

UNIDAD UPN 098 DF ORIENTE

**EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA
EN SEXTO GRADO DE PRIMARIA**

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL DIPLOMA DE LA ESPECIALIZACIÓN EN
DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
EN EDUCACIÓN BÁSICA

P R E S E N T A

MARÍA ELENA VÁZQUEZ PÉREZ

ASESOR: MTRO. BERNABÉ CASTILLO JUÁREZ

DEDICATORIAS

A DIOS:

Por otorgarme una nueva vida, ser mi inspiración, alto refugio en tiempo de aflicción, un amigo fiel, un guía, consejero que me acompaña en cada paso que doy en este mundo, en el cual soy peregrina y extranjera. Asimismo, por brindarme la oportunidad de ser un instrumento de honra al ayudar a los nuevos frutos de su creación.

A MIS PADRES:

Por su fe, oraciones y bendiciones que siempre impactan en mi ser para esforzarme por lograr convertir los sueños en realidad.

A MI ESPOSO:

Por su calidad humana, amor y paciencia al impulsarme a alcanzar mis metas.

A MIS HERMANOS:

David, Jorge por su tolerancia y alegría compartida durante todos estos años.

A LA MEMORIA DE ALMA:

Porque aunque ya no estés físicamente; constantemente te tengo presente en mis pensamientos, para lograr los propósitos de vida que nos planteamos juntas.

A MIS MAESTROS:

Por ser una parte fundamental al compartirme sus conocimientos, experiencias y formar parte de lo que ahora soy.

AL MTRO. BERNABÉ CASTILLO JUÁREZ:

Por su ética profesional, ayuda y tiempo que me brindó en la elaboración de este trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
APARTADO I. DELIMITACIÓN Y CONTEXTO SOCIAL DEL ENTORNO ESCOLAR	
1.1 LA ESCUELA PRIMARIA “QUETZALCOATL” DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2004-2005	12
1.1.1 LA INFRAESTRUCTURA DE LA ESCUELA.....	13
1.1.2 LAS PARTICULARIDADES DEL SALÓN DE CLASES	13
APARTADO II. CONTEXTO Y VALORACIÓN DE LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE: ASOCIACIÓN Y REESTRUCTURACIÓN	
2.1 APRENDIZAJE POR ASOCIACIÓN	15
2.1.1 CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE POR ASOCIACIÓN	16
2.1.2 IMPLICACIÓN DEL ENFOQUE ASOCIACIONISTA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.....	19
2.2 APRENDIZAJE POR REESTRUCTURACIÓN.....	20
2.2.1 CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE POR REESTRUCTURACIÓN.....	21
2.2.2. IMPLICACIÓN DEL ENFOQUE POR REESTRUCTURACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	22
2.3 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	24
2.4 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	25
2.5 SUGERENCIAS PARA EL EMPLEO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL AULA....	28
APARTADO III. EL PROCESO DE LA LECTURA	
3.1 DEFINICIÓN DE LA LECTURA.....	31
3.2 OBJETIVOS DE LA LECTURA	32
3.3 FASES DE LA LECTURA.....	35
3.4 EL PROCESO LECTOR	36
3.5 LECTURA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	38

APARTADO IV. COMPRESION LECTORA Y SUS NIVELES

4.1 CONCEPTO DE COMPRESIÓN LECTORA	41
4.2 FACTORES ASOCIADOS A LA COMPRESIÓN LECTORA.....	44
4.3 COMPRESIÓN LECTORA Y SUS NIVELES	45
4.3.1 NIVEL LITERAL	46
4.3.2 NIVEL DE REORGANIZACIÓN	46
4.3.3 NIVEL INFERENCIAL O INTERPRETATIVO.....	47
4.3.4 NIVEL CRÍTICO O PROFUNDO	48
4.4 ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA	49
4.5 EVALUACIÓN DE COMPRESIÓN LECTORA.....	51
4.6 INVESTIGACIONES SOBRE LA COMPRESIÓN LECTORA	52

APARTADO V. LA COMPRESIÓN LECTORA EN LAS ASIGNATURAS DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA

5.1 LA COMPRESIÓN LECTORA EN LAS ASIGNATURA DE ESPAÑOL	58
5.2 LA COMPRESIÓN LECTORA EN LAS ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS	59
5.3 LA COMPRESIÓN LECTORA EN LAS ASIGNATURA DE CIENCIAS NATURALES .	59
5.4 LA COMPRESIÓN LECTORA EN LAS ASIGNATURA DE HISTORIA.....	60
5.5 LA COMPRESIÓN LECTORA EN LAS ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA.....	60
5.6 LA COMPRESIÓN LECTORA EN LAS ASIGNATURA DE EDUCACIÓN CÍVICA	61

APARTADO VI. ANÁLISIS DE CASO

6.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	63
6.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	66
6.3 OBJETIVOS	66
6.4 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LOS SUPUESTOS HIPOTÉTICOS.....	66
6.5 SUPUESTO HIPOTÉTICO.....	68
6.6 POBLACIÓN.....	68
6.7 MUESTREO.....	68
6.8 INSTRUMENTO.....	69

APARTADO VII. RESULTADOS

7.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO 72

7.1.1 NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA OBSERVADOS EN LOS ALUMNOS 72

7.1.2 INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS 73

CONCLUSIONES.....74

SUGERENCIAS 76

ANEXO.....77

BIBLIOGRAFÍA 84

INTRODUCCIÓN

La complejidad y demanda de la sociedad actual requiere que los individuos que la conforman cuenten con bases de conocimientos sólidos que permitan entender el mundo contemporáneo y resolver problemas de diversa índole, así como la capacidad de buscar y manejar la información accediendo a diversas fuentes. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora se manifiesta como una herramienta necesaria para que los alumnos se desenvuelvan dentro y fuera de la institución escolar en su vida diaria. Como señala la Secretaría de Educación Pública: “sin el dominio de esta competencia básica es imposible incorporar principios elementales del saber escolar y extraescolar” (1).

En efecto, la comprensión lectora es una actividad esencial en el aprendizaje escolar, con la cual el lector utiliza sus recursos y herramientas cognitivas de manera eficaz, obteniendo como resultado una mejor asimilación del texto. Además, representa un apoyo para realizar diversas labores académicas como estudiar para un examen, elaborar un mapa conceptual, cuadros sinópticos, un trabajo de un curso, exposiciones, y sobre todo, que sea funcional en la vida diaria.

De aquí la coincidencia con Catalá en cuanto a que “la comprensión lectora no puede ser el resultado de la simple transmisión de conocimientos, sino que implica la construcción, estructuración y generalización de éstos por parte de los alumnos en distintos contextos” (2).

-
1. SEP. Estrategias pedagógicas para niños de primaria. México. 1999 p. 6.
 2. Catalá G., Catalá M., Molina E. & Monclús R. Evaluación de la comprensión lectora. Graó-ua. Barcelona. 2001. p. 28.

Sin embargo, dentro de la educación primaria y de manera específica en sexto grado se ha observado que no son pocos los alumnos que presentan dificultades para dominar la tarea de comprender un escrito. Se esperaría de los estudiantes de este nivel una mayor comprensión lectora, debido a que han cursado más años escolares y se supone que tienen un mejor dominio en lo concerniente a las operaciones formales del pensamiento, no siempre es así. La experiencia muestra que frecuentemente durante y después de la lectura los alumnos no recuerdan los datos relevantes, la secuencia de los eventos narrados, los tópicos principales, aprenden la información de memoria sin abstraer y por consiguiente carecen de estrategias de comprensión.

Aunado a las causas anteriores, sin pretender generalizar; se ha percibido que las prácticas escolares en torno a la lectura han privilegiado, durante mucho tiempo, aspectos formales como el volumen, la entonación, la rapidez con que se realizan, otros elementos de lo oral y la ejecución de tareas poco reflexivas como las copias, cuestionarios extensos que sólo exigen transcribir fragmentos por la idea tradicional de que leer es descifrar lo que está en los signos, lo que conlleva a que dentro de esta perspectiva la comprensión sea sinónimo de recuerdo.

En lo que va del presente siglo, “la lectura que se promueve internamente en la escuela primaria ha sido reiteradamente cuestionada por la concepción mecánica y memorística que subyace en las formas en que generalmente es realizada; ya que son pocos los docentes que en las prácticas escolares privilegian la interpretación y el análisis de las ideas contenidas en el texto “(3).

3. Ramos M., Ferdinando. Pedagogía de la lectura en el aula. México. Trillas. 2003. p. 7.

“Al evaluar la lectura los profesores generalmente centran su atención en aspectos como la correcta oralización de todas las palabras que aparecen en el texto, la velocidad y el ritmo de la lectura, implícitamente están promoviendo que el alumno no se concentre en lo impreso y deje de lado la obtención del significado” (4). Esto, trae como consecuencia que constantemente en las aulas de nuestro país se observe un gran déficit en cuanto a la comprensión lectora se refiere, dado que no son pocos los estudiantes que presentan dificultades en esta área.

Gutiérrez asevera que “las deficiencias en este ámbito académico apuntan hacia el bajo rendimiento escolar, lo que se refleja en un alto índice de reprobación y deserción” (5). Esto se proyecta en los resultados emitidos en distintos momentos por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el año de 1990, en su conferencia mundial sobre educación para todos que se realizó en Tailandia y las valoraciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el 2003 al mostrar que en varios países, entre ellos México, existe un enorme déficit en cuanto a comprensión lectora.

Ante este preámbulo, se puede argumentar que un gran número de alumnos presentan problemas de comprensión lectora y carecen de elementos para enfrentarse a distintos tipos de textos. Corren el riesgo no sólo de afrontar dificultades en su transición inicial en la educación, sino igualmente, fracasan en beneficiarse de una preparación más amplia.

4. Gómez Palacios, Margarita. Español. Sugerencias para su enseñanza. SEP. México 1996.p. 47.

5. Gutiérrez, M. Las deficiencias en las áreas académicas en la educación básica. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México. 2002. p. 27.

Consecuentemente, es indispensable investigar los niveles de comprensión lectora en el que se encuentran ubicados los alumnos que concluyen la educación primaria; dado que en esta etapa, se supone ya deben dominar esta importante competencia académica. Dentro de este contexto se ubica el presente trabajo, que investiga el nivel de comprensión lectora; sustentado bajo el marco de la psicología con orientación cognitiva basada en el aprendizaje por reestructuración. Tomando como punto de partida, que “la comprensión lectora es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado” (6).

Por consiguiente, para tratar lo anterior se han preparado los siguientes apartados. En el primero, se desarrolla el contexto social y delimitación del lugar de estudio que es la Escuela Primaria Estatal “Quetzalcóatl”. En el apartado II, se aborda el tema de aprendizaje desde dos concepciones principales: la asociacionista y la de reestructuración, en donde, de manera general, se enfatizan sus características, implicaciones dentro del campo educativo y la importancia que tiene el aprendizaje significativo para el individuo.

En el apartado III, se trata el concepto de lectura: sus objetivos, fases, procesos, así como su relación con el aprendizaje significativo. En el apartado IV, se incluye el constructo de la comprensión lectora, los factores asociados para que exista una buena o inadecuada comprensión, los aspectos que son tomados en consideración para la evaluación de la misma y sus niveles; el empleo de esta competencia en las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Educación Cívica y Geografía en sexto grado de primaria. De la misma manera, las investigaciones que se han realizado en torno a la comprensión lectora dentro del ámbito educativo.

6. Díaz Barriga, F. El proceso de comprensión de lectura de textos académicos. Programa de publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología. UNAM. México 1989. p. 32.

En el apartado V, se exponen los aspectos metodológicos que componen la presente tesina que refiere el nivel de comprensión lectora en alumnos de sexto grado de primaria.

Por último, es preciso señalar que el trabajo tiene proyección social e implicaciones importantes para el ámbito educativo, porque da información sobre los niveles de comprensión lectora en que se encuentran ubicados los alumnos de la muestra, dando apertura para continuar líneas de investigación enmarcadas en esta temática, de manera que puedan generar propuestas prácticas para atender el problema.

**APARTADO I.
DELIMITACIÓN Y CONTEXTO SOCIAL
DEL ENTORNO ESCOLAR**

APARTADO I. DELIMITACIÓN Y CONTEXTO SOCIAL DEL ENTORNO ESCOLAR

1.1 LA ESCUELA PRIMARIA “QUETZALCOATL” DURANTE EL CICLO ESCOLAR 2004-2005

La escuela “Quetzalcóatl” se encuentra en la Calle Tenochtitlan S/N y Avenida Canal de Sales en la localidad México Prehispánico, Municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México.

Entre las **características propias de la comunidad** que rodea esta institución escolar, destacan que existe un nivel económico y sociocultural precario; el cual se proyectan en la población estudiantil, ya que son hijos de clase trabajadora y empleados eventuales que viven como paracaidistas de terrenos de lo que fue antiguamente una fracción del lago de Texcoco.

Ésta escuela es relativamente joven debido a que **fue fundada en 1999** en diez terrenos que pertenecían a un mercado de nueva creación ante la necesidad educativa que imperaba en la comunidad.

Actualmente, la institución escolar brinda servicio a cuatrocientos treinta y cuatro alumnos que son atendidos por 12 docentes frente a grupo y un directivo.

La mayoría de los profesores tienen entre 7 y 20 años de servicio. Asimismo, cuentan con una preparación académica que va desde la normal elemental hasta la licenciatura en educación.

1.1.2 LA INFRAESTRUCTURA DE LA ESCUELA

La escuela está construida en un área un poco reducida en comparación con otras de la zona escolar; ya que gran porción del espacio es ocupado por las aulas y solamente una cuarta parte es de patio.

