



GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN  
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN  
Y EDUCACIÓN SUPERIOR  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR



---

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 31-A MÉRIDA YUCATÁN  
SUBSEDE VALLADOLID

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
CAMPO DESARROLLO CURRICULAR

**EL APRENDIZAJE DE LOS NIVELES LITERAL E INFERENCIAL DE  
LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDUCACION PRIMARIA**

ALMA ROSA PUC HOIL

DIRECTOR DE TESIS:  
DR. VICTOR HERNANDO GÓMEZ AGUILAR

VALLADOLID, YUCATÁN, MÉXICO

2018



GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN  
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN  
Y EDUCACIÓN SUPERIOR  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

---

---



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 31-A MÉRIDA YUCATÁN  
SUBSEDE VALLADOLID

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
CAMPO DESARROLLO CURRICULAR

**EL APRENDIZAJE DE LOS NIVELES LITERAL E INFERENCIAL DE  
LA COMPRESIÓN LECTORA EN LA EDUCACION PRIMARIA**

ALMA ROSA PUC HOIL

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE:  
MAESTRO EN EDUCACIÓN

CAMPO:  
DESARROLLO CURRICULAR

DIRECTOR DE TESIS:  
DR. VICTOR HERNANDO GÓMEZ AGUILAR

VALLADOLID, YUCATÁN, MÉXICO

2018



SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN,  
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 31-A MÉRIDA, YUCATÁN



**CONSTANCIA DE CONCLUSIÓN DE TESIS**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR**

Mérida, Yuc., 8 de mayo de 2017.

**ALMA ROSA PUC HOIL**

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta **Unidad 31-A**, y en virtud de que su tesis titulada:

**EL APRENDIZAJE DE LOS NIVELES LITERAL E INFERENCIAL  
DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA  
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Presentada para optar al grado de **Maestra en Educación, Campo: Desarrollo Curricular**, ha sido liberada por su Tutor, **Dr. Víctor Hernando Gómez Aguilar**, y aprobada por los lectores, **Mtro. Andrés Alberto Aguilar Gijón**, **Mtro. Armín Jesús Rosado y Balam** y **Dr. Ignacio Pech Tzab**, se extiende la presente **Constancia**, con la cual procede la presentación de su examen de grado.

**ATENTAMENTE**

**DRA. AZURENA MARÍA DEL SOCORRO MOLINA MOLAS**  
**DIRECTORA DE LA UNIDAD 31-A MÉRIDA**



## CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPITULO 1 .....	6
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
1.1 Antecedentes y formulación del problema.....	6
1.2 Preguntas de investigación.....	17
1.3 Justificación del estudio.....	17
1.3.1 Los malos vicios de la lectura .....	18
1.4 Objetivos de la investigación .....	22
1.5 Metodología .....	22
1.6 Delimitación Conceptual.....	23
1.6.1 Los pasos de la Metodología de la investigación documental.....	24
CAPITULO 2 .....	30
LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA EN LA ESCUELA PRIMARIA.....	30
2.1 El aprendizaje de la lectura .....	30
2.2 El enfoque de la enseñanza desde la perspectiva curricular .....	32
2.3 Los niveles de la comprensión lectora.....	35
2.3.1 El Nivel Literal.....	36
2.3.2 El Nivel Inferencial .....	38
2.3.3 El nivel crítico o valorativo.....	41
2.3.4 Nivel apreciativo .....	42
2.3.5 El nivel creativo .....	43

CAPITULO 3 LA COMPRESIÓN LECTORA A PARTIR DE MODELO .....	45
3.1 Antecedentes de Modelos de enseñanza para la lectura .....	47
3.1.1 Modelo tradicional .....	47
3.1.2 Concepciones Constructivistas de la enseñanza aprendizaje de la lectura.....	47
3.1.3 Otros Modelos actuales de lectura.....	49
3.1.3.1 El Modelo Ascendente .....	49
3.1.3.2 El Modelo Descendente .....	52
3.1.3.3 El modelo del proceso interactivo .....	53
CAPITULO 4.....	57
LAS CONCEPCIONES Y PROPUESTAS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS .....	57
4.1 Las estrategias didácticas. Su concepción.....	57
4.1.1 Las Estrategias Cognitivas .....	57
4.1.2 Las Estrategias Didácticas.....	58
4.1.3 La Lectura como proceso para la comprensión .....	59
4.1.4 Hacia la comprensión lectora según diferentes autores .....	61
4.2 La concepción pragmática.....	63
4.3 La concepción técnica .....	64
4.4 La concepción interactiva .....	66
4.5 La planeación de las estrategias didácticas .....	67
4.5.1 Las estrategias de la comprensión lectora .....	69
4.5.2 El programa de estudios y su propuesta .....	73
4.5.3 La lectura y la práctica docente .....	76
4.5.4 La planeación simplista.....	77
4.5.5 La planeación objetiva .....	78
4.5.6 La planeación adaptiva.....	81

4.5.6.1 El método cooperativo .....	83
4.5.6.2 El método basado en problemas .....	83
CONCLUSIONES .....	89
REFERENCIAS.....	93

“Detrás de esa mano que escribe,  
de esos ojos que miran y de esos oídos  
que escuchan, hay un niño que piensa”

Emilia Ferreiro – Ana Teberosky

EN AGRADECIMIENTO  
PARA MIS TESOROS: CITLALLY, SELENE  
ANDREA Y MI PEQUEÑO RICARDO.  
A MI ESPOSO RICARDO  
GRACIAS POR SU APOYO INCONDICIONAL

A MIS PADRES QUE ME DIERON LA VIDA  
Y DESPERTARON EL DESEO DE  
APRENDER Y LA PERSEVERANCIA

A MIS AMIGOS Y COMPAÑEROS  
CON QUIENES COMPARTI  
EXPERIENCIAS Y APRENDIZAJES

A MI ASESOR Y MAESTROS QUE ALIMENTARON  
CON SU SABIDURIA, MIS IDEAS Y PENSAMIENTOS  
GRACIAS POR SU EMPEÑO Y DEDICACIÓN



## INTRODUCCIÓN

Las actividades de leer y escribir son adquiridas por los niños desde temprana edad y requieren del apoyo de sus padres y maestros para lograr su pleno dominio, por lo que todas las prácticas que se realicen en el aula y en la casa mejorarán sus competencias de escritura y lectura.

La lectura es un proceso complejo que cada persona realiza por sí misma; está presente en el desarrollo del individuo, es inherente a cualquier actividad académica o de la vida diaria, toda vez que constituye una base fundamental para el aprendizaje: si un niño no puede leer, y no escribe adecuadamente, seguramente tendrá dificultades en el resto de las asignaturas.

Uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación a través de las épocas, es el de enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender. Sin embargo, en la actualidad parece que precisamente lo que los planes de estudio promueven, son aprendices altamente dependientes de la situación instruccional, con muchos o pocos conocimientos conceptuales sobre distintos temas disciplinarios, pero con pocas herramientas o instrumentos cognitivos que les sirvan para enfrentar por sí mismos nuevas situaciones de aprendizaje pertenecientes a distintos dominios y útiles ante las más diversas situaciones que los alumnos enfrentan en su vida diaria.

Por lo tanto si el desarrollo de la lectura y la escritura se da a través de actividades que día a día fortalecen la velocidad, la fluidez y la comprensión lectora, deberán crearse las oportunidades en los distintos espacios que la escuela brinda a los estudiantes para su formación.

Por consiguiente leer y escribir son actividades complementarias que son indispensables vincular a la vida cotidiana de las y los estudiantes que cursan la educación básica.

De ahí la importancia, siempre apremiante, de atender la necesidad de implementar estrategias didácticas para despertar el deseo de leer para llegar a comprender, ya que a pesar de las acciones que se han implementado con la lectura y la escritura aún se encuentran muy lejos de ser significativas en los alumnos, por lo que sigue siendo un reto acercar a los niños a la lengua escrita desde una perspectiva distinta, desde la posibilidad del deseo de la voluntad de leer y escribir. Atendiendo a dichas necesidades surge el siguiente planteamiento: ¿Cuáles son las estrategias didácticas que se implementan para el aprendizaje de los diferentes niveles de la comprensión lectora?

La presente investigación documental describe esas dificultades que se han observado en los niños para comprender la lectura de textos. Porque a pesar de que se dice, de que la lectura es un medio interactivo y esencial para la adquisición de nuevos saberes, aun se observan prácticas del descifrado memorístico y decodificación de grafías. De este modo el aprendizaje de la lectura se vuelve fraccionado, lo cual dificulta la comprensión y funcionalidad de la lectura. Esto trae consigo el desinterés del alumno por la lectura. Entre otras situaciones se han limitado los espacios en la cual se fomente el interés por la lectura, dado que oficialmente se cree que solo dentro del aula de clases se aprende este proceso.

A partir de una investigación documental, se identifican las dificultades que los alumnos atraviesan para llegar a comprender, el por qué se presentan dichas dificultades y sobre todo reconocer que es en el aula donde se viven y se posibilitan las oportunidades para leer, hablar, escribir y ser creativo, porque es allí donde el individuo desarrolla gran parte de su proceso formativo. Esta posición ha creado una gran polémica entre docentes, padres o representantes de los educandos. Al respecto, varios investigadores como Braslavsky (1996), D' Jesús (1989), Ferreiro y Teberosky (1982), han señalado que el niño cuando llega a la escuela trae importantes conocimientos y pre-nociones de lectura, las cuales parecen ser ignoradas por casi todos los docentes (y ciertos padres y representantes) que laboran y auxilian a los niños en los primeros grados de Educación Básica.

Así también se destaca que en el aula es donde permanece buena porción de su tiempo y se dan diversidad de relaciones, los cuales pueden generar estrategias que conduzcan a la comprensión, una de ellas muy importante es la creación de ambientes para

motivar a leer y comprender. Al respecto Vygotski (1986, p. 14) plantea que “la función imaginativa, soporte del acto creador depende de la experiencia, las necesidades, los intereses y sobre todo del medio ambiente que nos rodea; el ansia de crear -sostiene- se encuentra siempre en proporción inversa a la sencillez del medio ambiente”.

En la concepción de Taliázina (1988) de lo que se trata es de proyectar tipos de actividades cognoscitivas que siendo asimiladas por los alumnos, les amplíen las posibilidades de avanzar en forma independiente sobre la correspondiente área de conocimientos. Esta autora considera que los conocimientos no pueden ser asimilados fuera de las acciones del sujeto. Para Taliázina (1988) las acciones constituyen los componentes rectores en el proceso de apropiación de la experiencia socio-histórica, sin su dominio el mundo de las cosas permanece inaccesible para el hombre. Desde este enfoque el procedimiento metodológico generalizado constituye el conjunto de acciones generales de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien que lleva al docente a esa indiferencia, a pesar de que existen variadas estrategias y valiosos métodos (enraizados en la perspectiva humanista y el enfoque constructivista) así como abundante literatura y suficiente teorización, ocurre cuando el maestro en su práctica tradicionalista desvincula el acto de lectura del contexto social del alumno. Este modo de llevar la praxis pedagógica muchas veces no permite comprender el desarrollo psicogenético del niño y conocer el camino que el “recorre” para apropiarse de la lengua escrita. Algunos maestros permanecen sumergidos, según D` Jesús (1989), en “una limitante penumbra intelectual” (p. 13). Para esta autora, esa oscuridad intelectual no le permite a estos docentes plantearse objetivos con base en los intereses y necesidades del niño. En consecuencia, restringe la posibilidad de ayudarlo a avanzar dentro de su propio proceso.

Consecuentemente, por una parte, se obliga al aprendiz a leer-copiar del pizarrón escritos extensos con contenidos aislados, fragmentados y no significativos, que además de constituirse en una acción poco funcional, no corresponde con el lenguaje real del que aprende. De allí que la lectura se torna rutinaria, aburrida, poco participativa, desvinculada de los intereses y necesidades reales del alumno. Por la otra, el docente puede controlar, reprender, criticar, amenazar e imponer lecturas fuera de todo contexto comunicativo. Ante

ambos hechos, los actos de lectura no están incorporados en la cotidianidad del aprendiz por cuanto no constituyen momentos de disfrute compartido entre el docente y el alumno o viceversa.

Esta realidad no es diferente en el contexto de la educación básica, entonces se observan pocos avances en la comprensión de textos, la falta de motivación hacia la lectura, el poco o nulo avance en los niveles de comprensión, fluidez, velocidad lectora, en fin son muchas las problemáticas que se generan al no apropiarse del proceso de la comprensión, del verdadero valor de la enseñanza y aprendizaje de la lectura en la construcción del significado.

Las razones de esta situación actual son diversas. Una de ellas es quizás la poca aplicación de estrategias metacognitivas al proceso didáctico de la lectura. Por ello, se considera que hay cierta resistencia, por parte de los estudiantes, al cambio por lo que se persiste en la práctica tradicional.

Es por ello que desde el inicio de su aprendizaje el alumno debe adquirir habilidades que le permitan la comprensión de textos escritos, ésta es la razón por la cual el docente mediante estrategias didácticas diversas e innovadoras le faciliten el desarrollo de ciertos procesos cognitivos como el razonamiento, la reflexión, el juicio y la capacidad Crítica de análisis. En este sentido el papel del docente será emplear estrategias de lectura que asegure que los alumnos sean capaces de localizar información en diversos textos, hacer deducciones e inferencias que les permitan una mejor comprensión, es decir lograr que los alumnos puedan superar la comprensión literal de lo que leen lo cual es el objetivo primordial de la educación básica.

Desde este punto de vista, el presente trabajo de investigación busca describir y analizar para comprender las estrategias didácticas implementadas por los docentes para el aprendizaje de los diferentes niveles de la comprensión lectora. Se realiza a partir de un estudio documental descriptivo. Con base al análisis de diferentes investigaciones, surge la inquietud para investigar e indagar sobre lo que influye en que se observen dificultades en la comprensión de la lectura de los alumnos de una escuela primaria.

La investigación presenta cinco capítulos, los cuales abordan los siguientes aspectos:

CAPITULO 1: contiene el planteamiento del problema, su formulación, los objetivos, tanto general como los específicos que se desean comprender, la justificación e importancia del estudio, desde diferentes puntos de vista y la delimitación de la investigación donde se muestran los autores bases de la temática planteada.

CAPITULO 2: el cual muestra el marco teórico que otorga la fundamentación científica al estudio, inicialmente con los antecedentes de la investigación, continuando con las bases teóricas, donde se incluyen las conceptualizaciones, describiendo los niveles de la comprensión lectora y sus implicaciones, los enfoques y concepciones desde diferentes perspectivas que influyen en la enseñanza – aprendizaje.

CAPITULO 3: En este se describen los modelos pedagógicos didácticos, que prevalecen en el proceso pedagógico de la comprensión lectora. Los modelos de enseñanza son una actividad generalizada pues todos los días, los docentes de todos los niveles educativos abordan sus procesos de enseñanza aprendizaje desde ciertos modelos. Dichos modelos están más o menos articulados y se fundamentan en teorizaciones que permiten a los profesores, con mayor o menor éxito, ejercer su profesión.

CAPITULO 4: Se definen las concepciones y propuestas de estrategias didácticas en la comprensión de textos. Se presenta concepciones curriculares y enfoques que influyen en los modelos de planificación. Se destaca la importancia de las estrategias didácticas para la comprensión lectora. Así como los enfoques y concepciones que los docentes manifiestan en su labor docente.

CAPITULO 5: Se presentan conclusiones, recomendaciones y referencias bibliográficas. Finalmente con este estudio, se pretende compartir y aprender entre docentes, recuperar conceptos que pueden apoyar el quehacer cotidiano dentro y fuera del aula, específicamente comprender sobre la importancia que tienen las estrategias didácticas que se implementan con los alumnos y cómo pueden influir en el logro de los niveles de la comprensión lectora. A partir de la descripción de las estrategias didácticas se pretende la reflexión de la práctica docente y algunas consideraciones para comprender los roles que desempeñan tanto el docente como el alumno en el proceso para el logro de aprendizajes significativos.

