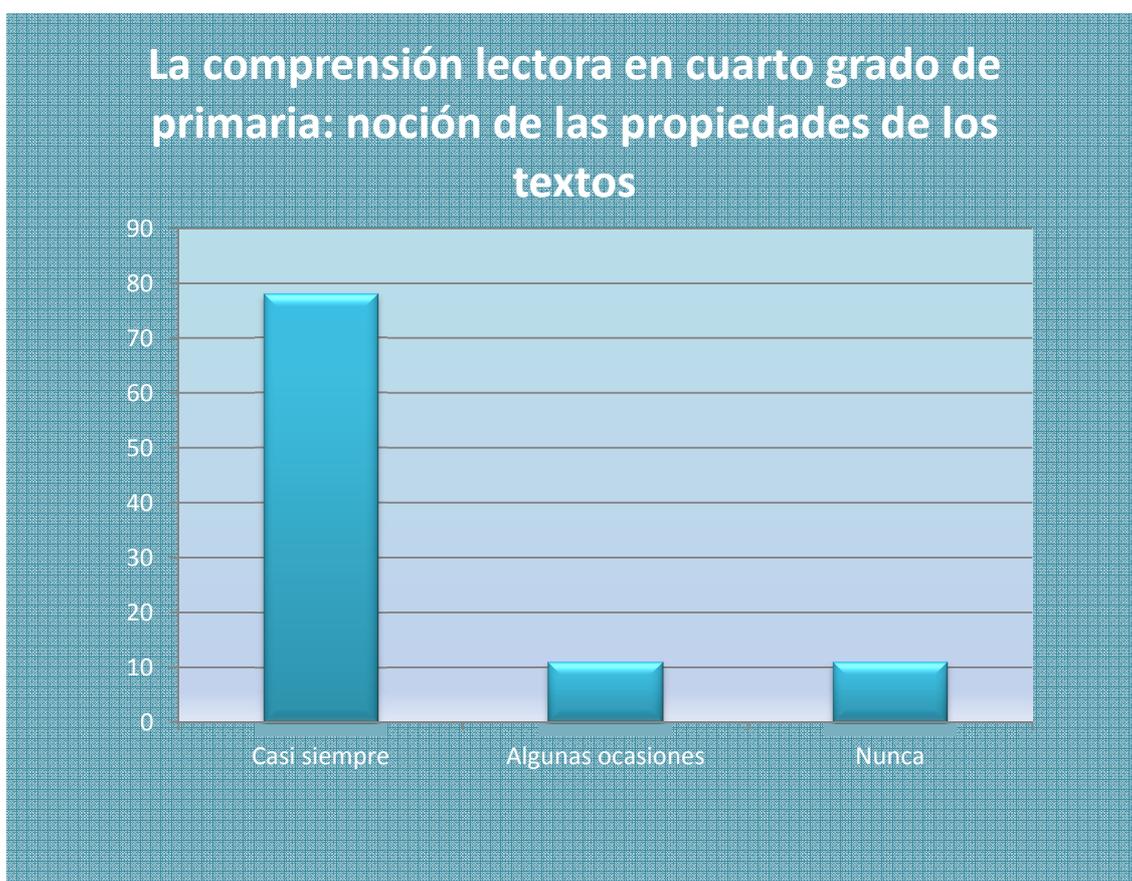


Gráfica 4.4. Frecuencia con que los docentes explican a los estudiantes la intención y el propósito comunicativo de los textos expuestos en clase

La táctica que se plantea a través de solicitar al estudiante con estas preguntas, la de comprender la intención y el propósito comunicativo de los diversos tipos de discurso oral para ver si se entiende su relación con una de las competencias básicas del programa.

La pregunta cinco, pide al maestro que elija “con qué frecuencia sus estudiantes comprenden la noción y las propiedades del texto”. Los resultados

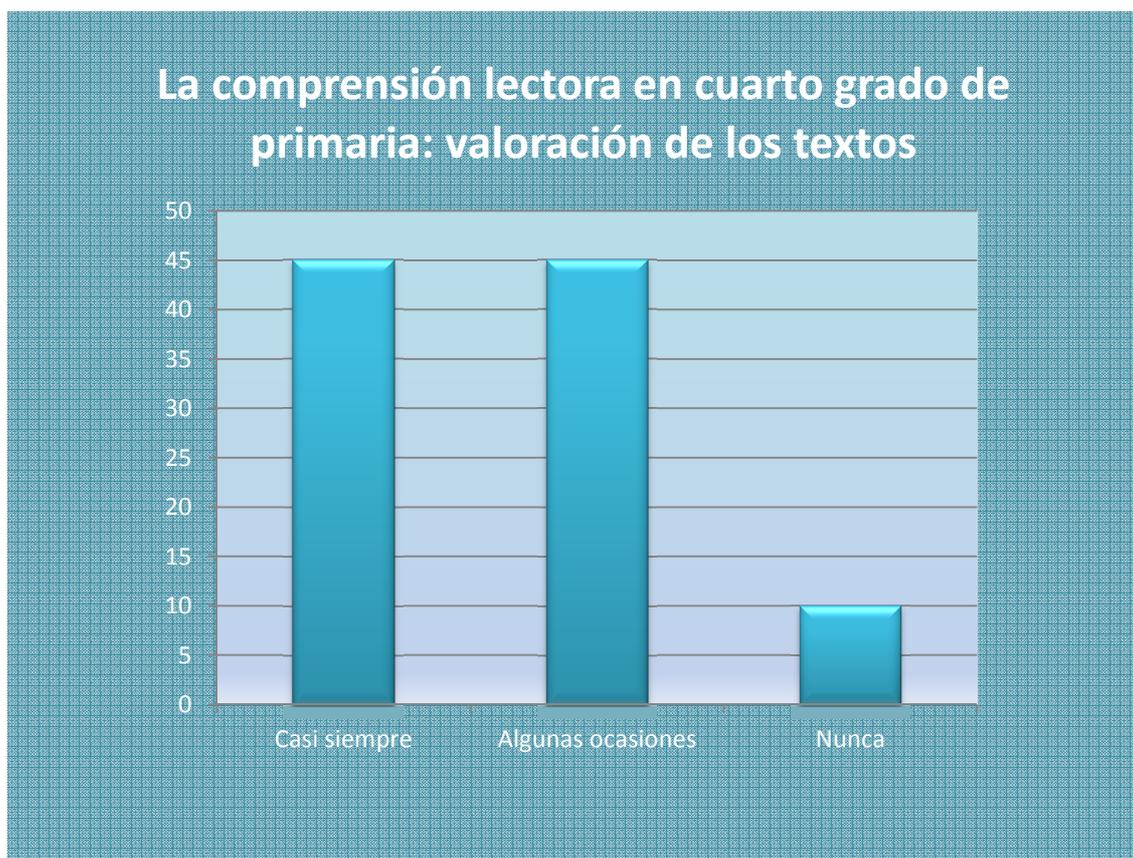
de la gráfica 4.5 revelan que un 78% señaló casi siempre; mientras que tan solo un 11% marcó algunas ocasiones; al igual otro 11% eligió la opción nunca. Según estos resultados, la gran mayoría de los docentes menciona que sus estudiantes casi siempre reconocen las propiedades del texto, esta acción, resulta fundamental para cuando se le solicita al alumno una síntesis o un resumen que contenga una estructura completa; es decir, con planteamiento, desarrollo y desenlace. Opinan los docentes que solicitan al estudiante que comprenda la noción y propiedades del texto que su logro está relacionado con una competencia básica.



Gráfica 4.5. Frecuencia con que los estudiantes comprenden la noción y las propiedades del texto

La pregunta seis dice, “Con qué frecuencia el estudiante utiliza procedimientos para poder evaluar textos con criterios objetivos de corrección, coherencia, propiedad y creatividad”. Los resultados de la gráfica 4.6 indican que un 45% en cada una de las opciones casi siempre y algunas ocasiones, mientras que tan solo un 10% seleccionó la opción nunca. Los resultados encontrados difieren con los datos que ofrece el Programa PISA en su área lectora, ya que

esta evaluación internacional ubica a pocos estudiantes en un nivel 5 y 4, los cuales describen a estudiantes que pueden recurrir a conocimientos especializados, evaluar de modo crítico un texto y establecer hipótesis.

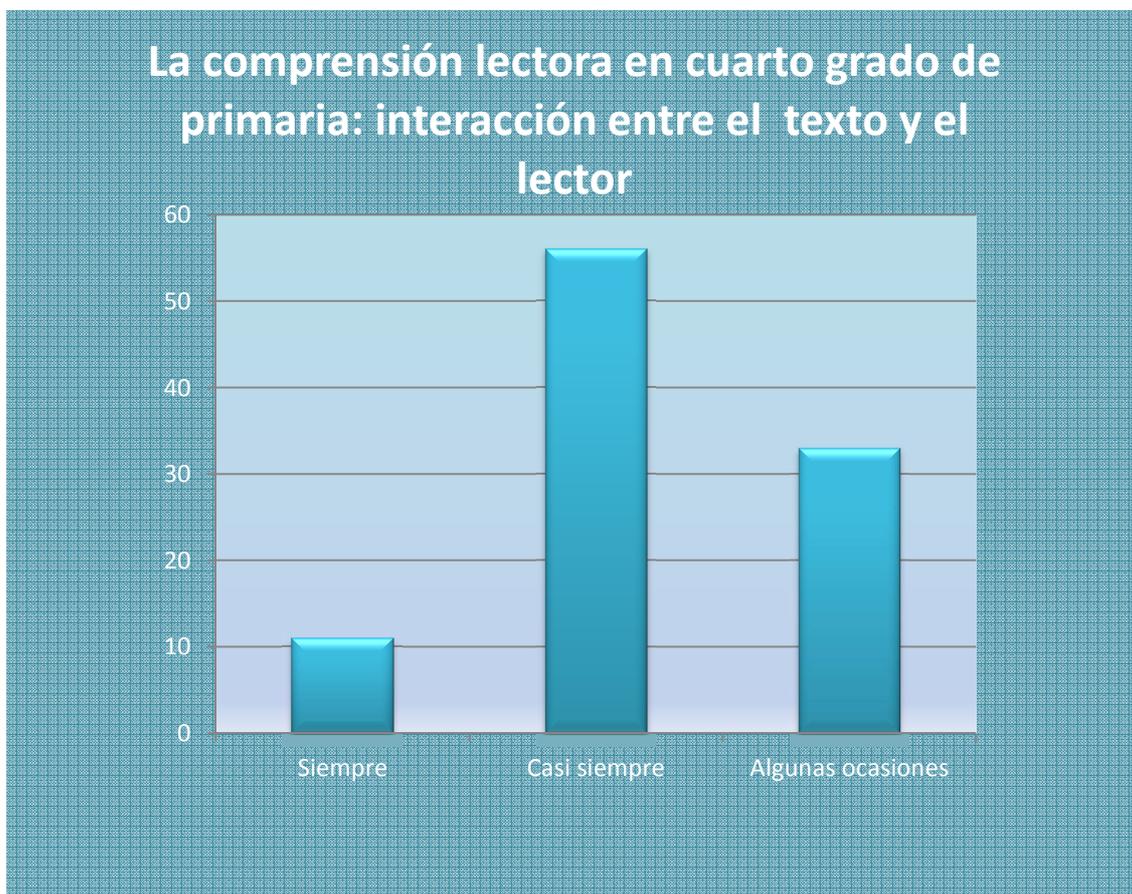


Gráfica 4.6. Frecuencia con que los estudiantes utilizan procedimientos para poder evaluar textos con criterios objetivos de corrección, coherencia, propiedad y creatividad

Mientras que los resultados arrojados por el instrumento aplicado a los docentes (ya descrito), revelan que casi un 50% de sus estudiantes saben evaluar los textos con criterios de corrección, coherencia, propiedad y creatividad, la opinión de los docentes se contradice con los resultados expuestos por la evaluación ENLACE 2009, al describir a un mínimo de estudiantes en un nivel bueno, el cual hace referencia a estudiantes capaces de evaluar la estructura del texto en relación con su contenido.

En la pregunta 7 se solicitó la “frecuencia con que sus estudiantes reconocen a la lectura como la interacción entre el texto y el lector”. Los resultados que se muestran en la gráfica 4.7, indican que un 11% se aplica siempre, casi siempre con un 56% y finalmente algunas ocasiones con el 33%. Por lo tanto, los resultados revelan que los maestros afirman que, en la mayoría de los casos, sus estudiantes reconocen la interacción existente entre el texto y el lector, esta

idea está ligada totalmente al pensamiento de Solé (2006), cuando indica que el análisis y comprensión de los textos es el fruto de la interacción entre el texto y el lector.



Gráfica 4.7. Frecuencia con que los estudiantes reconocen a la lectura como la interacción entre el texto y el lector

Este resultado puede considerarse como un logro en los estudiantes ya que, además, se trabaja una competencia al reconocer dicha interacción aplicando las estrategias necesarias de acuerdo con el propósito del texto.

En la parte tres de la encuesta, en la pregunta ocho se pidió al maestro que expusiera “las estrategias que aplica para que sus estudiantes puedan relacionar los conocimientos nuevos con los conocimientos previos”. En las respuestas los maestros aplicaron ejemplos de la vida en el salón de clases, exponiendo casos o experiencias personales, relacionando su conocimiento propio con respecto a la enseñanza a las vivencias, analizando el material de clase con experiencias personales y partiendo de conceptos clave para relacionar el contenido con la situación escolar con la lluvia de ideas y la expresión oral.

En la pregunta nueve se cuestionan “cuáles son las estrategias utilizadas por los estudiantes para desarrollar la comprensión lectora”. Las respuestas obtenidas a esta cuestión fueron los mapas conceptuales, el parafraseo de información, resúmenes, división de hechos, situaciones, personajes, temas y subtemas, la identificación de ideas principales y secundarias, conceptos claves y su relación entre ellos, así como la elaboración de ensayos.

Finalmente, en la pregunta diez, se les solicita a los profesores que enunciaran “cuáles son las estrategias que implementa en clase para promover el desarrollo de la comprensión lectora”. Las respuestas glosadas fueron: el subrayado de palabras clave, los resúmenes, la búsqueda de palabras en el diccionario, la identificación de ideas principales, la lluvia de ideas, la elaboración de mapas conceptuales y también la elaboración de cuestionarios después de la lectura previa.

De acuerdo con los resultados a los reactivos 8, 9 y 10, relacionados a las estrategias que utilizan los docentes con sus estudiantes, éstos coinciden en algunas tareas sugeridas por los teóricos como la identificación de palabras clave, idea central, principal y secundaria, así como la elaboración de resúmenes y ensayos aparecen reflejados en la gráfica 4.7.