Existe únicamente un primer nivel dentro del inmueble el cual se encuentra distribuido de la siguiente manera. En la entrada hay un pequeño estacionamiento, de lado derecho se halla la dirección y los salones de quinto y sexto, hacia el punto izquierdo están los baños y adjunto se localizan las aulas de primero a cuarto grado. Por último, en la parte de atrás hay una reducida cancha, la cual se utiliza para las ceremonias cívicas y eventos sociales de la institución.

1.1.3 LA PARTICULARIDADES DEL SALÓN DE CLASES

El aula posee particularidades que indican que no fue diseñada para tal fin, puesto que presenta azulejo en tres de sus paredes, desde el piso hasta aproximadamente los 2 metros de altura, evidenciando que su delineación era de lo que fuera antes, un puesto de mercado.

En cuanto a la iluminación tiene un gran ventanal que abarca prácticamente la totalidad del largo. No obstante, la luminaria del recinto es a base de tubos fluorescentes, observándose la falta o no funcionamiento de algunos de ellos. La puerta de ingreso es de madera y no posee cerradura ni picaporte. El mobiliario está constituido por bancos a través de un gran número de inscripciones, rayones y dibujos. Estos son acomodados en equipos de trabajo. Así, se podría comentar de forma general que el espacio destinado al docente está constituido por una mesa de reducidas dimensiones y una silla, situadas al frente del aula. Adjunto se encuentra el pizarrón de madera.

**APARTADO II.
VALORACIÓN DE LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE:
ASOCIACIÓN Y REESTRUCTURACIÓN**

APARTADO II. CONTEXTO Y VALORACIÓN DE LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE: ASOCIACIÓN Y REESTRUCTURACIÓN

Durante el desarrollo de este apartado se aborda el tema del aprendizaje desde dos concepciones: asociacionista y de reestructuración. Dado que representan teorías que dentro de la psicología permiten situar al aprendizaje en el campo de la educación; al finalizar se enfatiza la posición de reestructuración, la cual fundamenta y justifica a la presente investigación.

2.1 APRENDIZAJE POR ASOCIACIÓN

Dentro de este enfoque, “aprender consiste en registrar mecánicamente los mensajes informativos dentro del almacén sensorial” (7). Es decir, el hombre es un ser cuyas respuestas correctas se ven automáticamente reforzadas y las incorrectas son debilitadas.

Se ubica en la tradición del asociacionismo que surgió con Aristóteles; insertándose posteriormente, en la filosofía del empirismo inglés, que ha tenido como uno de sus máximos representantes a Hume, quien vivió en el siglo XVIII: argumentaba que “el conocimiento se forma a través de impresiones que son adquiridas por los sentidos” (8). Según esta postura todo lo que el hombre conoce es una copia de la realidad y simplemente se acumula mediante mecanismos asociativos. El sujeto por lo tanto, es pasivo, una tabula rasa, un libro en blanco, donde se imprimen las contribuciones del objeto. Consecuentemente, la relación epistemológica de lo anterior, se expresa de la siguiente manera:

$$O \longrightarrow S$$

O = Objeto de conocimiento

S = Sujeto

7. Beltrán, L. Técnicas, estrategias y procesos de aprendizaje. Síntesis UIA. España. 1996. p. 17.

8. Hume, David. Tratado de la naturaleza humana. Tomo I. Nacional. Madrid. 1997. p. 95.

Se observa la influencia activa, externa y primera del objeto de conocimiento en un sujeto cognoscente esencialmente pasivo, o mejor dicho, reactivo, pues sólo reacciona y tiene poco espacio para las conductas prepositivas o autodirigidas.

El aprendizaje desde esta perspectiva es un proceso general que en su origen encuentra las sensaciones e impresiones que son meras copias o reflejos asociados de la realidad, descartando la posibilidad que algún reducto racionalista tenga una participación relevante en la determinación de las acciones del hombre.

2.1.1 CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE POR ASOCIACIÓN

Algunos de los rasgos que definen a este enfoque de acuerdo con Pozo son los siguientes:

“Está fundamentado en una teoría de E-R (estímulo-respuesta), señalando con ello, una representación atomista y elementista en la que toda conducta, por compleja que sea, es reducible a una serie de asociaciones entre elementos simples. Cuando observamos una conducta, podemos aislar de ella dos elementos. Por un lado, los estímulos ambientales que impactan en el organismo y, por otro, la respuesta que emitida a continuación. En sus diversas variantes, asume las ideas asociacionistas como base de su experimentación y teorización”
(9)

El reduccionismo antimentalista, en esta teoría niega los estados y procesos mentales, rechaza el uso de la introspección.

9. Pozo, J. I. Teorías cognitivas del aprendizaje. Morata. Madrid.1996.p. 26.

El principio de correspondencia, denota la idea de que si la mente existe, sería necesariamente una copia de la realidad. El aparato mental no es sino un sustituto interno de las contingencias.

El ambientalismo extremo, asevera que el aprendizaje de los organismos depende de los arreglos del medio, físico preponderantemente aunque también social, para determinar la forma de comportamiento el ser humano. Revusky expresó que “el aprendizaje no es una cualidad intrínseca al organismo, sino que necesita ser impulsado desde el ambiente” (10).

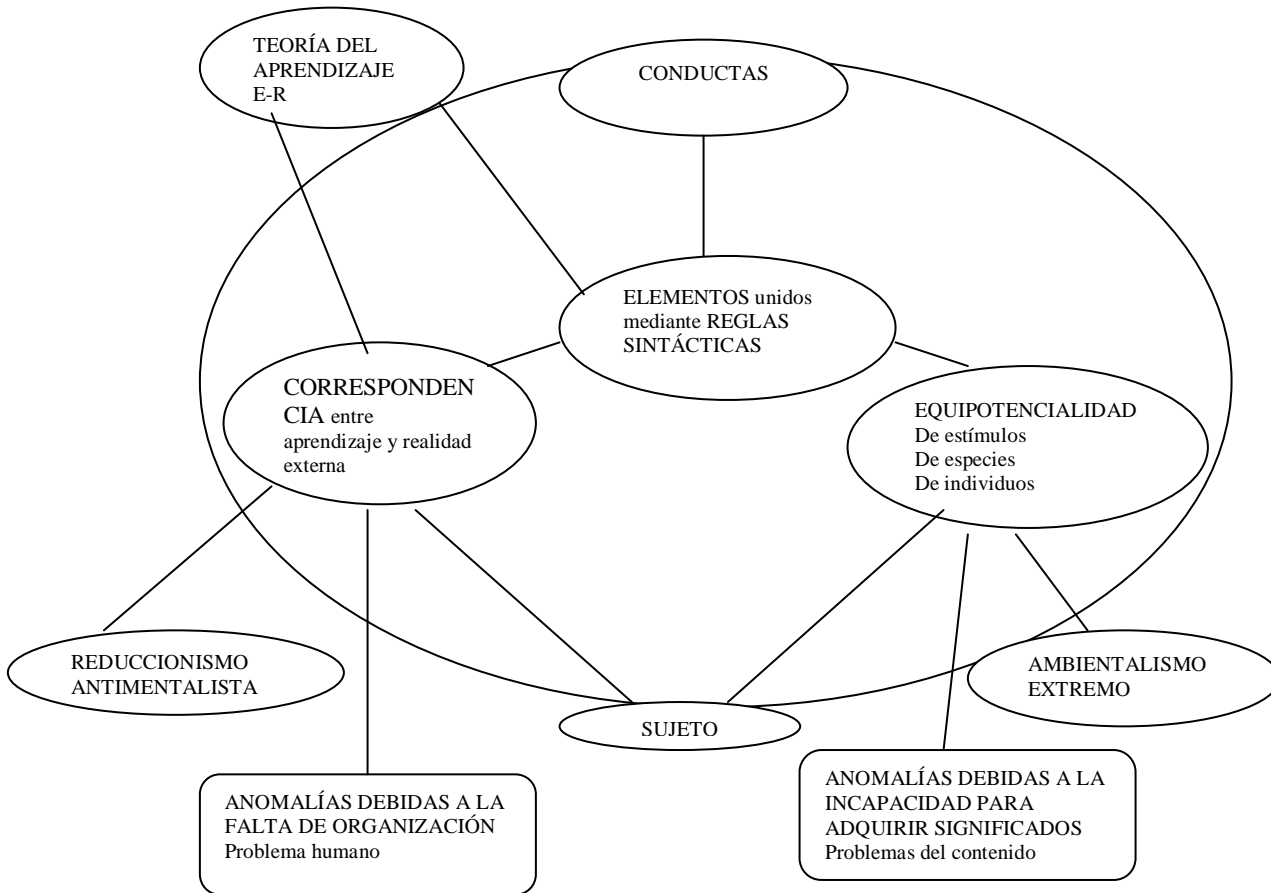
Las leyes del aprendizaje son igualmente aplicables a todos los ambientes, especies e individuos, este es el principio de equipotencialidad. Se asume que el aprendizaje es un proceso general, de lo contrario, no podría generalizar de las simples situaciones artificiales con animales a la conducta humana compleja.

Dentro del aprendizaje por asociación el sujeto es pasivo, debido a que los procesos de desarrollo no se explican recurriendo a cambios en las estructuraciones internas en el hombre ni a algún proceso mental organizativo. Se limita a responder a las contingencias ambientales. Por consiguiente, el aprendizaje es sólo la suma de relaciones o asociaciones entre estímulo y respuesta.

10. Revusky, S. “The general process approach to animal learning”. In: T. D. Johnston y A. T. Pietrewicz (Eds.) Issues in the ecological study of learning. Hillsdale, N. J: Erlbaum.1985.p. 237.

Así, los rasgos del enfoque de aprendizaje por asociación quedan resumidos de una manera más explícita en la gráfica 1 que se presenta a continuación (11).

ACOTACIONES



- **Núcleo central.** Representa dentro de esta figura el cinturón protector de las ideas centrales comunes del enfoque de aprendizaje por asociación.
- **Óvalo céntrico.** Simboliza el establecimiento de un programa de investigación ocupado por el estudio de las conductas que se encuentran unidos por los principios de correspondencia y de equipotencialidad (reglas de aprendizaje).
- **Óvalos periféricos.** Constituyen elementos auxiliares que conectan a principios generales, que no son compartidos por todas las versiones del programa.
- **Recuadros inferiores.** Establecen dos grupos de anomalías empíricas con que ha tropezado el programa asociacionista.

11. Lakatos, I. The methodology of scientific research programmes-philosophical papers. Volume I. Ed. De J. Worall y G. Currie: Cambridge University Press. 1978. p. 27.

2.1.2 IMPLICACIÓN DEL ENFOQUE ASOCIACIONISTA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Es importante resaltar que este enfoque aplicado a la educación “se ha caracterizado por concebir al estudiante como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados desde el exterior (la situación instruccional, los métodos, los contenidos), basta con programar adecuadamente los insumos educativos, para que se logre el aprendizaje de conductas académicas deseables” (12).

La labor del docente consiste en desarrollar una adecuada serie de arreglos de refuerzo y control de estímulos. El profesor es un tecnólogo, ingeniero conductual, aplica contingencias de reforzamiento, monitorea el comportamiento, corrige. Dentro del aula las actividades que se utilizan para aprender se orientan a proporcionar contenidos encaminados hacia la memorización más que a la elaboración y producción de conocimientos relevantes. Los trabajos fomentan en los alumnos la docilidad, el respeto a la disciplina impuesta y por ende, la pasividad. A la par, se organiza el ambiente para que los estudiantes den las respuestas esperadas o correctas en presencia de los estímulos correspondientes. Se realiza un análisis de tareas, programación por pasos cortos, antes de pasar a niveles más complejos de desempeño. De este modo, se establecen secuencias de presentación de los estímulos encaminados a producir resultados observables en los escolares. Respecto a las evaluaciones, su énfasis se centra en los productos del aprendizaje y no en los procesos; lo que interesa saber es qué ha conseguido el educando al final de un ejercicio, una secuencia o un programa determinado, sin intentar ir más allá en busca de los procesos cognitivos.

12. Hernández Rojas, G. Paradigmas en Psicología de la Educación. Paidós. México 2000. p. 94.

De esta manera el aprendizaje es reducido a una acumulación de datos, con escasa comprensión, transferencia reducida y poco uso de la aplicación del conocimiento. Por lo tanto, esta postura aplicada a la instrucción ha llegado a formar parte de una fuerte tradición en la psicología educativa, no ha sido suficiente. Actualmente, los postulados y las leyes asociativas que representan primordialmente esta concepción suelen considerarse como una explicación poco apta del aprendizaje escolar, sobre todo porque, en su interpretación tradicional, no tiene en cuenta la adquisición de las relaciones ni el desarrollo de estructuras organizadas. De ahí, que se manifiesta como una vía alternativa la concepción del aprendizaje como un proceso de reestructuración.

2.2 APRENDIZAJE POR REESTRUCTURACIÓN

En los últimos años, han surgido teorías de aprendizaje de carácter de reestructuración que se remiten a la psicología europea que se oponían a la concepción del sujeto radicalmente asociacionista. La perspectiva parte del supuesto de que el hombre tiene la capacidad innata para diferenciar selectivamente los elementos de la información, con el propósito de relacionarlos entre sí para incorporarlos a la propia estructura de pensamiento, situando a la mente como un sistema complejo que permite solucionar problemas. “El aprendizaje es resultado de la forma de interactuar y darle un sentido al mundo, con objeto de proporcionar un significado a los hechos que suceden alrededor, utilizando los instrumentos mentales que tenemos a nuestra disposición” (13). Por ejemplo, dos estudiantes pueden tener la experiencia de una misma clase pero aprenden dos lecciones completamente distintas dado que lo que cada alumno asimila con base de lo que conoce.