## **CAPITULO 1**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **1.1 Antecedentes y formulación del problema**

La enseñanza de la lectura como medio privilegiado de aprendizaje ha sido y sigue siendo un relevante desafío para la educación. En el ámbito escolar se observa con frecuencia que la reflexión pedagógica ha orientado sus esfuerzos a encontrar la mejor manera de enseñar a leer, para cumplir con la tarea que la sociedad demanda de la escuela: la alfabetización. Sin embargo, también se observa que dicha encomienda aún se encuentra lejos de ser considerada una tarea efectiva a lo que requiere la sociedad, ya que los resultados de diversas investigaciones reflejan altos índices de reprobación y deserción escolar y como consecuencia incremento en el índice de analfabetismo funcional que existe en México.

Por tanto el problema es todavía de mayor magnitud si consideramos que además de analfabetas absolutos existen los llamados funcionales que representan a las personas que solo acreditaron el segundo año de educación primaria. Algunas investigaciones han demostrado de que, si no se alcanza el equivalente de tercer grado, las capacidades de leer y escribir se pierden. Por ello a los 5.4 millones de personas que no saben leer ni escribir hay que agregarle los casi 3.4 millones de personas (también mayores de 15 años) que solo cursaron los dos primeros años de educación primaria. Por tanto se trata de 8.8 millones de mexicanos que en realidad son analfabetas. El analfabetismo es entonces un poderoso factor en la perpetuación de la pobreza, la marginación y la exclusión social. Así mismo cuando la educación se concibe como un proceso para toda la vida, el analfabetismo incrementa la vulnerabilidad económica, social y cultural de las personas y familias que padecen éste lastre social.

Es por ello que hoy en día mejorar la comprensión de la lectura es una prioridad así como un área de interés para la mayoría de los docentes. En años recientes la investigación sobre el conocimiento, la adquisición del lenguaje y el procesamiento de la información ha contribuido a un mejor entendimiento del proceso de la comprensión. Actualmente se ha destacado mucho acerca de cómo los lectores comprenden y de cómo los docentes pueden contribuir a esa comprensión. Ante estas perspectivas de las investigaciones, la comprensión puede describirse como un proceso activo, en el cual los lectores interpretan lo que leen, de acuerdo con lo que ya saben acerca del tema y de esta forma crean conexiones entre lo nuevo y ya conocido ( Pearson y Johnson, 1978).

Por lo tanto, considerar el proceso de la lectura como un diálogo mental entre el escritor y el lector es el resultado de la teoría de la adquisición de la comprensión a partir de estrategias de lectura.

¿Cuántas veces hemos escuchado que México atraviesa por un grave problema debido a la falta de lectores? Según la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) México está en el lugar 107 de 108 países en hábitos de lectura. Gabriel Zaid (2004), señala que hay 8.8 millones de mexicanos que han realizado estudios superiores o de postgrado sin embargo no se refleja en los porcentajes de los lectores.

Se han presentado diversos foros, congresos, proyectos de estado educativos como El Programa Nacional de Lectura, ONCE + UNO, y campañas que pretenden solucionar este grave problema sin resultados concretos. Desde la perspectiva de la base de datos del INEE, de la aplicación 2004. México ocupa el último lugar en competencias lectoras —y ciencias y matemáticas— de las 30 naciones integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). 50% de los jóvenes de 15 años se ubicó en los niveles cero y uno, los más bajos del rendimiento escolar en las habilidades científicas, matemáticas y de lectura del Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA por sus siglas en inglés) 2006, de la OCDE. De acuerdo con estos resultados, el país cayó 12 puntos en lectura y ciencias, y sólo aumentó 19 en matemáticas.

Es entonces hasta 2008, que México elevó a rango de ley el fomento de la lectura y el libro, lo que significa una decisión de estado y no solo de gobierno, lo cual pretende un cambio de paradigma, un nuevo enfoque. Es así como se reconoce a la lectura y escritura como instrumento para la disminución de las desigualdades sociales y el camino para el acceso al conocimiento y a la información.

El Programa de Fomento para el Libro y la Lectura: México lee, está pensado para trascender de una política de gobierno a una política de Estado, cuyo fortalecimiento y consolidación se desarrolle en 3 años a partir del 2009, con una apuesta muy fuerte en el compromiso y participación de la sociedad. Sin embargo a pesar de los diversos proyectos y propuestas aún no se observan resultados satisfactorios en relación a la comprensión de la lectura a nivel nacional.

Una muestra de ello es la prueba PISA de la OCDE, una prueba que es aplicada cada tres años en educación básica y media superior, en las asignaturas de lectura, matemáticas y ciencias, con la finalidad de evaluar en los alumnos el nivel de logro de habilidades y competencias que se requieren para enfrentarse a los retos de la vida adulta.

Los resultados de esta prueba en México ha puesto de manifiesto el bajo nivel de Comprensión Lectora de los estudiantes mexicanos, deslumbrándose una clara desventaja en relación con los otros países que han participado en procesos de evaluación de este tipo.

Un ejemplo es el análisis de la aplicación de la prueba PISA 2006 en la cual México ocupa el último lugar entre los 34 países de la OCDE en comprensión lectora y el lugar 45 entre todas las economías participantes. Su promedio se encuentra 50 puntos por debajo del promedio de los países 15 del G20 participantes (475) y es igual al promedio de países participantes con nivel similar de desarrollo (Argentina, Brasil, Chile, Croacia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Polonia, Rumania, Rusia, Trinidad y Tobago y Turquía).

Posteriormente los resultados de la prueba PISA de 2009 revelan que el país con más alto desempeño en Lectura lo obtuvo China, de los 65 países participante, 45 se encuentran por arriba de la media de desempeño de México, cuatro tienen un nivel similar (Bulgaria, Uruguay, Rumania y Tailandia) y 16 están por debajo de éste. Frente a sus pares



Latinoamericanos, México está en el mismo nivel que Uruguay y por arriba de Argentina, Brasil, Colombia, Panamá y Perú; sin embargo, se ubica por debajo de la media de la OCDE. Más aún, en México el 39% de los estudiantes se ubica en los niveles inferiores, 54 % de los intermedios y sólo el 6%, en los superiores.

En México en el nivel medio superior la Comprensión Lectora, entre 2008 y 2010 disminuyó en los niveles Bueno y Excelente incrementándose en dicha proporción los ubicados en Insuficiente y Elemental (ENLACE 2010). Otros estudios realizados por La SEP, con estudiantes recién egresados de la primaria en la Región Lagunera del estado de Durango, identificaron que las habilidades de la comprensión lectora están muy por debajo de lo requerido (SEP, 2003). Así mismo, Zentella (2001) realizó un estudio en el nivel de primaria en el cuál se concluye que la comprensión de textos es necesaria en las distintas asignaturas del currículum oficial y que el poseer dichas habilidades permiten al alumno lograr un mayor aprovechamiento escolar.

Así mismo el análisis de la prueba ENLACE 2010 aplicada en Yucatán, reflejan los porcentajes en estudiantes en Español con niveles de logro de insuficiente a elemental en el 5° grado de primaria fue de 77.8 % de los estudiantes en 2008, el 73.8 % en 2009 y 73.8 % en 2010. Estos porcentajes revelan que en su mayoría los estudiantes se ubican en dos niveles, elemental e insuficiente y un porcentaje mucho más bajo en los niveles bueno y excelente respecto a los niveles de dominio establecidos en la prueba.

Dichos resultados reflejan que el problema de la comprensión lectora continúa siendo una necesidad urgente de superar en los diferentes niveles, dado que los alumnos presentan un rezago educativo en su aprovechamiento y logro educativo. Desde esta perspectiva el docente requiere de un cambio de paradigma en cuanto a sus concepciones y acciones acerca de la enseñanza de la lectura. Considerando de que en México tradicionalmente se ha concebido a la lectura como un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas en unidades sonoras, y a su aprendizaje como el desarrollo de habilidades perceptivo - motrices que consisten en el reconocimiento de las grafías que componen una palabra, oración o párrafo. (Margarita Gómez Palacios, 1997). Es necesario reflexionar y hacer cambios paradigmáticos que propicien la construcción de competencias lectoras. Esto representa que se ha puesto un singular énfasis en las

habilidades mencionadas igual para todos los estudiantes: descifrar el texto para después extraer la información exacta que radica en él. Dichas habilidades deben ser observables, de tal manera que mediante la evaluación se constate de qué han sido aprendidas. Esto indica que la evaluación está centrada en el resultado final que el alumno alcanza después de seguir la secuencia de aprendizaje. Solo se evalúa la posibilidad de sonorizar un texto, con la suposición de que el significado se da por “añadidura” cuando la sonorización es correcta.

Al respecto, en los años 70, hace alrededor de más de cuarenta años, se proponía el reconocimiento de palabras como el primer nivel de lectura, seguido de la comprensión como segundo nivel, de la reacción o respuesta emocional en tercer lugar y la asimilación o evaluación como último nivel.

Dicha concepción, por otra parte, se orientó exclusivamente a la solución de problemas prácticos que se referían a la enseñanza de la lectura, dejando de lado el análisis teórico y la explicación que todo maestro requiere con el objeto de captar el proceso que siguen los niños para comprender un texto, y con esta base reorientar su intervención pedagógica.

En la actualidad el cambio más importante en la enseñanza del español radica en eliminar el enfoque formal, que se basaba en estudios sobre lingüística y principios de gramática estructural. Ahora la propuesta plasmada en los nuevos programas pretende propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita.

Como un medio para alcanzar el pleno desarrollo de las competencias comunicativas, el plan y programas de estudio 2011 apoya que el trabajo en el aula debe realizarse con base al desarrollo de competencias. Así mismo recalca que lograr una competencia, es desarrollar la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como valorar las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) (plan SEP 2011).

Por lo tanto si el lenguaje se adquiere en la interacción social (SEP, 2011), leer y escribir son prácticas sociales y como tales se aprenden a través de la interacción, aprender

a leer es aprender a participar en estas actividades es apropiarse de cómo y cuándo usar la lectura, para qué y para quién.

Es por ello que las competencias comunicativas deben considerarse una herramienta de mucha importancia para tener acceso a la información, comprenderla, interpretarla y reflexionar a partir de ella. Para elevar la calidad de los aprendizajes en las escuelas se deberá tener como punto de partida el fortalecimiento de competencias comunicativas y ello se logra en la medida que los niños se conviertan en lectores y escritores autónomos.

Esto requiere formar lectores en educación básica, así también implica responsabilidad, compromiso y participación de los profesores porque depende de la actitud que se asuma ante la lectura, reconocer sus experiencias de aprendizaje y prácticas como lectores, que les permita diseñar actividades y estrategias para promover la lectura con sus alumnos de modo que estos la conciban como una posibilidad para aprender e interpretar la realidad en forma creativa. Eso también implica reconocer a la lectura como una actividad lúdica placentera que contribuya al aprendizaje, a la consolidación de la identidad personal y cultural (igual que una práctica social para la comunicación).

La estrategia para lograr el éxito por lo tanto se relaciona con la formación de lectores y escritores autónomos en las escuelas. Porque la institución escolar puede convertirse en un ámbito propicio para la lectura que requiere abrir para todos las puertas de los mundos posibles, es decir inaugurar un camino que todos puedan recorrer para llegar a ser ciudadanos de la cultura escrita.( Hernández, 2003 ).

Ahora bien si los planes y programas en México no solo tienen la finalidad de que los niños obtengan y almacenen datos; entonces una necesidad muy importante el desarrollar en ellos habilidades y capacidades cognoscitivas y afectivas es ahí donde tendremos que ser creativos más en las prácticas sociales. Tanto las características de la creatividad, los recursos que en ella interactúan, así como las etapas del proceso creativo nos darán elementos para el diseño de estrategias de trabajo en el salón de clases.

Teóricos han planteado diversos enfoques sobre la lectura, Isabel Solé I (1993) define el acto de lectura como: un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso

mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura. Esta afirmación tiene varias consecuencias, implica en primer lugar la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto. Implica además que siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura. Este proceso activo que realiza el lector involucra múltiples procesos mentales de diferentes niveles de complejidad, que aún no han sido develados en su totalidad. Sin embargo se puede afirmar que para lograr una comprensión adecuada de un texto es necesario que el lector extraiga el contenido del texto formando una representación consciente y completa del mismo en su propia mente. Por tanto, leer es más que recorrer los ojos en las palabras de un texto.

Desde la visión de Felipe Garrido, (1994) es establecer un vínculo con el texto involucrado, que permite la interacción del lector intelectual y emocionalmente. Es desarrollar la facultad de comprender y sentir plenamente un escrito, capacidad que se desarrolla cuando se frecuenta y ejercita la habilidad intelectual de leer, que es más complejo que la sencilla alfabetización. El aprender a leer solo se consigue leyendo.

A pesar de estos planteamientos teóricos-conceptuales en la actualidad se observa que aún persiste la idea de que la preocupación por el significado se presenta mucho después de que el niño aprende a decodificar. Por lo que la lectura solo se emplea en casos específicos para decodificar o buscar información, para localizar respuestas a cuestionarios, o para repasar los contenidos de un examen objetivo. Desde dicha perspectiva puede detectarse en la concepción de los docentes entre la lectura y la comprensión lectora. Dicha percepción lleva a otra dimensión del problema porque el concepto que se tiene de la lectura, se refleja en la poca o nula importancia que se le da a las estrategias efectivas para lograr la comprensión y por otra parte se observan las repercusiones que esto provoca en el aprendizaje de los alumnos.

Esto conlleva a confirmar que la escuela por mucho tiempo ha puesto énfasis en el conocimiento técnico o la mecánica de la lectura como un proceso de descifrado, olvidando que ésta implica una comunicación entre el lector y el autor por medio del texto, y se hace caso omiso a los intereses del niño, al predeterminedar los contenidos, los ejercicios y las secuencias. Así establece un punto de partida igual para todos y delimita el mismo tiempo para todos. Esto nos lleva a la reflexión de que la mayor consecuencia de

esta situación es que para el niño, la lectura la asocia con el hastío y el aburrimiento, por una parte, y también debido a la poca variedad de textos, a la carencia de estrategias didácticas que motiven a leer y a comprender y por otra parte porque tiene que aprenderlos en muchas ocasiones de memoria, aún cuando en muchos casos estén fuera de sus posibilidades cognitivas.

Una concepción que ha predominado por mucho tiempo en las prácticas escolares en relación a la enseñanza de la lectura es la que considera que el lector asume, una posición pasiva desde la cual capta el significado transmitido por el texto. Desde este punto de la extracción del significado del texto depende el desarrollo de una serie de habilidades ordenadas jerárquicamente por parte del lector.

La educación tradicional por muchas décadas se ha preocupado por educar sólo una dimensión del hombre: su intelectualidad. Por lo que la escuela significaba ir a clases, escuchar al docente y hacer la tarea, donde lo esencial del modelo era: ser enseñado. Por tanto se consideraba que ser educado es cuando el alumno ya sabe lo que el profesor sabe (Lyon, 1971)

Todos los docentes deben incorporar en sus prácticas pedagógicas, estrategias para regular las actividades de los niños, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos como ha señalado Valls (1990).

Sin embargo, es característico de las estrategias el hecho que no detallan ni prescriben totalmente el curso de la acción, tal como afirma Valls que las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino que hay que tomar. Un componente esencial de las estrategias didácticas que el docente utiliza para los aprendizajes, es el hecho de que implican autodirección y autocontrol es decir la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de hacer cambios cuando sea necesario.

Ante las nuevas demandas de aprendizajes generados por una sociedad que tiene una gran explosión de información, la relatividad de saberes y la necesidad de un aprendizaje continuo, donde ser lector competitivo es una necesidad; las estrategias

didácticas deben constituir un objetivo prioritario de la educación básica. Aprender a aprender es la vía por la que los alumnos, como futuros ciudadanos han de ser capaces de elegir el procesamiento de gran cantidad de información, construir o elaborar su propio saber a partir de una oferta cultural tan fragmentada y adaptarse de modo flexible y funcional a las nuevas demandas laborales y culturales. Las estrategias de aprendizaje deben ser un contenido básico de la educación en la nueva cultura de aprendizaje (Pozo, 1996). No se puede enseñar a aprender al margen de los contenidos de las áreas del currículum.