4.2. Descripción e interpretación de resultados del cuestionario diagnóstico aplicado a estudiantes.

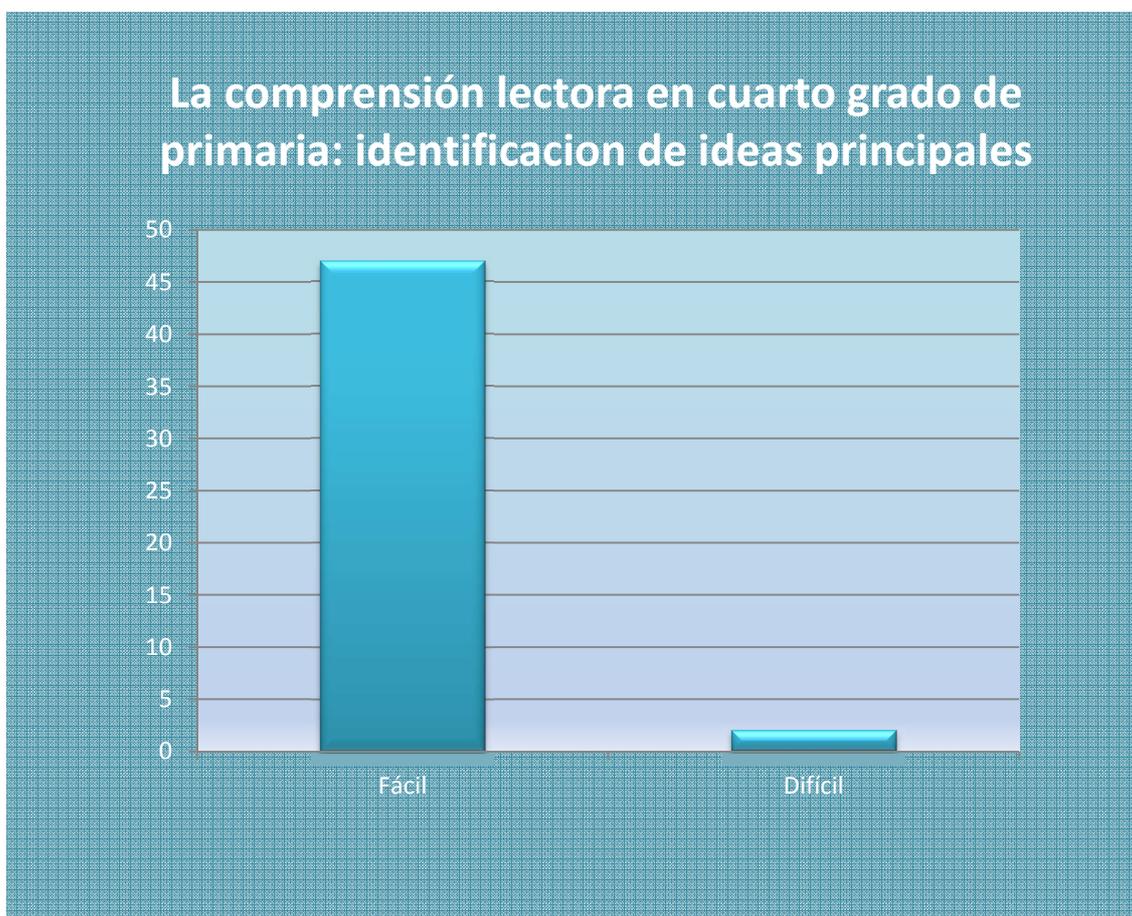
El cuestionario aplicado a los estudiantes de cuarto grado sirvió para conocer los logros, así como las dificultades que ellos mismos reconocen tener en torno al tema de la comprensión lectora.

En la primera parte, la pregunta abre con la siguiente instrucción: enumera del 1 al 11 las actividades que realizas para comprender mejor un texto. Escribe el número 1 a la actividad más fácil hasta llegar a colocar el número 11 a la actividad más compleja o difícil para ti.

Las actividades enunciadas refieren a aquellas acciones que se llevan a cabo antes, durante o después de la lectura, ciertamente se refiere a las estrategias

que el estudiante utiliza de modo usual a lo largo del proceso de comprensión lectora y que además las identifica como actividades fáciles o complejas acordes a los factores cognitivos básicos involucrados al momento de procesar la información.

Los resultados que se presentan a continuación corresponden a cada una de las opciones registradas por los alumnos; de esa forma, la gráfica 4.8 muestra la elección proporcionada a la “identificas ideas principales”, en donde un 41% de los escolares la seleccionó como una de las actividades más fáciles, mientras que, tan solo el 2%, la encasilló como una actividad difícil. El resultado se considera favorable, debido a que 41 estudiantes ubican esta actividad dentro de las primeras cinco posiciones.



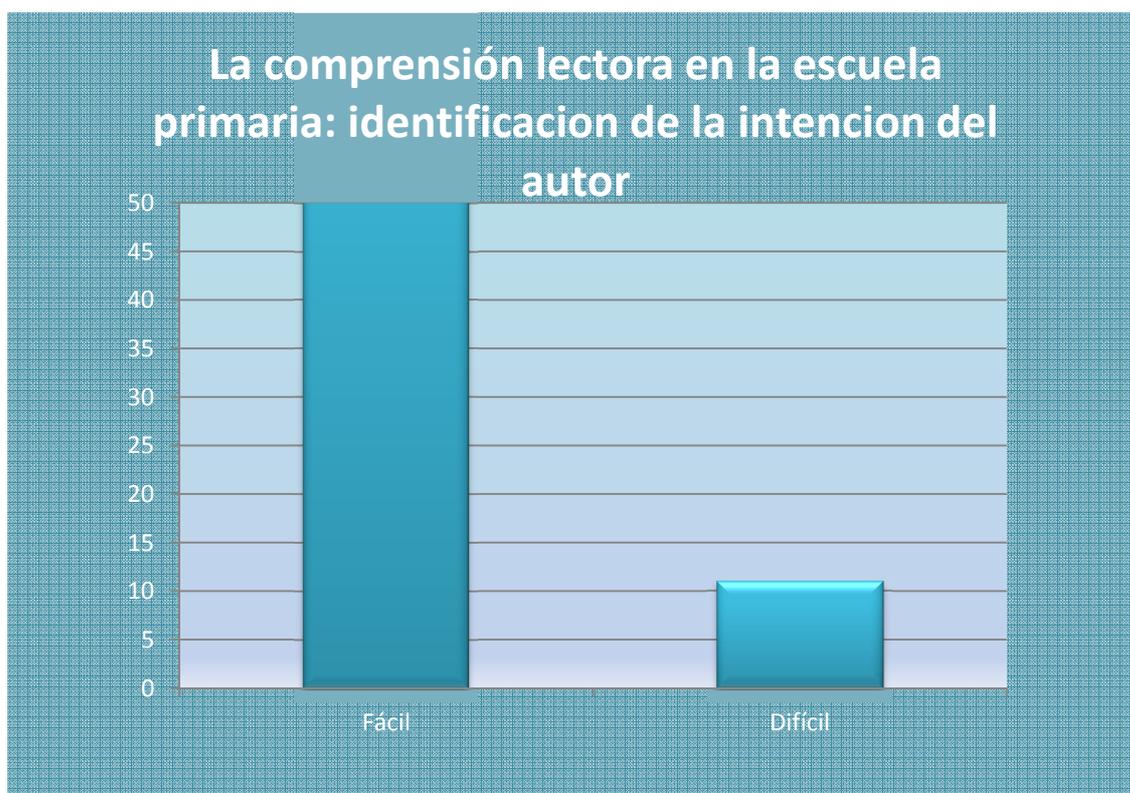
Gráfica 4.8. Porcentaje de estudiantes ante la actividad de: identificas ideas principales

El resultado de esta gráfica apunta hacia uno de los logros importantes en los estudiantes en este grado escolar, porque la actividad, hace referencia a la fácil identificación de las ideas principales en los textos e, indica que casi la mitad

de la población de alumnos de este registro trabaja con estrategias de identificación y aproximación preinstruccionales y, muestra un nivel aceptable de competencia lingüística, básica para la comprensión del texto.

También mediante esta pregunta, se puede inferir que el estudiante domina el nivel de literalidad, expuesto por Rioseco (1992), el cual describe a un lector que aprende información explícita y desarrolla destrezas de significación en palabras, oraciones y párrafos.

Con respecto al ítem de “identificas la intención del autor”, la gráfica 4.9 confirma que ningún estudiante seleccionó la respuesta dentro de una actividad fácil, mientras que a un 11% la eligió como una de las más complejas. Según estos datos, se puede deducir que la muestra encuestada presenta una enorme dificultad cognitiva que le impide identificar la intención del autor en los textos, lo cual, pudiera registrarse como una deficiencia de la enseñanza o de su aprendizaje en el proceso.

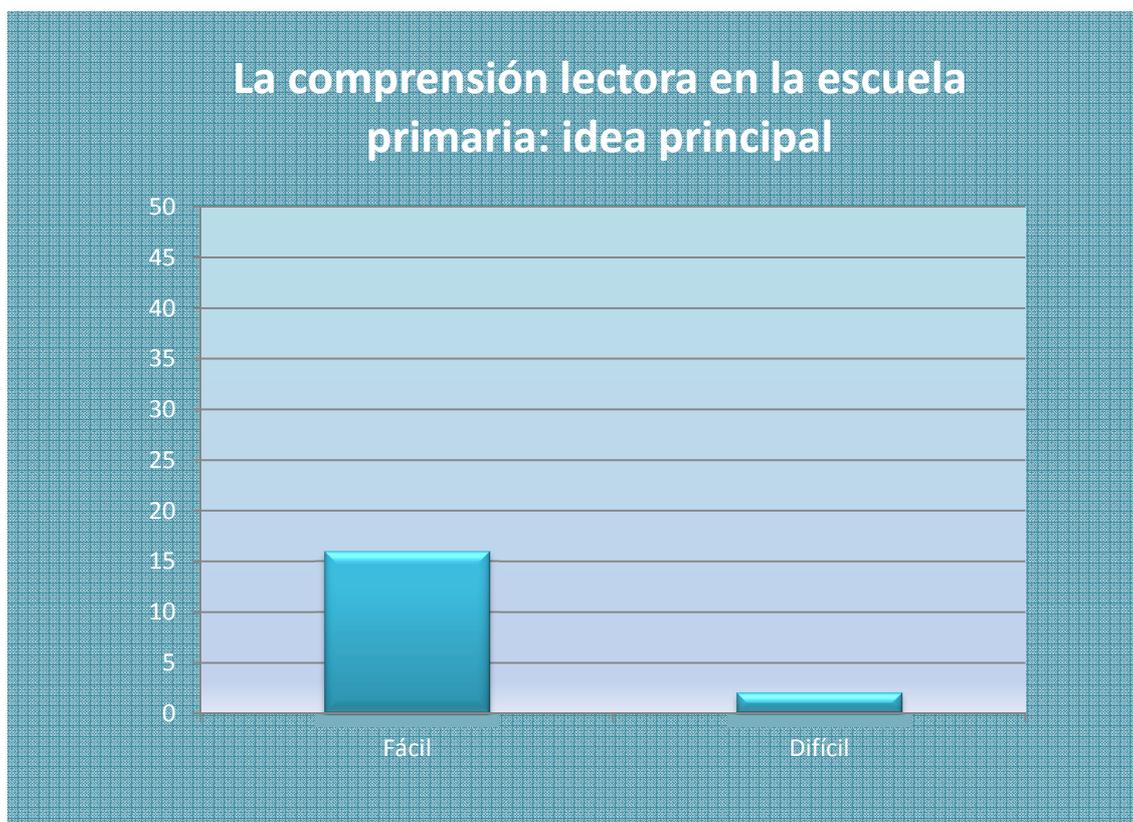


Gráfica 4.9. Porcentaje de estudiantes ante la actividad de: identificas la intención del autor

Del total de estudiantes, 22 ubican esta actividad como una actividad fácil - dentro de las primeras cinco posiciones-. Debido a que esta estrategia está

relacionada estrechamente con una de las competencias que establece en el plan y programa de cuarto grado en la que se expresa la relevancia de comprender la intención y el propósito comunicativo de los diversos tipos de discursos, denota la importancia de su posesión en este nivel escolar y su deficiencia, bien se puede trabajar mediante la estrategia preinstruccional de objetivos de la lectura, ya que se encuentra relacionada con la intención de la lectura; es decir, que el alumno al leer tiene que hacer ejercicios que le lleven a conocer las intenciones y los objetivos del texto, para de esa manera, redireccionar la actividad lectora; esta idea, tiene la finalidad de mejorar la habilidad de pensar en los estudiantes.

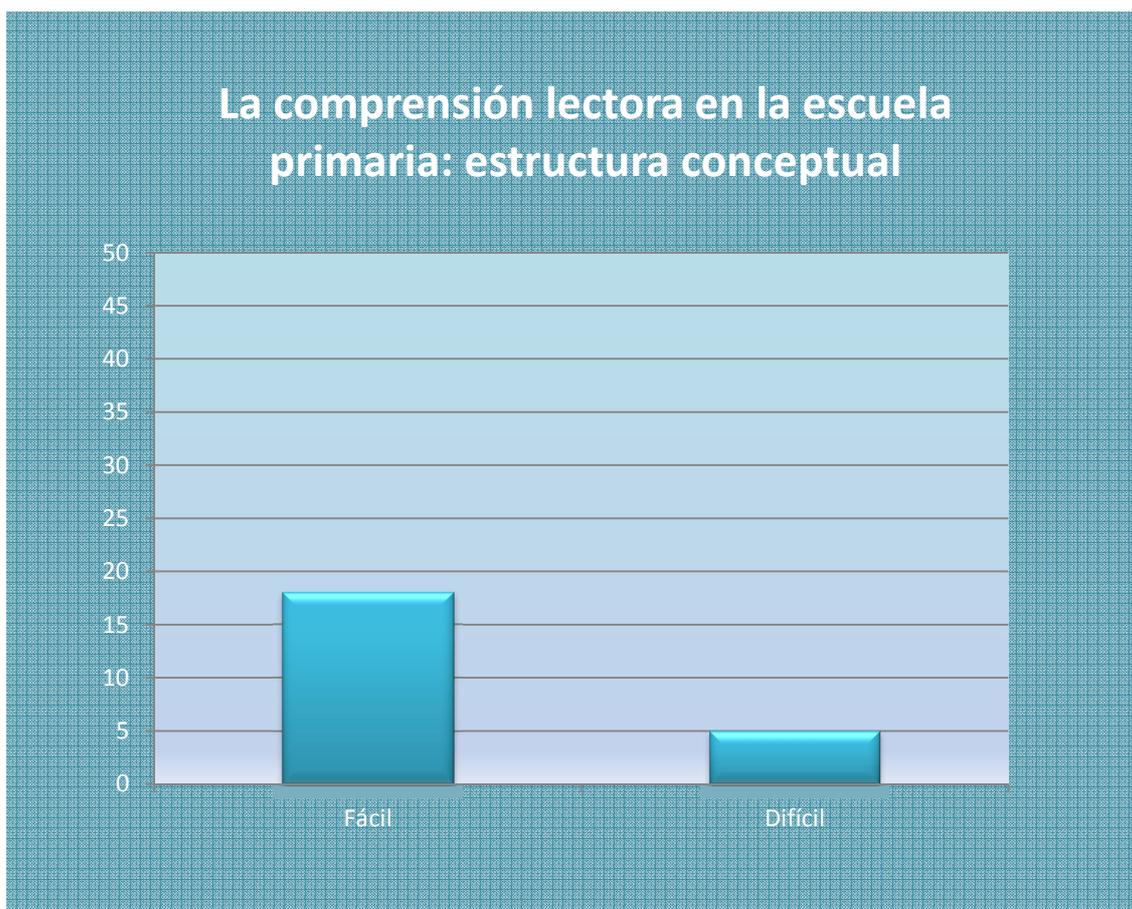
Respecto al ítem “resumes el texto en una idea principal”, en la gráfica 4.10 se observa que un 16% la coloca como una actividad fácil, mientras que tan solo el 2% la seleccionó como una actividad compleja. El resultado se puede considerar como un logro aceptable en la población, al ubicar 31 estudiantes a la actividad dentro de las primeras cinco.