13. Woolfolk, A. Concepciones cognitivas del aprendizaje. Narcea. Madrid: 1989.p. 34.

“En cuanto a sus fundamentos epistemológicos, esta tendencia se inserta en la filosofía racionalista que otorga preponderancia al sujeto en el acto de conocimiento” (14).

S \longrightarrow O Enfoque por reestructuración

El individuo es quien elabora las representaciones y entidades internas (ideas, conceptos, planes) de manera propia, en este paradigma se le concibe como un agente activo cuyas acciones dependen en gran parte de las representaciones o procesos internos que ha elaborado como producto de las relaciones previas con su entorno físico y social.

2.2.1 CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE POR REESTRUCTURACIÓN

Algunos rasgos que distinguen esta postura son los siguientes:

1.- El sujeto es un ser activo, que busca información para disipar problemáticas, disponiendo y reorganizando lo que ya sabe para lograr un nuevo aprendizaje. Asimismo, es un ser que estructura el mundo que le rodea a partir de una interacción constante, por medio de la formulación, puesta a prueba de hipótesis y llegando a conformar estructuras de pensamiento más complejas. Deja de ser una tabla rasa para ir conformando sus ideas sobre la realidad.

2.- La teoría maneja un corte holístico; que sugiere que las estructuras del conocimiento se establecen durante el crecimiento y desarrollo del ser humano. Otorga importancia al origen de cambio interno a las dimensiones cognitivas: atención, percepción, memoria, inteligencia, lenguaje, pensamiento.

14. Riviére, A. El sujeto de la psicología cognitiva. Alianza Madrid.1987. p. 77.

2.2.2 IMPLICACIÓN DEL ENFOQUE DE REESTRUCTURACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Actualmente, esta perspectiva es una de las más fuertes de la psicología educativa aplicada al campo de la instrucción. En relación a que el centro del aprendizaje se sitúa en la actividad mental del alumno Es decir, “el aprendizaje es una construcción de significados. El alumno mantiene un rol activo, permaneciendo en el eje de la atención” (15).

La esencia de aprendizaje no consiste en repetir mecánicamente textos de libros ni escuchar con atención explicaciones verbales del maestro. Reside en la actividad mental intensa para asimilar los conocimientos y sus significados, insertándolos dentro de esquemas mentales definidos, en donde el estudiante aprende realmente cuando hace observaciones directas sobre hechos, procesos y demostraciones que se le presentan, procurando interpretarlos basándose en las experiencias que ya posee.

De la misma forma, cabe señalar que el aprendizaje es una transición en la que el sujeto puede hacer frente a la problemática que se presenta en su entorno por medio del uso de estrategias, que le permiten adquirir experiencias, hábitos, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes para comprender su realidad y al mismo tiempo transformarla. El educador se convierte en un facilitador de herramientas, en alguien que está pendiente de los procesos que siguen sus alumnos para lograr alcanzar el conocimiento. De ahí, que se centre especialmente en la confección y la planeación de estrategias didácticas para lograr promover en sus alumnos una instrucción con sentido de los contenidos escolares.

15. Coll, C. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós. México 1990. p.179.

Respecto a la evaluación, el profesor debe focalizar su interés en los procesos cognitivos que realiza el estudiante durante toda la situación de aprendizaje. Puede hacerlo considerando, la naturaleza de los conocimientos previos de los escolares, el tipo de estrategias utilizadas, las metas que el aprendiz persigue, así como las atribuciones y expectativas que se plantea.

En resumen, en el enfoque de reestructuración, el sujeto posee una organización propia y dinámica, que le permite interpretar la realidad, proyectando sobre ella los significados que va construyendo, gracias al aprendizaje. A distinción de la asociacionista, en donde el conocimiento es una copia de la realidad y simplemente el aprendizaje se efectúa por mecanismos asociativos, dando como resultado que el individuo sea pasivo y reproductivo.

Todo lo antepuesto, se observa en la tabla 1 siguiente que expone las principales distinciones entre ambos enfoques.

Principales diferencias entre el enfoque de aprendizaje por asociación y el de reestructuración.

Aprendizaje	Asociación	Reestructuración
Epistemología	Empirismo	Racionalismo
Enfoque	Elementismo	Holismo
Sujeto	Reproductivo Estático	Productivo Dinámico
Origen del cambio	Externo	Interno

Tabla 1. (16).

2.3 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En el aprendizaje por reestructuración el ser humano juega un papel activo en cuanto a la construcción de sus conocimientos. En consecuencia, tienen que contar con estrategias de aprendizaje. Éstas son definidas como “un conjunto de pasos que un alumno posee, emplea para aprender y recordar la información. Para que ésta sea efectiva, debe auxiliarse en la retención, asimilación, recuperación y utilización de lo que se adquiere de tal manera que los contenidos tengan un significado” (17).

En consecuencia, las estrategias que puede emplear el alumno se clasifican en:

1.-ASOCIATIVAS: destacando el repaso, que consiste en recitar o nombrar los ítems una y otra vez durante la fase de adquisición. Por ejemplo: cuando rectificamos un número de teléfono mientras buscamos una cabina. Como se observa, es sin duda una táctica eficaz cuando los materiales carecen de significado, ya sea lógico o psicológico. Así, ésta pericia puede ser simple (por repetición) o por apoyo (al seleccionar, subrayar, destacar, copiar).

2.-DE REESTRUCTURACIÓN: Se caracterizan porque se dirigen a enlazar los materiales de aprendizaje con conocimientos anteriores. Estas son: las de elaboración que tiene como finalidad el obtener el significado externo (usando como técnica palabras-claves, imágenes, rimas, abreviaturas, códigos) e interno (al formar analogías y leer textos) común a los ítems que deben aprenderse. Las de organización, que envuelven una clasificación jerárquica u organización semántica.

17. Díaz Barriga, F., Castañeda, M. y Lule, M. L. Estrategias académicas básicas. Departamento de Psicología Educativa. Facultad de Psicología. UNAM. México. 1986. p.11.

Aquí se recurre a la habilidad de formar categorías, redes de conceptos, identificar estructuras y hacer mapas conceptuales. Como se analiza, el aprendizaje por reestructuración es más fáctico dentro del ámbito educativo porque implica que el alumno sea un agente activo que procese y maneje información. Por lo tanto, se hace necesario que emplee estrategias, herramientas o medios que le permitan construir su conocimiento.

2.4 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Es un término acuñado por Ausubel (1968) que consiste en la interacción de las ideas establecidas en la estructura cognoscitiva con otras nuevas en vez de formar una serie de tendencias asociativas y arbitrarias. Supone la posibilidad de atribuir importancia a lo que se aprende a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes para la situación que se trate.

Estos esquemas no se limitan a asimilar la nueva información, sino que suponen siempre su revisión, modificación y enriquecimiento estableciendo nuevas relaciones entre ellos. De tal manera que este tipo de aprendizaje reside en que el estudiante se encuentre dispuesto, al tener en su estructura cognoscitiva ideas o conceptos con los cuales se pueda relacionar la información. Es decir, el aprendizaje debe estar disponible para ser aplicado a contextos nuevos. Puesto que el ser humano no deberá ser capaz solamente de recordar y aplicar algo dentro del espacio en el que fue aprendido originalmente, por el contrario, tendrá que generalizar este aprendizaje a otras áreas y momentos cuando sea necesario. Por consiguiente, el material usado tendrá que caracterizarse por ser potencialmente significativo y lógico; ya que es difícil que el individuo aprenda con materiales que no le son relevantes o no guardan una relación con éste.

En concreto, algunas de las condiciones básicas para facilitar el aprendizaje significativo del alumno son dos: En primer lugar, el contenido ha de ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de la estructura lógica de la disciplina o área que se está trabajando como desde la estructura psicológica del estudiante.

En segunda instancia, el educando deberá tener una actitud favorable para vincular lo nuevo que está aprendiendo con lo que ya sabe, con el fin de modificar las estructuras cognitivas anteriores.

Por otra parte, dentro de la teoría de aprendizaje significativo Ausubel (1968) consideró que toda situación de aprendizaje, puede analizarse conforme a dos dimensiones representados en los ejes vertical y horizontal.

El vertical hace referencia al tipo de aprendizaje realizado por el alumno, es decir, los procesos mediante los que decodifica, transforma y retiene la información, e iría de lo meramente memorístico o repetitivo, a lo plenamente significativo.

El horizontal representa a la estrategia de aprendizaje planificada que iría de la enseñanza puramente receptiva, en la que el profesor expone de modo explícito lo que el educando debe aprender-incluyendo tanto la clásica lección magistral como la lectura comprensiva de un texto- a la instrucción basada exclusivamente en el descubrimiento espontáneo por parte del estudiante-predominante en la vida extraescolar, pero también presente en la escuela, sea en forma de investigación en el laboratorio o, más frecuentemente, de solución de problemas. Además de distinguirse cognitivamente, ambos extremos del continuo de aprendizaje se diferencian por el tipo de motivación que promueven y por las actitudes del educando.

Todas esas distinciones quedan reflejadas en el resumen que se expresa en la tabla 2.

<p style="text-align: center;">APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO</p>	<p>Incorporación sustantiva, no arbitraria de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.</p> <p>Esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos de nivel superior, más inclusivos, ya existentes en la estructura cognitiva.</p> <p>Aprendizaje relacionado con experiencias, con hechos u objetos.</p> <p>Implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con los aprendizajes anteriores.</p>
<p style="text-align: center;">APRENDIZAJE MEMORÍSTICO</p>	<p>Incorporación no sustantiva, arbitraria y verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.</p> <p>Ningún esfuerzo por integrar los nuevos conocimientos con conceptos ya existentes en la estructura cognitiva.</p> <p>Aprendizaje no relacionado con experiencias, con hechos u objetos.</p> <p>Ninguna implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con los aprendizajes anteriores.</p>

Tabla 2. Novak & Gowin, 1984.

2.5 SUGERENCIAS PARA EMPLEAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL AULA

Araujo propuso de acuerdo a la teoría de Ausubel, cinco pasos para incorporar y mejorar el aprendizaje significativo en el aula:

1. El material debe tener contenidos con sentido, estructura y organización, relacionabilidad sustancial (no al pie de la letra), es decir, un mismo concepto o proposición puede expresarse de manera sinónima y seguir transmitiendo exactamente el mismo significado.

2. Aplicar instrucciones anticipadas. Como contenido introductorio, claro, estable, relevante e inclusivo del material que se va enseñar.

3. Delimitar las relaciones entre ideas generales, resaltando similitudes, semejanzas e incluyendo incompatibilidades reales o aparentes.

4. Programar los materiales en una serie jerárquica y una instrucción anticipada respectivamente.

5. Evaluar las labores de los estudiantes, tanto desde el punto de vista global como lo que ha aportado cada uno de los miembros en forma individual (18).

A partir de lo expuesto es posible sugerir al docente una serie de principios que se desprenden de la teoría del aprendizaje significativo.

1.- El aprendizaje se facilita cuando los contenidos se le presentan al alumno organizados de manera conveniente y siguen una secuencia lógica-psicológica apropiada.

2.- Es conveniente delimitar intencionalidades y contenidos de aprendizaje en una progresión continúa que respete niveles de inclusividad, abstracción y generalidad.

18. Araujo, B. Tecnología instruccional. Kapelusz. Argentina 1988.p. 24.

3.- Los contenidos conceptuales deben presentarse en forma de sistemas conceptuales (esquemas de conocimiento) organizados, interrelacionados y jerarquizados, y no como datos aislados y sin orden.

4.- La activación de los conocimientos y experiencias previos que posee el aprendiz en su estructura cognitiva, facilitará los procesos de aprendizaje significativo de los nuevos materiales de estudio.

5.- El establecimiento de puentes cognitivos (conceptos e ideas generales que permiten enlazar la estructura cognitiva con el material por aprender) pueden orientar al alumno a detectar las ideas fundamentales, a organizarlas e integrarlas significativamente (19).

Durante el trayecto de este capítulo se han señalado aspectos fundamentales a partir el concepto de aprendizaje desde el punto de vista asociacionista, en que el sujeto es un ente pasivo. En contraste, se manifiesta el enfoque de reestructuración en el que se mantiene la atención en los procesos cognitivos, donde el hombre se convierte en un agente activo, intencional, organizativo, productivo y estratégico. De ahí, se tiene como propósito primordial que el estudiante adquiera un aprendizaje significativo que trascienda más allá de la institución escolar y tenga impacto en su vida cotidiana. De la misma forma, se puede concluir que aunque existen dos perspectivas de aprendizaje dentro del ámbito educativo; se retoma la de **reestructuración** porque implica que el alumno sea dinámico, maneje y procese información, para lo cual necesita estrategias, herramientas o medios que le permitan asimilar más los contenidos al pensar mejor sobre lo que aprende.

19. Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Mc. Graw Hill. México. 1999. p. 27-28.

**APARTADO III.
EL PROCESO DE LA LECTURA**

APARTADO III EL PROCESO DE LA LECTURA

La primera interrogante que surge al hablar del problema de la comprensión lectora, es precisamente, definir qué significa leer. A continuación se presenta la exposición de sus objetivos, fases, procesos, así como la relación que mantiene con el aprendizaje significativo.

3.1 DEFINICIÓN DE LECTURA

Escoriza señaló que existen varias interpretaciones sobre este concepto y puede abordarse en torno a dos explicaciones principales:

1.- La lineal o modular: la lectura es entendida como una habilidad compleja que se puede segmentar en la facilidad para decodificar e identificar palabras de forma descontextualizada y en una secuencia determinada.