El currículum prescrito no puede ni debe entenderse como un tratado pedagógico y una guía didáctica que oferta planes elaborados para los profesores, porque tiene otras funciones que cumplir más decisivas, desde el punto de vista de la política educativa general, que el ordenar los procesos pedagógicos en las aulas. En este sentido los docentes deberán afrontar el compromiso de manera activa y crítica y valorando las condiciones reales del contexto, el nivel de desarrollo cognitivo, las condiciones y necesidades de la cultura, los conocimientos previos de los alumnos, es decir mediante una investigación donde se distingan las necesidades de los alumnos desde dentro y fuera del aula escolar, y partir de una realidad, para elaborar diseños de acciones innovadoras y proponiendo un currículum apegado al contexto y a las verdaderas necesidades de los educandos.

Por tanto el contexto escolar puede ser el espacio donde el sujeto que aprende puede tener la posibilidad de construir y de utilizar esquemas de conocimiento, para comprender los contenidos escolares que se le presentan a diario. Ante las circunstancias y retos que se presentan es necesario considerar una metodología didáctica que caracterice a la enseñanza de la lectura, en un paradigma constructivista, que requiera como principio del proceso de enseñanza aprendizaje el tener en cuenta las posibilidades cognoscitivas del alumno. El docente solo es un nexo de la relación básica del conocimiento: la relación sujeto- objeto.

Por lo que este trabajo metodológico promueve que la práctica pedagógica debe diseñarse y organizarse en situaciones de aprendizaje. Tal como asegura Grundy (1987: 14) que implique no perder de vista de que: “El currículum no es un concepto, sino una

construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas”, que lleve a lograr aprendizajes significativos y útiles para la vida de los alumnos.

En las escuelas los maestros preocupados por mejorar la situación, buscan e implementan nuevas formas para que los alumnos lean, para examinar lo que leen y cómo lo leen. Se implementan estrategias para que el alumno se motive a leer pero en algún momento nos hemos detenido a pensar ¿Por qué es un problema no saber leer?

Uno de los problemas prioritarios de la enseñanza de la educación básica y media a nivel nacional, es que los alumnos y alumnas carecen de una buena comprensión lectora, lo cual es debido a diferentes factores, tales como: la falta de lectura, el desinterés por la misma y a la vez por los poco manejos de una metodología clara y específica practicada en el primer ciclo de enseñanza básica. Hoy en día las diversas investigaciones han demostrado que el éxito o el fracaso de los estudiantes está ligado a las habilidades que posean para leer comprensivamente.

Así para Morles y otros (1999: 15) los problemas de comprensión lectora “son consecuencia de la inexistencia del uso de estrategias apropiadas para desarrollar las habilidades”. Desafortunadamente el diseño de estrategias de lectura para desarrollar habilidades ha sido una tarea pendiente y compleja de realizar si no se cuenta con los conceptos teóricos coherentes que sirvan de base para la satisfacción fundamental de este diseño.

Debido a ello se propone el siguiente planteamiento: “Los alumnos del sexto grado grupo “A” de educación básica de la escuela Carlos Novelo Fernández, presentan dificultad en la comprensión lectora, lo que incide en el logro de niveles de la comprensión lectora”.

De esta manera, para analizar el tema de comprensión lectora, se estima necesario considerar los siguientes tipos de conocimientos que se encuentran involucrados en ella, los cuales deben ser incluidos en los currículos e instrucción de la comprensión lectora a saber.

Desde el enfoque del Plan de Estudios 2011, de Educación Básica se sustenta como prioridad centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, considerando que desde temprana edad se requiere generar su disposición y capacidad para continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores, del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en diversas situaciones de la vida. La finalidad del campo de formación Lenguaje y Comunicación es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje. Entonces se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar . escuchar e interactuar con otros, a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos es decir reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos. Por ello las habilidades lingüísticas necesarias, el conocimiento conceptual, las habilidades estratégicas y el conocimiento de que los textos tienen propósitos variados, deben contemplarse enmarcados dentro de actividades o prácticas sociales y comunicativas de distintos tipos. Específicamente para la comprensión lectora, se emplea el conocimiento cognitivo relacionado a las actividades mentales que permiten al alumno procesar la información significativamente y transformarla en conocimiento.

Ante este gran reto para el aprendizaje de la lectura y su comprensión; los docentes deben implementar nuevas estrategias didácticas que permitan alcanzar esta competencia, aunado a ello debe tener claro que la comprensión lectora, es un proceso interactivo que se lleva a cabo entre un lector y un texto, donde el lector, aprovecha sus conocimientos previos, extrae información de un texto con objeto de construir su conocimiento, un proceso que consiste en establecer relaciones, en saber destacar lo importante y pasar de los platicar elementos aislados al sentido del todo. De aquí se desprende, que la comprensión lectora posee una serie de niveles, donde el lector elabora un significado en su interacción con el texto, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente. Este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es el proceso de la comprensión.

El lenguaje verbal es un medio de comunicación, los símbolos, tanto como las palabras, son nada más que instrumentos o vehículos para concretar el pensamiento del ser humano. Frente al texto escrito nuestro principal objetivo es descubrir la idea que encierra



este mensaje, conocer a través de las palabras el verdadero sentido que en ellas puso el que las escribió. En muchas ocasiones el alumno realiza una lectura mecánica correcta, pero ignora el verdadero propósito de la lectura inteligente y lee sin poner en el texto el interés. Ante estas actitudes los docentes experimentamos impaciencia e impotencia, incluso una molestia inexplicable. Estas actitudes se dan debido a que no se concibe a la lectura sin razonamiento, un ejercicio lector sin sentido. Además por qué se siente que además no se han dado los instrumentos necesarios al alumno para que pueda comprender lo que lee y que también se sienta motivado a hacerlo.

Por lo que en tanto que el alumno no acepte que leer es llegar a la concepción idea-intención del que emitió el mensaje, compenetrarse en su intención, no podrá iniciarse en una metodología que le sea útil, así como responda a una motivación profunda, a la necesidad de querer leer, entonces se puede afirmar que el alumno no comprende lo que lee porque no tienen conciencia sobre el objetivo básico de la lectura que es la comprensión.

## **1.2 Preguntas de investigación.**

Ante la situación planteada este estudio presenta las siguientes interrogantes que servirán de base para el presente documento:

¿Cómo se presenta la enseñanza de la lectura en la educación primaria?

¿Cuáles son los modelos didácticos más usados para la comprensión de textos?

¿Qué estrategias didácticas innovadoras se proponen para la enseñanza de la comprensión lectora?

¿Cómo se presenta la enseñanza de la lectura en la RIEB?

## **1.3 Justificación del estudio.**

Los maestros han recibido la difícil tarea de crear una pedagogía y prácticas sociales que den acceso a todos los alumnos en un amplio repertorio de usos de lenguaje, que les

sirva no solo para copiar , seguir o comprender un lenguaje oral y escrito , sino que les permita inventar, dirigir y explicar , significa por lo tanto la creación de un currículo innovador que presente al lenguaje como un medio eficaz para actuar en el mundo. Por lo tanto ante los nuevos retos de una sociedad altamente compleja y con un desarrollo tecnológico innovador, se requiere urgentemente de un educador comprometido con su quehacer, con sus estudiantes y con la sociedad, se infiere una metodología activa, donde los educandos se presentan como seres libres y a los que se les debe dar una preparación integral a nivel cognitivo, social, cultural y personal. Sin embargo, la realidad dista mucho de la teoría y encontramos la escuela, como aparato -Althusser del Estado dentro de una sociedad en constante cambio: la tecnología y el avance del hombre social ha ido en un aumento impresionante en los últimos veinte años, paralelo al mismo el deterioro de ciertos valores tanto social, político, económico como educacionales.

### **1.3.1 Los malos vicios de la lectura**

Para nadie es un secreto que existe una limitante en los educadores para “hacer pensar” y “dejar en libertad” las mentes de los educandos para que se configure un hombre crítico social. Moreno (1983, p.23) al respecto comenta: “La escuela se centra principalmente en la adquisición de conocimientos y de hábitos sociales, pero no en los procesos necesarios para su construcción”. Lamentablemente la escuela, en su mayoría, enseña a los niños a leer como el acto mecánico de decodificar, pero no a comprender sus palabras de tal manera que puedan interiorizarlas e interpretarlas correctamente, se les enseña a memorizar, pero no a pensar, se les enseña el orden y el respeto, pero no a interiorizar los valores o a cuestionarse el porqué de su necesidad, se les enseña a repetir teoremas matemáticos en ejemplos similares, pero no a trasladar ese aprendizaje a otras situaciones y terminamos con una masa razonable de muchachos que después de estar en el sistema educacional durante once años son incapaces de crear analogías, de inferir ideas, de solucionar problemas, de redactar o de cuestionar el “orden” social. El sistema desde esta visión de “control” está bajo el interés técnico como bien apunta Grundy (1998):

**“El currículum informado desde el punto de vista técnico no sólo está limitado por la cultura del positivismo en lo que respecta a la selección de los contenidos, sino que también a la metodología (...) es lamentable que**

**el aprendizaje esté orientado estrictamente a la construcción del conocimiento según criterios medios-fin, frustrando de este modo gran parte de la potencial riqueza de la comprensión del mundo que podrían alcanzar los estudiantes” Grundy (1998, 59).**

Ahora bien, el sistema educacional mexicano se basa esencialmente en la lectura, los estudiantes tienen que copiar textos enteros desde la pizarra, leer libros o fotocopias en la mayoría de las materias, las cuales muchas veces sólo estimulan la constante repetición de ideas que se transfieren de una hoja al cuaderno casi textualmente, sin que el educando las haga “suyas” primero, después las traslada a los exámenes gracias a que unas horas antes las aprendió de memoria; así poco a poco el sistema va creando criterios como señala Grundy de medios- fin y se pierde la posibilidad de ver a estos educandos generando ideas propias y cuestionándose las que le son dadas. Ante este marco, se circunscribe la relevancia de conocer cuál es el grado de comprensión lectora que realiza un estudiante al enfrentarse a un texto. Se considera que la comprensión está ligada a la capacidad cognitiva de nuestros educandos, pues si éstos lograran comprender lo que leen, ya sea un texto literario, matemático o tecnológico serían capaces, entonces, de acomodar y asimilar las ideas de tal manera que puedan trasladarlas para lo que él o ella las necesite, y se estaría promoviendo su “libertad” y su capacidad de razonamiento. Como bien apunta Coll (1999, p. 175) “El significado más potente no es aquél que no se corresponde con ningún contexto particular, sino aquél que se corresponde con el abanico más amplio posible de contextos particulares”. Con esto estaríamos estimulando áreas en nuestros estudiantes que les permitirían tener mayores oportunidades en la sociedad, Allende (2000, p. 8) manifiesta las innumerables fronteras que abre al ser humano la lectura, y lo que puede suceder cuando esto no ocurre, al mencionar: “Las personas que no leen tienden a ser rígidas en sus ideas y acciones y a guiar sus vidas y su trabajo por lo que se les trasmite directamente. La persona que lee abre su mundo: puede recibir informaciones y conocimientos elaborados por otras personas en otras partes del mundo”. Esta cita promueve pensar dos cosas en qué es la educación: primero un medio para que el hombre explore, aprenda y se desarrolle en todas sus potencialidades para mejorar la sociedad en que vive, y la segunda qué estamos haciendo los educadores para conseguir esto.

La presente investigación pretende hacer un estudio documental sobre las estrategias que pueden favorecer el análisis, la reflexión y la crítica de la comprensión

lectora en niños y niñas de sexto grado de la Escuela Primaria: “Carlos Novelo Fernández” y establecer los factores cognitivos y sociológicos que inciden en la comprensión lectora. Además intenta describir qué promueve el educador de educación básica con respecto a la comprensión lectora, cómo están llevando a cabo nuestros educandos estos procesos y cuáles son sus más grandes dificultades; así también “descubrir” lo que ocurre cuando el niño logra llegar a comprender el texto (inferir ideas y trasladarlas a otras situaciones), por qué se da en algunos niños y en otros no, qué hace el docente, la familia o la sociedad con ellos y qué sucede o qué posibles explicaciones encontraremos con los que no pueden lograrlo. Ferguson, citado por Ontoria (1999, p.11), puntualiza la idea de que: “La educación puede transformar la cultura, pero sólo en la medida en que se hayan transformado sus educadores”.

Por consiguiente para elevar la calidad de la educación, implica necesariamente, mejorar el desempeño de todos los componentes del sistema educativo: docentes, estudiantes, padres y madres de familia, tutores, autoridades, los materiales de apoyo, y desde luego, el Plan y Programas de estudio.

Con la expedición del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, México inició una transformación de la educación y reorganización de su sistema educativo nacional, proponiendo reformas encaminadas a mejorar e innovar las prácticas y propuestas pedagógicas sin embargo que pasaría si el cambio empieza desde el aula, desde un educador comprometido con su quehacer, con un claro interés en la investigación, en buscar las causas del por qué nuestros niños y niñas, en su mayoría, no alcanzan un manejo bueno en la comprensión lectora. Comprender por qué los niños que logran llevar el proceso de comprensión y transferirlo a diferentes textos están en mayores ventajas para lidiar con el sistema que los que no lo logran, así es bueno cuestionarnos siempre ¿cuáles son los factores cognitivos, psicológicos y sociológicos que inciden en este desarrollo y cómo podemos llegar, como educadores, a mejorar este proceso de comprensión lectora en la mayoría de los estudiantes de nuestras aulas con miras a enfrentarse ante el sistema, con mayores posibilidades de éxito?.

Ahora bien para los alumnos que se encuentran en el tercer ciclo de la educación primaria ( 5° y 6° grado) y ya han comenzado en su etapa de desarrollo adolescente, es

importante conocer que en su siguiente etapa escolar ( secundaria) enfrentará nuevos retos y que es desconocido para ellos, pero que implicará sin lugar a dudas el uso de la lectura para la realización de investigaciones, proyectos, exposiciones, etc, entre otras actividades.

Así también se sabe que existen distintos tipos de lecturas para cada etapa del desarrollo mental, sin embargo existen casos donde se observa un estancamiento en la elección de los tipos de texto que los alumnos prefieren leer, como los textos con imágenes. Desde el punto de vista de Jean Piaget los niños de 6° grado se encuentran aproximadamente en el “Estadio de las operaciones formales, de entre 12 a 14 años. Etapa de adquisición gradual de la personalidad: adulación del yo, primer sentimentalismo, audacia, aventura y pandillaje. El chico puede enfrentarse con la realidad circundante y empieza a hacerlo también con el mundo de los enunciados abstractos. Por lo tanto debe tener un interés hacia la literatura de aventuras, de misterio y sentimental, narración de aventuras, relato policiaco, etc. Textos con mayor extensión, portadores de acción y con datos exactos; personajes caracterizados individualmente, desenlaces, etc. Esto les resultarán más interesantes cuanto más imprevistos. Es decir, que a la edad de aproximadamente “12” años el niño o ya adolescente debe mostrar más interés por el tipo de lecturas más avanzadas. Pero se observa que aún los niños de estos grados no muestran interés o motivación hacia la lectura, lo cual repercute en la falta de comprensión de textos informativos, por los estudios de otras asignaturas, así mismo influye en el desarrollo del proceso de aprendizaje, como en las estrategias que utilizan para superar los niveles de comprensión de la lectura.

De tal manera que es importante investigar este tema, puesto que es un problema relevante que puede tener un impacto tanto en los alumnos como en la institución, ya que ayudaría a que los docentes reconozcan la importancia y utilidad de las estrategias didácticas para fomentar la comprensión de textos en los alumnos. Así como crear ambientes de convivencia que propicien la lectura por placer. Para contrarrestar de manera colectiva los índices de poca cultura de la lectura que en general es una problemática que aqueja a todo el país.

Por último, esta problemática puede ser una estrategia para intervenir en ella de manera razonable, es decir reconocer de que es posible crear en los alumnos estrategias didácticas que pueden ser las herramientas para desarrollar el hábito lector y para poner en práctica las estrategias que ayuden a los alumnos a superar los diferentes niveles de la comprensión lectora en los alumnos de esta generación y en las próximas. Así mismo es para los docentes que al tenerlo en sus manos pudieran encontrar coincidencias en las opiniones aquí plasmadas.