Gráfica 4.10. Porcentaje de estudiantes ante la actividad de: resumes el texto en una idea principal

Este resultado muestra uno de los aciertos encontrados en el registro de estudiantes de este nivel; no obstante, esta actividad puede ser reforzada por la estrategia de integración y síntesis, ubicada dentro de las estrategias posinstruccionales, ya que desde el punto de vista de Camacho (2007 p. 75.), es una técnica en la que se enfatizan los conceptos clave, principios, términos y argumentos para destacarlos en el resumen.

En referencia al ítem “identificas la estructura textual” (planteamiento, desarrollo y desenlace), la gráfica 4.11 señala que un 18% de los escolares mencionó que era una actividad fácil, mientras que tan solo el 5% comentó que era una actividad compleja. Los datos anteriores revelan otro más de los logros aceptables de los estudiantes, ya que al menos 28, es decir más de la mitad de los estudiantes la ubican dentro de las primeras cinco posiciones al calificarla como una actividad fácil de realizar.

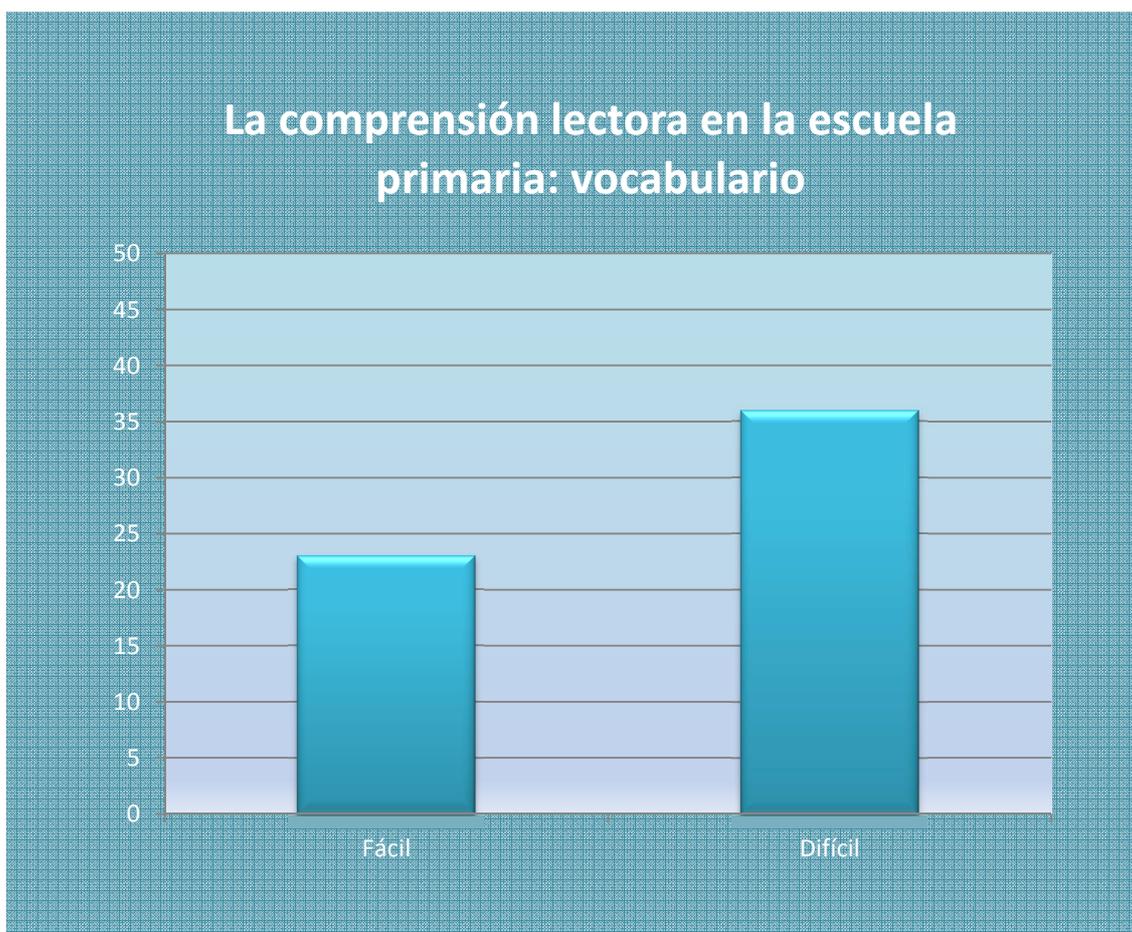


Gráfica 4.11. Porcentaje de estudiantes ante la actividad de: estructura conceptual

Identificar la estructura textual, es una tarea relacionada con la competencia de “comprender la noción y propiedades del texto” que, a su vez, puede ser

trabajada mediante la estrategia coinstruccional de organización, ya que el estudiante debe desarrollar la habilidad de organizar y reconocer el orden de la información obtenida, identificando las partes y relaciones entre ellas, así como la jerarquía entre los conceptos.

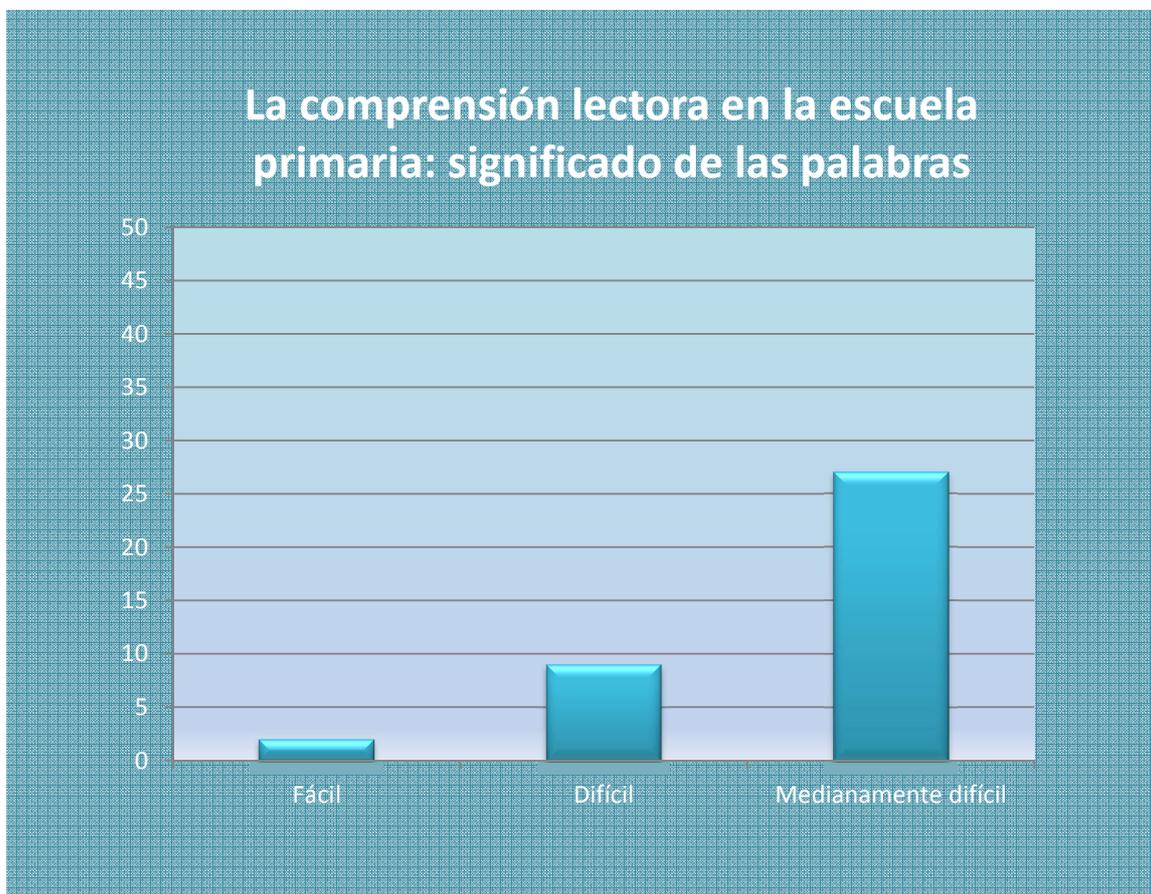
En cuanto al ítem “conoces un amplio vocabulario”, la gráfica 4.12 indica que un 23% ubicó a la actividad dentro de las tres primeras posiciones como fácil, mientras que el 36% situó a la actividad dentro de las últimas tres posiciones como difícil. En resumen, se deduce que esta actividad denota una deficiencia en los estudiantes, ya que tan sólo el 41% del total, es decir menos de la mitad de los estudiantes seleccionaron la actividad dentro de las primeras cinco posiciones.



Gráfica 4.12. Porcentaje de estudiantes ante la actividad de: conoces un amplio vocabulario

En cuanto al ítem “identificas fácilmente el significado de las palabras”, la gráfica 4.13 indica que tan solo un 2% situó la opción dentro de una actividad fácil, mientras el 9% ubicó la actividad como una de las más complejas y el

27% encontraron la actividad medianamente complicada. Los resultados reconocen la actividad como una tarea compleja del aspecto semántico de las palabras y, es una deficiencia importante que incluso se observa en estudiantes de preparatoria.



Gráfica 4.13. Porcentaje de estudiantes ante la actividad de: identificas fácilmente el significado de las palabras

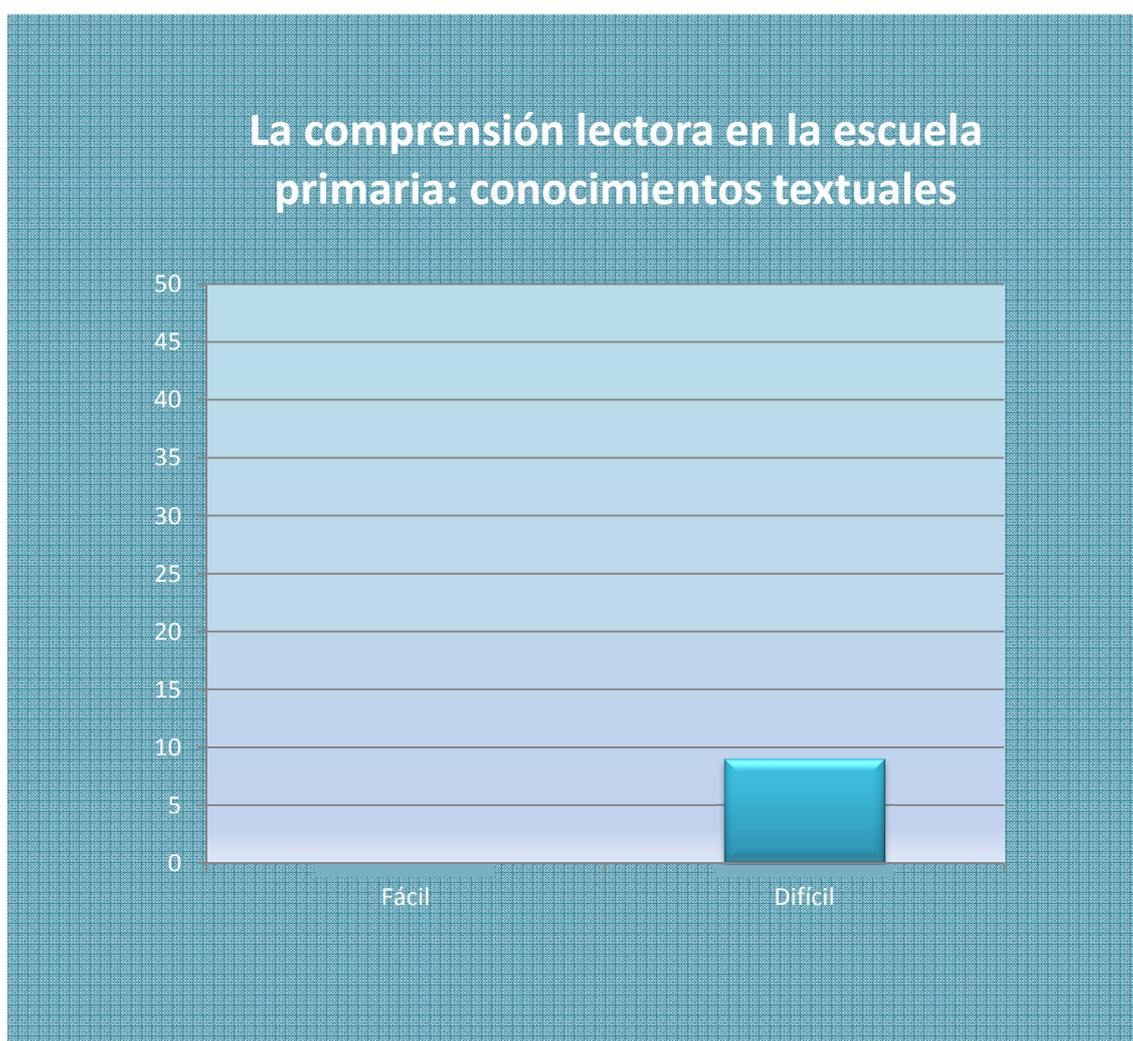
No obstante, esta debilidad puede trabajarse a través de la estrategia coinstruccional de aproximación e identificación, para desarrollar la capacidad de decodificar y obtener el significado literal de las palabras. Estos resultados arrojan cierta deficiencia, ya que 11 estudiantes (cerca de la mitad de la población 38%), ubican la actividad dentro de las primeras cinco posiciones, el resto 62%, es decir, 19 estudiantes, la ubican como una actividad compleja.