2.- La constructivista: es considerada como una totalidad, no se puede segmentar en unidades separadas e independientes y se caracteriza por ser:

a) Constructiva: el lector activa y aplica un conjunto coherente, organizado de conocimientos con la finalidad de elaborar una interpretación propia del escrito. Son importantes los esquemas cognitivos del sujeto.

b) Lingüística-comunicativa: la lectura permite acceder a un discurso escrito que contiene una unidad semántica afín, constituida de significados que han sido producidos mediante el empleo de un sistema lingüístico convencional cuya función más importante es la de comunicar un mensaje.

c) Social-colaborativo: posibilita la interacción y comunicación entre los miembros de una misma sociedad o cultura (20).

20. Escoriza, N. Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora. Universidad de Barcelona. España: 1996. p. 4.

d) Estratégica: el sujeto debe conocer y emplear una serie de procedimientos que actúan como guías generales o procesos heurísticos cuando el propósito de la actividad mental constructiva personal tenga como finalidad la de tratar de integrar, los contenidos de un discurso escrito, en su estructura cognitiva ya existente.

e) Interactiva: toma en consideración las características del lector, la naturaleza de la información que se desarrolla en el texto, la finalidad de la tarea propuesta y las condiciones propias de la situación o contexto en el que tiene lugar la actividad diseñada.

Se puede señalar que a pesar de que existen estas dos definiciones, en la presente investigación se coincide con la segunda postura en cuanto a que la lectura no es un acto mecánico, que reside tan sólo en dominar algunos de sus aspectos, como la unión de sílabas o la dicción, correr la vista entre las líneas de un texto, o pasar inadvertidamente entre las páginas. Al contrario, “la lectura es una competencia básica que implica un proceso de interacción entre el lector y el texto para llegar a la construcción de significados. Considerando la participación activa del lector, conocimientos y experiencias previas” (21).

3.2 OBJETIVOS DE LA LECTURA

La lectura es una actividad constructiva que se realiza con diversas intenciones dentro y fuera de la escuela en la vida diaria. Es necesario tener siempre presente ¿Para qué se lee?

21. Secretaría de Educación Pública. Español. Sugerencias para su enseñanza. SEP. México.1996.p. 47.

A continuación se describen los objetivos que se persiguen al leer:

- Obtener información precisa: Localizar algún dato de interés.
- Seguir instrucciones: para usar un aparato, emplear una receta de cocina, las reglas de un juego.
 - Lograr información de carácter general: saber que pasa de forma muy específica; por ejemplo, si necesitamos elaborar una monografía sobre algún tema, lo habitual es que no se escudriñe con todo detalle todas las obras, enciclopedias o libros del escritor. Se procura solamente tener de ellas una visión concreta.
- Para aprender: accede a ampliar los conocimientos a partir de un texto determinado.
 - Revisar un escrito propio: es un ingrediente imprescindible porque regula la autorevisión de las propias composiciones, colocando al autor en el lugar de los posibles lectores.
- Por placer: es una cuestión particular, en la que se eligen los escritos y se desencadena la experiencia emocional.
 - Comunicar un texto a un auditorio: la finalidad es que las personas a quienes se dirige la lectura puedan comprender el mensaje que se les emite, de modo ameno y comprensible.
- Leer para dar cuenta de se ha comprendido: consiste en que los educandos otorguen cuentas ya sea respondiendo unas preguntas, recapitulando o a través de cualquier otra técnica sobre el texto (22).

22. Solé, I. Bases psicopedagógicas de la práctica educativa. Horosi/ICE. Barcelona 1990. p. 80.

Ahora bien, en correspondencia al currículum escolar, es útil recordar que “el Plan y Programa de Estudios de Educación Primaria, expresa como propósitos útiles de la lectura que los niños:

- a) Reflexionen sobre el significado de lo que leen, puedan valorar y criticarlo.
- b) Aprendan a reconocer las diferencias entre los diversos tipos de texto y a utilizar estrategias adecuadas.
- c) Sepan buscar información, valorarla, procesarla, para emplearla internamente y fuera de la institución escolar, como instrumento de aprendizaje autónomo” (23).

Por consiguiente, se puede exponer que dentro de la institución escolar la lectura es una herramienta que se pone en práctica constantemente puesto que se encuentra vinculada con todas las asignaturas y además, ayuda a los estudiantes a usar, buscar y seleccionar distintas fuentes bibliográficas, desarrollar su sensibilidad, degustar del lenguaje, distraer, interpretar planos, mapas, recrear personajes, pasajes históricos de distintos contextos y culturas, utilizar instrucciones para elaborar trabajos, jerarquizar, diferenciar e interrelacionar ideas en un texto, sacar conclusiones, argumentar, relacionar, clasificar, elaborar esquemas, extender experiencias, construir conocimientos. Sin embargo, una visión más amplia de la lectura y un objetivo general sería formar buenos lectores no sólo para el marco de la escuela, sino para interactuar con el texto y aprender significativamente a resolver situaciones adversas de la vida diaria.

23. Secretaría de Educación Pública. Plan y Programa de Estudio de Primaria. SEP. México 1993. p. 23.

3.3 FASES DE LA LECTURA

Además de señalar la definición y objetivos de la lectura, es importante analizar las etapas que la componen, éstas son dos: decodificación y comprensión.

“La primera, consiste en que el lector identifique los signos o símbolos impresos, reconozca las palabras, lo que exige un conocimiento de las claves gráfico-fónicas del escrito” (24). Es decir, establecer correspondencia entre los sonidos de la lengua y su representación gráfica convencional. Se comienza por la percepción del conjunto de letras, para dar paso a la conversión de símbolo a sonidos, después a palabras impresas y enunciados. Este lapso, se visualiza principalmente en los primeros años escolares cuando los niños se encuentran en vías del conocimiento y adquisición del código.

“La segunda etapa es más que decodificar, dado que el significado no reside sólo en las palabras, frases o párrafos, sino en el lector en cuanto a que de modo activo, desde sus conocimientos previos hace inferencias que van más allá de la información que literalmente presenta el texto. Supone que la representación final es un fruto de construcción” (25).

Díaz Barriga sintetizó estos niveles, en lo que ha denominado microprocesos y macroprocesos (26). En el primero, se abarca la tarea de decodificación: a) la identificación de grafías e interpretación silábica, b) el análisis y codificación de las palabras, c) la exploración de reglas gramaticales y sintácticas pertinentes.

24. Núñez, A. Didáctica de la lectura eficiente. UAEM. México.1999.p. 45.

25. Alonso, T. “Comprensión de lectura: una aproximación al problema de la evaluación”.Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. España. 1987. p. 17-22.

26. Díaz Barriga, Op. Cit. p.144.

El segundo, conduce a la extracción del significado contenido en el mensaje (comprensión) implicando el procesamiento semántico. En esta fase, es en la que el presente trabajo otorgará mayor énfasis debido a que es en este momento en el que se observa al lector realizar la interpretación en el texto y precisamente, es aquí donde encuentra grandes dificultades porque no cuenta con las estrategias correspondientes para interactuar y valorar la información.

3.4 EL PROCESO LECTOR

En la literatura especializada, durante mucho tiempo se pensó que la comprensión era equivalente a la decodificación de las palabras, frases, párrafos. En los textos se hacían preguntas al alumno tras la lectura, orientadas principalmente a evaluar si captaba el significado literal. Sin embargo, este tipo de prácticas o ejercicios no indicaban al estudiante lo que debía hacer para llegar a la asimilación. Para todos los interesados en la materia resulta claro que sólo es posible mejorar la comprensión de la lectura en la medida en que se tenga conocimiento sobre el proceso lector, para explicar esto, surgen tres modelos.

1. “El modelo ascendente postula que se construye de abajo-arriba, (bottom-up), se da una distribución jerárquica de los niveles de procesamiento y las operaciones. La información suministrada por el texto es la esencial, cada operación es un requisito para que se realice la siguiente, su ocurrencia se produce sucesiva y secuencialmente” (27). Esta decodificación supone los siguientes procesos: discriminación-identificación de palabras, combinación de las letras entre sí, identificación de grupos de letras típicas, relación y significación de palabras entre sí.

27. De Vega, M., Carriedo N. y González, E. Lectura y Comprensión. Una perspectiva cognitiva. Alianza. Madrid. 1990. p. 54.

Por consiguiente, al leer un texto, se comienza por el análisis de los rasgos visuales, después por el reconocimiento de las letras, siguiendo una integración silábica hasta llegar a lo semántico y la obtención final del significado.

2. “El modelo descendente (top-down), surge como una alternativa que intenta superar las deficiencias del anterior, sobre la base de que la diferencia fundamental entre los buenos y malos lectores son sus conocimientos sintácticos, semánticos precedentes y el uso que hacen de ellos durante la lectura uso que permite proveer la información contenida del texto” (28).

Desde este punto de vista, la tarea del lector consiste en construir mentalmente la estructura posicional del texto, en que todas las proposiciones se enlazan mediante los argumentos compartidos. Si el texto no especifica los lazos entre las proposiciones, el lector debe suplirlas por medio de inferencias (Kintsch & Van Dijk, 1978). Es decir, la lectura está dirigida por los conocimientos semánticos y sintácticos del sujeto, estando los aspectos perceptivo-visuales subordinados por aquellos conocimientos. Este modelo sugiere que la información antigua, como esquema, tenga un valor funcional respecto a la nueva. Esta se asimila o se acomoda en aquella; por lo tanto, al leer se promueven esquemas. Por ejemplo, el que tiene el esquema del fútbol infiere perfectamente en qué parte del campo se encontraba el jugador al que el árbitro señaló el penalti. En cambio, le será muy difícil entender un texto de ese tipo a alguien que no conoce el mecanismo de este deporte.

28. Alonso, T. Op. Cit. p. 17-22.

3. “El modelo interactivo: hace posible que el individuo integre información nueva a partir de que pone a prueba hipótesis realizadas por él mismo sobre lo que tiene con base a sus conocimientos y esquemas previos” (29).

De este modo, aprender a leer implica no sólo una serie de discriminaciones visuales sino también el uso “estrategias” que facilitan la interpretación y construcción por parte del sujeto. Este último modelo se diferencia sustancialmente de los dos anteriores que conciben a la lectura como un proceso secuencial, en donde las operaciones lectoras se producen una a continuación de las otras, el interactivo entiende el proceso de lectura como un conjunto de operaciones que se dan en paralelo, simultáneamente, condicionándose mutuamente entre ellas. Como se puede observar, el modelo interactivo supone una superación a la concepción tradicional, que consideraba a la lectura como mero desciframiento, y tiene implicaciones directas en la educación al poner de manifiesto la necesidad de incluir en ella el papel activo del estudiante, ya que la interpretación de lo escrito exige que se establezcan relaciones entre la nueva información y lo que ya conoce.

3.5 LECTURA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El aprendizaje significativo es muy trascendental en el proceso educativo porque es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas representadas (Ausubel, 1968). En relación con la lectura, este aspecto es central, puesto que la información que se maneja en los textos (no meramente literal) se relaciona, de manera sustantiva tomando en consideración las experiencias previas, hechos u objetos, con la estructura cognitiva del individuo la cual al interaccionar los conceptos fundamentales con el material que sirve de anclaje, conduce como resultado a que se incorpore y asimile lo más relevante.

29. Alonso T. Cómo enseñar a pensar. Santillana. Madrid, España. 1994, p. 12.

En contraposición con la asociación, lo importante trasciende al adquirirse el mensaje de modo interactivo; el material se retiene cuando el lector participa con este al acercarse a la visión del autor. Aquí, el ser humano es un sujeto activo que emplea diversas fuentes para obtener lo esencial del texto, del mismo modo que lo reconstruye para interpretarlo de acuerdo con sus propios esquemas conceptuales, a partir de su representación. La lectura dentro de la visión del aprendizaje significativo es considerada una actividad compleja y dinámica que lleva a cabo el individuo para efectuar análisis, síntesis, creaciones, reconstrucciones para formarse una representación, un modelo propio, de aquello que presenta su mundo. Esta óptica tiene como tarea fundamental hacer hincapié en la necesidad de encontrarle sentido a lo que se lee, con el fin de utilizar los conocimientos para resolver problemas prácticos en la vida diaria. Este proceso requiere de actividad mental constructiva muy intensa, que conduce a efectuar una revisión, para integrar nuevos datos con respecto a lo que ya se sabe. En concreto, el lector competente es el que entiende que el objetivo de la lectura es el de construir significados. El uso de claves en el texto, de organizadores, de las experiencias previas, permite generar anticipaciones, inferencias, predicciones, evaluar y revisar hipótesis formuladas sobre las palabras, frases, fragmentos del escrito. De esta manera, el sujeto valora dinámicamente qué información es relevante para centrar su atención sobre ella, discriminándola de la que no lo es.

Hasta aquí se ha comentado sobre la naturaleza del acto de leer, que es de gran importancia porque se destaca como un medio de conocer, pensar, resolver problemas en todos los aspectos de la vida. Por lo tanto, resulta fundamental para los investigadores e interesados analizar el tema, para comprender y tener un marco de referencia del desarrollo de la lectura con la finalidad de buscar alternativas educativas viables para dar mayor efectividad y eficacia, dando como resultado que los estudiantes cuenten con las herramientas para interactuar con los textos.

**APARTADO IV.
COMPRENSION LECTORA Y SUS NIVELES**

APARTADO IV.