#### **1.4 Objetivos de la investigación**

El objetivo es la expresión de determinados propósitos que se pretenden alcanzar con la ejecución de un proyecto de investigación. Los objetivos vienen a ser "...el punto central de referencia para entender la naturaleza específica de las acciones a realizar". (Ander-EGG: 1981, p.254).

Objetivo General:

Comprender y analizar las estrategias didácticas más frecuentes que se implementan para el aprendizaje de los diferentes niveles de la comprensión lectora en la educación primaria

Objetivos Específicos:

- Analizar y explicar las concepciones de los niveles de la comprensión lectora.
- Describir los planteamientos teóricos que analizan los niveles de la comprensión lectora.
- Conocer las estrategias didácticas implementadas en los niveles literal e inferencial de la comprensión lectora

#### **1.5 Metodología**

El presente estudio que se realizó es de tipo documental descriptivo, la cual se basó en la recopilación de información y datos de diferentes fuentes como: proyectos, tesis, documentales, libros, periódico, revistas etc. El objetivo ha sido generar y reunir una

información de una serie de estudios e investigaciones y documentales realizados para explicar sobre la importancia que tienen las estrategias didácticas para la comprensión de textos. Estos documentos dan cuenta del proceso de la comprensión de la lectura, para ello se investigó en bibliografías de diferente tipo, se reunió la información necesaria, se organizó, se analizaron los datos y sistematizó considerando las que describieron y fundamentaron la problemática investigada.

Así mismo, se utilizaron los datos recabados de un proyecto implementado en la escuela primaria “Carlos Novelo Fernández”, dichos documentos han sido la base teórica para reflexionar sobre el área del objeto de investigación. Por consiguiente la construcción del documento se ha realizado en base a la lectura, el análisis y síntesis de datos, lo cual llevó a la reflexión y organización e interpretación de los mismos. La técnica implementada fue recabar información con fichas de trabajo para la información relevante y útil para el estudio. Finalmente lo que se persiguió fue comprender y explicar la naturaleza del problema planteado: sus causas y consecuencias, sus implicaciones y funcionamiento.

Según Alfonso (1995:13),” la investigación documental es un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. Al igual que otros tipos de investigación, éste es conducente a la construcción de conocimientos”. La finalidad por consiguiente es reconocer y comprender como las estrategias didácticas más frecuentes que se implementan para el aprendizaje de los diferentes niveles de la comprensión lectora en la educación primaria, influyen en el logro de aprendizajes significativos en la educación básica.

## **1.6 Delimitación Conceptual.**

Esto se refiere a la selección del tema y a la clarificación temática de los dominios del trabajo a realizar. Se establecen cuáles serán sus límites, se puntualiza cuál es el problema y se precisa qué aspectos de éste se considerarán. Tiene como propósito aclararle al investigador, y posteriormente al lector, cuál es el ámbito que contempló la

investigación. Debe incluir, además, los objetivos que se esperan lograr con la investigación y la justificación.

Este estudio se centra en el análisis de diversas estrategias didácticas que se han implementado por los docentes de educación primaria en los niveles Literal e Inferencial de la comprensión lectora. A pesar de que en la comprensión lectora se manejan cinco niveles de comprensión lectora en esta investigación solo se limitan los dos primeros: El nivel literal y el nivel inferencial.

El nivel literal en esta etapa el lector aprende la información explícita del texto. Las destrezas que puede desarrollar en este nivel son: captación del significado de palabras, oraciones y párrafos, identificación de acciones que se narran en el texto, reconocimiento de personajes que participan en las acciones, precisión de espacio y tiempo, secuencia de las acciones y descripción física de los personajes.

Nivel Inferencial: En este nivel se buscan relaciones que van más allá de lo leído, se explica el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con los saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. Descubre los aspectos y mensajes implícitos en el texto, la complementación de detalles que aparecen en el texto, conjetura de otros sucesos ocurridos que pudieran ocurrir, formulación de hipótesis sobre las motivaciones internas de los personajes, deducción de enseñanzas y proposiciones de títulos distintos para el texto, son algunas de las destrezas que puede desarrollar.

Es por ello, que en este estudio se toma como punto de referencia las diversas aportaciones de autores y teóricos que han estudiado este tema, así como los resultados de un proyecto de intervención sobre la comprensión lectora implementado en la escuela primaria Carlos Novelo Fernández.

### **1.6.1 Los pasos de la Metodología de la investigación documental**

La investigación palabra que viene del latín in-vestigium, que significa en pos de la huella; es un proceso que, mediante la aplicación de métodos científicos, procura



obtener información relevante, fidedigna e imparcial, para extender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento. Así pues, la palabra investigación lleva en sí misma de que para indagar sobre algo, se necesita tener un vestigio o una huella. Por lo tanto la investigación consiste en buscar la verdad, busca dar respuesta a sus preguntas, indaga lo que se pretende conocer es decir busca conocer la verdad acerca de aquello que significa descubrir o descender el velo de algo. Mediante la investigación se amplía el horizonte de la significatividad, es entonces cuando podemos descubrir que un objeto es significativo, cuando sabemos para qué sirve o en qué consiste su valor.

Los trabajos de investigación documental responden a diferentes necesidades académicas, así como la respuesta a interrogantes planteadas por un problema en una situación determinada o la búsqueda de explicaciones a ciertos acontecimientos o fenómenos, así como para adquirir conocimientos para predecir cambios.

Por lo tanto La Investigación Documental es un proceso de construcción de conocimientos, un proceso de descubrimiento de explicación, de una realidad que se desconocía. Se procura en ese sentido llevar a cabo un trabajo sistemático, objetivo, producto de la lectura y análisis y síntesis de la información producida por otros para dar origen a una nueva información con el sello del nuevo autor. Como en el proceso de investigación documental se dispone esencialmente de otros documentos que son, el resultado de otras investigaciones, de reflexiones de teóricos, lo cual representa la base teórica del área objeto de investigación, por lo que el conocimiento se construye a partir de la lectura, análisis, reflexión e interpretación de dichos documentos. Es entonces cuando se reconstruye de manera diferente y original la información que es producto de muchos otros.

Es por eso que los trabajos de investigación tienen su razón de ser ya que son un medio para adquirir aprendizajes; para ponernos en contacto directo con las fuentes directas de información, por lo que nos da la oportunidad de participar activamente en trabajos creativos y nos capacita para sistematizar la búsqueda de conocimientos, organizar y presentar debidamente los resultados de una investigación. Así que la investigación no es improvisada, intuitiva e irreflexiva. Sino que parte de realizar un estudio de descripción de un fenómeno o problema o interrogantes que buscan dar respuesta a partir de datos, que son pensamientos expresados por diferentes autores con relación al tema estudiado y presentar

opiniones personales o juicios de valor sobre una materia determinada. Para llevar a cabo una investigación es importante considerar los siguientes aspectos:

#### ELEGIR UN TEMA PARA INVESTIGAR:

Se debe tener en cuenta la capacidad para abordarlo, especificar los beneficios intelectuales que puede proporcionar, aclarando los medios y recursos necesarios para ello. El tema debe ser concreto, para profundizar en la materia y no perderse en superficialidades o llegar a conclusiones ya superadas. Sin embargo es posible retomar un tema, que no ha sido tratado con profundidad, se replantea para aportar una nueva visión desde otra perspectiva. Al elegir un tema debe ser de nuestro interés, que haya despertado nuestra curiosidad. Así también será necesario establecer cuáles serán sus límites, puntualizando cuál es el problema y los aspectos de éste que se considerarán, tiene como propósito, aclararle al investigador, y posteriormente al lector, cuál es el ámbito que contemplará la investigación. Debe incluir además los objetivos que se esperan lograr con la investigación y la justificación.

**FUENTES DE INVESTIGACIÓN:** La investigación documental se caracteriza por el empleo de registros gráficos y sonoros como fuentes de información, los cuales pueden ser enciclopedias, diccionarios y libros; artículos, revistas, tesis, informes técnicos, manuscritos, monografías, el propio centro de trabajo, la comunidad a la que se pertenece; los adelantos de la tecnología, las conferencias, las discusiones académicas, los seminarios, las clases, los congresos, las mesas redondas, la consulta a especialistas en la materia que interesa estudiar, libros de texto, publicaciones periódicas de la especialidad, folletos, programas de estudio, programas de investigación, guías bibliográficas, catálogos, índices, boletines informativos, reseñas ensayos.

**EL PLAN DE TRABAJO:** Es un instrumento que permite organizar, de manera lógica y sistemática, las actividades que se requieren para realizar la labor de investigación. Es emprenderlo, y en él se valoran todas las etapas. Las partes del plan son:

- 1) El tema elegido: en la que se indica con exactitud lo que se pretende estudiar.
- 2) La justificación del estudio: en la que expone para qué se investigará, que beneficios se lograrán con dicho estudio, la necesidad o importancia para realizar el trabajo.

- 3) Definición del tema elegido: Se señalan los límites de la investigación, y se enumeran los aspectos propios del tema tal como: ubicación, punto de vista, marco teórico, los sujetos de investigación (equipo), etc.
- 4) Antecedentes del tema: se explica brevemente la ubicación de la investigación en el contexto de conocimientos, mencionando los adelantos existentes y los principales trabajos que se hayan realizado hasta ese momento, y se cita bibliografía preliminar.
- 5) Forma en que se llevará a cabo el proceso: Se expone la forma en que se realizará la investigación. Se indican los pasos que se tiene planeado seguir, desde la recopilación del material informativo, la organización de las fichas, la redacción y presentación del trabajo.
- 6) Esquema de trabajo: Se anexan, a manera de un listado y enumerados lógicamente los posibles capítulos y subcapítulos del trabajo.
- 7) La agenda del trabajo: en ella se indican las fechas y/o tiempos probables para la realización de cada etapa del trabajo.

LA RECOPIACIÓN DEL MATERIAL: Cuando ya se tiene un plan del trabajo, ya se está listo para obtener el material. Para ello se buscan libros, revistas, folletos, documentos en general, en donde se aborde el tema. Las fuentes se presentan de acuerdo a su naturaleza concentrados en distintos organismos que los ponen a disposición del público: archivológicas, bibliográficas, videográficas, audiográficas, hemerográficas e iconográficas. Para recopilar la información por tanto es posible hacer uso de la biblioteca donde se encuentran básicamente libros, aunque a veces existen audiovisuales y publicaciones periódicas. En la Hemeroteca, se localizan las publicaciones periódicas, como las revistas, los periódicos, folletos, semanarios, deportes, etc. Los boletines ofrecen información en torno al campo de trabajo de algunas academias, instituciones o asociaciones. En tanto que en el archivo se guardan y conservan documentos como cartas, manuscritos, informes, materiales históricos, etc. Con la finalidad de organizar la historia de asuntos importantes. En cuanto a la fonoteca o discoteca, es una institución dedicada a recopilar, clasificar y difundir los materiales grabados como los discos, programas de radio, conferencias o recitales, cassetes, etc.

**LAS TÉCNICAS DE REGISTRO DE INFORMACIÓN:** Contiene los razonamientos, planteamientos o interpretaciones del autor, en ella se formulan también los comentarios, las críticas, conclusiones, etc. Del investigador respecto de los documentos de análisis. Del material recogido en las fichas de trabajo, dependerá la corrección y coherencia de la redacción del escrito, así como la adecuada argumentación y suficiente fundamentación. Se puede hacer uso de varios tipos de fichas: Ficha textual: en la que se realiza una transcripción de un párrafo que contenga una idea o ejemplo importante para el trabajo de investigación que se está elaborando. Se escribe entre comillas para distinguirlas de los comentarios o ideas del investigador. Debe ser breve, tener unidad y presentar una sola idea. Si una parte de del texto que se quiere transcribir es innecesaria, se elimina y en su lugar se anotan puntos suspensivos y entre paréntesis cuadrados: [...]. Cuando en una cita textual hay una falta de ortografía, de construcción o de otro tipo, no se corrige, pero se anota justo después de éste sic., Y si es muy extensa la omitida se hace otra ficha.

En la ficha de paráfrasis se repite la idea de un texto pero con otras palabras. En la ficha de resumen se escriben solo las ideas principales, ideas mencionadas en el textos sin involucrar las ideas personales. Y en la ficha de síntesis se escriben las ideas principales, pero ya expresadas desde un punto de vista determinado. En cuanto a la ficha de comentario consiste en que después de haber asimilado el contenido de un texto se escriben en la ficha las ideas personales en torno a lo leído, es decir se formulan críticas, juicios u opiniones. Y en la ficha mixta. Se compone de dos elementos: Una ficha textual que se anota en la parte superior de la tarjeta, y un comentario personal, una paráfrasis, resumen o síntesis sobre la cita en la parte inferior.

Para identificar la fuente se anotan los datos , que pueden ser por el autor, por el título de la obra, y las hojas que han sido transcritas., resumidas, etc.

**ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DEL MATERIAL:** Al concluir la recopilación del material, las fichas de trabajo se deben organizar, a través de los siguientes pasos: formación de un fichero, comparación, selección, ordenamiento y análisis crítico.

**REDACCIÓN Y PRESENTACIÓN:** Es momento de asentar los resultados de la investigación, es probable que haya tenido algunas modificaciones en el transcurso del trabajo. Pero se continua con las correcciones al esquema de trabajo, y en base a ello se

inicia la redacción, revisa las fichas ya organizadas. Es ahora cuando se expresa de manera clara y objetiva el informe de la investigación realizada. Es necesario tener claro el tipo de trabajo que se presenta.

**ESTRUCTURA DEL TRABAJO ACADÉMICO:** El trabajo académico, que presenta el informe de una investigación realizada, contiene por lo general los siguientes elementos: portada, tabla de contenidos, introducción exposición general o desarrollo, conclusiones y/o recomendaciones, o resumen, bibliografía o lista de referencias bibliográficas, apéndices o anexos ( si los hay), y los índices ( si son necesarios).

La introducción se redacta hasta que el trabajo ha concluido. En ella se resume lo planteado originalmente en el plan de trabajo: el qué, el para qué, el cómo, etc. De la investigación.

En cuanto al Desarrollo o exposición general, se expone, se demuestra y se sustenta la argumentación. La hipótesis propuesta para la resolución del problema se confirma, rechaza o modifica. La organización interna de la exposición depende del tipo de trabajo, del tratamiento de los temas, del razonamiento de la metodología. Todas las partes se justifican y relacionan. Por ser la parte más extensa se divide en capítulos , subcapítulos y otras subdivisiones, de acuerdo al esquema de trabajo, para una exposición más clara.

En las conclusiones y/o recomendaciones se dan los resultados obtenidos en todo el proceso de investigación, se muestran los adelantos, alcanzados con el estudio y se manifiestan las explicaciones o soluciones al problema propuesto en la introducción. En el caso de una investigación con la finalidad de solo describir ciertos hechos, organizar el pensamiento de algunos autores con relación a un tema, no necesariamente llevan conclusiones, sino un resumen de los aspectos conseguidos en la investigación, una síntesis con opiniones y recomendaciones sobre el tema.

## **CAPITULO 2**

### **LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA EN LA ESCUELA PRIMARIA.**

#### **2.1 El aprendizaje de la lectura**

La lectura se define como un conjunto de procesos cognitivos que incluye la percepción visual de letras, la transformación de letras en sonidos, la representación fonológica, el acceso al significado en relación al contexto, para llegar a la construcción del significado global del texto.

El lector en su propósito utilizará información visual y no visual (conocimientos lingüísticos y conocimientos del mundo físico y cultural). El significado global se construirá con habilidades no sólo cognitivas, sino también metacognitivas y afectivas.

En síntesis estamos hablando de una construcción (sobre la base de los conocimientos previos y los esquemas de conocimiento existentes) activa (porque se regula y depende del mantenimiento de la atención), estratégica (que exige para aprender significativamente, el planteamiento de objetivos y de las formas de conseguirlos) y afectiva (lo afectivo se incorpora como una dimensión cognitiva más del lenguaje).

No hay lectura sin comprensión por eso es importante definir que la comprensión de textos es un proceso de alto nivel cuyo agente es el sujeto cognitivo con todos sus recursos, mecanismos y procesos. En ella intervienen distintos procesos complejos como el análisis de relaciones causa efecto, predicciones e inferencias causales (De Vega, 1988).