Con respecto al aspecto semántico de las palabras, también puede trabajarse desde la estrategia coinstruccional de inferencia, cuya habilidad ayuda a comprender el significado de las palabras a partir del significado global del

texto; es decir, se pueden obtener conclusiones basadas en el resto de la información.

En cuanto al ítem “tienes conocimientos textuales”, la gráfica 4.14 muestra que ningún alumno la ubicó como una actividad fácil, mientras un 9% la colocaron como una actividad compleja. Este resultado fue considerado como una deficiencia alarmante, ya que tan sólo 16 estudiantes de 30 ubican a la actividad dentro de las primeras cinco posiciones.

El hecho de que ningún estudiante considere la actividad como fácil, es preocupante, sin embargo, esta actividad se puede favorecer su desarrollo desde la estrategia preinstruccional de conocimientos previos. Al respecto, es importante que el estudiante se cuestione ¿qué es lo que sé acerca del texto que tengo frente a mí? También puede reforzarse mediante la estrategia de objetivos de la lectura, al preguntarse ¿para qué tengo que leer?



Gráfica 4.14 Porcentaje de estudiantes ante la actividad de: tienes conocimientos textuales

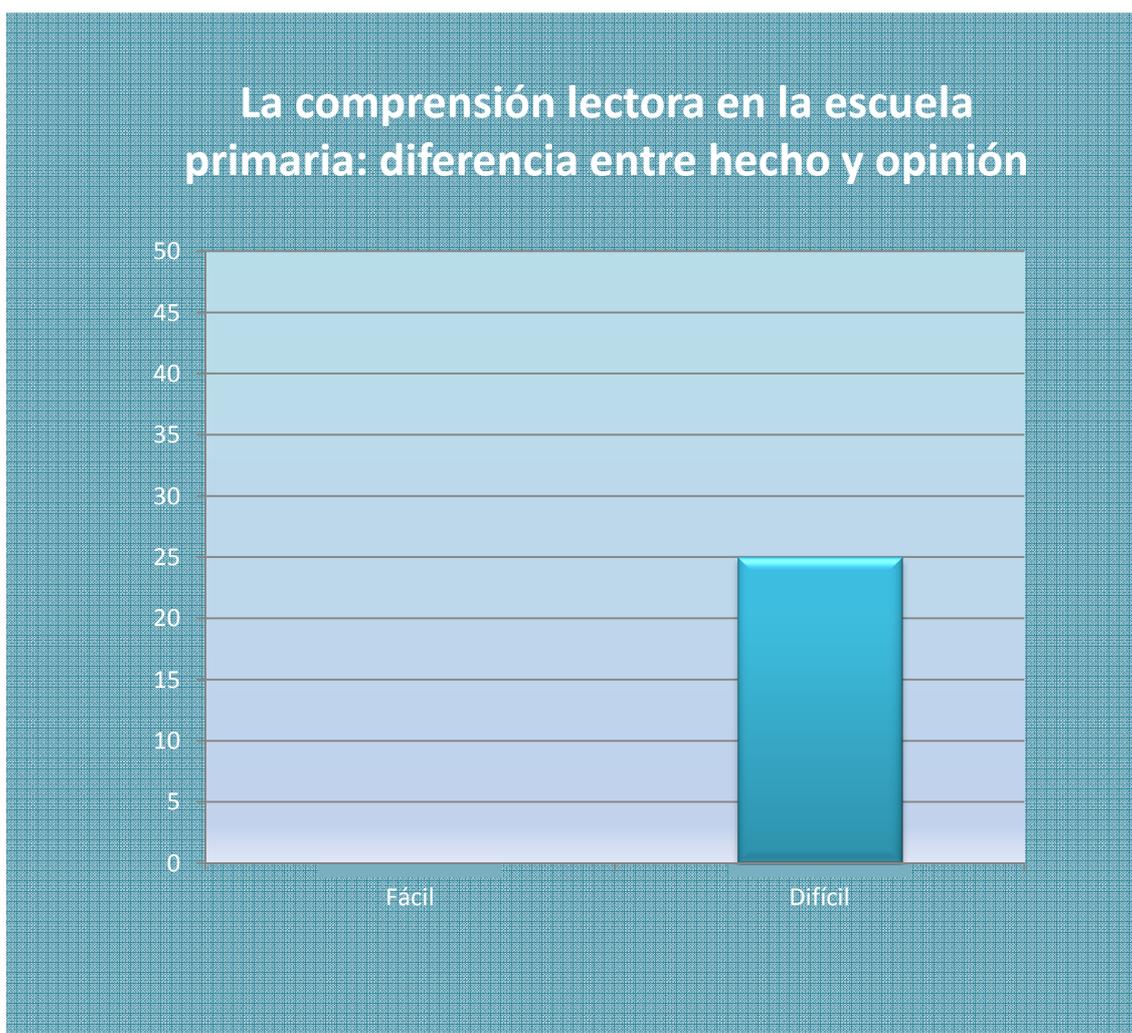
Respecto al ítem “identificas las tipologías textuales” la gráfica 4.15 muestra que un 9% de los alumnos opina que es una actividad fácil, mientras el 14% la identificaron como una actividad compleja. Los resultados anteriores muestran otra de las deficiencias en la población analizada, ya que tan sólo 16 estudiantes de 30 colocaron a la actividad dentro de las primeras cinco posiciones, además esta actividad se encuentra estrechamente relacionada con una de las competencias del plan y programas de estudio de cuarto grado, la cual expresa la importancia de desarrollar estrategias útiles para la comprensión, análisis e interpretación de textos.



Gráfica 4.15 Porcentaje de estudiantes ante la actividad de: identificas las tipologías textuales

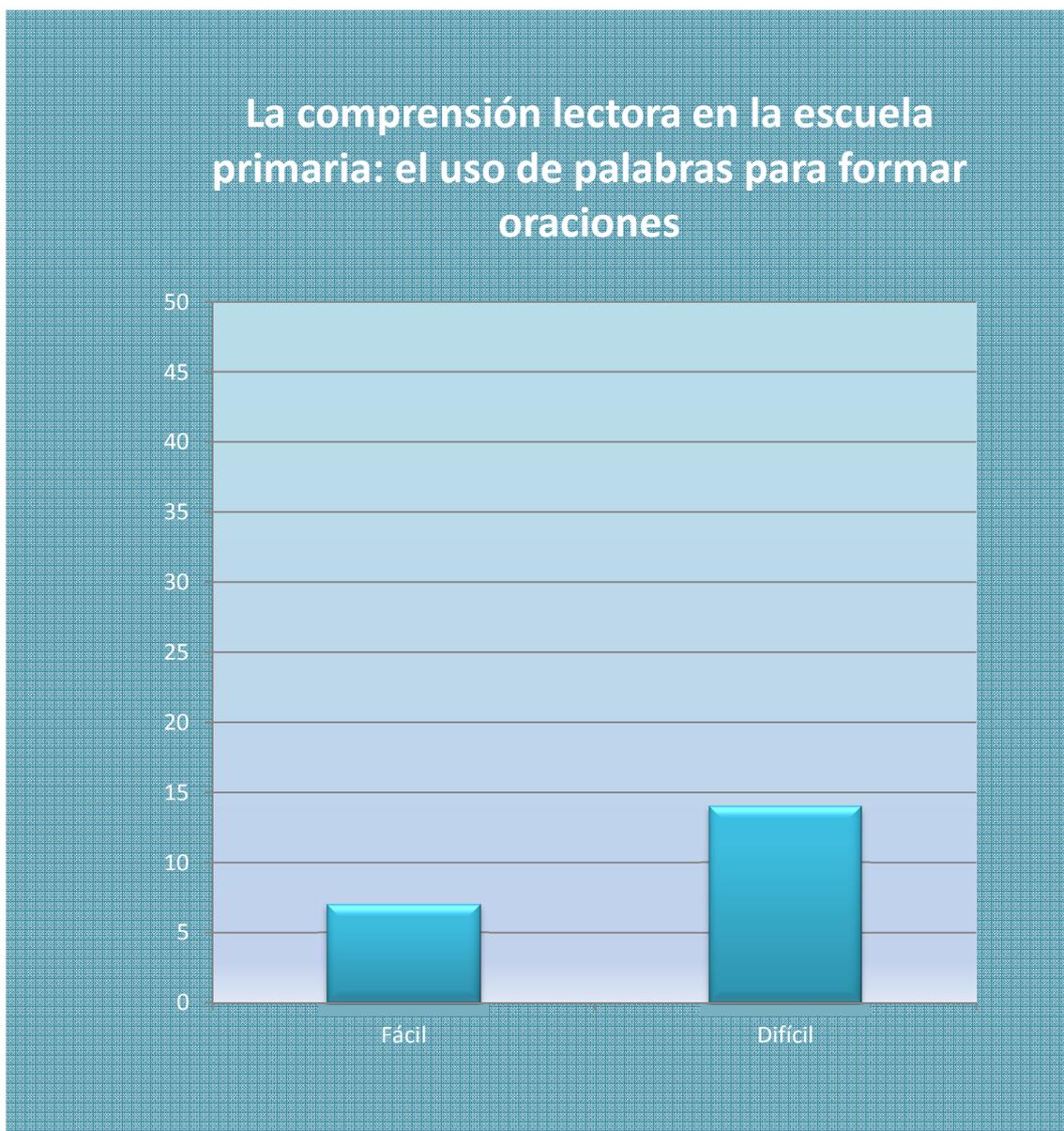
En lo que se refiere al ítem “distingues un hecho de una opinión” la gráfica 4.16 indica que ninguno de los alumnos seleccionó la actividad como una de las más fáciles, un 5% posicionó a la actividad dentro de las más difíciles y el 20% la situó en la posición nueve, cercana a las actividades más difíciles. Por ello, se deduce que esta es una de las deficiencias en la población, ya que tan sólo 15 estudiantes colocaron a la actividad dentro de las primeras cinco posiciones.

Llama la atención en la población estudiada que no pueda distinguir un hecho de una opinión, ya que implica un rasgo de deficiencia e indica que no poseen las suficientes destrezas para ubicarse en un nivel de organización y establecer diferencias y relaciones entre hechos y opiniones. Es necesario que el estudiante aprenda a distinguir e identificar la diferencia entre hecho y acción. Diferencia entre hecho y opinión.



Gráfica4.16 Porcentaje de estudiantes ante la actividad de: distingues un hecho de una opinión

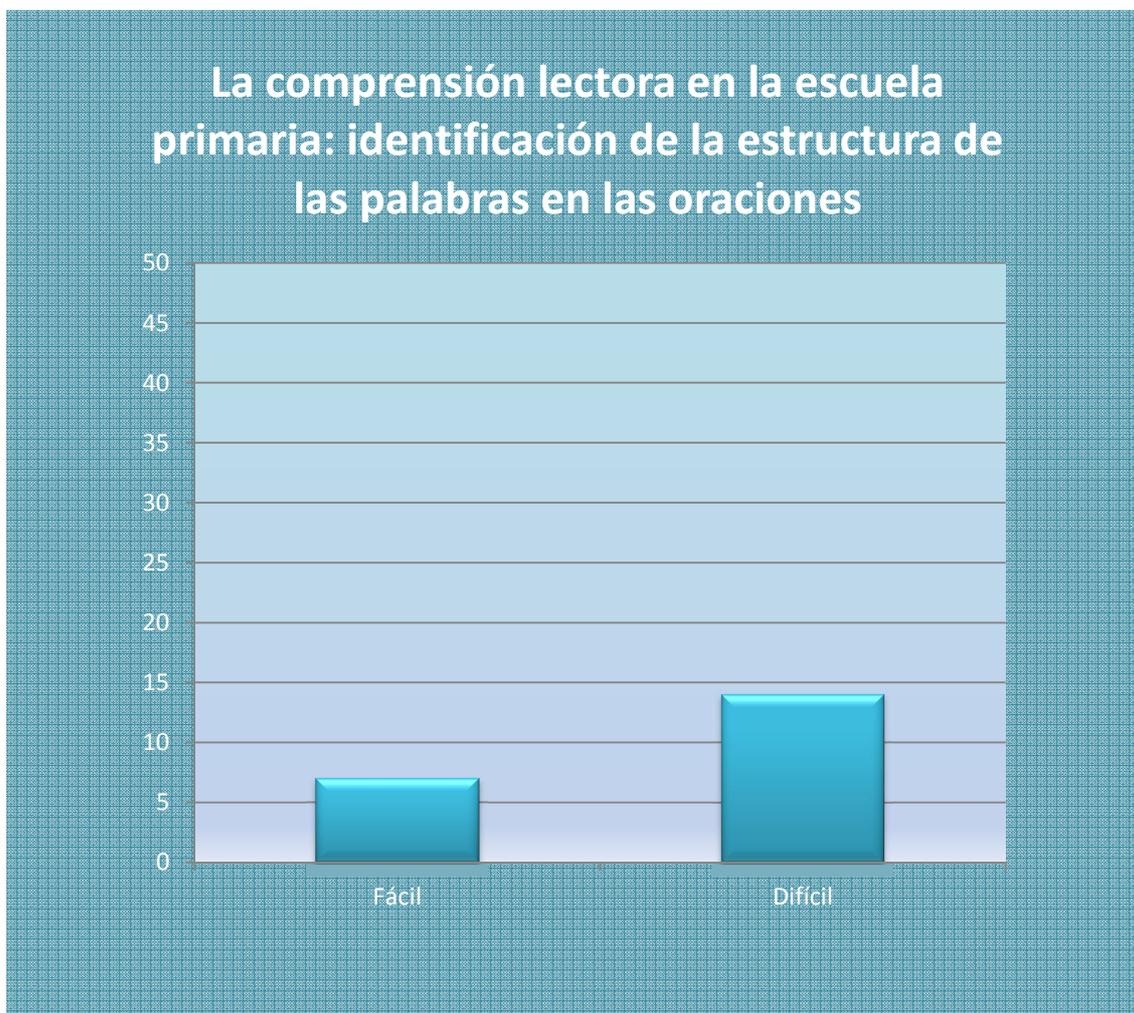
Con respecto al ítem “coordinas las palabras para formar oraciones”, la gráfica 4.17 indica que un 7% seleccionó la actividad como una de las más fáciles, mientras que el 14% la ubicó dentro de las actividades más complejas. El resultado igualmente reveló una deficiencia en los estudiantes, ya que tan sólo 14 estudiantes ubicaron a la actividad dentro de las primeras cinco posiciones.