COMPRENSIÓN LECTORA Y SUS NIVELES

El presente apartado aborda el concepto de comprensión lectora como un proceso a través del cual el lector extrae lo más relevante tomando en consideración la vinculación de las ideas que se plasman en el escrito y sus conocimientos previos. Además, se señalan los niveles de comprensión lectora para reflexionar sobre el desarrollo que cada lector tiene al interpretar la información. Finalmente, se agrega un espacio dedicado a las estrategias que permiten al individuo acceder de manera activa a la construcción de significados de los textos.

4.1 CONCEPTO DE COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión lectora es una actividad crucial para el aprendizaje escolar porque a través de ella los alumnos adquieren información que utilizan en las aulas. En la literatura especializada, durante mucho tiempo se pensó que el término era equivalente a la decodificación de las frases y párrafos. Por lo general, se hacían preguntas al estudiante, tras la lectura orientadas principalmente a evaluar si captaba el significado literal. Sin embargo, este tipo de prácticas o ejercicios no le indicaban al educando lo que debía hacer para llegar a la asimilación.

Después esta concepción cambio, al sostener que “la comprensión lectora es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido, es dinámica y no pasiva; es decir, el lector no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema” **(30)**.

30. Johnston, H. La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo. Aprendizaje Visor. Madrid 1989. p. 12.

En este contexto surge la comprensión lectora bajo una óptica más amplia; que considera que los lectores que han comprendido el texto han establecido conexiones lógicas entre las ideas y pueden expresarlas de distintas maneras, así como darle sentido a lo que está escrito. Asimismo, Morles definió que “la comprensión de un texto escrito es el proceso cognoscitivo mediante el cual se reconstruye, en la mente del lector, la información transmitida por el autor” **(31)**.

De esta manera, el sujeto se convierte en el receptor activo de la información. Por ello, se debe tener presente que comprender es equivalente a saber por sí mismo. El significado que el lector elabora no proviene únicamente de la página escrita; también de sus experiencias que son activadas por la información que le presenta el escritor. De acuerdo a lo expuesto, para comprender un texto se requiere de algo más que leer y conocer el propio lenguaje, lo importante reside en el lector desde sus conocimientos previos, en inferencias que van más allá de la información que se le presenta. Así, comprender un escrito involucra el saber interpretarlo, rescatar su contenido para establecer juicios valorativos a través de la comparación de las ideas o conceptos manejados por el autor y los criterios del propio lector.

Consecuentemente, no basta con que el individuo lea mecánicamente palabras y oraciones puestas unas, tras otras; sino que tenga acceso a lo esencial del mensaje.

31. Morle, A. “Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura”. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. 38. 1985. 44-52

Como señala Díaz Barriga “la comprensión lectora es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado. Estas cualidades desde esta perspectiva se refieren a que la comprensión lectora es: a) constructiva ya que durante este proceso el sujeto edifica una interpretación; b) estratégica, toma en cuenta la necesidad de utilizar, organizar los recursos y herramientas cognitivas de forma inteligente; c) interactiva, el texto y lector juegan un papel importante al establecer un vínculo” (32).

Ahora bien, cabe preguntar ¿cómo podemos definir las diferencias entre una mala y buena comprensión lectora? En la siguiente tabla (ver tabla 3), los autores antes señalados resumen dichas consideraciones (33).

Pobre Comprensión	Buena Comprensión
<ul style="list-style-type: none"> • Uso escaso del conocimiento previo. • Dificultad para detectar la información central. • Uso de la estrategia de suprimir/copiar. • Incapacidad de elaborar un plan estratégico de lectura. • Deficiencias en el establecimiento del propósito de la lectura. • Deficiencias en la capacidad para supervisar el proceso (detección de problemas y auto-corrección). 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso activo del conocimiento previo. • Detección de la información principal y uso de estrategias para mejorar la decodificación y almacenaje de información. • Uso de estrategias para la generalización, construcción e integración. • Capacidad para planear el uso de estrategias en función del contexto de aprendizaje. • Establecimiento efectivo del propósito y uso adecuado del mismo durante todo el proceso lector. • Capacidad efectiva para supervisar y regular el proceso de comprensión.

Tabla 3, de Díaz Barriga y Hernández, 1999.

32. Díaz Barriga. Op. Cit. p. 142.

33. Ibidem. p. 155.

4.2 FACTORES ASOCIADOS A LA COMPRENSIÓN LECTORA

Algunos investigadores, como Samuels consideran que existen factores que influyen en la comprensión lectora de los lectores, y que a su vez dentro del presente trabajo, nos sirven como puntos de referencia.

Factores internos:

- a. Su conocimiento previo o si cuenta con esquemas para comprender el tema que lee y pueda hacer inferencias.
- b. Preguntas estructuradas por el mismo individuo, cuestionamientos que el lector se hace acerca del tema.
- c. Que el sujeto tenga la capacidad de ubicar términos repetitivos o trascendentes en el texto.
- d. Estrategias metacognoscitivas como analizar, sintetizar, resumir, construir conceptos referentes al texto.
- e. Facilidad de lenguaje, si es amplio el vocabulario que utiliza el sujeto, si sabe sustituir palabras por otras con el mismo significado, sintaxis apropiada.
- f. Motivación en donde el sujeto manifieste que tiene interés y disposición (34).

Factores externos:

- a. Los temas tratados, esto es, si la persona cuenta con los conocimientos previos a lo que se está refiriendo en el texto.
- b. Marcas convencionales, que el lector pueda inferir porque algunos elementos se escriben en diferente manera, como son las letras cursivas, las negritas, los subrayados, los signos de puntuación, de exclamación.
- c. El estilo, si el texto está bien redactado, si tiene términos repetidos, si hay coherencia.
- d. Lectura fácil, si el texto tiene el vocabulario para la persona a quien se dirige.
- e. Diseño de formato que cuente con pequeños títulos, encabezados, establezca objetivos.
- f. Tiempo: si el alumno cuenta con el tiempo suficiente para comprender el texto (35).

34. Samuels, J. "A cognitive approach to factors influencing reading comprehension". Journal of Educational Research. 1993. 15. 103-109.

35. Ibidem. p. 103-109.

4.3 COMPRENSIÓN LECTORA Y SUS NIVELES

Para la presente investigación se retoman los postulados de los modelos interactivos en relación a que el intercambio entre micro y macroprocesos dan como resultado diversos niveles de comprensión lectora. La identificación de esto permite que el docente frente a grupo pueda discernir si los estudiantes que tiene a su cargo están asimilando la información.

Según Fernández Lomelín, los niveles de comprensión lectora quedan enunciados como se presentan a continuación.

1) Literal: el lector es capaz de identificar situaciones, personajes, relaciones espaciales, temporales, causales de aquellos acontecimientos que de forma directa y evidente manifiesta el autor.

2) Reorganización: se manifiesta cuando el individuo es capaz de establecer conexiones lógicas entre ideas y pueden ser expresadas de otra manera.

3) Inferencial o interpretativo: caracterizada porque el lector va más allá del sentido directo del pasaje. Incluye las intenciones, aseveraciones, estados de ánimo de los personajes no manifestado de manera explícita por el autor.

4) Crítico o de juicio: requiere de un proceso de valoración y enjuiciamiento sobre las ideas leídas (36).

36. Fernández Lomelín, T. "Evaluación de la lectura en educación primaria de Aguascalientes". Cuadernos de trabajo. 1997. 84. p.13.

4.3.1 NIVEL LITERAL

De manera explícita, el sujeto distingue lo que expresa un escrito al saber encontrar la idea principal y las secuencias de acción. Este nivel comprende la determinación del tema y la localización de las expresiones claves. “Generalmente se recurre al subrayado, la comprensión de las ideas principales es un aspecto importante, cuando los lectores se enfrentan a un texto, no pueden recordarlo entero y es conveniente que discriminen entre lo más o menos relevante para retener así, de un modo eficaz, lo esencial “(37). En los textos se presentan pensamientos básicos y puntos de vista que el escritor desea comunicar y alrededor de ellos giran una serie de detalles, citas o anécdotas que no son sobresalientes y que solamente sirven para explicar la idea central. De este modo, el individuo que sólo comprende literalmente sin interpretar el escrito ni recapitular tiene un nivel relativamente bajo, en consecuencia, se limita a lo que la página impresa indica sin llegar a hacer una extracción significativa. En opinión de Saavedra “el procedimiento de la lectura sugerido para efectuar este primer nivel de comprensión literal supone dos fases: a) determinar el tema y, b) localizar las ideas principales” (38).

4.3.2 NIVEL DE REORGANIZACIÓN

“Fernández expresó que este nivel de comprensión lectora consiste en dar un arreglo diferente al texto a través de tres procesos simultáneos:

a) Elaboración de procesos y clasificación y síntesis, el primero de los cuales ya se realizó en el nivel literal.

b) Identificación de relaciones entre palabras y expresiones principales. Se necesita relacionar los significados, analizando el vocabulario y las relaciones semánticas entre los términos.

c) Recapitulación del contenido y revisión de la información acumulada para seguir el desarrollo del tema que interesa” (39).

37. Baumann, J. La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula). Aprendizaje: Visor. Madrid. 1990. p. 89.

38. Saavedra, R. Evaluación del aprendizaje, conceptos y técnicas. Pax. México 1981. p. 6.

39. Fernández. Op. Cit. p. 14.

Según la descripción de la autora no se considera que los lectores hayan comprendido el texto a este nivel si sólo son capaces de repetir la información tal como está en el texto (nivel literal), sino cuando se ha establecido conexiones lógicas entre las ideas y pueden ser expresadas de otra manera. Este nivel se manifiesta cuando se le solicita a un lector que elabore un resumen o síntesis del texto. Este tipo de comprensión es sobre la que se pone mayor hincapié en la escuela primaria, generalmente se manifiesta cuando se le solicita al educando que elabore un resumen para organizar la información resaltada.

4.3.3 NIVEL INFERENCIAL O INTERPRETATIVO

Se caracteriza porque la persona puede explicar, interpretar, comentar o extender el contenido de un escrito a contextos de la vida diaria. Es indispensable localizar, clasificar, relacionar y predecir lo que sucederá. Se ejerce cuando se elaboran suposiciones sobre el contenido a partir de los rasgos que otorga la lectura. (Pearson, 1978; 17) sostienen que la comprensión es activa, no pasiva; es decir, el lector interpreta y cambia lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema.

Las inferencias son partes fundamentales de la comprensión, permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones, frases y complementar las partes de la información ausente. Aunque esto no represente que el lector tenga que generar todas las inferencias posibles, porque perdería el mensaje del autor; más bien, debe organizarlas. Se manipula el texto y se completan los vacíos de los aspectos no incluidos. En esta instancia, el lector puede formular hipótesis, predecir resultados, significado de palabras desconocidas, determinar causas, secuencias lógicas, prever un final diferente, sacar conclusiones, anunciar comportamientos de los personajes, y hacer la lectura más interesante, al relacionar las nuevas situaciones con sus vivencias.

4.3.4 NIVEL CRÍTICO O PROFUNDO

“Se llega a este nivel cuando ya se han llevado a cabo los anteriores y el sujeto es capaz de reordenar, establecer los conceptos dentro del contexto de un escrito para captar lo primordial de acuerdo con la realidad que se está analizando”(40).

Al efectuar la lectura, el individuo va enriqueciendo y transformando la información con su postura de pensamiento. En este nivel lo ideal es que el lector logre formar juicios valorativos que le permitan realizar análisis, síntesis y reflexión para emitir argumentaciones sobre lo que revisa al establecer comparaciones entre lo que el autor expresa y sus criterios.

Cabe señalar que este último estrato es el ideal para todos los lectores y para los alumnos que se encuentran en las escuelas de educación primaria. Para lograr este objetivo los estudiantes deben: juzgar el contenido de un contexto bajo un punto de vista personal, distinguir un hecho de una opinión, manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto y analizar la intención del autor.

Por consiguiente, cuando se logra este nivel de comprensión el estudiante se convierte en un lector maduro. (Pilgrim, 1978; 28) afirmaron que este tipo de lectores son curiosos y critican lo que leen. Buscan una apropiación dentro de situaciones de vida reales y son eficientes en el uso de herramientas de aprendizaje. En concreto, dentro de este nivel de lectura crítica, el lector es capaz de ir más allá del significado textual al interpretar, analizar, sacar lo más importante y explicar.

40. Portilla, M. “Niveles en la lectura de comprensión”. Colección Pedagógica Universitaria. México.1986. 13.pp. 84-89.

4.4 ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

“Una estrategia es un conjunto de pasos que un alumno posee, emplea para aprender y recordar la información” (41). En cuanto al rubro de la comprensión lectora se refiere, el concepto de estrategia ha sido retomado de formas muy diferentes aunque todas las definiciones elaboradas comparten la idea de que son una forma de conocimiento procedimental cuyo objetivo es el promover en el alumnado la competencia tanto en el control de la actividad de la lectura como en la explicitación de las operaciones más relevantes cuya ejecución eficaz está orientada a la construcción de representaciones cognitivas coherentes y estructuradas.

A partir de distintas investigaciones se han identificado varias estrategias específicas para laborar con este aspecto. Solé “estableció una distinción para trabajar con éstas a partir de tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Las primeras se refieren al establecimiento del propósito del texto y la planeación para enfrentar el proceso de comprensión. Ejemplos de estas estrategias son la activación del conocimiento previo, la elaboración de predicciones y preguntas. Las segundas que se usan durante la lectura se proponen monitorear o supervisar la comprensión; por ejemplo, la determinación de la importancia de las partes del texto, notas, relectura parcial o global, habilidades de elaboración (conceptual, imaginal, inferencia) y estrategias de organización como mapas conceptuales y el uso de estructuras textuales. Las terceras son a las que se recurre después de la lectura se refieren a la evaluación en función del propósito que se estableció antes de iniciar. Para este efecto, se identifica la idea principal y se elaboran concisiones” (42).