Según Gómez (1997) al ser la comprensión un proceso al que se le entrega un significado, y que responde al ser humano como el modo sustancial de ser, se constituye y representa como “una de las manifestaciones más altas de conocimiento”.

Asimismo, la comprensión se constituye como uno de los procesos más interesantes que desarrolla el ser humano. Con ello “la comprensión, en cuanto acto cognoscitivo-

aprehensivo, es interpretación y acogimiento consciente de algo; en cuanto resultado del acto de aprehender lo percibido, es re-creación humana fundada en la naturaleza de aquello que se conoce y asumida por el sujeto según sus peculiaridades cognoscitivas” (Gómez, 1997). Dicho de otra forma, la comprensión permite el encuentro del mundo externo con el interno del sujeto, implicando con ello, la adquisición y construcción de nuevos conocimientos. Gracias a ello, el sujeto realiza un encuentro consigo mismo, al momento de comprender que comprendió produciéndose satisfacción y un aprendizaje significativo, cuya comprensión forma parte de las experiencias que el sujeto ha vivenciado

Para leer es importante la constante interacción entre el contenido del texto y el lector, la cual queda regulada por la intencionalidad, esto es, se lee el texto y se da la activación de un conjunto de microprocesos que ayudan a la comprensión significativa de lo leído. El interés por la comprensión lectora no es nuevo. Desde principios de siglo, muchos educadores y psicólogos, han considerado de gran importancia la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto. Entre estos, destacan Vygotsky (1995) quien se refiere al manejo del propio signo, en referirlo al significado; dando importancia a la comprensión.

Aunque las deficiencias en las habilidades subyacentes puedan ser la causa de que algunos alumnos no comprendan, muchos otros no llegan a comprender un texto porque no entienden cuándo y por qué deben utilizar las habilidades y el conocimiento que poseen. Otros niños simplemente no se dan cuenta de que leer demanda atención para captar el significado. Tal como lo plantea, Gispert (2005), la comprensión lectora es el proceso de construir conocimientos relacionando las ideas del texto con los conocimientos previos del lector.

Desde esta perspectiva, la lectura actúa como un procedimiento regulador donde se plantean objetivos, evaluación de los resultados y de la posterior modificación. Díaz y Hernández (1999: 150) señalan que la comprensión lectora “está presente en los escenarios de todos los niveles educativos y se le considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar”, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos. Por lo tanto no puede centrarse demasiado en la enseñanza de habilidades simples de decodificación y automatización de la

lectura; asociadas con una interpretación parcial e inadecuada del concepto de alfabetización.

Al respecto, cuando el lector se enfrenta a un texto para aprender a partir de él, utiliza distintos recursos activamente como estrategias y esquemas. Por lo que, se requiere la permanente aplicación de estrategias de comprensión en las más diversas situaciones lectoras, así como el aprendizaje que han de realizar los alumnos, sea competencia del conjunto de profesores de la etapa. En las diferentes situaciones en el aula es donde emergerá la necesidad de activar y utilizar unas estrategias u otras.

## **2.2 El enfoque de la enseñanza desde la perspectiva curricular**

El proceso de interacción que se da en la enseñanza se apoya epistemológicamente, en concepciones o ideas sobre la lectura y en modelos de enseñanza que perfilan su didáctica.

De acuerdo al autor Gimeno Sacristán; el relacionar el currículum escolar, los profesores y los alumnos, supone uno de los cruces temáticos más interesantes en el pensamiento educativo, no sólo porque pone en contacto tres componentes básicos del mismo, sino porque toca muy directamente la práctica educativa, siendo esencial considerar esta interacción para entenderla y poder cambiarla. “El currículum es la partitura de la cultura escolar en contenidos y formas pedagógicas, y los profesores y los alumnos son los intérpretes que la desarrollan manifestando su estilo personal” (Gimeno Sacristán, 1989, p. 3).

En estudios realizados sobre las concepciones epistemológicas que tienen los docentes, en relación con la lectura comprensiva, necesariamente hace referencia a las teorías y problemas sobre el conocimiento implícito de las prácticas pedagógicas que ellos ponen en marcha al enseñar la lectura. Es decir, se alude a las teorías de la lectura y de la enseñanza que subyacen en el acto pedagógico; conocimientos sensibles, conocimientos conceptuales y conocimientos científicos estructurados, que se manifiestan en el aula, porque “los problemas que suscita una teoría de la lectura y de la enseñanza no pueden desligarse de una toma de posición epistemológica”, dice Navarro (2004; 35).



Actualmente los desafíos de la educación en el siglo XXI han generado innovaciones en la investigación educativa. Entonces la enseñanza de conocimientos de forma mecánica y repetitiva ha quedado en el pasado y bajo las condiciones del mundo actual, se promueve una educación para favorecer el acceso, la aplicación y la contextualización del conocimiento, acorde con los retos que nos demandan las sociedades contemporáneas. Por tanto el enfoque por competencias ha tomado fuerza en el ámbito educativo en los últimos años, y aparece frecuentemente recomendado en los informes realizados por la UNESCO. Algunas ideas centrales de este enfoque se resumen en cuestiones como la de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

El proceso de interacción que se da en la enseñanza se apoya, epistemológicamente, en concepciones o ideas sobre la lectura y en modelos de enseñanza que perfilan su didáctica.

Desde la perspectiva de José Gimeno Sacristán un enfoque procesal o práctico, del currículum es una construcción durante el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en la práctica educativa. Según Schubert (1986) en el problema curricular, se entrecruzan múltiples tipos de prácticas o subsistemas: políticas, administrativas, de producción de materiales institucionales, pedagógicas, de control, etc.

El currículum más que un cuerpo de conocimientos es una organización social, donde inciden decisiones de política de la administración, los sistemas de control de exámenes, asesores y técnicos, la estructuración del saber por especialistas dominantes en un momento dado, diseñadores de materiales, el currículum por lo tanto genera acciones, durante un proceso.

Los niveles en los que se decide y configura el currículum no guardan dependencias estrictas unos de otros, sino que son instancias que actúan convergentemente en la definición de la práctica educativa. Otra peculiaridad reside en que cada subsistema puede actuar sobre los diferentes elementos del currículum con desigual fuerza y de diferente forma: contenidos, estrategias pedagógicas, pautas de evaluación. El equilibrio de fuerzas resultante da lugar a un grado de autonomía, de cada uno de los agentes en la definición de la práctica.

Dentro del enfoque del modelo pedagógico progresista o constructivista se habla de un diseño curricular por procesos por descubrimiento en vez de técnicas de instrucción. Diversos teóricos han avalado dichas teorías como: Stenhouse, Dewey, Bruner, Ausubel, Perkins y Gardner comparten la convicción de que lo importante de la educación es fomentar en el alumno la reflexión, la comprensión significativa del mundo en lugar de repetirlo.

Por otra parte lo que se propone es un currículo para el desarrollo de las habilidades del pensamiento, que deja los contenidos convencionales por el diseño de proyectos educativos que se enfoquen en las operaciones intelectuales, en el desarrollo de destrezas cognitivas, a partir de procesos dinámicos de aprendizajes, en la selección y solución de situaciones problemáticas, considerando los conocimientos previos de los alumnos, en los aprendizajes significativos. El eje fundamental es el progreso de los alumnos a partir de su experiencia en el mundo, donde es el mismo alumno quién construye sus conocimientos a partir de situaciones y experiencias cotidianas de su contexto.

La propuesta de Stenhouse (1975) del currículum por investigación en el aula, se aleja del currículo que ha sido elaborado burocráticamente y mediatizado por las escuelas o como un plan instructivo que se acumula e imparte año con año, entonces se nos habla de una innovación sobre la práctica docente, a partir de la cual se investiga, se construye pensando en mejorar la enseñanza con la relación de las actividades docentes con la vida, a partir de la construcción de proyectos para la solución de problemas reales. El maestro se vuelve un investigador de su práctica docente y el aula es un taller donde se diseñan proyectos para mejorar su entorno comunitario.

En la misma línea se presenta el modelo pedagógico social, que propone un currículo comprensivo como el que propone enfrentar la propia vida, que considera a la cultura y a la socialización como base para la relación intercultural, a partir de un proceso de búsqueda, de valoración de la cultura, a partir de la participación y emancipación social es decir en torno a la capacidad para resolver problemas, para comunicarse, para leer comprensivamente, para aprender en colectividad para lograr una cultura de integración, con posibilidades de acción para el logro de metas colectivas, a partir de la creatividad individual y grupal.

### **2.3 Los niveles de la comprensión lectora**

En la Educación Primaria, el currículum oficial alude a la lectura, en las páginas de sus consideraciones iniciales, a través de los términos siguientes: ha de desarrollarse el aprendizaje de la lectura y de la escritura ... La lectura y la escritura se entienden como actividades cognitivas complejas que no pueden ser asimiladas a una simple traducción de código ... Junto con los conocimientos que sobre la lengua misma ofrecen los textos escritos (léxico, morfosintaxis, ortografía, organización del discurso, etc.) dichos textos amplían los conocimientos y experiencias del niño sobre realidades distintas a las de su entorno inmediato.

Por tanto en la educación primaria los estándares curriculares proponen que durante el segundo y tercer periodo de la educación básica se logren diferentes niveles de la comprensión lectora y los que más se debe de desarrollar son los de nivel literal, inferencial y crítico.

La comprensión lectora, posee un desarrollo continuo en el lector, ya que se va progresando en las habilidades que cada vez se acercan a las de carácter superior, ésta posee niveles que dan cuenta de una serie de operaciones que los sujetos realizan al momento de leer, las cuales se van mejorando en la medida que los niveles de comprensión lectora reúnen las antes mencionadas habilidades de pensamiento.

Para Pérez (2005), el lector puede ir avanzando de un nivel a otro en la medida que afianza sus destrezas y se hace un lector consciente de sus procesos, para el autor los niveles se definen de la siguiente manera:

- Nivel Literal: el lector da cuenta de sus capacidades de reconocer y recordar información de un texto.
- Nivel de Organización: se reorganiza la información, mediante un proceso de síntesis y clasificación de hechos, lugares, etc. y destacando su nivel de importancia.

- Nivel Crítico o Valorativo: quien lee realiza juicios sobre la realidad, fantasía y valores involucrados en la lectura. El lector hace relaciones utilizando otras fuentes y su conocimiento del mundo.

- Nivel de Evaluación: el lector se ha propuesto objetivos los cuales analiza y revisa su pronto cumplimiento, es un lector que avanza hacia procesos metacognitivos y evaluar su capacidad como lector.

Se han considerado por niveles de comprensión lectora a los procesos implicados en la comprensión lectora y que coinciden en la consideración de que ésta se desarrolla a partir de que se van superando todos los niveles hasta lograr la comprensión de textos.

### Taxonomía de Barrett

Esta taxonomía fue creada por Thomas Barrett en el año 1968. Según Clymer (1968) en Edwin Vethamani (2008, p. 23), esta taxonomía es “muy aplicable para la enseñanza de textos literarios tomando en consideración no sólo la dimensión cognitiva, sino también la dimensión afectiva, que es un aspecto inseparable en el estudio de los textos literarios”. A partir de ello Barrett, plantea una serie de niveles para desarrollar la comprensión lectora, estos son: “información literal, reorganización, información inferencial, evaluación y apreciación”.

Los niveles de comprensión lectora reúnen las antes mencionadas habilidades de pensamiento. Para Pérez (2005), el lector puede ir avanzando de un nivel a otro en la medida que afianza sus destrezas y se hace un lector consciente de sus procesos.

#### **2.3.1 El Nivel Literal**

En este nivel el lector aprende la información explícita del texto que permite desarrollar captación del significado de palabras, oraciones y párrafos, identificación de acciones que se narran en el texto, reconocimiento de personajes que participan en las acciones, precisión de espacio y tiempo, secuencia de las acciones y descripción física de los personajes. Este nivel tiene dos subdivisiones que se complementan, las cuales son:

Lectura literal en su nivel primario ( nivel 1) Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento puede ser:

- De detalle: En ella identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato.
- De ideas principales: La idea más importante de un párrafo o de un relato.
- De secuencias: Identifica el orden de las acciones .
- Por comparación: Identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos.
- De causa y efecto: Identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Se realiza entonces una lectura elemental: se sigue paso a paso el texto, se sitúa en determinada época, lugar, se identifica (en el caso de un cuento o una novela) personajes principales y secundarios; detenerse en el vocabulario, las expresiones metafóricas. Muchos de los fracasos en la escuela responden al desconocimiento del léxico específico de cada disciplina (por ejemplo el lenguaje matemático) o a la interpretación de ciertos vocablos dentro de un determinado contexto. El alumno tiene que adiestrarse en el significado de los vocablos y cuál es la acepción correcta de las que figuran en el diccionario de acuerdo al significado total de la frase en el cual se halla inserta. Se concluye que el nivel literal primario se enfoca a la retención: el lector puede recordar la información presentada en forma explícita y las destrezas a desarrollar son reproducción oral de situaciones, recuerdo de pasajes del texto y de detalles específicos, fijación de los aspectos fundamentales del texto y la captación de la idea principal.

Lectura literal en profundidad (nivel 2) Se efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal, realizando cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis. La mayor parte de estas técnicas son más adecuadas para textos expositivos que para textos literarios. En este nivel se desarrolla la organización: en la que el lector puede ordenar elementos y explicar las relaciones que se dan entre éstos, puede desarrollar las destrezas de captación y establecimiento de relaciones entre personajes, acciones, lugares y tiempo, diferenciación de hechos y opiniones de los personajes, resumen del texto, descubrimiento de la causa y efecto de los sucesos, establecimiento de comparaciones entre personajes y lugares físicos, identificación del protagonista y personajes secundarios. La habilidad

básica que debe desarrollar un estudiante es precisamente la de organizar información obtenida, reconociendo e identificando las partes y relaciones entre ellas, que le permita elaborar esquemas, agrupar la información en bloques, reconocer un orden y vincular información con campos bien acotados y definidos del conocimiento o la experiencia (Lomas, 2009, p.134). En este nivel primer nivel de la comprensión hace valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar.

La estrategia de organización es una operación mental que lleva a cabo el lector con el fin de reorganizar el texto leído para obtener una mayor comprensión del mismo, es decir jerarquizar la información siguiendo un orden distinto al presentado por el escritor.

Desde la perspectiva de PISA en su área lectora (2007) , en la estrategia de organización de la información, es preciso que el estudiante desarrolle una comprensión más específica o completa de lo leído, prestando especial atención a la lógica, coherencia y a la cohesión del texto.

Por tanto la forma más simple de organizar el material de aprendizaje es mediante la clasificación, con el objetivo de jerarquizar los elementos conceptuales. La elaboración de jerarquías mediante mapas conceptuales, redes de conocimiento o estructuras de nivel superior constituyen algunas estrategias que favorecen el proceso de comprensión para aprender.

Estos dos niveles literales: en su nivel primario y en profundidad permiten tanto una comprensión global, como la obtención de información concreta. Para lograr una comprensión global, el lector debe extraer la esencia del texto, considerado como un conjunto, y, en este sentido, hay que tener en cuenta varias cuestiones importantes, como la necesidad de determinar la idea principal de un tema o identificar dicho tema. La localización de la información se realiza a partir del propio texto y de la información explícita contenida en él hay que identificar los elementos esenciales de un mensaje: personajes, tiempo, escenario, etc.

### **2.3.2 El Nivel Inferencial**

Este nivel permite la interpretación de un texto. Los textos contienen más información que la que aparece expresada explícitamente. El hacer deducciones supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto. Depende, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo que tiene el lector.

Este nivel tiene como meta la elaboración de conclusiones ¿Quién lo dice? ¿Para qué lo dice? están entre las competencias específicas que se evalúan en el nivel de lectura inferencial en la dimensión discursiva. Comprende la intencionalidad que subyace al texto, los procesos de “informar, persuadir, explicar, narrar, argumentar, describir” (ICFES. 2011, p. 26), la competencia de reconocer el auditorio o interlocutor del texto. Este nivel de comprensión es muy poco practicado en la escuela, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

Este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

- Inferir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente. Inferir ideas principales, no incluidas explícitamente.
- Inferir secuencias, sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera.
- Inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones; predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no.
- Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

La inferencia de acuerdo con Cassany (2000) es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto (p. 225).