Gráfica 4.17 Porcentaje de estudiantes ante la actividad de: coordinas las palabras para formar oraciones

En referencia al ítem “identificas la estructura de las palabras en las oraciones”, la gráfica 4.18 señala que tan solo un 2% contestó que era una actividad fácil, mientras que el 14% la situaron dentro de las actividades más difíciles. Estas

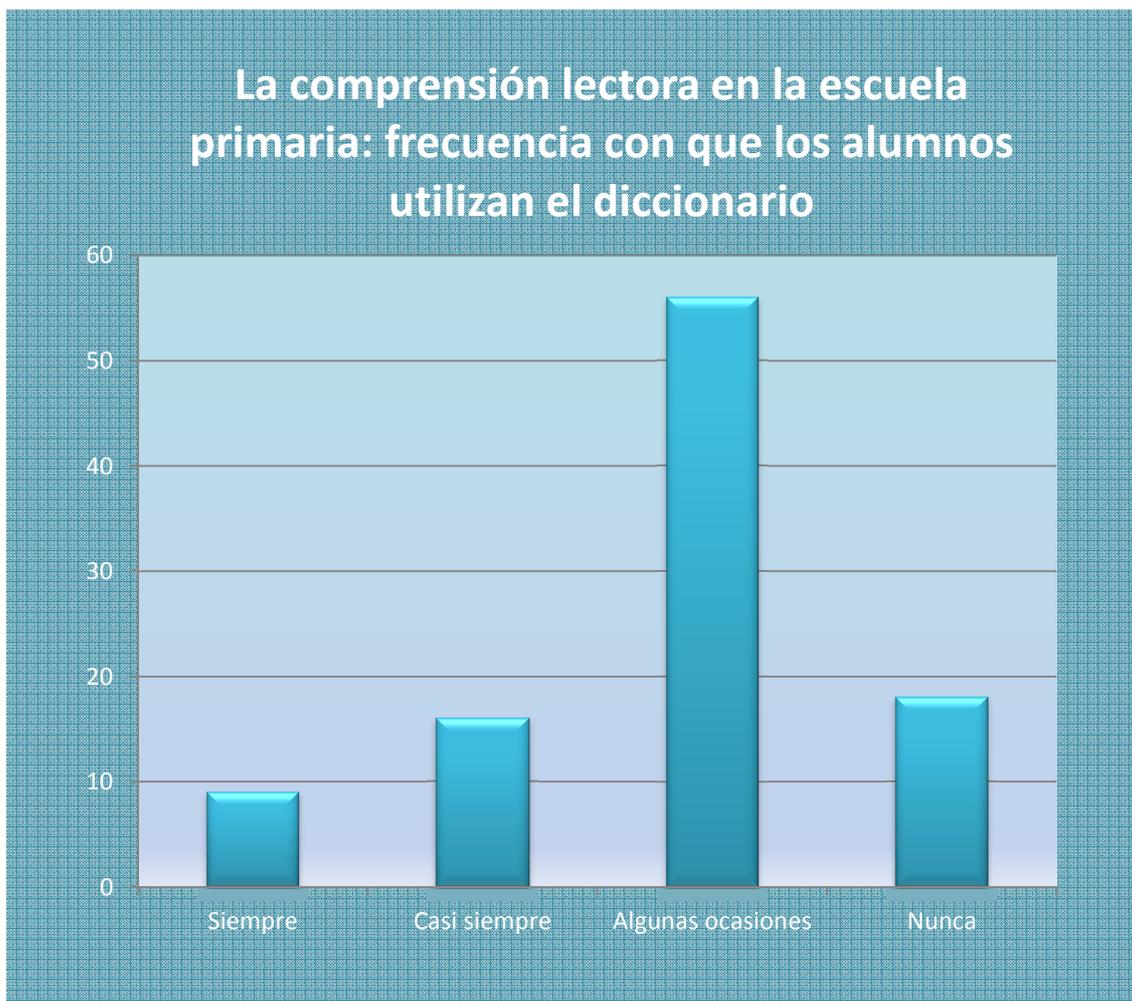
respuestas indicaron también una deficiencia en la población estudiantil, ya que tan sólo 9 estudiantes, colocaron a la actividad dentro de los primeros cinco lugares. Diferencia entre hecho y opinión.



Gráfica 4.18 Porcentaje de estudiantes ante la actividad de: identificas la estructura de las palabras en las oraciones

Hecho: es una acción. Opinión: es el dictamen o juicio que se forma de algo cuestionable. (Real academia española, 2010). Las deficiencias, encontradas en los incisos “j” y “k”, pueden ser superadas si se trabaja la estrategia de conocimientos previos, ya que el estudiante adquiere desde el 1ero y 2do grado, algunos conocimientos relacionados con cuestiones gramaticales de las palabras como lo es la morfología, ortografía, sintáctica y semántica, tipos de oraciones: las simples y compuestas, así como las distintas formas de estructuración en la oración que refieren a la forma lógica y sintáctica.

En la segunda parte del cuestionario, en la pregunta dos se cuestiona la “con qué frecuencia los alumnos utilizan el diccionario para consultar el significado de las palabras que desconoce”, los resultados que muestra la gráfica 4.19 indican que 9% mencionó que siempre, el 16% eligió que casi siempre, un 56% se inclinó por la opción algunas ocasiones y finalmente un 18% mencionó que nunca.



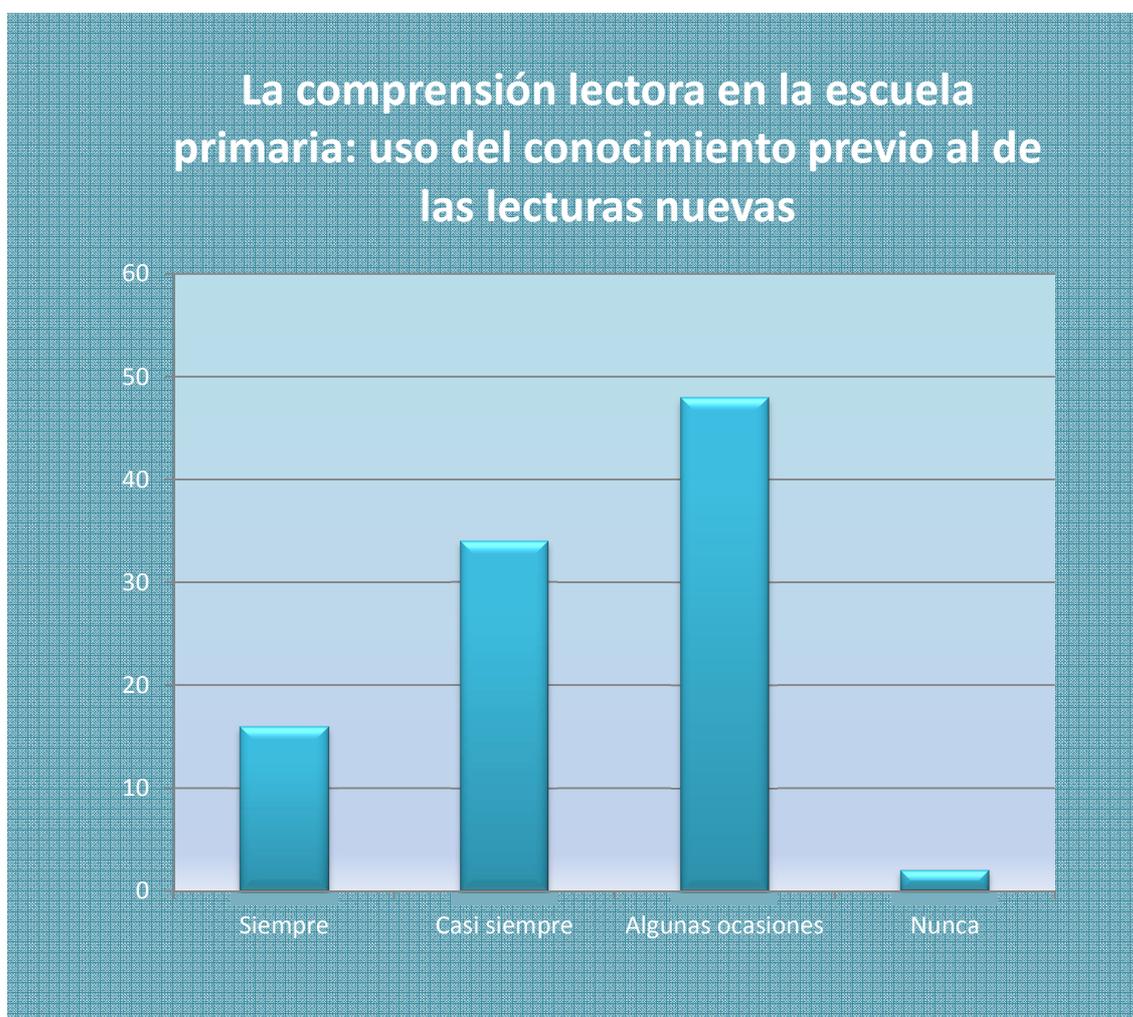
Gráfica 4.19 Frecuencia con que los alumnos utilizan el diccionario para consultar el significado de las palabras que desconoce

Estos resultados indican que la gran mayoría de los estudiantes no cuenta con las habilidades comunicativas deseables en cuarto grado de primaria, lo que viene a confirmar que sólo en algunas ocasiones utilizan el diccionario para consultar el significado de las palabras que desconocen; sin embargo, es importante trabajar para que los estudiantes acepten que el uso de esta excelente herramienta permite remediar los errores o lagunas presentadas por

ellos al momento de la decodificación de las palabras para emplearlas en sus escritos de forma acertada.

Esta actividad puede desarrollarse a través de las estrategias coinstruccionales de aproximación e identificación o de inferencia, en las cuales se busca obtener un significado literal o contextual a través del resto del texto.

En cuanto al ítem referente a “la frecuencia con que enlazan los conocimientos previos a las lecturas con las que se enfrentan por primer vez”, la gráfica 4.20 indica que un 16% contestó que siempre, el 34% seleccionó la opción casi siempre, un 48% optó por la opción algunas ocasiones y tan sólo un estudiante eligió la respuesta nunca.

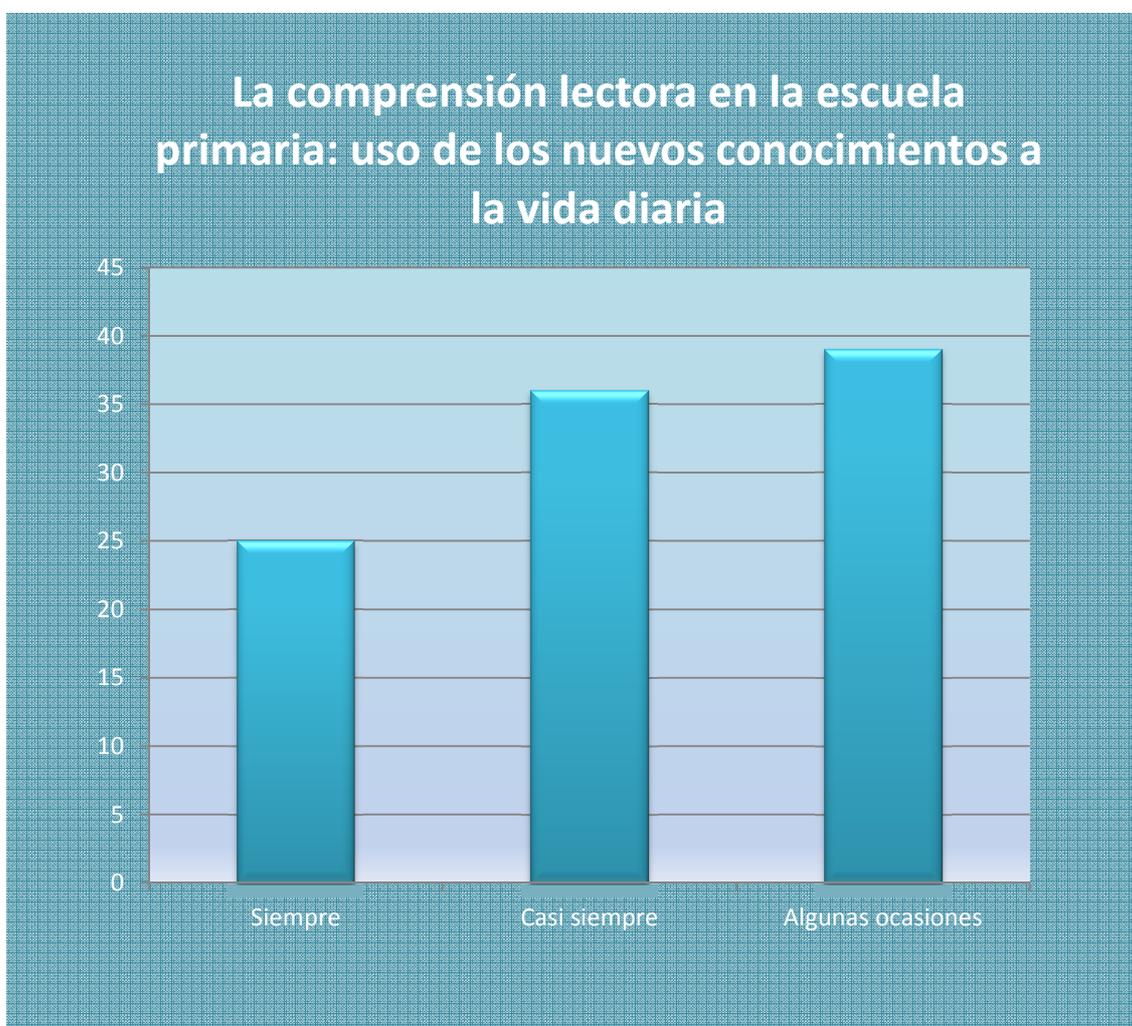


Gráfica 4.20 Frecuencia con que enlazan los conocimientos previos a las lecturas con las que se enfrentan por primera vez

Como lo indican las respuestas de los estudiantes, la población encuestada no ha desarrollado esta habilidad y es deficiente, ya que cerca del 50% de los

estudiantes dicen que la vinculan “sólo en algunas ocasiones” o “nunca”, con respecto a los conocimientos previos a las lecturas con que se enfrentan por primera vez. Se considera que esta tarea, se puede favorecer a través de la estrategia preinstruccional de conocimientos previos, en donde mayor sea la cantidad y claridad del aprendizaje almacenado en el estudiante, mejor será la interpretación de los conocimientos nuevos.