41. Díaz Barriga, F. “Estrategias para el aprendizaje de la comprensión de textos”. Perfiles Educativos. México. 1985. 41.pp. 28-47.

42. Solé, I. “Aprender a usar la lengua: implicaciones para la enseñanza”. Innovaciones en el Aula Educativa. España. 1992. pp. 5-10

En relación con lo descrito, si se realizan estas estrategias de manera constante como una sugerencia factible y no como una receta que deba de seguirse al pie de la letra, se conduce a que se incorpore y se asimile lo más relevante. Es necesario enseñar una serie de estrategias que pueden contribuir a la comprensión lectora, porque estas herramientas que usa el sujeto de manera activa están encaminadas a hacer con la lectura lo que se realiza con otros conocimientos de la enseñanza: mostrar como los maneja un experto, plantear situaciones en las que el aprendiz pueda aproximarse progresivamente a su manejo y ayudarlo para que, partiendo de donde se encuentra, pueda ir cada vez un poco más allá, en el sentido del dominio autónomo. Enseguida se presenta la tabla 4, que contiene las estrategias antes explicadas.

Clasificación de Estrategias de Comprensión Lectora (43).

TIPOS DE ESTRATEGIA	ESTRATEGIAS ESPECÍFICA
ESTRATEGIAS ANTES DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • Activación del conocimiento. • Elaboración de predicciones. • Elaboración de preguntas.
ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> * Determinación de la importancia de las partes de un texto. * Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global). * Estrategias de elaboración (conceptual, imaginal, inferencial). * Estrategias de organización (uso de mapas conceptuales, utilización de estructuras textuales).
ESTRATEGIAS DESPUÉS DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> * Identificación de la idea principal. * Elaboración del resumen. * Formulación y contestación de preguntas.

Tabla 4, de Solé, 1992.

43. Solé, I. Op. Cit. p. 64.

4.5 EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Después de señalar puntos importantes de la comprensión lectora, se da pauta para comentar sobre su evaluación; este término “se define como una actividad en función de determinados criterios, que obtienen formaciones pertinentes acerca de situación, objeto o persona, se emite un juicio y se adoptan una serie de decisiones relativas al mismo” (44).

Catalá menciona que los especialistas son muy críticos ante la posibilidad de evaluar la comprensión lectora, ya que es una actividad compleja. Sin embargo, “para llegar a comprender que sucede cuando el lector construye el significado es necesario conocer los procesos cognitivos que entran en juego, ya que pueden servir para observar porque del resultado de la valoración. Así, entre los aspectos que se deben de tomar en consideración son los siguientes” (45).

1.- Microestructura:

- a. El reconocimiento de las palabras.
- b. El paso de significante a significado que asegura la recuperación en la memoria a largo plazo de los conocimientos asociados a las palabras o grupos de palabras identificadas.
- c. La comprensión morfosintáctica-reconocimiento de los tiempos verbales, de la puntuación, del lugar que ocupan las palabras, que asegura el primer tratamiento del texto.
- d. La relación del significado entre sí, inferida a partir de los conectores.

-
44. Miras, M. & Solé, I. “La evaluación del aprendizaje en el proceso de enseñanza/aprendizaje”, en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps): Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación. Madrid 1990. p. 30.
45. Catalá G., Catalá M., Molina E. & Monclús R. Op. Cit. p. 28-29.

2.- Macroestructura:

- a. La consideración del significado de las frases que comportan hacer inferencias de enriquecimiento, de elaboración o de generalización.
- b. La jerarquización de la información juzgando la importancia relativa de los significados construidos.
- c. La organización de la información interrelacionado globalmente las ideas.

3.- Superestructura:

- a. La identificación del tipo de texto y de sus partes esenciales (por ejemplo una carta: encabezado, cuerpo, despedida).
- b. Construcción de un modelo mental.
- c. La integración de las informaciones que incluye la representación construida a partir del texto en una estructura de conocimientos ya existentes.

4.6 INVESTIGACIONES SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA

La trascendencia de la comprensión lectora se refleja en las investigaciones que se han realizado. Desde principios de siglo pasado, los educadores y psicólogos han otorgado relevancia a este rubro y se ocuparon de determinar lo que sucede cuando un lector tiene contacto con un texto. Lo que ha variado es la concepción de cómo se da la comprensión.

En la década de los 60 del siglo pasado un número de especialistas en la lectura postuló que este término era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1982; 74), si los alumnos eran capaces de dominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. A medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad de la decodificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender los escritos; la comprensión no tenía lugar de manera automática.

En ese momento, los pedagogos y psicólogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los docentes frente a grupo formulaban. En la década de los 70 y 80, los investigadores adscritos al área de la enseñanza y de la psicología, se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscita el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de como comprende el lector, intentando luego verificar sus postulados por medio de la investigación. La obra de los especialistas en la lectura ha configurado un nuevo enfoque de comprensión basado en el papel activo del sujeto.

En la época contemporánea las investigaciones relacionadas con la comprensión lectora se enuncian a continuación:

Espinosa aplicó evaluaciones para la comprensión lectora en grupos del último grado de primaria cuya característica principal era su bajo rendimiento escolar. Después de analizar los resultados emitidos por los estudiantes, los investigadores observaron que los alumnos que tenían un nivel de comprensión lectora menor eran los que sus evaluaciones no eran del todo aceptables (46).

Bajo estos lineamientos, Rojas y Martínez trabajaron con niños de quinto y sexto año de primaria, aplicando un programa en estrategias para la comprensión de textos narrativos y expositivos, los resultados obtenidos demostraron que el incremento de nivel de comprensión lectora ayuda a los alumnos a comprender distintos escritos que se encuentran en los planes y programas de estudio (47).

46. Espinosa Lecona, O. C. Estrategias para la comprensión lectora en grupos de alumnos del sexto grado de educación básica con bajo rendimiento escolar. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM. México.1989.p. 4.

47. Rojas Guzmán L. & Martínez Romero, R. Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños de primaria. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM. México.1992. p. 6.

Mateos y Alonso enseñaron a niños entre 9 y 11 años (con nivel de comprensión medio o bajo) a identificar sus fallas en la comprensión, y a seleccionar y aplicar las mejores estrategias para cada una de las dificultades con el fin de que obtuvieran un mayor éxito al enfrentarse a los diversos textos de sus materias escolares (48).

Gómez Palacio investigó sobre la evaluación de la comprensión lectora en la escuela primaria y dentro de sus resultados encontró que varios niños son incapaces de valerse del sistema de escritura como medio de comunicación, denotando bajos niveles de comprensión lectora y en consecuencia incrementando el índice de analfabetismo funcional que existe en México (49).

Fernández evaluó los niveles de comprensión lectora en educación primaria en Aguascalientes ante distintos tipos de texto de niños que están a punto de finalizar sus estudios de 4° y 6° (50).

En la Universidad Nacional Autónoma de México Díaz Barriga y Rojas Drummond concluyen que las capacidades para interactuar con un texto se desarrollan de manera importante durante la educación primaria. Sin embargo, los resultados de sus investigaciones muestran que tanto los niños de escuelas primarias oficiales y particulares tienen problemas para alcanzar niveles de comprensión lectora mayores (51).

48. Mateo, M. M. y Alonso T. J. Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. Infancia y aprendizaje. UNAM. México. 1991.1, 5-19.

49. Gómez Palacios, M. La lectura en la escuela. Secretaría de Educación Pública. México. 1996. p. 104.

50. Fernández Lomelín, T. Op. Cit. p. 2.

51. Rojas Drummond, S. Capacidades para interactuar con la lectura y el texto. Facultad de Psicología. UNAM. México. 1999. p. 22.

Para concluir este tercer apartado, es indispensable comentar algunos puntos importantes, como que la lectura es el vínculo que se establece entre el lector y el texto. Es un pilar fundamental dentro y fuera de la institución escolar dado que la mayoría de los conocimientos que le llegan a un individuo son a través de ésta.

La comprensión lectora es la construcción del significado particular que realiza el lector y que de este modo constituye una nueva adquisición cognoscitiva. Por tanto, resulta imprescindible señalar en coincidencia con De León que “la comprensión lectora es un proceso mediante el cual el autor mantiene relación con el lector; un instrumento de aprendizaje en cuanto que permite la reflexión, el razonamiento y el discernimiento para encarar problemas” (52).

En el ámbito educativo, constantemente los profesores consideran que los alumnos saben leer porque pueden visualizar los signos y repetirlos oralmente, es decir, cuentan con la capacidad de traducir un texto. Sin embargo, decodificar no es comprender.

Los especialistas e investigadores de esta temática han modificado gradualmente el enfoque de la comprensión lectora, en relación de que ya no se concibe como un medio de extraer literalmente la página escrita o como una suma de habilidades aisladas, sino como un proceso por medio del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto. Esto depende de que el sujeto sea capaz de relacionar las ideas del autor con la información que ha almacenado ya en sus esquemas. Pero ¿cómo el docente frente a grupo puede discernir si los estudiantes que tiene a su cargo están asimilando la información?

52. De León, C. Comprensión de textos e instructivos. Cuadernos de Pedagogía. UNAM. México 1990.169, 102-107.

Para ello, existen niveles de comprensión lectora, el primero es el literal, el alumno identifica, reconoce, localiza ideas, datos, detalles y secuencias. El segundo, de reorganización, se puede observar cuando el individuo es capaz de establecer conexiones lógicas entre ideas y las expresa de distintas maneras. El tercero es el inferencial o interpretativo en el que el lector completa cuestiones ausentes o implícitas a partir de lo dicho en el escrito. El último, es el crítico o de juicio el cual es el anhelado para que los alumnos puedan llegar dado que en este período, es cuando se emiten juicios valorativos y se realizan comparaciones entre lo que se expresa dando como resultado un proceso cognitivo alto.

Para lograrlo los docentes necesitan proveerse de estrategias que ayuden. Es ineludible cambiar la forma en que se imparte la lectura dentro de las aulas debido a que ha usado de manera inadecuada, por eso, para que los alumnos se conviertan en constructores de significados en vez de lectores pasivos, se deben modificar las prácticas de clase.

APARTADO V.
**LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LAS ASIGNATURAS DE SEXTO GRADO
DE PRIMARIA: ESPAÑOL, MATEMÁTICAS, CIENCIAS NATURALES,
HISTORIA, GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN CÍVICA**

APARTADO V. LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LAS ASIGNATURAS DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA

En este apartado, se plantea el papel de la comprensión lectora en las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica que conforman el currículum del sexto grado.

“Comúnmente los maestros opinan que la comprensión lectora es una actividad que se circunscribe al concluir el primer ciclo de educación primaria, posteriormente de que el niño domina la oralización correcta de la secuencia gráfica” (53).

Por el contrario es un aspecto fundamental que se encuentra latente en las distintas esferas y labores escolares en las que se desenvuelve el individuo. “Basta señalar que la incapacidad para leer comprensivamente no es exclusiva de los primeros grados de primaria; ya que se ha visto incluso que tanto docentes como alumnos de niveles superiores no saben leer, en el sentido más amplio de la expresión y esto se refleja en su aprendizaje” (54). Por tal motivo, la comprensión lectora está inmersa en los distintos contenidos y actividades de las asignaturas que conforman el currículum en la escuela primaria.

5.1 LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL

“En la escuela primaria de nuestro país, se utiliza la comprensión lectora en la asignatura de Español como un medio para que los alumnos desarrollen gradualmente estrategias para el trabajo intelectual con los textos” (55). Razón que se manifiesta cuando los alumnos se acercan a un escrito y mantienen interacciones temporales, causales de las acciones al asimilar lo que está sucediendo.

53. Secretaría de Educación Pública. Libro para el Maestro de Matemáticas. Sexto Grado. SEP. México. 2001. p.52.

54. Ibidem. p. 21.

55. Secretaría de Educación Pública. Libro para el Maestro de Español. Cuarto Grado. SEP. México. 2001. p. 11.

Igualmente, los niños pueden expresar analogías y diferencias, saber que las palabras tienen diferentes significados según el contexto, emplear un lenguaje discursivo, anticipar resultados y consecuencias, organizar y sistematizar el pensamiento haciéndolo más objetivo y preciso, para llegar a conclusiones que pueden trascender ya sea por la vía oral o escrita.

5.2 LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS

Los profesores en la clase de matemáticas suelen quejarse de que los estudiantes a pesar de que han sido capaces de dominar los fundamentos de la suma, resta, multiplicación y división, son incompetentes de resolver problemas en los que aparecen estas operaciones. Debido a que la dificultad reside en la incapacidad de comprender lo que se lee. El vocabulario de las matemáticas es más compacto y exacto que en cualquier otra materia. Hay una precisión en el sentido, una economía en la estructura de las frases y secuencias de pensamiento que deben ser comprendidos. Ineludiblemente, la comprensión de la lectura es escasa, y suelen ser necesarias varias re-lecturas antes de lograr una absoluta asimilación. Por ejemplo, la pregunta a resolver en un problema suele estar en la última frase, y todo el planteo exige una segunda lectura para determinar la relevancia de los hechos presentados. De ahí, la importancia que tiene la comprensión lectora para esta asignatura al brindarle al alumno “herramientas para plantear y resolver problemas, seguir instrucciones, elaborar croquis y mapas” (56).

5.3 LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ASIGNATURA DE CIENCIAS NATURALES

“La comprensión lectora se relaciona con esta asignatura al momento de interactuar con textos que son propios de la ciencia, los cuales le permiten explicar los fenómenos y procesos naturales” (57).