Para Khemais (2005, p. 101), la inferencia equivale al proceso de juzgar, razonar, deducir, es decir, obtener conclusiones que no aparecen en el texto, pero que se pueden extraer basándose en la información. La inferencia por lo tanto se convierte en una

habilidad importantísima para que el alumno supere las lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso y adquiera autonomía en la construcción de la comprensión.

Algunas preguntas que Solé plantea para establecer la inferencia durante la lectura son: ¿Qué se pretendía explicar en esta parte del texto?, ¿Cuál es el hilo que sigue esta argumentación?, ¿Qué puede significar esta palabra teniendo en cuenta el sentido de lo que ya he leído?, ¿Es posible que pueda aclarar su significado si sigo leyendo?, ¿Cómo puede resolver este personaje el conflicto en que se halla?, ¿Qué nuevos problemas le esperan? (Citado en Pérez, 2007, p. 172-173).

El presente estudio consideró los dos niveles el literal con sus subdivisiones y el inferencial debido a que se han determinado como las básicas para lograr la comprensión de la lectura, así mismo fueron elegidas porque de acuerdo a las observaciones e investigaciones realizadas, se ha detectado que los niños de nivel básico no logran comprender lo que leen y muy pocos superan los siguientes niveles de comprensión, en tanto no se hallan apropiados de las básicas que son el nivel literal con sus subdivisiones y el nivel inferencial, los cuales serán los cimientos para desarrollar los siguientes niveles.

Desde el enfoque de La Reforma de la Educación Básica (RIEB; 2011, p. 22) se enfatiza de que durante los seis grados de educación primaria, los alumnos participen en diferentes prácticas sociales del lenguaje, con las cuales encuentren oportunidades para la adquisición, el conocimiento y uso de la oralidad y la escritura, de modo que los alumnos puedan contar con bases sólidas para continuar desarrollando sus competencias comunicativas. Las prácticas de lenguaje tienen el propósito de apoyar a los alumnos en el desempeño de sus estudios, para que puedan expresarse oralmente y por escrito en un lenguaje formal y académico. Por lo que desde esta perspectiva, lo encaminan a leer y escribir para aprender y compartir el conocimiento de las ciencias, empleen el lenguaje para interpretar, comprender y transformar, comprendan los diferentes modos de producción e interpretación de los textos orales y escritos. Comprendan los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y de aproximarse a su escritura. Por lo que se recalca que es en las prácticas que los individuos aprenden a hablar e interactuar con los otros; a interpretar y producir textos; reflexionar sobre ellos, a identificar problemas y



solucionarlos así como a transformarlos, empleando estrategias y nuevos conocimientos que les permitan seguir aprendiendo durante toda la vida.

Se busca entonces de que la lectura y la escritura se conviertan en un espacio donde los alumnos estén en contacto permanente con los textos y desarrollen estrategias de comprensión lectora para el análisis y manejo de la información e incrementen sus recursos discursivos, al mismo tiempo que adquieren el gusto por la lectura y produzcan textos para expresarse libremente.

Son diversos los conceptos y teorías que sirven de referencia al abordar el tema de la lectura literal e inferencial. Entre ellos, los relacionados con la comprensión lectora y sus niveles, los modelos y concepciones epistemológicas que los docentes tienen sobre la comprensión lectora y las relaciones entre cognición, metacognición y didáctica. El segundo nivel implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis. Es el nivel de la comprensión inferencial:

- La inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido.
- La inferencia de las ideas principales, por ejemplo, la inducción de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal.
- La inferencia de las ideas secundarias que permita determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas.
- La inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto.

Cuando un niño domina este nivel es capaz de realizar inferencias y son capaces de deducir, identificar, comparar, contrastar y relacionar ideas, identificar motivos o intenciones de los personajes... o establecer relaciones causa/efecto.

### **2.3.3 El nivel crítico o valorativo**

En este nivel se emiten juicios sobre el texto leído, en el que se acepta o rechaza pero con fundamentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación

del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

- Juicio sobre la realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas.
- Juicio de adecuación o validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información.
- Juicio de aprobación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo.
- Juicio de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

Este nivel permite la reflexión sobre el contenido del texto. Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo.

El nivel crítico intertextual se enfoca a que el lector establezca relaciones de analogía y emita juicios. Cuando se le solicita que realice una lectura crítica, se requiere de él que argumente, evalúe la importancia de la información, la compare con su propia experiencia, etc., de valor, originando una lectura interpretativa. La formación de seres críticos es hoy una necesidad vital para la escuela y solo es posible lograrlo en un clima cordial y de libre expresión, en el cual los alumnos puedan argumentar sus opiniones con tranquilidad y respetando a su vez la de sus pares.

#### **2.3.4 Nivel apreciativo**

En el quinto nivel, se hace referencia al impacto psicológico y estético del texto en el lector. Éste es el nivel de la apreciación lectora. En él, el lector realiza:

- Inferencias sobre relaciones lógicas:

- motivos,
- posibilidades,
- causas psicológicas y
- causas físicas.
- Inferencias restringidas al texto sobre:
  - relaciones espaciales y temporales,
  - referencias pronominales,
  - ambigüedades léxicas y
  - relaciones entre los elementos de la oración.

Este nivel permite realizar una reflexión sobre la forma del texto, ya que se requiere un distanciamiento por parte del lector, una consideración objetiva de éste y una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la ironía, el humor, el doble sentido, etc. Las características que configuran la base de la obra del autor constituyen la parte esencial de este nivel de comprensión. El nivel apreciativo también incluye:

1. Respuesta emocional al contenido: El lector debe verbalizarla en términos de interés, excitación, aburrimiento, diversión, miedo, odio.
2. Identificación con los personajes e incidentes, sensibilidad hacia los mismos, simpatía y empatía.
3. Reacciones hacia el uso del lenguaje del autor.
4. Similes y metáforas: se evalúa la capacidad artística del escritor para pintar mediante palabras que el lector puede visualizar, gustar, oír y sentir.

Para concluir cuando se pretende que el alumno utilice la apreciación lectora, se le está pidiendo un juicio valorativo sobre la forma y el contenido de lo que ha leído.

### **2.3.5 El nivel creativo**

Se crea a partir de la lectura. Esto incluye cualquier actividad que surja relacionada con el texto: transformar un texto dramático en humorístico, agregar un párrafo descriptivo,

autobiografía o diario íntimo de un personaje, cambiar el final de un texto, reproducir el diálogo de los personajes y dramatizarlo, hacerlos hablar con otro personaje inventado, con personajes de otros cuentos conocidos, imaginar un encuentro con el autor del relato, realizar planteos y debatir con él, cambiar el título del cuento de acuerdo a las múltiples significaciones que un texto tiene, introducir un conflicto que cambie abruptamente el final de la historia, realizar un dibujo, buscar temas musicales que se relacionen con el relato, transformar el texto en una historieta, entre otros.

Estos niveles de comprensión lectora son los que se presentan en el currículum de la educación básica y son ejes primordiales para medir las competencias lectoras de los educando a nivel nacional e internacional con las pruebas estandarizadas (ENLACE Y PISA).

## **CAPITULO 3**

### **LA COMPRENSIÓN LECTORA A PARTIR DE MODELO**

La comprensión lectora se constituye como, una de las capacidades cognitivas de mayor importancia en el desarrollo de niñas y niños en la actualidad, ya que ésta supone la base para el aprendizaje de diversas áreas del conocimiento. En virtud de ello, constituirse como un lector competente es un desafío para las escuelas de hoy, porque la lectura es la principal fuente de enriquecimiento del lenguaje, debido a que con ésta, se construyen significados y sentidos no tan sólo de palabras, frases y oraciones, sino que la lectura trasciende a la comprensión del entorno sociocultural.

La OCDE, señala que el concepto de comprensión lectora retomada por muchos países es un concepto mucho más amplio, que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir (alfabetización), en este sentido señala la OCDE, que la formación lectora de los individuos para la efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como construir el significado.

La comprensión lectora involucra por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de textos y así mismo dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que se presentan.

Para Isabel Solé (1992) leer comprensivamente es un proceso dinámico entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura y lo pueden llevar a cabo con el establecimiento de conexiones coherentes, entre la información que posee en sus estructuras cognitivas y la nueva que suministra el texto.

Desde el punto de vista de David Cooper (1998) define a la comprensión lectora como un proceso para elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del

texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen es decir es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto.

Para ello explica tres aspectos esenciales en la comprensión lectora, el primero se refiere a la naturaleza constructivista de la lectura, para que se dé una adecuada comprensión de un texto, por lo que es necesario que el lector lea las diferentes partes de un texto dándole interpretaciones personales mientras lee.

Es entonces cuando la comprensión resulta ser un producto final de todo acto de lectura en el cual se dan dos momentos fundamentales: el proceso de leer, durante este acto el lector está tratando de dar sentido al texto; y el segundo momento es cuando finaliza el acto de leer, en ese momento se está ante la comprensión como producto ya que es el resultado del proceso de leer.

El proceso de interacción con el libro, es el segundo aspecto que destaca Cooper (1998) en el que se refiere a la persona que empieza a leer un texto, no se acerca a él de forma carente de experiencias, afectos, opiniones y conocimientos relacionados directa o indirectamente con el tema del texto. Es decir el lector trae un conjunto de características cognoscitivas, experienciales y actitudinales que influyen sobre los significados que trae el texto.

Por tanto dice Cooper que la naturaleza de la lectura, es interactiva ya que el texto no posee significados, sino que estos emergen de la interacción de lo que propone el texto y lo que el lector aporta al texto (Khemais, 2005, p.3)

El tercer aspecto de la comprensión lectora como un proceso estratégico, en donde el lector va modificando su estrategia lectora o la manera cómo lee según su familiaridad con el tema, sus propósitos al leer o el tipo de texto. Es decir el lector acomoda y cambia sus estrategias de lectura según lo que necesite (Khemais, 2005,p.4).

Con todo esto la comprensión lectora es una construcción de conocimientos que se tiene que enseñar y aprender de manera formal e informal, sistemática o deliberada a través de un proceso continuo como presentan las explicaciones.

La comprensión lectora ha sido objeto de un gran debate teórico. Diversos autores (Solé 1987; Alonso y Mateos, 1985; Riffo, 2000) coinciden en dividir los aportes teóricos para la explicación de la misma en tres grandes modelos que hablan sobre el tipo de procesamiento de la información manejado por el sistema cognitivo en la lectura de unidades lingüístico-comunicativas llamadas textos (Riffo, 2000). En un sentido general la comprensión de textos es un proceso de alto nivel cuyo agente es el sujeto cognitivo con todos sus recursos, mecanismos y procesos. En ella intervienen distintos procesos complejos como el análisis de relaciones causa efecto, predicciones e inferencias causales (de Vega, 1988). Según los modelos seriales de comprensión lectora, los distintos niveles de procesamiento de lectura mantienen entre ellos dependencia unidireccional, los productos finales de cada nivel se constituyen en prerrequisito para la ejecución del siguiente nivel en orden jerárquico. A continuación se describen desde diferentes modelos de la enseñanza de la lectura a lo largo de la historia.

### **3.1 Antecedentes de Modelos de enseñanza para la lectura**

#### **3.1.1 Modelo tradicional**

En los procesos de enseñanza de la lectura se reconocen concepciones y prácticas como la concepción del modelo pedagógico tradicional. Este modelo incide en la baja capacidad de comprensión lectora de los estudiantes, cuando no se complementa con otros y no aborda la complejidad del proceso. Es un modelo que se convierte en obstáculo epistemológico si se queda en una concepción reduccionista.

Este Modelo Tradicional reduccionista, concibe a la lectura como desciframiento, sus concepciones básicas corresponden a procesos mecánicos, de aprendizaje por repetición, de identificación de contenidos y mensajes literales y por entrenamiento. Su énfasis está en la decodificación y el método es el eje de la clase. Sus principales representantes son Goodman, Smith y Rumelhart (citados por Peña, 2002; p.2). Los métodos utilizados en este modelo y concepción son el Sintético, el Analítico y el Mixto.

#### **3.1.2 Concepciones Constructivistas de la enseñanza aprendizaje de la lectura**

## Modelo Cognitivo

Un segundo Modelo y concepción teórica es la de la lectura como juego psicolingüístico, que enfatiza en la sintaxis y en la interpretación del sentido del texto. Este modelo toma sus ideas y concepciones de la psicología cognitiva y de la psicolingüística. Admite la interacción entre pensamiento y lenguaje y de la lectura como un acto constructivo en el que interactúan el lector con el texto, y el lector con el autor.

## Modelo Técnico

La lectura como un momento de producción y comprensión del discurso, es la tercera concepción teórica y modelo, cuya vigencia data de la segunda mitad del siglo XX y desarrolla el enfoque semántico comunicativo de la década de los 80. Su énfasis se sitúa en la función comunicativa del lenguaje. Sus autores principales son Wittgenstein, Austin, Searle, Dijk, Labov y Halliday (citados por Peña, 2002; p.5). En sus ideas y concepciones básicas, el lenguaje tiene una función instrumental que produce efectos sobre sus destinatarios, se interesa por la lingüística discursiva y la pragmática, y admite la interacción entre el autor y el lector y entre el texto y el contexto a fin de construir sentido.

La racionalidad técnica es una epistemología de la práctica que se deriva de la filosofía positivista y se construye sobre los propios principios de la investigación universitaria contemporánea. La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico.

## Modelo Interactivo

El cuarto modelo o concepción es el de la lectura como interacción de autor lector e intención del texto. Se da también a partir de la segunda mitad del siglo XX y su énfasis se sitúa en el proceso lector. Sus ideas y concepciones básicas contemplan la idea de un nuevo paradigma sobre la estética de la recepción, la hermenéutica, la semiótica y la deconstrucción. Preocupa el papel protagónico del destinatario en la comprensión; la



atención se desplaza del mensaje a la relación comunicativa (mensaje-receptor, “El fantasma del lector”).

Estas tres últimas concepciones atienden a la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, en las tres últimas décadas del siglo XX, y tienen como referentes a Piaget, Vygotski, Ausubel, Bruner, Ferreiro y Teberosky (citados por Peña, 2002; p. 9).

Son concepciones que hacen parte de un espectro teórico más amplio: el de la concepción cognitiva a la que estos autores han hecho sus aportes teóricos. La pedagogía cognitiva enfatiza en el desarrollo del pensamiento y la creatividad.

### **3.1.3 Otros Modelos actuales de lectura**

Otros modelos que se presentan para la enseñanza de la lectura parten desde diferente perspectiva teóricas que a continuación se hace un planteamiento de ellos.

#### **3.1.3.1 El Modelo Ascendente**

Este modelo se caracteriza por realizar un proceso de decodificación ascendente, es decir, “parte del supuesto de que los distintos niveles de procesamiento mantienen una dependencia unidireccional de abajo hacia arriba, de forma tal que los productos finales de cada nivel de procesamiento son requisito previo indispensable para la ejecución en el nivel siguiente de la jerarquía” (Santalla, Z. 2000) De este modo, este procesamiento se explica gracias a que el lector ante un texto: “procesa sus componentes empezando por las letras, las palabras, las frases, en un proceso ascendente que le conduce a la comprensión total del texto” (Catalá, G 2005 ).

Según Catalá (2007), los seguidores de este modelo de procesamiento explican que al realizarse la decodificación del texto completo se cuenta con todos los elementos suficientes para su comprensión. En este sentido Santalla (2000), plantea que este procesamiento se produce desde el reconocimiento visual de las letras y palabras, hasta el análisis semántico del texto completo sin necesidad de que la relación inversa se realice.

Estos modelos “enfatan en las funciones codificadoras de la información, las cuales resultan indispensables para continuar con los procesos siguientes que culminan en la comprensión del discurso” (Santalla, Z.2000)

Finalmente es posible, considerar que este modelo, entrega una visión unidireccional, secuencial y jerárquica que tiene como objeto la conducción de la comprensión mediante la codificación del texto.

El modelo técnico.

La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de esta práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático.