En el siguiente ítem, se cuestionó a la población estudiantil “con qué frecuencia utilizan los conocimientos nuevos en su vida diaria”, y un 25% seleccionó la respuesta siempre, el 39% mencionó que casi siempre, mientras el 36% eligió la opción en algunas ocasiones.



Gráfica 4.21 Frecuencia con que utilizan los conocimientos nuevos en su vida diaria

Como se puede ver en la gráfica 4.21 de arriba, las respuestas más recurrentes fueron por la opción casi siempre y la opción en algunas ocasiones, por lo que

se puede interpretar que los escolares utilizan los conocimientos nuevos en su vida diaria de modo eventual, pero contrariamente, si se considera que más del 50% asegura utilizarlos siempre o casi siempre, muestra una actitud positiva que se puede reflejar en el cambio de actitud para trabajar con los escolares aquellas deficiencias que se reflejan en otras actividades. Asimismo, esta pregunta está relacionada con el nivel de funcionalidad que describe Díaz-Barriga (1999), cuando afirma que un aprendizaje es funcional cuando los conocimientos adquiridos son aplicados en las situaciones de nuestra vida cotidiana.

En la tercera parte, en la pregunta “qué actividades llevan a cabo antes de empezar a leer un texto que les ayuden a entender y comprender mejor lo que leen”, dentro de las respuestas más comunes fueron las siguientes:

- ❖ hojear el texto
- ❖ visualizar imágenes
- ❖ leer los títulos y subtítulos para saber de qué se trata el texto

Estas respuestas, forman parte de algunos de los logros de la población, las cuales coinciden con las estrategias expuestas por Araoz (2010), cuando describe la etapa de prelectura, como el inicio de un proceso en el que se tienen que observar aspectos como portada, contraportada, título, autor, índice, tipo de letra, esquemas, diagramas e ilustraciones. Dicha estrategia permite una visión general del texto para luego ir profundizando en las ideas que contiene.

En la pregunta seis, se cuestionó a los estudiantes por las actividades que llevan a cabo durante la lectura, y los resultados encontrados fueron los siguientes:

- ❖ subrayar lo más importante
- ❖ identificar ideas principales
- ❖ buscar en el diccionario el significado de las palabras que se desconocen.

Estas actividades están relacionadas con los niveles de literalidad y retención, en los cuales se desarrollan destrezas para poder identificar y captar las palabras clave, así como las oraciones e ideas principales del texto. Otros de los logros, fueron las actividades mencionadas por los estudiantes, las cuales aseguran llevar a cabo durante el proceso de la lectura, es decir durante la decodificación, al leer los signos lingüísticos y grafías, además de evocar su significado, interviene el léxico de los estudiantes que les permite interpretar mejor el mensaje.

En la pregunta siete, se pidió al alumno que escribiera cuáles son las actividades que llevan a cabo después de haber terminado la lectura del texto y les ayudan a comprobar la comprensión de lo leído; las respuestas recogidas fueron las siguientes:

- ❖ volver a leer lo subrayado
- ❖ hacer un resumen de lo leído
- ❖ hacer preguntas relacionadas con el tema.

Las respuestas ofrecidas por los estudiantes coinciden con las estrategias de fichas, esquemas, mapas mentales y resúmenes que menciona Araoz (2010). Estas estrategias se trabajan durante la etapa de la poslectura en donde es conveniente comprobar la comprensión de lo leído, mediante el subrayado y la organización de la información.

Los niveles de interpretación y valoración se desarrollan mediante las actividades mencionadas por los estudiantes, ya que, con el subrayado de las ideas principales, pueden hacer conclusiones, predicciones probables, formular su opinión o elaborar una síntesis personal; además, también pueden emitir juicios de valor sobre el texto acerca de su calidad o estética.

Una reflexión resultante en la integración del presente estudio, conduce a pensar que los escolares observan ciertas deficiencias en el desarrollo de algunas áreas cognitivas, lo que hace cuestionar si es el trabajo del docente el que no logra su cometido, si es la falta de un aprendizaje significativo por parte del alumno, si son las tareas realizadas en clase o, bien, es una mezcla de todos los factores los que impiden que el alumno desarrolle de mejor forma sus

habilidades cognitivas y, por consiguiente, que la lectura de comprensión sea más eficiente.

Así, tras el estudio comparativo de los ejercicios aplicados a la población escolar se pudieron detectar algunos hallazgos favorables durante la ejecución de las actividades que coadyubaron a favorecer la lectura de comprensión que fueron relevantes como consecuencia del proceso de investigación-acción que a continuación se presentan y se detallan al final en las conclusiones:

1. La mayoría de los estudiantes respondió convenientemente a las inferencias y conectores que se le solicitaban, ya que el 83% de la población contestó correctamente.
2. Con la aplicación de las estrategias de lectura, trabajadas en el grupo de 4ª, se observó que el 98% de la población estudiantil, supo extraer información concreta de la lectura al reconocer el uso del lenguaje no verbal en el texto y tuvo facultad de relacionar la ilustración con el contenido de la lectura.
3. En el proceso de comprensión lectora del nivel básico, se trabajó bajo un modelo interactivo como resultado de la interacción entre el texto y el lector; es decir, el producto de la lectura no sólo fue resultado de lo que está en el texto, sino que también es fruto de las estrategias que el lector implementa sobre el texto.
4. La lectura estratégica implementada bajo acciones deliberadas que exigen de la dirección, planificación y supervisión con el propósito de incrementar, facilitar y desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado dio resultados positivos.
5. Las estrategias fueron enseñadas por los docentes y aprendidas por los estudiantes en los tres momentos de la lectura; antes, durante y después de ella.
6. Las estrategias para antes de la lectura: preinstruccionales, ayudaron a los estudiantes a:
 - suponer qué van a leer,
 - saber para qué y por qué ubicarlos en los contextos,

- recuperar los conocimientos previos relevantes que poseen, así como
 - identificar el proceso de lectura más adecuado para cada contenido.
7. Las estrategias durante la lectura: coinstruccionales, sirvieron para que los estudiantes identificaran y relacionaran ideas o palabras clave con base en los objetivos que se perseguían.
8. Finalmente, las estrategias para después de la lectura: posinstruccionales ayudaron a que el estudiante:
- poder recapitular lo leído, ya sea de manera parcial o global,
 - valorar el contenido del texto,
 - elaborar cuando fue necesario juicios, opiniones, aportaciones o argumentos e
 - identificar los conocimientos nuevos aportados por la lectura.

Se puede decir que los resultados que se analizan en el siguiente capítulo de este estudio, demuestran que el empleo del método seleccionado hizo que el uso de estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales producto del análisis, reflexión y planeación en el proceso de investigación-acción impulsaran el proceso de comprensión lectora, cuya actividad adyacente, puede despertar el interés intrínseco por la lectura, además de acrecentarlo, desarrollando también la habilidad de pensar y, en consecuencia, impactar de forma importante en otros campos formativos en los alumnos de cuarto grado de primaria; por tanto, se puede decir que como estudiante, asimismo se favorece su desarrollo en los niveles de estudio posteriores.

Conclusiones

El tema de la educación en México exige la formación y actualización docente para hacer de su quehacer una práctica profesional que conduzca a la eficiencia formativa de los alumnos. De esta manera, la investigación-acción puede ser el medio para que los maestros tengan una mirada interactiva de su práctica en clase, la transforme y los lleve a la solución de los problemas de enseñanza-aprendizaje que viven en el aula.

Por tanto, el presente estudio se reconoce el problema que se suscita en torno a la comprensión lectora y se juzga que es una herramienta vital con la que los alumnos pueden superar sus deficiencias de aprendizaje a la vez que impulsa la habilidad de pensar para resolver otras carencias en el ámbito del aprendizaje escolar; por lo que, al cierre de este trabajo de investigación, rescato aquellos puntos que considero más relevantes.

México es visto como uno de los países en Latinoamérica con mayores perspectivas de desarrollo social; sin embargo, en el tema de la educación, la OCDE indica que el desempeño de las competencias lectoras de los escolares en el campo del lenguaje es bajo y ocupa uno de los últimos lugares en las evaluaciones realizadas a los países que la integran; así, poco se puede esperar en el futuro inmediato de las nuevas generaciones de jóvenes estudiantes para que su realidad social desde su formación escolar cambie significativamente.

En cualquiera de los niveles de enseñanza en el país, la lectura no logra cumplir su cometido en los alumnos, una de las posibles causas que lo impide es la desigualdad social en sus diferentes estratos, por lo que aquellos que pertenecen a un rango socioeconómico más bajo, son los que menos acceso tienen a una preparación debido a que carecen de los recursos económicos para hacerlo, en especial, se requiere desarrollar la capacidad cognitiva como herramienta principal para disminuir esas diferencias sociales.

En este contexto, los alumnos carentes de los recursos académico-intelectuales para el aprendizaje y el estudio ven limitado su conocimiento que

les puede llevar a aprender a aprender, a ser, a hacer y a convivir como ideal al que apuntan los pilares de la educación para que ésta consiga ser un recurso para el desarrollo social efectivo como precisa Delors (1996).

La lectura, conduce a los alumnos a la adquisición de un vocabulario en el aula más amplio que no se consigue con el lenguaje oral fuera de ella, paralelamente, leer bien, favorece el aprendizaje autónomo, fortalece las habilidades cognitivas, desarrolla la creatividad como motor para que el alumno la lleve a otros terrenos y la exprese en clase en las actividades que a diario realiza como lo son las tareas y los trabajos que comparte con sus compañeros para reforzar el aprendizaje y se aplique mejor ante los problemas o situaciones que vive en su vida diaria.

Aprender a leer, es parecido a aprender a utilizar cualquier utensilio de la vida cotidiana como lo es la cuchara para comer, pero en este caso, la lectura permite comprender el mundo, asimilar los conceptos de las cosas y su relación entre ellas. Así, leer adquiere mayor relevancia para el desarrollo humano porque le da sentido y significado a la palabra, desarrolla el pensamiento y las ideas.

Hoy en día, diferentes disciplinas se han acercado al estudio científico de este complejo fenómeno humano para encontrar respuesta a las inquietudes que en torno al lenguaje y el desarrollo de la humanidad a lo largo de la historia han destacado en la evolución del lenguaje por medio de su expresión gráfica y la lectura.

Asimismo, el lenguaje continúa siendo una incógnita para la investigación en distintas disciplinas científicas como la Psicolingüística, la Psicología Cognitiva y la Inteligencia Artificial que, entre otras cosas, han contribuido a descifrar numerosos procesos cognitivos y lingüísticos que participan en el lenguaje, la percepción visual de las letras y su interacción con el lenguaje, la comprensión y el significado del lenguaje entre otros aspectos, mismos que contribuyen a la enseñanza y la labor del docente.

En este contexto, la habilidad de pensar se organiza con factores lingüísticos, fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, es un proceso psicológico

complejo que no sólo conduce a la comprensión, sino que en ella participan trazos motivacionales y cognitivos. De ahí que, el grado de comprensión a la que se llega cuando se lee un texto y el cúmulo de experiencias vertidas operan en conjunto para decodificar las palabras, frases, párrafos e ideas escritas.

La comprensión lectora es un proceso a través del cual el lector interactúa con el texto para asimilarlo y comprenderlo. En la comprensión lectora, intervienen procesos cognitivos, perceptivos y lingüísticos para adquirir el significado de un texto y aprender las ideas relevantes para relacionarlas con las que ya se tienen según Rodríguez (2009). Por ello es un acto complejo en el que los procesos mentales que intervienen se hacen conscientes durante el acto de lectura.

El buen lector, posee dos tipos de habilidades que le permiten tener conciencia de su proceso de comprensión, por un lado, las cognitivas y metacognitivas y, por el otro el control a través de actividades de planificación, supervisión y evaluación de la lectura del texto (Rodríguez, 2009).

La comprensión lectora constituye un vehículo para: el aprendizaje, el desarrollo intelectual, la adquisición de cultura y educa la voluntad del niño en el aula, no solo proporciona información e instruye al alumno que se forma y educa, sino que, a la vez, la lectura entretiene y distrae, crea hábitos de reflexión, de análisis, de concentración y de recreación, pero, sobre todo, produce gozo y placer.

La comprensión lectora es una herramienta única de trabajo intelectual que activa los centros neuronales que agilizan la inteligencia. Por eso, esta actividad tiene relación con el rendimiento escolar, donde al proveer la información un conocimiento en el alumno amplía su bagaje cultural. Por tanto, leer lleva a la comprensión de lo que se lee y su interacción conduce al aprendizaje.

La comprensión lectora, a la vez que estimula la lectura, satisface la curiosidad intelectual y científica del niño en el aula, despierta sus aficiones e intereses, desarrolla la capacidad de juicio, de análisis, de espíritu crítico, potencia la

capacidad de observación, de atención y de concentración y, en especial, recrea la fantasía, desarrolla la creatividad e inspira su manifestación.

Las propuestas teóricas, coinciden en que por medio de actividades concretas se puede transformar el aprendizaje escolar en forma activa y significativa al desarrollar la habilidad lectora en clase, de ahí que la propuesta en este estudio es una alternativa para que por medio de la lectura y el desarrollo de actividades para la comprensión lectora se contribuya a que los alumnos de cuarto grado de primaria activen la habilidad de pensar para hacerlos crítico-reflexivos.

El presente estudio, propone mediante la práctica de determinadas lecturas, la idea de trabajar la comprensión con un método teórico-práctico que estimula el uso de estrategias empleadas para comprensión con diferentes tipos de lecturas que favorecen el aprendizaje de diversas formas, como son: la lectura guiada, compartida o regulada, entre otras.

Las lecturas empleadas proyectan en la realidad de cada alumno resultados significativos a la vez que estimulan la habilidad de pensar, recurso que en el aula ofrece, una mirada distinta del aprendizaje; ya que al realizar ejercicios que son significativos resultan a la vez también recreativos; es decir, el alumno al leer: procesa la información y, la interacción de los procesos neuronales comunicativos del lenguaje: crean un dialogo interno; el cual, se traduce en la comunicación que se da entre el texto y el lector.

La comprensión lectora en sí misma conlleva a mejorar el lenguaje y sus formas de expresión en clase y, a través su adquisición se fortalece la comprensión de significados y la expresión, estos referentes del lenguaje se desarrollan mejor si se incluyen en la composición de lo que se escribe, de ahí la relevancia de llevar en clase un trabajo de composición creativa a la par de las tareas didácticas.