56. Libro para el Maestro de Matemáticas. Op. Cit. p. 20.

57. Secretaría de Educación Pública. Libro para el Maestro de Ciencias Naturales y Desarrollo Humano. Sexto Grado. SEP. México. 2001. p.12.

De la misma manera, uno de los mayores problemas es la falta de comprensión lectora y dentro de las ciencias naturales, no hay excepción porque se presentan varias dificultades en la lectura científica al poder asimilar el vocabulario técnico utilizado. En general, los escritos científicos están llenos de hechos que se siguen unos a otros en una rápida sucesión.

5.4 COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA

La presencia de la comprensión lectora en la Historia, se proyecta cuando “los alumnos estudian y analizan la información que se manejan en los diversos contenidos” (58).

Puesto que, después de leer los niños requieren de expresar sus opiniones ya sea de forma oral o escrita dando apertura a que se extiendan más allá de la interpretación literal, al trascender de los límites espacio-temporales, y conjurar figuras del pasado de pueblos cercanos y lejanos geográficamente.

5.5 COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA

“Es indispensable en Geografía, para comentar, redactar, investigar en libros, diccionarios, revistas, periódicos; algún contenido de la asignatura” (59). Estableciendo, encontrar material de referencia con un mínimo de esfuerzo, para ser capaz de consultar índices, de observar las peculiaridades tipográficas, de usar mapas, gráficos y diagramas, así como de obtener con rapidez determinada información.

58. Secretaría de Educación Pública. Libro para el Maestro de Historia, Educación Cívica y Geografía. SEP. México. 2001. p. 63.

59. Ibidem.p. 69.

5.6 COMPRENSIÓN LECTORA EN LA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN CÍVICA

“Es indiscutible que los niños dentro de Educación Cívica al tratar normas establecidas en los textos como la Constitución Política, promuevan la lectura de manera reflexiva al establecer juicios, independientemente de su edad (60)”. Permitiendo con ello, la oportunidad de comparar informes de un mismo suceso desde diferentes puntos de vista, detectar prejuicios, al evaluar las fuentes y la calidad de las argumentaciones.

De esta manera se han presentado las premisas teóricas fundamentales que dan sustento a la propuesta de esta tesina. Por tanto, es momento de pasar a la siguiente parte de este trabajo: el planteamiento del problema.

60. Libro para el Maestro de Historia, Educación Cívica y Geografía. Op. Cit. p. 33.

**APARTADO VI.
ANÁLISIS DE CASO**

APARTADO VI

ANÁLISIS DE CASO

6.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Uno de los compromisos más importantes de los profesores con los alumnos de educación primaria es facilitarles herramientas para leer y escribir, pues el uso eficiente de la lengua constituye uno de los recursos necesarios para su desenvolvimiento individual, escolar y social.

En la educación básica se considera a la lectura como una de las competencias básicas que promueve en los individuos el desarrollo de su capacidad para pensar, hablar, escuchar y producir mensajes escritos. Asimismo es un rubro esencial porque ocupa un lugar predominante dentro de las asignaturas en cuanto a que en las mismas, se le pide al alumno interpretar textos para la realización de los diversos trabajos escolares.

Sin embargo, los conceptos que durante muchos años predominaron sobre este rubro ponían el acento en la decodificación, es decir, en la acción mecánica en la que el niño pasaba los ojos sobre lo impreso, lo absorbía, registraba y finalmente traducía lo escrito. “La tarea del lector era ser un simple receptor de ese significado. Por consiguiente, la idea llevó a establecer métodos de enseñanza que incluían primero, el aprendizaje mecánico de las letras; después, la comprensión literal del texto; más tarde el significado global y finalmente, la reacción emocional del sujeto y la elaboración de juicios evaluativos sobre el contenido del texto” (61). Así, muchos alumnos aprendieron a leer sin comprender.

61. Gómez Palacios, Margarita. Op. Cit. p. 47.

En contraste a lo anterior en el año de 1993, la Secretaría de Educación Pública dio a conocer los nuevos planes y programas de estudio para la instrucción primaria. En este contexto, se pretende que los escolares lean con eficacia, asimilen, sepan buscar y procesar la información para emplearla en la vida diaria.

Para ello, el docente tiene que instrumentar y enriquecer, con la participación activa de los alumnos, una serie de estrategias y recursos que le permitan el uso funcional de la lectura y la lengua escrita. Sin embargo, actualmente pocos profesores reflexionan acerca de la relevancia que tiene la comprensión lectora vista desde un enfoque cognitivo como “un proceso complejo que activa habilidades de alto nivel: al dotar a las personas de propósitos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria cuestión que debería estar presente cotidianamente en las escuelas” (62).

Por lo tanto, es necesario plantear que leer consiste en encauzar el mensaje, construir significados, relacionar el saber previo con lo que se está recibiendo, es interpretar e interiorizar. Con frecuencia los educadores consideran que los estudiantes saben leer, porque pueden visualizar los signos y repetirlos oralmente. No obstante, decodificar no es comprender. De ahí, que se manifieste una problemática que va desde el nivel de instrucción primaria y se arrastre hasta la educación superior, debido a que en buena medida los conocimientos que adquiere un alumno, le llegan a través de la lectura.

62. Solé, I. Op. Cit. p. 143.

“La OCDE (2003) a través de su Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), ratificó el bajo índice de comprensión de lectura que obtuvieron varios países del continente americano, entre ellos México 422 puntos, Argentina 418, Chile 410, Brasil 396 y Perú 327. Todos se colocaron muy por debajo del promedio de 500 puntos que determina este organismo y de los 546 que alcanzaron los finlandeses, los mejor ubicados” (63). Esto revela que la mayoría de los estudiantes mexicanos presentan dificultad de aplicar estrategias de comprensión de lectura como una herramienta avanzada para extender sus conocimientos en otras áreas. La preocupación que puede provocar estas cifras se agrava cuando a ellas se añaden las relativas al número de analfabetos funcionales; personas que pese de haber asistido a la escuela y aprender supuestamente a leer no pueden desenvolverse adecuadamente en su vida diaria. Con lo anterior, se puede señalar que no son capaces de mostrar en forma rutinaria los conocimientos, competencias más básicas, tales como el reflexionar, asimilar y emplear los textos escritos con el fin de alcanzar metas particulares y participar eficientemente en la sociedad. Ahora bien, como se observa el problema medular reside en que en nuestra nación existe un gran índice de falta de comprensión lectora y el nivel de educación primaria no es la excepción.

Sin embargo, en el marco de este contexto surgen varias interrogantes que son importantes plantear: ¿Qué se ha hecho por mantener una constante evaluación sobre los niveles de comprensión lectora en este estrato educativo? ¿Los escolares de sexto grado, tiene un mayor nivel de comprensión lectora? Ante esta situación es indispensable investigar en qué nivel de comprensión lectora se encuentran los alumnos del sexto grado de primaria comprendidos en este caso.

63. OCDE. Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2002. p. 69.

6.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿En qué nivel de comprensión lectora se encuentran los alumnos del sexto grado de nivel primaria observados en la muestra?

6.3 OBJETIVOS

GENERAL

Evaluar los niveles de comprensión lectora en alumnos de sexto grado de primaria.

PARTICULAR

Describir los niveles de comprensión lectora en la muestra.

6.4 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LOS SUPUESTOS HIPOTÉTICOS

COMPRENSIÓN LECTORA

Definición Conceptual.

“La comprensión lectora es constructiva y de carácter estratégico que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado” (64).

Estas cualidades se refieren a que la comprensión lectora es: constructiva, ya que durante este proceso el sujeto edifica una interpretación; estratégica, toma en cuenta la necesidad de utilizar, organizar los recursos y herramientas cognitivas de forma inteligente. Interactiva: El texto y lector juegan un papel importante al establecer un vínculo.

64. Díaz Barriga. Op. Cit. p. 142.

Los niveles de comprensión lectora son constructos que abarcan los distintos grados que se enuncian a continuación: (65)

1. Literal: el lector lo consigue cuando es capaz de identificar situaciones, personajes, relaciones espaciales, temporales, causales de aquellos acontecimientos que de forma directa y evidente manifiesta el autor.

2. Reorganización: se manifiesta cuando el individuo es capaz de establecer conexiones lógicas entre ideas y pueden ser expresadas de otra manera.

3. Inferencial o interpretativo: se caracteriza porque el lector va más allá del sentido directo del pasaje. Incluye las intenciones, aseveraciones, estados de ánimo de los personajes no manifestados de manera explícita por el autor.

4. Crítico o de juicio: Requiere de un proceso de valoración y enjuiciamiento sobre las ideas leídas.

Definición Operacional.

Puntaje obtenido por el instrumento ACL 6° de primaria, de Catalá, G; Catalá, M; Molina y Monclús (2001); el cual consta de 36 preguntas que se basan en 10 textos que el alumno ha de leer y contestar llenado la hoja de respuestas que la prueba tiene. Esta se divide en cuatro componentes: 1) Comprensión Literal, compuesta por 11 preguntas; 2) Reorganización, 8 preguntas; 3) Comprensión Inferencial, 13 preguntas y 4) Comprensión Crítica, 4 preguntas.

6.5 SUPUESTO HIPOTÉTICO

Hi: A mayor grado escolar, mejor nivel de comprensión lectora.

6.6 POBLACIÓN

Se trabajó con un total de 70 alumnos, de sexo masculino y femenino, entre 10 y 13 años, del sexto grado de educación primaria, provenientes de la Escuela Estatal "Quetzalcóatl", ubicada en la localidad México Prehispánico, Municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México. La característica de la población estudiantil es que son hijos de clase trabajadora y empleados eventuales (ver tabla 5).

Alumnos del sexto grado de primaria.

Género	10 años	11 años	12 años	13 años	Total
Hombres	11	13	3	0	27
Mujeres	6	33	3	1	43
Total	17	46	6	1	70

Tabla 5.

6.7 MUESTREO

Se utilizó un muestreo no aleatorio intencional, por conveniencia. (66). No hubo criterios de exclusión.

66. Levin, J. Fundamentos de Estadística en la Investigación Social. México: Oxford.2004. p. 200.

6.8 INSTRUMENTO

Prueba para la Comprensión Lectora ACL-6° (Catalá, G; Catalá, M; Molina & Monclús, 2001).

El objetivo de este instrumento (ver anexo A) va dirigido a valorar la comprensión lectora de manera amplia por medio de textos de tipología diversa, con temáticas que se refieren a las diferentes áreas curriculares. A partir de textos breves que permiten ser fácilmente manipulables, el alumno tiene que responder preguntas en relación con lo escrito, eligiendo entre diversas alternativas que le obligarán a hacer un esfuerzo de aproximación muy grande para seleccionar la que cree más adecuada.

Durante la aplicación, el alumno siempre tiene el texto delante, permitiendo la relectura en el momento en que lo necesite, evitando así la incidencia del factor memoria que podría distorsionar la comprensión.

Todos los textos han sido ordenados con base a la complejidad de todos sus ítems y se han dispuesto en orden cíclico de dificultades, es decir, se ha seguido la sucesión: fácil-difícil-fácil-difícil, con la finalidad de animar al alumno a tratar de resolver todos los ítems y evitar posibles inconvenientes de la ordenación simple, fáciles al principio dejando todos los difíciles para el final, que propician la tendencia de los estudiantes a detenerse en cuanto se encuentran con una dificultad importante.

Este instrumento consta de 36 preguntas que se basan en 10 textos que el alumno ha de leer y contestar llenando la hoja de respuestas que la prueba tiene.

Esta se divide en cuatro componentes: 1) Comprensión Literal, compuesta por 11 preguntas; 2) Reorganización, 8 preguntas; 3) Comprensión Inferencial, 13 preguntas y 4) Comprensión Crítica, 4 preguntas. Igualmente, se caracterizan por ser cerradas, de elección múltiple.

Tienen cinco alternativas cada una con la finalidad de minimizar la intervención del azar en el momento de seleccionar la respuesta. Cada pregunta tiene un valor de uno, el total de aciertos es de 36. De acuerdo a un Baremo, el número de respuestas favorables del sujeto, es asignado a una categoría llamada Decatipo (Tabla de puntajes establecidos por los autores de la prueba), por lo tanto tendremos 4 niveles (ver tabla 6).

Decatipo	Aciertos
1	0-8
2	9-10
3	11-13
4	14-16
5	17-19
6	20-21
7	22-24
8	25-27
9	28-30
10	31-36
Decatipo	Nivel de Comprensión
1-3	1 LITERAL
4-6	2 REORGANIZATIVA
7-9	3 INFERENCIAL
10	4 CRÍTICO
Reactivos de cada Componente	Nivel de Comprensión
4,6,11-14,23,25,26,31,32	1 LITERAL
5,7,10,24,27-29,35	2 ORGANIZATIVA
1,3,8,9,15,16,18,19,20,30,33,34,36	3 INFERENCIAL
2,17,21,22	4 CRÍTICO

Tabla 6, de Catala, G. et al (2001).

APARTADO VII. RESULTADOS

APARTADO VII. RESULTADOS

7.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO

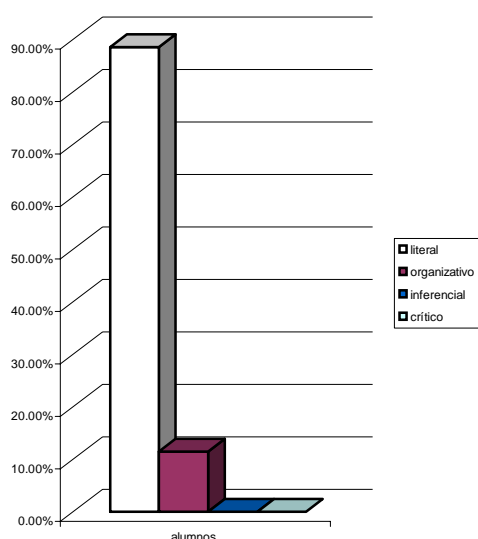
7.1.1 Niveles de Comprensión Lectora observados en los alumnos

Frecuencia y porcentaje de la ubicación de los alumnos en los distintos Niveles de Comprensión Lectora.