Es por esto que entre los rasgos que definen este modelo de formación se encuentran: énfasis en los medios, tecnicismo, valorización del conocimiento dirigido a resolver problemas (utilitarismo), neutralidad, descomposición de la técnica de enseñanza en elementos específicos.

Domas y Tiedeman (1950: 4), citados por Postic (1978), señalan que la eficacia del profesor puede determinarse en base a distintos criterios, entre ellas: las adquisiciones del alumno, los juicios de administradores, profesores a alumnos a los resultados obtenidos en pruebas dirigidas a medir la aptitud para la enseñanza. Uno de los criterios que ha recibido mayor atención de parte de los estudiosos es el relativo a las adquisiciones del alumno, medidos antes y después de la actuación del profesor. La aplicación de este criterio supone la definición operacional de los objetivos educativos en términos de conductas observables y medibles. Una vez definidos los objetivos instruccionales se intentara responder las siguientes interrogantes: ¿cómo están los estudiantes antes de recibir la instrucción?, ¿Cuál es la actuación del profesor mientras enseña? (proceso), ¿Qué resultados obtienen los alumnos después de la instrucción? (producto), ¿Qué grado de correlación existe entre la actuación del profesor y los resultados obtenidos por los alumnos? En base a ella se seleccionan los rasgos deseables del profesor eficaz.

Como puede observarse en esta breve síntesis del paradigma técnico, estamos en presencia de una perspectiva restringida y reduccionista de la formación del profesor. La pretensión de "captar regularidades" en un proceso que es por naturaleza dinámico y cambiante, no pasa de ser precisamente una pretensión. Como señalan Gimeno (1983) y Elliot (1980) se trata de un estudio de rendimiento cuantitativo, "de cuánto se ha aprendido más, que de qué tipo de aprendizaje se ha estimulado con la enseñanza". El aprendizaje que se maneja es el de la "memoria".

El profesor eficaz es según este modelo el más competente para resolver problemas rutinarios. Una de las mayores debilidades de este enfoque estriba en la dificultad de identificar y medir los cambios producidos en el alumno como resultado de la acción única del profesor. En este sentido Biddle (1964) señala que en tanto no se ha decidido cuáles son los resultados a alcanzar por el profesor, es difícil dar una definición adecuada de su competencia.

Por lo tanto un dilema que se plantea es si la eficacia del profesor debe referirse a objetivos específicos de corto alcance o a objetivos fundamentales educativos, cuyos resultados no se aprecian de manera inmediata. Biddle (1964), redefine el concepto de eficacia del profesor en términos más amplios y la conceptúa como "el efecto del que enseña sobre la realización de un valor que toma la forma de un objetivo educativo reconocido por el sistema institucional en vigor en una sociedad dada". Propone una estructura constituida por siete variables: contexto escolar y sociológico, situaciones pedagógicas, experiencias de transformación, características personales del profesor, comportamientos del profesor, efectos inmediatos en el alumno y efectos a largo plazo. La acumulación de cuestionamientos acerca del criterio de eficacia conduce progresivamente a la definición del acto de enseñanza. . . .

En síntesis el paradigma técnico en la formación del profesorado ha evolucionado desde los planteamientos referidos a un perfil ideal, pasando por el modelo proceso-producto, que intenta vincular el comportamiento del profesor con el rendimiento del alumno, hasta el modelo de competencia docente que pretende convertirlos en técnicos eficaces de la enseñanza. "La artificiosidad de estos enfoques, aunque han sido útiles, el concepto del profesor, las críticas al modelo de objetivos en el currículum, la sustitución

del paradigma conductista que anida en estos métodos y la metodología científica que les ha servido de apoyo han llevado a la aparición de nuevos enfoques en los estudios sobre el profesor y en los métodos de su formación" (Gimeno y Pérez, 1,985).

### **3.1.3.2 El Modelo Descendente**

Este proceso, se desarrolla de manera descendente, entregando mayor importancia a los conocimientos previos, es así, como “el lector proyecta sus conocimientos previos sobre la lectura, estableciendo anticipaciones sobre el contenido e intentando verificarlas. Cuanta más información se tenga sobre un texto menos habrá que fijarse en él para poder interpretarlo” (Catalá, G. 2005)

En la opinión de Santalla (2000), este procesamiento se desarrolla de arriba hacia abajo, siendo el lector con todo su bagaje cultural y cognitivo el elemento con mayor relevancia. De esta manera, los modelos anteriores “postulan que cuando los individuos interpretan el significado del discurso, ellos utilizan como claves sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatorio, más que los detalles gráficos” ( Santalla, Z. 2000)

Con ello, Goodman y Burke (1982) en Santalla (2000), plantean que la comprensión del discurso implica la actuación de diversas estrategias como: predictivas que “resultan en la formulación de una serie de hipótesis acerca de lo que se está leyendo y escuchando” (Santalla, Z. 2000); las confirmatorias que “informan al individuo acerca de la mayor o menor adecuación de las hipótesis planteadas” (Santalla, Z. 2000) y por último las integradoras que “permiten a la persona construir el significado del discurso e incorporarlo a sus esquemas” (Santalla, Z.2002)

Por consiguiente, este procesamiento implica una mayor comprensión del texto, puesto que integra los conocimientos del lector con el objeto de construir una interpretación y atribuir significado respecto del texto.

### 3.1.3.3 El modelo del proceso interactivo

Para unificar las diferencias de los modelos anteriores se pensaron en los modelos interactivos basados en procesamientos paralelos en los distintos niveles: es decir la comprensión está dirigida simultáneamente por los datos explícitos del texto y el conocimiento preexistente en el lector, asumiendo que en la lectura ambos intervienen de manera paralela, coordinando procesamientos de la información en sentido ascendente y descendente.

Desde la perspectiva del proceso interactivo, el significado no reside en las palabras ni en las frases, ni en los párrafos, ni siquiera en el texto considerado globalmente, sino que reside en el lector. La lectura, se debe entender como un proceso no sólo de decodificación, sino también como un proceso que permite la construcción de sentido y significado del texto que se está leyendo. A partir de ello, la lectura es “un proceso complejo apoyado en expectativas y en inferencias personales sobre el significado que establece el lector en función de su intertexto” (Mendoza, 2003). Según Mendoza (2003) leer es avanzar a la par que el texto, e integrar aportaciones para establecer inferencias de comprensión, y finalmente lograr la interpretación del mismo. Leer implica un proceso de búsqueda de significado, e interacción con el texto, y su interpretación. Con ello, el proceso lector “se produce mediante la conjunción de un microproceso de reconocimiento léxico y de preposiciones y un macroproceso en el que se integra toda la información para construir significado del texto” (Mendoza, 2003).

De esta forma, Mendoza (2003), postula que la lectura ha sido concebida como “una actividad básica para la construcción de saberes, porque integra y reestructura diversidad de conocimientos a la vez que exige la participación del lector, que es el responsable de la atribución de significados y de la formulación de interpretaciones, además de ser quien fija la ordenación cognitiva de las estructuras y referentes textuales” (Mendoza; 2003, p. 127). Además, es posible observar la importancia del texto y lector que funcionan como los ejes principales en el proceso de la lectura, en que se trata la interacción del sujeto (lector) con el texto que está leyendo. Mendoza (2003), plantea que este proceso lector comienza desde los procesos inferiores y perceptivos como lo visual-

auditivo correspondiente al aspecto físico, hasta procesos superiores en el aspecto intelectual que permite la comprensión del campo semántico y sintáctico.

Desde la perspectiva de Mendoza y A. Ambriz (2003, p. 127) dice que en la actualidad las estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora, pueden y deben ser parte del currículum general, dentro del horario escolar con temas y dentro de cada asignatura y que se realizan en el aula, su enseñanza va vinculada a la metodología de la enseñanza y también se relaciona con las actividades que el profesor plantea en el salón de clases, destacan que son importantes los métodos que se utilizan, así como con los recursos, la modalidad en su unidad didáctica así como el discurso que le permite interactuar con los alumnos. Todo ello programado en su unidad didáctica y sesión de aprendizaje.

Este autor, postula una serie de fases y estrategias que debe desarrollar el lector en el proceso de la lectura. Estas fases comienzan con la decodificación que se entiende como “la identificación de las unidades primarias de un texto y permite la primaria aproximación al contenido” (Mendoza; 2003, pág. 428) en esta fase el lector realiza sólo el reconocimiento de estructuras lingüísticas; luego es preciso señalar, la fase de precomprensión que permite el descubrimiento de “orientaciones internas o las condiciones de recepción que el texto ofrece, cuyas funciones son las de estimular la participación interactiva del lector”(Mendoza, 2003). Parafraseando a Mendoza (2003), el lector produce la formulación de expectativas, la elaboración de inferencias, y llega a una interpretación y comprensión coherente del texto porque la lectura realizada se constituye como una recreación del texto ofrecido.

Es así como la fase de la comprensión, se entiende como el “establecimiento de un significado coherente, no contradictorio y justificable en los límites de los componente textuales” (Mendoza, 2003). Desde esta opinión, el lector organiza y regula la información requerida por el proceso de lectura.

En cuanto a la fase de interpretación se concibe como “el resultado de la valoración personal de los datos, intenciones, informaciones que el texto ha presentado”, en esta fase el lector según el autor (2003) construye el significado de los datos verificados y formula sus valoraciones. Cabe destacar que en la interpretación planteada culmina la interacción.

Por último, es preciso mencionar el contexto, “que forma parte de cualquier acto de lectura, influyendo sobre los significados que construyen los lectores cuando tratan de coordinar todas las fuentes de conocimiento de que disponen” (Cairney, T. 2003) En virtud de ello, el lector logra construir de forma activa significado e interpretar las inferencias que posee el texto, a partir de un contexto determinado que permite lograr una mayor comprensión de lo que el sujeto está leyendo.

Por consiguiente las estrategias didácticas juegan un papel fundamental para lograrlo dado que al ser operaciones inteligentes o destrezas operacionales no son un conocimiento limitado en el niño y niña, ya que desde la perspectiva de Solé (2006) su enseñanza debe ser primordial, es decir si queremos que un niño y niña pueda regular su actividad y ser consciente de las estrategias a utilizar para el cumplimiento de objetivos, por ello es necesario enseñar las estrategias, que deben ser tratadas como contenidos de enseñanza. De tal modo que se volverán las herramientas básicas, para que los alumnos de manera consciente puedan hacer uso de ellas en el momento preciso en que inicia su contacto con los diferentes tipos de texto.

Según Goodman (1995) en el acto de leer, los lectores desarrollan estrategias para enfrentar el texto y de ese modo estar en condiciones para comprenderlo, desde su análisis las estrategias se desarrollan y modifican durante la lectura.

Por otra parte, si consideramos que la lectura de un texto requiere que el sujeto posea cierto conocimiento específico de la temática sobre la que trata el contenido, para poder comprenderlo, entonces la formación de esquemas constituye un aspecto básico. Los esquemas juegan un papel importante en la comprensión, así como también son útiles para inferir e integrar un conocimiento nuevo. (Van Dijk & Kinsch, 1983).

Los seres humanos construimos esquemas (De Vega, 1989) a partir de nuestra experiencia personal en situaciones recurrentes, considerando el carácter constructivo e interactivo que tiene la comprensión, tal experiencia se convierte en gran medida en un proceso de selección, verificación o reestructuración de los conocimientos previos. Prácticamente todos los contenidos de la memoria se organizan total o parcialmente en esquemas.

Así, los esquemas determinan nuestra comprensión del mundo, al proporcionar racionalidad y lógica a los acontecimientos, además son funcionales en el procesamiento de la información, ya que intervienen activamente en la comprensión, el aprendizaje, en la lectura y, en general en el comportamiento.

Por tanto desde un modelo interactivo para la comprensión se destaca a la lectura como un proceso interactivo pero entre el lector y el autor del texto, en el que el lector construye el significado de lo que lee, apoyándose en las claves de organización que le proporciona el texto y relacionando la información con sus experiencias y conocimientos previos.

Este proceso de elaboración de significado según Quintero (1998) implica que el lector sea capaz de:

- Identificar las ideas o proposiciones del texto y establecer una progresión temática entre dichas ideas captando la relación entre ellas ( microestructuras ).
- Establecer una relación de jerarquía entre las ideas ( macroestructuras).
- Finalmente identificar las diferentes estructuras globales ( superestructuras).

Van Dijk y Knistch (1993) afirman que en tanto los profesores inciden en los microprocesos olvidando a los macroprocesos, seguirán lamentándose de que los alumnos no captan el significado global del texto es decir no logran la comprensión lectora.



## **CAPITULO 4**

### **LAS CONCEPCIONES Y PROPUESTAS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS**

#### **4.1 Las estrategias didácticas. Su concepción**

Las estrategias didácticas utilizadas por los docentes juegan un papel fundamental en los alumnos de educación básica pues éstas se conciben como herramientas de trabajo que permiten afianzar las competencias básicas adquiridas lo cual resulta importante porque promueven actividades en las cuales los educandos mejoran su desarrollo intelectual formándose como individuos creativos, activos y reflexivos

La estrategia, es independiente de un ámbito particular y no prescriben todo el curso de la acción. Implican no sólo la existencia, sino también la conciencia de un objetivo; también el autocontrol, es decir, “la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario”. (Valls 1990, p.59) Las estrategias estarían en una línea continua en cuyo polo opuesto tendríamos procedimientos específicos, de realizaciones automáticas y no necesitadas de planificación ni control.

##### **4.1.1 Las Estrategias Cognitivas**

Por lo tanto, teniendo en cuenta lo que plantea Solé, “Las estrategias que vamos a enseñar deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación -motivación, disponibilidad- ante ella; facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan” (Solé, 1992, p.62).

Las estrategia tienen, pues, un carácter metacognitivo, implican conocer el propio conocimiento, capacidad de pensar y planificar la acción; en definitiva, controlar y regular la acción inteligente. En su calidad de procedimientos elevados que implican lo cognitivo y

lo metacognitivo, no pueden abordarse como técnicas rígidas e infalibles, sino como orientaciones para la acción, para representarse los problemas y orientar, de forma flexible, las soluciones.

Si las planteamos así no sólo enseñaremos a leer, sino que contribuiremos al desarrollo intelectual global de los estudiantes. Según Gispert (2005) los resultados del aprendizaje depende del tipo de información que recibe el educando y la manera como se le presenta (estrategias didácticas), así como las actividades que realiza para lograr que esa información sea almacenada en la memoria, por lo que se puede señalar que el aprendizaje se concibe como el proceso que modifica el desarrollo cognoscitivo de aprendiz con el fin de ejecutar varias tareas.

Las estrategias cognoscitivas comprenden por lo tanto actividades mentales y procesos de atención, retención de información en la memoria, evocación del contenido de la memoria de corto y mediano plazo, procesos de control de actividades mentales y actividades de pensamiento. Como cita Poggioli, (2007; p. 11):

**“Las estrategias cognoscitivas son todas las actividades y operaciones mentales en las cuales se involucra el aprendiz durante el proceso de aprendizaje y que tienen por objeto influir en el proceso de codificación de la información” (Weinstein y Mayer; 1985)**

La metacognición implica la activación consciente, en cuanto al proceso de comprensión de la lectura. El lector sabrá cómo actuar para el logro de la lectura inferencial. Es una habilidad para controlar los procesos de organización, revisión y modificación de los procesos de cognición requeridos para el aprendizaje de la lectura comprensiva inferencial.

#### **4.1.2 Las Estrategias Didácticas**

Las estrategias didácticas para los procesos de aprendizaje en forma general, han sido estudiadas por reconocidos expertos, entre ellos Gagné (1998, p. 239) quien expone que “las estrategias son todas aquellas que sirven para activar y apoyar los procesos de aprendizaje”. Este autor establece una clara vinculación específicamente entre las condiciones externas de la situación de aprendizaje con los procesos internos, entre los

cuales están la percepción selectiva, codificación, recuperación y organización de respuestas.