Al plantear los objetivos de la lectura se debe considerar el uso de determinadas estrategias que puedan ayudar a que los alumnos aprendan a entender los diferentes textos para que desarrollen un lenguaje claro y preciso, aprendan a pensar, reflexionar y, a través de las ideas, crear cuentos, historias,

viñetas, anécdotas, relatos, narraciones, de una manera que la actividad les resulte a la vez divertida, interesante, entretenida, estimulante y atractiva.

La lectura tiene por un lado una función intelectual compleja y significativa y por el otro social. El alumno no puede aprender a leer por leer, ni se le debe impulsar a leer sin saber el sentido de lo que lee y sin orientación de para qué, estas posturas sobre la lectura reducen la actividad lectora y pierden su función y su práctica, atrofiando el sentido que ella proporciona a la vida de las personas.

La educación primaria constituye uno de los enlaces más sólidos dentro de la Educación básica, no sólo por la importancia en la adquisición y desarrollo de capacidades para la formación cultural de los estudiantes, sino por el desarrollo de las habilidades y competencias que de ella derivan. Las personas que se forman mejor con la lectura alcanzan un mayor grado de sensibilidad y conciencia y son más efectivas en sus relaciones interpersonales y más eficaces en la solución de problemas

Finalmente, derivado de la información recogida en esta investigación y el análisis realizado acerca del proceso acerca de la comprensión lectora de cuarto de primaria en una escuela al oriente de la Ciudad de México, concluyo que el grupo estudiado presentó deficiencias de diversa naturaleza debido a que los docentes que intervienen como facilitadores del proceso de aprendizaje en las unidades de aprendizaje relacionadas al área de comunicación y lenguaje en la escuela, dejamos de cumplir nuestro cometido de la enseñanza-aprendizaje.

Como facilitadores, hoy los maestros tenemos que superar las deficiencias que tendemos a realizar en el aula, ya que cuando queremos acercarnos a los alumnos a la comprensión lectora no logramos los propósitos que marca el programa y rompemos con las expectativas de aprendizaje de la escuela y de las que tienen los padres de familia de sus hijos.

La enseñanza de la comprensión lectora requiere de un trabajo bajo un modelo interactivo para que el resultado de la comprensión entre el texto y el lector no sea sólo un trabajo de leer lo que está en el texto; es decir, la lectura se debe al

producto de la aplicación de diversas estrategias que los docentes debemos implementar desde los primeros grados de educación primaria para que el lector de cuarto grado realice un proceso de decodificación y asimilación eficaz sobre el texto y le lleve a su comprensión.

Con base a los datos obtenidos, se podría decir que la lectura debe de ser estratégica, con ello, quiero decir que el trabajo de decodificación se realiza bajo acciones deliberadas exigen una planificación, una dirección y supervisión que alcance a facilitar, desarrollar e incrementar la comprensión lectora en los estudiantes, pero no nada más eso, sino que también desarrolle su habilidad de pensar, lo cual, es en realidad el objetivo; de ahí que las estrategias, deben de ser aprendidas primero por nosotros los docentes y, a su vez, poder enseñarlas a los estudiantes para que ellos las aprendan de modo significativo a lo largo de los tres diferentes momentos de la lectura: antes, durante y después de ella.

De este modo, las estrategias aplicadas para desarrollar la comprensión lectora para favorecer la habilidad de pensar y los procesos de aprendizaje de alumnos de cuarto grado de primaria en este estudio descritas como preinstruccionales o antes de la lectura, ayudaron a los escolares a suponer: qué van a leer, para qué y por qué, para ubicarlos en los diversos contextos que involucra la lectura; por tanto, resultó vital para el maestro y sus estudiantes, acudir a los conocimientos previos sobre el proceso lector para identificar el procedimiento más adecuado y a su vez lo emplearan acorde al contenido de cada lectura,.

Algunas de las estrategias consideradas antes de la lectura fueron:

- La lluvia de ideas, que ayudó a generar ideas sobre un tema sin juzgar ni criticar, para indagar u obtener información acerca de lo que los estudiantes conocen. Para esta estrategia, es necesario partir de una pregunta central por parte de los docentes y la participación oral o escrita del grupo.
- Las preguntas guía, la cuales, ayudan a los docentes a visualizar de una manera global un tema a través de preguntas que dan una respuesta específica y, a los estudiantes, les permite aprender a procesar conceptos,

información y a formular el conocimiento. Algunas preguntas que pueden ayudar son; qué, cómo, cuándo, dónde y por qué, mismas que pueden ser contestadas en relación con los objetivos, finalidad de la lectura, ubicación del contexto e intención del autor.

Las estrategias durante la lectura o coinstruccionales sirven para que los estudiantes identifiquen y relacionen ideas o palabras clave con base en los objetivos que se persiguen, por tal motivo, es necesario no perder de vista la finalidad y el sentido del texto.

Esta estrategia ayudó a controlar el proceso de comprensión lectora, evaluando si se consiguieron o no los objetivos determinados en un inicio. Asimismo, contribuyó a la supervisión y control del proceso de comprensión, al detectar y solucionar obstáculos mediante estrategias adecuadas de reflexión, preguntas, consultas y relectura. Algunas estrategias propuestas durante la lectura fueron:

- Las preguntas literales para hacer referencia a las ideas, datos y conceptos que aparecen directamente expresados en el texto. Esta estrategia se caracterizó en hacer preguntas importantes sobre ideas, detalles o acciones en donde el estudiante tenga que explicar, mostrar o definir.
- Las preguntas exploratorias ayudaron a trabajar los significados, las implicaciones e intereses del lector. Esta estrategia involucra el análisis y el razonamiento crítico, reflexivo y creativo por medio de planteamientos que permiten acercar al escolar a la reflexión y comprensión, por ejemplo: ¿Qué significa...?, ¿cómo se relaciona con...?, ¿qué sucede si yo cambio...?, ¿qué más se requiere aprender sobre...?, ¿qué argumentos te convencen más...? Estas son algunas preguntas que pueden apoyar en la estrategia.
- El mapa conceptual, es otra estrategia que se utilizó durante la lectura para identificar y relacionar los conceptos de la lectura unidos por una línea y guardando un orden jerárquico, aquí lo importante es que el estudiante determinara las palabras clave y estableciera una relación entre ellas mediante una simbología de conectores y descriptores.
- Los mapas cognitivos se implementaron después de la lectura, ya que hacen posible la representación de una serie de ideas, conceptos y temas con un significado y sus relaciones, enmarcando éstos en un esquema o

diagrama. Además, estos mapas se caracterizan por organizar el contenido del texto, enfocar al aprendizaje en actividades específicas, construir significados más precisos y a diferenciar, comparar, clasificar, categorizar, secuenciar, agrupar y organizar una serie de conocimientos

Con respecto a la elaboración de los mapas conceptuales y cognitivos, se aplicó la propuesta de Becerra (2015) para trabajar con docentes y alumnos de la escuela la elaboración de mapas mentales para favorecer en torno a las lecturas y las actividades realizadas la comprensión lectora, alrededor de su propuesta de aprendizaje experiencial cuyo propósito es el de contribuir a la modificabilidad cognitiva y con ella de desarrollar las habilidades del pensamiento.

Finalmente, las estrategias posinstruccionales (para después de la lectura) ayudaron a que el estudiante recapitulara lo leído de manera parcial o global para valorar el contenido del texto, elaborar juicios, opiniones, aportaciones o argumentos, identificar los conocimientos nuevos aportados por la lectura.

Es importante priorizar la escritura en las estrategias post-instruccionales, ya que ésta ayudó a conectar las ideas, a elaborar y a construir para rehacer lo leído desde un punto de vista personal. Algunas estrategias propuestas después de la lectura fueron:

- Escribir resúmenes en donde se seleccionan las ideas más importantes, eliminando la información poco relevante o ideas secundarias, buscando los significados de palabras o términos desconocidos y redactando un informe final conectando las ideas principales.
- La síntesis, muy parecida al resumen,
- el informe redactado, elaborado en base a la interpretación personal del estudiante, es decir: parafraseada, estructurada y enriquecida.
- El parafraseo, es otra técnica post-instrucciona l en la que el estudiante reformula con sus propias palabras lo que ha leído o escuchado, esto con la finalidad de tener una comprensión más profunda del contenido del texto.

Se llevó a trabajar a los estudiantes en el proceso de comprensión lectora a partir de una estrategia global que permitió abordar la comprensión lectora desde un plano más amplio que llevó también al alumno a aprender a pensar.

De manera general, el estudio permitió ver que los escolares revelan deficiencias en algunas áreas cognitivas de desarrollo, mismas que se manifiestan cuando el alumno en las diversas actividades que se realizaron en torno a la comprensión lectora no logró su cometido, dicha situación, por un lado, refiere al impacto que en particular tiene el trabajo docente en la enseñanza de lecto-escritura y, por el otro, el que el proceder docente afecta en el aprendizaje significativo del alumno.

Este escenario, es el que en realidad impide que el alumno desarrolle de mejor forma sus habilidades cognitivas y por consiguiente una lectura de comprensión más eficiente.

Los resultados de este plan de intervención demuestran que el empleo de estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales es una alternativa para que el docente asimile e incorpore a su quehacer un método similar y lo adopte de manera personal para que facilite a los estudiantes en general de educación primaria y en especial de cuarto grado, el proceso de construcción, asimilación y razonamiento de la comprensión lectora, además de llevarlo a desarrollar conjuntamente la habilidad de pensar para aprender a resolver diferentes tipos de situaciones que se le presenten fuera del aula.

Referencias

ADAM S. Star, (1982). Las habilidades en la lectura. P. 43-44. Recuperado el 06 de Abril de 2017 de:

www.tlalpan.uvmnet.edu/.../Habilidades%20lectoras_04_CS0_COM...

ALLIENDE, F. y CONDEMARIN, M. (1999) La lectura, teoría, evaluación y desarrollo, Editorial Andrés Bello, Santiago, 100 p.

ALVAREZ (2000) El cambio educativo desde la investigación-acción, 3ª ed., Ediciones Morata, Madrid, 113 p.

ÁLVAREZ-GAYOU (2003) ¿Cómo hacer investigación?: Fundamentos y metodología, Ed. Paidós educador, México, 7, 105, 159.

American Psychological Association (2010) Manual de Publicaciones de la American Psychological Association, Ed. El Manual Moderno, México, P. 213.

ANDERSON, J. L. y LOZANO, C. (1999) Los hábitos de la lectura en los alumnos, UANL, México, 103 p.

ANTICH. (1986) La comprensión lectora. P. 291. Recuperado el 11 de enero de 2017 de: <https://dialnet.uniroja.es>.

ARAOZ, E. (2010) Comprensión y expresión lingüística avanzada, Pearson Educación, México, P. 9.

AUSTIN, J. (1998) Autorregulación del aprendizaje. P.199. Recuperado el 15 de julio de 2017 de <http://buscon.rae.es/drael/>).

AUSUBEL, D. (1983) Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo, Ed. Trillas, México, p. 34, 115, 213, 218.

BASUELA, E. y MELGAREJO, J. (2006). La capacidad de comprender lo que se lee, el nuevo reto de la educación actual. P. 23,32. Recuperado el 22 de enero de 2018 de:

<http://www.ilustrados.com/tema/7907/capacidad/comprender/nuevo/reto/educación/actual.html>).

BECERRA, M. (2015). Aprendizaje experiencial y modificabilidad cognitiva con Mapas Mentales (MM's), Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, México, 213 p.

BELTRÁN, J. (1989) Aprender a aprender: Desarrollo de estrategias cognitivas, Ed. Cincel, Madrid, p. 126.

BURNS (1990). La investigación-acción en educación. Morata. Madrid, p. 27,194.

CABRERA (1989). La comprensión lectora. P. 34. Recuperado el 11 de enero de 2017 de: www.eumed.net

CAIRNEY, T. (1992) Enseñanza de la comprensión lectora. Ministerio de educación y ciencia. Morata. Madrid. P. 80-81-95.

CAMACHO, A. (2007). Manos arriba/ Hands up: El proceso de enseñanza-aprendizaje. ST ed. 180. México. P. 67.

CAAÑAO. (1992). La comprensión lectora. P-30. Recuperado el 22 de enero de 2017 en: www.eumed.net.

CARLINO P. y SANTANA D. (1999) Leer y escribir con sentido, una experiencia constructiva en educación infantil y primaria. Editorial visor. Madrid. P. 134.

CARRETERO, M. y Sánchez. (1999) Constructivismo y educación. Aula reforma. México. P. 3-101.

CARVALLO, M. y NIEBLA, J. (2007). Aprendizaje significativo como técnica para el desarrollo de estructuras cognitivas en los estudiantes de educación básica. El Cid Editor. P. 134.

CASSANY, D. M. Luna y G. Sáenz. (2000). Enseñar lengua. (5ª ed.). Grao. Barcelona. P. 100.

CASSANY, Daniel. (1993). Describir el escribir. Barcelona. Paidós. P. 99, 100.

CASSANY, DIAZ BARRIGA, LOMAS, MANALUE. (2009) Teorías de la lectura. Recuperado el 09 de enero de 2017 de: www.mailxmail.com/b-teoriasdelalectura.com.

COLLADO Y GARCÍA. (1997) La comprensión lectora. P. 63. Recuperado el 11 de enero de 2017 de: <https://dialnet.unrioja.es>

COLL-PALACIOS-MARCHESI. (1992). Desarrollo Psicológico y Educación II. Ed. Alianza. Madrid. P 99.

CORIONES, K., GUTIERREZ, F., ENRIC, J. y BORIOLI, G. (2005) Didáctica y Educación. ISSN 2224-2643. La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva Volumen III. Año 2005. Número 1, enero-marzo. P. 56, 77, 89, 105.

DÍAZ-Barriga Arceo, F., G. HERNÁNDEZ Rojas. (1999). Estrategias para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. (2ª ed.). Mc. Graw Hill. México. P 58.

ECHEVERRÍA, Martínez, Ma. de los Á., Gastón Barrenetxea, I. (2006). Dificultades en comprensión lectora en estudiantes. Red de revista psicodidáctica. México. P. 29.

FALABELLA, S. (2009). El manual del maestro. Competencias para el México que queremos: evaluación PISA. Secretaría de Educación Pública. México. P. 56-60.

FERREIRO Emilia y SMITH. (1989). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. Siglo XXI Editores. P.97.

FERREIRO Emilia, TEBEROSKY Ana, y CHOMSKY (1999). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI Editores Madrid. México. P. 65, 69, 72, 96.