Nivel de comprensión	Frecuencia	Porcentaje
Literal	62	88.6%
Reorganización	8	11.4%
Inferencial o interpretativo	0	0%
Crítico o de juicio	0	0%
Total	70	100%

Tabla 7.

Gráfica 3. Porcentaje de alumnos pertenecientes a cada Nivel de Comprensión Lectora



La frecuencia y porcentaje en el nivel literal con 62 estudiantes, representa el 88.6% de la muestra.

En el nivel de organización, los 8 alumnos equivalente al 11.4% de la muestra.

El tercer nivel que es el inferencial o interpretativo no tiene alumnos. Lo mismo ocurre con el nivel crítico o de juicio. Esto se aprecia en la gráfica 3.

7. 1.2 Interpretación de los datos obtenidos

Como se observa, la presente tesina contribuye en hacer una primera descripción en un momento determinado de los niveles de comprensión lectora de estudiantes del sexto grado de primaria comprendidos en la muestra. Así, en base a los datos arrojados por la aplicación del instrumento se encuentra que 62 alumnos son ubicados en el nivel 1 (literal); 8 estudiantes en el segundo que es el de reorganización; en el tercero, que es el inferencial o interpretativo y el cuarto correspondiente al nivel crítico o de juicio, no hay alumnos.

Asimismo, se analiza que el promedio de los alumnos con el **88.6%** en comprensión lectora se sitúa dentro del **componente literal**; al contar con los elementos básicos para repetir la información, tal y como se maneja en el texto; limitándose solamente a lo que la página impresa señala sin llegar a hacer una interacción significativa con el escrito. Aprenden a decodificar pero no logran comprender; solamente son capaces de realizar las tareas más elementales de lectura al identificar la información específica de un texto.

Estos resultados dirigen a reflexionar en que asiduamente se insiste en confundir el descifrado con comprensión, lo cual conlleva a que el alumno continúe siendo víctima del espejismo que muchos maestros han vivido acerca de la comprensión lectora: se cree haberla conquistado; aunque la realidad demuestre otra cosa.

Del mismo modo, al analizar los resultados se obtiene que el **11.4%** de los niños se sitúan en el **nivel de comprensión de organización** al elaborar procesos de clasificación y síntesis, relacionar palabras y expresiones principales, recapitulando el contenido y revisando la información acumulada al desarrollar un tema en específico.

Referente al **nivel de comprensión lectora inferencial o interpretativo** cabe señalar que **ninguno de los educandos alcanzó éste**, el cual se distingue porque los lectores pueden explicar, comentar o generalizar la información contenida en un escrito a situaciones de la vida cotidiana.

De igual forma, en el último nivel de comprensión lectora que es **el crítico o de juicio, ningún alumno logró este estrato** al carecer de una participación activa, conocer, clasificar el texto, entender, desentrañar, seleccionar, reflexionar sobre el contenido, realizar una lectura valorativa a través del análisis, la síntesis, es decir, crear nuevas ideas; lo que conlleva a aumentar en conocimientos, buscar una apropiación dentro de situaciones de vida reales y eficientes en el uso de herramientas de aprendizaje.

CONCLUSIÓN

La comprensión lectora fue y continúa constituyendo un tema de notoriedad en el ámbito educativo para psicólogos, profesores porque forma el primer gran reto escolar al que los educandos se enfrentan, y son conscientes, de que el éxito o fracaso en dicho aprendizaje condiciona en gran medida el futuro académico de los alumnos.

Sin embargo, se coincide con Carrasco cuando señala que “las evidencias indican que la lectura que se practica específicamente en la escuela primaria pierde su esencia; a pesar de las reformas educativas que se aplican como la de 1993; los niños siguen percibiendo los textos de manera aislada”.⁸¹ Dejando a un lado la comprensión lectora que como puntúan Díaz Barriga y Hernández “es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado”.⁸²

81. Carrasco Altamirano, A. Discursos y prácticas de la lectura en la escuela primaria. *Cero en Conducta*.2000. 1 (5) p.35.

82. Op. Cit. p. 142.

Aunque era de esperar que los niños de sexto grado tuvieran un mayor nivel de comprensión lectora debido a que han cursado más años escolares y se supone que tienen un mejor desarrollo biopsicológico en lo concerniente a las operaciones formales del pensamiento, no fue así, porque gran cantidad de ellos, solamente dominaron lo más básico al interactuar con un texto.

No obstante, se observó que el factor sociocultural estuvo latente en cuanto a la incidencia de la ubicación de un alumno en un nivel u otro de comprensión lectora porque al iniciar un texto el educando no parte de cero, sino que trae en su campo psicológico un repertorio de experiencias que puede enriquecer, facilitar o bloquear la nueva situación que se le presenta. Asimismo, posee motivaciones, necesidades, maneras de percibir el mundo y captar lo que el escrito en su conjunto trata de expresar.

Por tanto, para ir determinado la frecuencia de dichos factores en relación a la determinación de los niveles de comprensión lectora, es necesario recurrir a la indagación paulatina de los elementos del proceso de lectura (macro y microprocesos), para lo cual es necesario a la postre, realizar un trabajo de entrevistas y diarios de campo a fin de determinar las estrategias, los conocimientos previos y la forma en que afecta esto al proceso lector.

SUGERENCIAS

Por último, esta tesina no termina aquí, se postula la necesidad de dar continuidad y seguimiento al mismo objeto de estudio, por medio de la propuesta de las siguientes actividades como posibles trabajos a realizar en el futuro:

1) Proponer en función a los constructos teóricos y datos obtenidos en este trabajo, la implementación de programas de entrenamiento en estrategias para la comprensión lectora en las distintas asignaturas que forman parte del currículum de los seis años que comprende el ciclo de Educación Básica.

2) Realizar una indagación de carácter longitudinal a fin de determinar el tipo y profundidad en el manejo de estrategias para la comprensión lectora en función de la edad, el nivel escolar y experiencias de aprendizaje que reciben los alumnos.

3) Crear cursos de carácter permanente en estrategias para la comprensión lectora a nivel nacional con la finalidad de que sean incluidos en el contexto curricular de la educación primaria.

4) Hacer un seguimiento de las trayectorias académicas e incluso en estratos educativos más avanzados, de los efectos a largo plazo de la intervención en el campo del entrenamiento en estrategias para mejorar los niveles de comprensión lectora.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, M. (1990). Beginning to read: Thinking and learning about print. En: Howell, K. W., Fox, S. L., Morehead M. K. (1993). *Curriculum –Based Evaluation Teaching and Decision Making*, California: Brooks/Cole Pushing Company.
- Araujo, B. (1988). *Tecnología instruccional*. Argentina: Kapelusz.
- Ausubel, D. (1968). *Psicología cognitiva. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. Novak, J. D. Hanesian (1978). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Alonso, T. (1987). Comprensión de lectura: una aproximación al problema de la evaluación. *Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación*. Universidad Autónoma de Madrid, 17-22.
- Alonso T. (1994). *Cómo enseñar a pensar*. Madrid, España: Santillana.
- Baumann, J. (1990) *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid. Aprendizaje: Visor.
- Beltrán, L. (1996). *Técnicas, estrategias y procesos de aprendizaje*. España: Síntesis UIA.
- Brown, A. (1984). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Researcher*. 2 (10) 11-22.
- Catalá G., Catalá M., Molina E. & Monclús R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó-uia.
- Camarena, R y Gómez, S. (1986.). Continuidad y discontinuidad en la práctica docente. *Cero en Conducta* 2 (7) 14-19.
- Carrasco Altamirano, A. (2000). Discursos y prácticas de la lectura en la escuela primaria. *Cero en Conducta*.1 (5) 35-41.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós.
- Collins, I. y Smith M. (1980). *La lectura*. Madrid: Muralla.
- Díaz Barriga, F. (1985). Estrategias para el aprendizaje de la comprensión de textos. *Perfiles Educativos* 41 (42), 28-47.

- Díaz Barriga, F., Castañeda, M. y Lule, M. L. (1986). *Estrategias académicas básicas*. Departamento de Psicología Educativa. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Díaz Barriga, F. (1989). *El proceso de comprensión de lectura de textos académicos*. Programa de publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología, UNAM.
- Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México. Mc. Graw Hill.
- De Vega, M., Carriedo N. y González, E. (1990). *Lectura y Comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- De León, C. (1990). Comprensión de textos e instructivos. *Cuadernos de Pedagogía*. 169, 102-107.
- Escoriza, N. (1996). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora*. España: Universidad de Barcelona.
- Espinosa Lecona, O. C. (1989). Estrategias para la comprensión lectora en grupos de alumnos del sexto grado de educación básica con bajo rendimiento escolar. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Fernández Lomelín, T. (1997). Evaluación de la lectura en educación primaria de Aguascalientes. *Cuadernos de trabajo*. 84 (97). 9-55.
- Fries, C. (1982). *Linguistics and reading*. New York: Holt, R. Rehart y Winston.
- Galán, G. (1985). Marco teórico para el estudio del aprovechamiento escolar. Evaluación del currículum. *Perfiles Educativos* 27, 67-75.
- García, C. (1988). *Ausubel: Material didáctico*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- García, C. (1989). La evaluación en la educación. *Perfiles Educativos*. 34 (26) 11-32.
- Gómez Palacios, M. (1996). Español. Sugerencias para su enseñanza. México: Secretaría de Educación Pública.
- Gómez Palacios, M. (1996). *La lectura en la escuela*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Gutiérrez, M. (2002). *Las deficiencias en las áreas académicas en la educación básica*. México: Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.
- Hernández Rojas, G. (2000). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2002). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Johnston, H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Kintsch, W. y Van Dijk, T. A. (1978). *The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model*. *Psychological Review*, 95 (2). 14-24.
- Lakatos, I. (1978). *The methodology of scientific research programmes-philosophical papers*. Volume I. Ed. De J. Worall y G. Currie: Cambridge University Press.
- Levin, J. (2004). *Fundamentos de Estadística en la Investigación Social*. México: Oxford.
- Mateo, M. M. y Alonso T. J. (1991). *Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación*. *Infancia y aprendizaje*. 31, 5-19.
- Miras, M. & Solé, I. (1990). *La evaluación del aprendizaje en el proceso de enseñanza/aprendizaje*, en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps): *Desarrollo psicológico y educación II*. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.
- Morle, A. (1985). *Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura*. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 38 (98). 44-52.
- Novak, J. D. y Hanesian. (1989). *Psicología*. México: Trillas.
- Núñez, A. (1999). *Didáctica de la lectura eficiente*. México: UAEM.
- Organización de Cooperación de Desarrollo Económico (2003). *Panorama de la educación. Indicadores*. México: Santillana.
- Portilla, M. (1986). *Niveles en la lectura de comprensión*. *Colección Pedagógica Universitaria* 13 (8) 84-89.
- Pozo, J. I. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

- Ramos, M. (1985). Algunos factores que intervienen en el no cumplimiento de los programas de 3°. a 6°. Grados. Tesis de Licenciatura en Educación. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramos, M. (2003). *Pedagogía de la lectura en el aula*. México: Trillas.
- Revusky, S. (1985). *The general process approach to animal learning*. En: T. D. Johnston y A. T. Pietrewicz (Eds.) *Issues in the ecological study of learning*. Hillsdale, N. J: Erlbaum
- Rojas Drummond, S. (1999). *Capacidades para interactuar con la lectura y el texto*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Rojas Guzmán L. & Martínez Romero, R. (1992). Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños de primaria. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Rojas, M. (1986). La lectura como actividad vital. *Cero en Conducta* 5 (49), 61-62.
- Riviére, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Saavedra, R. (1981). Evaluación del aprendizaje, conceptos y técnicas. México: Pax.
- Salkind, J. (1997). *Métodos en investigación*. México: Prentice Hall.
- Schmelkes, S. (1990). Los retos de la Modernización de la Educación Básica. *Cero en Conducta*, 17, 14-24.
- Samuels, J. (1983). A cognitive approach to factors influencing reading comprehension. *Journal of Educational Research*. 15 (76), 103-109.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y Programa de Estudio de Primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1994). *Acuerdo número 200 por el que se establecen Normas de Evaluación de Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1996). Español. Sugerencias para su enseñanza. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1999). *Estrategias pedagógicas para niños de primaria con dificultades de aprendizaje*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública (2001). *Libro para el Maestro de Español. Cuarto Grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Libro para el Maestro de Matemáticas. Sexto Grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Libro para el Maestro de Ciencias Naturales y Desarrollo Humano. Sexto Grado*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Libro para el Maestro de Historia, Educación Cívica y Geografía*. México: SEP
- Schmeck, R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Smith (1978). *Para darle sentido a la lectura*. España: Visor.
- Solé, I. (1990). *Bases psicopedagógicas de la práctica educativa*. Barcelona: Horosi/ICE.
- Solé, I. (1992). Aprender a usar la lengua: implicaciones para la enseñanza. *Innovaciones en el Aula Educativa*. 26, 5-10
- Solé, I. (1995). *Estrategias de lectura*. España: Graó-Ciencias de la Educación.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Jomtien, Tailandia.
- UNESCO (2000). *Primer Estudio Internacional Comparativo en Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados para alumnos de Educación Básica*. Informe Técnico.
- Woolfolk, A. (1989). *Concepciones cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Narcea.