GARCÍA J. FERNANDEZ T. (2008). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. Revista didáctica No. 5. Ed. Complutense. Madrid. P. 80.

GIL – PESSOA (1992) Tendencias y Experiencias Innovadoras en la Formación del Profesorado. Taller Sub regional sobre formación y capacitación docente. Caracas.

GIMENO, S. (1989). Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata. P. 426.

GOLEMAN, (1995). La comprensión lectora y sus estrategias. Recuperado el 07 de febrero de 2018 de:

www.redalyc.com/compreesionlectoraenlaescuela.com

GONZALEZ. (1998) la comprensión lectora. P. 113. Recuperado el 22 de febrero de 2017 de: <https://ruc.udc.es>.

GOODMAN, J. (1982). Estrategias metodológicas encaminadas a mejorar la comprensión lectora. Grao. México. P. 79, 94.

GRIMM, Hermanos. (2012) Todos los cuentos de los hermanos Grimm. Ed. Rudolf Steiner. Madrid. P 44.

GUEVARA, (2003). La comprensión lectora en niños con dificultades de aprendizaje del 4to. Grado de educación básica. Universidad República Bolivariana de Venezuela. P. 67.

HERNÁNDEZ Sampieri, R., C. Fernández Collado y P. Baptista Lucio. (1998). Metodología de la investigación. Mc. Graw Hill. México. P. 332, 366, 562.

HERNANDEZ, Fernández y Baptista. (2006) Metodología de la investigación, Cuarta edición. México. P. 71

HUERTA, Ma. C., S. J. (2009). Otra mirada a la comprensión de textos escritos. El Cid Editor. Barcelona. P. 199-203.

JC PARADISO. (1998). La comprensión lectora. P. 28. Recuperado el 22 de enero de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es>

LATAPI, (2001) Educación y Valores. Perfiles Educativos, México, Vo. XXXIV. Núm. 135. P.99.

LOMAS, C., Tusón A. (2009). Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias en el aula. Oedere. México. P. 237.

Mc KERNAN y DEKELETE (2001). Comprender y leer. P. 27. Recuperado el 14 de Febrero de 2018 de: [www.uvnet.edu/comprender y leer. Lecturas.com](http://www.uvnet.edu/comprender_y_leer)

MONROY, Romero, J. A. y Gómez López B.E. (2009). Comprensión Lectora. REMO: Vol. VI, No. 16. México: enero-abril. P. 37.

MOREIRA, M.A. (1993) A Teoría da Aprendizaje Significativo de David AUSUBEL. Fascículos de CIEF Universidad de Río Grande de Sul Sao Paulo. P.67.

MORENO, F. (2009). Teoría de la instrucción vs. Teoría del aprendizaje significativo: contraste entre J. Bruner y D. Ausubel. El Cid Editor. P.18.

MOROTA. (2008) Investigación-acción y currículo. Tercera edición, Madrid. P. 134.

NOVAK, (1998) El aprendizaje de la lectura. Recuperado el 01 de marzo de 2017 de: www.revistaeducacion.mec.es/doi/360_130.pdfanderson

NOVAK, J - GOWIN, B. (1988) Aprendiendo a Aprender. Martínez Roca. Barcelona. P. 78-80.

OCDE (2007). Programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. Disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/57/20/41479051.pdf>.126

OLARTE, Ortega, N. P. (1998). El problema de la comprensión lectora. Revista Correo del maestro. No. 23. p. 7-8.

ORELLANA, Valdés, R. (2009). *Mapas conceptuales y aprendizaje significativo*. El Cid Editor. P. 14.

PÉREZ, Esteve, P., F. Zayas Hernando. (2007). Competencia en comunicación lingüística. Alianza. Madrid. P. 254.

Perrenoud, F. (2000). Diez nuevas competencias para enseñar. Ed. Magisterio. Bogotá. P. 82.

PIAGET, Jean. (2008). La función semiótica: La psicología del niño. Ediciones Morata. España. P.88.

Programa PISA de la OCDE (2017). Qué es y para qué sirve. Recuperado el 20 de Marzo de 2017 de: <http://www.oecd.org/dataoecd/57/20/41479051.pdf>.

RAMIREZ (1984). Comprensión lectora. Recuperado el 21 de febrero de 2018 de: www.researchgate.net.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2010). Diccionario de la Lengua Española. 22ª ed. Recuperado el 11 de marzo de 2017 de: <http://buscon.rae.es/drae/>.

ROMÉU. (2001). La comprensión lectora. P. 14. Recuperado el 24 de enero de 2017 de: <https://dialnet.unirioja.es>

RUIZ, J. (2006). Red Docentes de América Latina y el Caribe. V Encuentro Internacional. Las transformaciones de la profesión docente frente a los actuales desafíos. Niveles de comprensión de la lectura en estudiantes. Educación Integral. Caso: Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. P. 34. Recuperado el 20 de abril de 2017 de: <http://www.redkipusperu.org/files/105pdf>.

SCHMELKES, J. (2001). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. Revista electrónica internacional. Glosas didácticas, ISSN: 1576-7809. No.13. P.154 Recuperado el 17 de marzo de 2017 en: http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf.

SEP (2006) Reforma Integral de la Educación Básica. México. Secretaria de Educación Pública. P. 33.

SEP, (1993). Acuerdo Nacional para la Modernización. Secretaria de Educación Pública. México. P.56.

SEP. (1999). Programas y enfoque: PRONALEES. México. P. 233.

SEP. (2011) Plan y Programas de Estudio. Secretaria de Educación Pública. México. P.34, 36, 51, 52.

SOLÉ, I. (1999). Leer, lectura y comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? Laboratorio Educativo. Barcelona. P. 108.

SVERDLICK, I. (2007). La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Noveduc. Buenos Aires P 141-150.

TORROELLA (1984) Comprensión Lectora. Recuperado el 20 de febrero de 2018 de: www.manglar.uninorte.edu.com.

VÁZQUEZ, G. A. y RÍOS. (2004). La lectura y las habilidades lingüísticas (Tesis de maestría). Posgrado Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de México. P. 88.

VELLUTINO, L. (2006). Estrategias *de lectura*. 16ª ed. Grao. España. P.32

VYGOTSKI, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Capítulo I España. Paidós. P. 143, 148, 156.

WOODS (1994) Aprendizaje significativo. Recuperado el 20 de febrero de 2018 de: [www.redalyc.com/doc/10651753/CAPITULO I comprension-Lectora](http://www.redalyc.com/doc/10651753/CAPITULO_I_comprension-Lectora)

ZAVALA, M. (2008). Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular. Perfiles Educativos. Vol. 32. Número 127 México 2010. P. 50. Recuperado el 30 de marzo de 2017 de: <http://www.iisue.unam.mx/sección/perfiles>.

Anexos e instrumentos

Anexo 1

Instrumento 1

Cuestionario aplicado a docentes de cuarto grado

Escuela Primaria José Palomarez Quiros

Estudio sobre comprensión lectora con alumnos de cuarto grado de primaria, con la finalidad de conocer el nivel de comprensión lectora de los alumnos y las estrategias de enseñanza aprendizaje, que se ponen en práctica dentro del salón de clases, se invita a contestar la siguiente encuesta.

Nombre: _____

I.- Marque con “x” la opción que más se acerca al trabajo que realizan los estudiantes y usted en sus clases.

1.- ¿En qué nivel de logro de comprensión lectora, ubica a la mayoría de sus estudiantes?

Elija sola una opción.

_____ a) Pueden leer, pero presentan dificultades para utilizar la lectura como herramienta que amplíe sus conocimientos.

_____ b) Pueden ubicar un fragmento de información e identificar el tema principal de un texto.

_____ c) Responden a reactivos básicos como ubicar información directa, realizar inferencias sencillas e identificar lo que significa una parte de un texto.

_____ d) Son capaces de trabajar con reactivos de complejidad moderada y vincular partes de un texto con conocimientos familiares o cotidianos.

_____ e) Responden a reactivos difíciles y evalúan críticamente un texto.

_____ f) Muestran una comprensión detallada de textos y pueden inferir qué información del texto es relevante para responder a un reactivo.

_____ g) Otros: _____

2.- ¿Qué dificultades considera que presentan con mayor frecuencia, sus estudiantes en

torno a la comprensión lectora? Puede elegir más de una opción.

_____ a) No identifican idea principal.

- _____ b) No identifican la intención del autor.
- _____ c) Dificultad en resumir el texto en una idea principal.
- _____ d) Problemas en la identificación de la estructura textual (introducción, desarrollo, conclusión).
- _____ e) Déficit en conocimientos léxicos y semánticos.
- _____ f) Carencia en conocimientos textuales.
- _____ g) No identifican las tipologías textuales.
- _____ h) Dificultad en distinguir hechos y opiniones
- _____ i) Otros: _____

3.- ¿Qué estrategia sigue cuándo desea evaluar la comprensión lectora en un texto? Puede elegir más de una opción.

- _____ a) Solicita un escrito en donde el alumno plasme la opinión personal.
- _____ b) Elabora un cuestionario con preguntas abiertas.
- _____ c) Elabora un cuestionario con preguntas cerradas.
- _____ d) Solicita una síntesis y abstracción relevante del texto
- _____ e) Pide mapas conceptuales en donde represente jerárquicamente los conceptos.
- _____ f) Solicita un discurso oral en donde se presente una estructura textual (introducción, desarrollo y conclusión).
- _____ g) Pregunta conceptos, explicaciones o proposiciones de manera oral a los estudiantes.
- e) Otros: _____

II.- Subraye la opción con la que más se identifica.

4.- ¿Con qué frecuencia cuando inicia un tema, explica a sus estudiantes la intención y el propósito comunicativo de los diversos tipos de texto?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

5.- ¿Con qué frecuencia sus estudiantes comprenden la noción y las propiedades del texto?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

6.- ¿Con qué frecuencia sus estudiantes utilizan procedimientos para reconocer la importancia de evaluar las producciones (ajenas y propias) con criterios objetivos de corrección, coherencia, propiedad y creatividad?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

7.- ¿Con qué frecuencia sus estudiantes reconocen a la lectura como el resultado de la

interacción entre el texto y el lector?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

III.- Conteste brevemente las siguientes preguntas.

8.- ¿Cuáles son las estrategias que aplica para que sus estudiantes puedan relacionar los conocimientos nuevos con los conocimientos previos (experiencias personales, escolares o extraescolares)?

9.- ¿Cuáles estrategias utilizan sus estudiantes para desarrollar la comprensión e interpretación de textos?

10.- ¿Qué estrategias ha implementado en clase con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora?

¡Gracias por su colaboración!

Anexo 2
Instrumento 2
Cuestionario aplicado a los estudiantes.
Instrumento diagnóstico
Escuela Primaria José Palomarez Quirós

Estudio sobre comprensión lectora con alumnos de cuarto grado de primaria. Con la finalidad de conocer los logros y dificultades que presentan los estudiantes al momento de leer un texto, se invita a contestar la siguiente encuesta.

Grado y grupo: _____ Edad: _____ Sexo: _____

I.- Enumera del número 1 al 11 las actividades que realizas para comprender mejor un texto.

1.- Escribe el número 1 a la actividad más fácil hasta llegar a colocar el número 11 a la actividad más compleja o difícil para ti.

- _____ a) identificas ideas principales.
- _____ b) identificas la intención del autor.
- _____ c) resumes el texto en una idea principal.
- _____ d) identificas la estructura textual (introducción, desarrollo, conclusión).
- _____ e) conoces un amplio vocabulario.
- _____ f) identificas fácilmente el significado de las palabras.
- _____ g) tienes conocimientos textuales.
- _____ h) identificas las tipologías textuales.
- _____ i) distingues un hecho de una opinión.
- _____ j) coordinas las palabras para formación oraciones.
- _____ k) identificas la estructura de las palabras en las oraciones.

II.- Subraya la opción con la que más te identificas.

2.- ¿Con qué frecuencia utilizas el diccionario para consultar el significado de las palabras que desconoces?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

3.- ¿Con qué frecuencia enlazas los conocimientos previos a las lecturas con las que te enfrentas por primera vez?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

4- ¿Con qué frecuencia utilizas los conocimientos nuevos con tu vida diaria?

- a) Siempre b) Casi siempre c) Algunas ocasiones d) Nunca

III.- Durante la lectura y comprensión de un texto, existen tres momentos importantes, escribe el tipo de actividades que llevas a cabo durante esos tiempos.

Tres momentos importantes en la comprensión lectora

5.- ¿Qué actividades llevas a cabo **antes** de empezar a leer, que te sirvan para entender y comprender mejor la lectura?

¿Qué actividades llevas a cabo **durante** la lectura del texto?

7- ¿Qué actividades llevas a cabo **después** de haber leído el texto que te ayuden a comprobar la comprensión de éste?

¡Gracias!

Anexo3
Instrumento 3
Niveles de desempeño en competencia lectora.
Niveles y Descripción Genérica

Nivel 5

(625 puntos o más)

En él se ubican los estudiantes que pueden manejar información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados. Son estudiantes que muestran una comprensión detallada de dichos textos y pueden inferir qué información del texto es relevante para responder al reactivo. Pueden recurrir a conocimientos especializado, evaluar críticamente y establecer hipótesis.

Nivel 4

(553 a 625 puntos)

Alumnos que pueden responder a reactivos difíciles, como los que piden ubicar información escondida o interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje. Pueden evaluar críticamente un texto.

Nivel 3

(481 a 552 puntos)

Son capaces de trabajar con reactivos de complejidad moderada. Ubican fragmentos múltiples de información, vinculan distintas partes de un texto y relacionan dicho texto con conocimientos familiares o cotidianos.

Nivel 2

(408 a 480 puntos)

Mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea. Los alumnos responden reactivos básicos como los que piden ubicar información directa, realizar inferencias sencillas, identificar lo que significa una parte bien definida de un texto y utilizar algunos conocimientos externos para comprenderla. México se ubicó en este nivel en PISA 2006.

Nivel 1

(335 a 407 puntos)

Insuficientes (en especial el 0) para acceder a estudios superiores y para las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento. En este nivel están los

alumnos que sólo pueden ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto y establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano.

Por debajo del nivel 1 (Menos de 335 puntos)

Están los alumnos que pueden leer, en el sentido técnico de la palabra, pero que tienen importantes dificultades para utilizar la lectura como una herramienta que les permita ampliar sus conocimientos y destrezas en diferentes áreas. Por lo tanto, está en entredicho su capacidad de beneficiarse de la educación y aprovechar las oportunidades de aprendizaje durante su vida.

Fuente: OCDE 2007. Programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve.

Disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/57/20/41479051.pdf>.