Las estrategias didácticas según Montilla (2007) son el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza que tienen por objeto llevar a un buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. De la misma manera, esta hace referencia a una planificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje; lo cual implica un conjunto de decisiones que el educador debe tomar de manera consciente y reflexiva, con relación a las técnicas y actividades que puede utilizar para llegar a las metas de su curso

Al ser la persona humana un ente en constante cambio, la concepción de “lectura” ha ido variando. Sin perder su esencia original como un medio de comunicación escrita, las exigencias que los contextos van generando han provocado que el acto de leer se conciba no solo como un proceso mecánico que implica la decodificación de signos, sino que trascienda esta frontera, llegando a la comprensión literal y profunda del texto, y al desarrollo de una metacompreensión que permita al lector autorregular su proceso lector.

Partiendo de la idea de que la lectura es una actividad toral en el ámbito pedagógico, se han desarrollado múltiples estudios con el afán de encontrar factores asociados al desarrollo de la comprensión lectora y metodologías eficaces para la enseñanza de la lectura. Estos estudios pueden clasificarse en dos grandes categorías: los asociados con aspectos pedagógico-didácticos y los que contemplan factores ajenos a este ámbito.

#### **4.1.3 La Lectura como proceso para la comprensión**

Desde esta perspectiva, León (2004) afirma que la concepción de la lectura ha ido evolucionando con el paso del tiempo. De ser considerada inicialmente como el desarrollo de habilidades para el proceso lector, empieza a asumirse como un proceso que además de implicar la decodificación de los signos, conlleva la comprensión literal y profunda de las ideas del texto. A esta nueva concepción la denomina “competencia lectora”, y entre los indicadores que la componen señala aspectos como la habilidad para leer entre líneas, el reconocimiento de la intención de los autores, la identificación de los recursos que han sido

utilizados por el autor para expresar la información, la interpretación de significados de las estructuras y características del texto, así como la relación del texto con el género al que pertenece por su estructura y contenido.

Reafirmando los postulados anteriores, Candel, Fernández y León (2006) explican que la lectura es un proceso complejo, estratégico e interactivo, “que conlleva una construcción activa y una reconstrucción del texto” (Candel, Fernández y León, 2006, 67). En este sentido, la comprensión lectora, además de implicar la decodificación de las palabras y el entendimiento literal de las ideas que conforman el texto, exige de los lectores una reconstrucción de este, es decir, una interpretación que se fundamente en sus conocimientos previos y les lleve a acomodar y conjugar las ideas descifradas con la información de sus esquemas y estructuras mentales. De cierto modo, este último hecho se podría considerar metafóricamente como el desarrollo de un diálogo entre el lector y el texto, en el que no sólo se reciben ideas a través del medio impreso, sino que se rebasa la función informativa, lográndose verdaderamente una función comunicativa en toda su expresión, debido a la presencia de un intercambio de ideas entre quien lee el texto y este mismo, que finalmente representa a un autor.

En efecto, la lectura ha de concebirse como un proceso de aprendizaje. De acuerdo con las teorías constructivistas, el nuevo conocimiento que incorpora un sujeto a sus esquemas mentales se soporta sobre los cimientos de sus esquemas previos. Por ello, en un lector estratégico la comprensión se fundamenta, como se ha venido insinuando, en el conocimiento previo que posee, el cual le permite interpretar con sentido y utilidad las ideas que descifra del texto impreso para contrastarlas con lo que ya conoce.

A semejanza de los postulados anteriores, Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012) explican que las tareas de comprensión lectora, además de comprender la decodificación y la interpretación del significado de las palabras, asumen la integración de estrategias de aprendizaje autorregulado que posibiliten la conciencia y el control de los procesos implicados en la comprensión. Esto quiere decir que el lector no solo descifra, interpreta y comprende el texto, sino que es dueño, protagonista y sumo inquisidor de su propio proceso lector, es capaz de comprenderlo perfectamente e identifica en qué medida logra las intenciones que lo condujeron a dicho proceso.

Mientras tanto Navarro y Mora (2012) sintetizan de un modo interesante la nueva perspectiva de la lectura, explicando las implicaciones que esta tiene en el mundo actual y apreciándola como una actividad completamente constructivista y metacognitiva.

#### **4.1.4 Hacia la comprensión lectora según diferentes autores**

Ahora bien las nuevas conceptualizaciones sobre el proceso de comprensión desarrolladas en las últimas décadas, abordan éste desde una óptica centrada en la competencia del sujeto para controlar y regular el proceso de lectura, interpretando los textos de forma progresivamente autónoma, autointerrogándose sobre su contenido, planificando la propia actividad, supervisando el logro de los objetivos propuestos, o evaluando todo el proceso y la propia comprensión. Se trata de un enfoque marcadamente interactivo que acentúa la actividad constructiva y metacognitiva del lector. (Navarro y Mora, 2012, 594).

Ante este panorama los primeros factores que se han encontrado son los de la motivación y el uso de estrategias lectoras. En este sentido, Lu (2007) desarrolló una interesante investigación que pretendió determinar si la motivación y el uso de estrategias implicadas en la lectura influyen o no en la comprensión lectora. Luego de su estudio desarrollado en Taiwán, en el que participaron 81 estudiantes universitarios a quienes se les realizaron mediciones en torno a su grado de comprensión lectora, su motivación y el uso de estrategias, se concluyó que la relación entre motivación y comprensión lectora es significativa sobre todo cuando los estudiantes tienen claro el propósito al que obedece el proceso lector a realizar y cuando consideran que es algo que vale la pena realizar. De este modo, se concluyó que cuando los estudiantes perciben que la lectura de un texto será útil, se puede esperar que realicen una lectura con motivación y logren una mejor comprensión.

Reafirmando las conclusiones anteriores con lectores de menor edad, Montenegro (2009) presenta un estudio que pretende describir los factores de la metodología de la enseñanza que inciden en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora de niños de Educación Primaria. En este estudio, se concluye que hay factores didácticos que al ser aplicados por el docente favorecen la comprensión de sus alumnos. Estos pueden

clasificarse de acuerdo con tres momentos: antes, durante y después de la lectura. En el primer momento, se encuentran la activación de los conocimientos previos y la selección de textos acordes con la edad y el nivel cognitivo de los sujetos. En el siguiente, la realización de preguntas para comprobar la comprensión, así como la lectura en voz alta y con entonaciones adecuadas; y finalmente, posterior al proceso lector, el desarrollo de actividades complementarias como resúmenes orales y dibujos.

Puede apreciarse que los dos estudios anteriormente descritos, si bien cuentan con diferencias respecto a los sujetos participantes y al contexto de desarrollo de la investigación, generan conclusiones que recorren una misma idea, consistente en el hecho de que la utilización de estrategias lectoras durante las distintas etapas del proceso lector, posibilita el logro de la comprensión.

Por otra parte el papel del docente, es de suma importancia ya que dentro de su actividad profesional, generalmente recurre a sus concepciones para explicar su realidad y desarrollar su práctica pedagógica en el salón de clases, y en parte, actúa de acuerdo con los parámetros que le dictan sus creencias: Utiliza determinadas estrategias metodológicas, propone ciertas interacciones en clase, hace énfasis en los elementos que él considera pertinentes para la evaluación, utiliza distintos materiales y lo hace de variadas maneras. Se puede esperar que los alumnos que realicen una lectura con motivación y logren una mejor comprensión. Entonaciones adecuadas; y finalmente, posterior al proceso lector, el desarrollo de actividades complementarias como resúmenes orales y dibujos. Sin embargo finalmente ¿se estará desarrollando la competencia lectora en los alumnos?

De acuerdo con teóricos e investigadores de reconocida trayectoria en el área de la lengua escrita (Smith, 1978/1990; Ferreiro, 1986; Romo, 1996; Porlan y Martín 1993; Huberman, 1994; Johnson, 1992; Lollis, 1996; Urdaneta, 1998; entre otros), la concepción que posee el docente sobre la lectura y la escritura, el aprendizaje y la enseñanza orienta, de alguna manera, su práctica en el salón de clases. La actitud de los docentes frente a la lectura y la escritura y la manera de facilitarla podría representar su concepción sobre la lengua escrita y su aprendizaje. Estos autores señalan que la manera que tienen los docentes de conceptualizar la realidad se refleja en la dinámica de la clase. Las concepciones no sólo determinan la manera de ver la realidad, sino que guían y orientan la manera de actuar en el

aula. Estas concepciones, respecto de la lengua escrita que poseen los docentes, se construyen a partir de sus experiencias de toda la vida, de las siguientes fuentes de aprendizaje:

- 1.- Las experiencias de aprendizaje escolares y familiares,
- 2.- El desempeño como usuario de la lengua escrita,
- 3.- La formación académica inicial y profesional de la docencia,
- 4.- La cosmovisión o concepción del mundo, y
- 5.- La formación profesional permanente (actualización docente).

Estas fuentes de aprendizaje, entre otras, de una u otra manera, van a determinar la construcción de la concepción del docente respecto de los procesos de lectura y escritura y su aprendizaje y, en consecuencia, la manera como verá y tratará dichos procesos, tanto dentro como fuera del salón de clases. Dependiendo de lo significativo que hayan sido estas experiencias, es posible que algunas de ellas se impongan sobre las otras y determinen la comprensión del docente de estos procesos.

#### **4.2 La concepción pragmática**

Al pragmatista (del griego *prágmata*: los negocios, las cosas útiles que se pueden hacer) le interesa el conocimiento en cuanto es útil para los intereses de quien lo tiene; en cuanto se guía por el valor de la utilidad, no en cuanto es verdadero. El pragmatista no necesita la meta denominada “verdad”. No tiene sentido preguntarse: “¿Estamos describiendo las cosas como realmente son?”. Todo lo que se necesita es saber si alguna otra descripción “podría ser más útil para alguno de nuestros propósitos”. Volvernos pragmatistas es identificar el sentido de la vida con obtener lo que se desea, con imponer nuestra voluntad. Pero, por ello mismo, Rorty (1996), estima no ser relativista, pues, según él, “el `relativismo´ es la concepción según la cual cualquier creencia sobre determinado tema, o quizás sobre cualesquiera temas, vale tanto como la que más” En realidad, lo que R. Rorty (1996) ha asumido como válido son las creencias. Más bien que conocimientos (lo que nos lleva al problema de la verdad o falsedad de los mismos).

De este estudio parece desprenderse una necesidad de aclarar qué se entiende por comprensión textual: si entendemos que la comprensión implica el captar la información contenida en el texto y nada más, o si por el contrario implica también el reconocimiento de parámetros relativos a la ubicación del texto en un género determinado, como documento integrante de una cultura o una comunidad discursiva determinadas. La relación entre comprensión y conocimiento del marco interaccional está vinculado con la posesión de esquemas de una mayor capacidad de comprensión del contenido textual. Convendría por tanto tener en cuenta el marco sociocultural que explica la existencia de un género como convención discursiva o, dicho de otro modo, habría que incluir un tratamiento sistemático del contexto pragmático, fomentando el uso de estos esquemas, para garantizar la comprensión completa de cada texto o género. Especialmente es conveniente resaltar la relación entre este marco contextual, el emisor y el objetivo textual.

La concepción didáctico-cognitiva para la enseñanza de la lectura facilita el proceso de comprensión. Comprender es un proceso psicológico complejo e incluye factores no solo lingüísticos, tales como: fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, sino además motivacionales y cognitivos. Esta abarca el empleo de estrategias conscientes que conducen en primer término decodificar el texto; luego, presupone que el lector capte el significado no solo literal de las palabras y las frases, o el sentido literal de las oraciones, de las unidades supra oracionales o del párrafo, o del contenido literal del texto; sino que debe captar el significado, el sentido y el contenido complementario lo cual significa, entre otras cosas, el procesamiento dinámico por parte de ese receptor/lector, quien lo desarrolla estableciendo conexiones coherentes entre sus conocimientos y la nueva información que le suministra el texto. La definición del concepto comprensión proporciona una utilidad didáctica práctico-funcional con énfasis en los procesos hermenéuticos y semióticos presentes en la decodificación. La misma constituye una condición didáctica superior al concebir el proceso de lectura como habilidad.

### **4.3 La concepción técnica**

La racionalidad técnica es una epistemología de la práctica que se deriva de la filosofía positivista y se construye sobre los propios principios de la investigación



universitaria contemporánea. La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico. La medicina, la abogacía, y la empresa -las «profesiones principales se consideran, desde esta perspectiva, como modelos de práctica profesional.

Este tipo de prácticas caracterizó la manera de actuar y pensar la enseñanza entre las décadas de los años cuarenta y setenta. Desde este modelo, la vida en el aula se reduce a las relaciones que se establecen entre la actuación docente y su incidencia sobre el rendimiento del alumnado. Las investigaciones realizadas por Lippit y White (1943) y "el análisis de interacción" de Flanders (1965) se encuadran en este tipo de modelo explicativo de la enseñanza. La actividad del profesional, entendida desde este modelo, es básicamente instrumental y dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. El docente -en esta perspectiva- es considerado un técnico, y su intervención docente responde a lo que Schön (1987) denominó "racionalidad técnica".

Los estudiantes aprenden mediante la práctica o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se los ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que -volviendo a la terminología de Dewey (1974) les inician en las tradiciones de la práctica: «Las costumbres, los métodos y los estándares de trabajo de la profesión constituyen una "tradicición"... la iniciación en la tradición es el medio por el que se liberan y se dirigen los poderes de los aprendices". No se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiárselo: "El alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se lo "diga", aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción para verlo y así ayudarle a ver lo que necesita ver".

Desde la opinión de Schön: tal vez, entonces, el aprendizaje dependa, al menos en parte, de condiciones similares a aquellas que se producen en los talleres y en los conservatorios: la libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente

bajo, con posibilidades de acceso a tutores que inician a los estudiantes en las «tradiciones de la profesión» y les ayudan, por medio de la «forma correcta de decir», a ver por sí mismos y a su manera aquello que más necesitan ver. Por tanto, deberíamos estudiar la experiencia del aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial. Y deberíamos fundamentar nuestro estudio en la hipótesis de trabajo de que ambos procesos son inteligentes y -dentro de los límites aún por descubrir-- comprensibles. Y además, deberíamos buscar ejemplos donde quiera que se encuentren: en el currículum dual de las escuelas profesionales, en el aprendizaje iniciático y las prácticas que los aspirantes a profesionales más ambiciosos descubren o crean por sí mismos, y en las tradiciones singulares de los talleres y de los conservatorios. (Donald Schön, 1992.)

#### **4.4 La concepción interactiva**

Jerome Bruner (1988) es uno de los principales representantes de las teorías del aprendizaje que denominamos del "campo cognoscitivo" o cognitivismo.

Para comprender mejor sus formulaciones respecto a la instrucción, presenta los conceptos básicos que caracterizan a ese grupo de teorías y los que explica el propio Bruner, referidos al aprendizaje y sus procesos.

La teoría cognitiva trata el problema de cómo logran las personas una comprensión de sí mismas y de su medios y de cómo valiéndose de su conocimientos, actúan en relación con su medio.

Por lo tanto, esta teoría supone que los procesos intelectuales están profundamente afectados por las metas individuales. Meta u objetivo es un concepto esencial para esta teoría del aprendizaje. Una exclusiva característica de los seres humanos es su capacidad para luchar por alcanzar sus intereses propios o metas, ya sea a largo o corto plazo. Es decir que se comportan deliberadamente para alcanzar metas de acuerdo con sus conocimientos disponibles; se comportan inteligentemente.

#### **4.5 La planeación de las estrategias didácticas**

La planeación del trabajo docente en el aula es fundamental para lograr los objetivos de aprendizaje en todas las asignaturas académicas, porque organiza y jerarquiza qué y cómo se enseña; por lo tanto involucra al conjunto de decisiones y acciones que se toman a lo largo de una jornada escolar. Así el docente define las actividades que realiza en el transcurso de la clase o del trabajo con determinado contenido.

Planificar entonces se relaciona con definir qué se aprenderá, para qué y cómo; y en ello va implícita la forma como utiliza el tiempo y el espacio, los materiales que seleccionará para apoyar el aprendizaje y la interacciones al interior del aula.

En la planificación las estrategias didácticas juegan un papel determinante, ya que son el conjunto de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza que tienen por objeto llevar a un buen termino la acción didáctica es decir alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. Por lo tanto al ser parte de una planificación del proceso de enseñanza aprendizaje representa para el educador tomar decisiones de manera consciente y reflexiva en relación a las técnicas y actividades que pueden ser de utilidad para el logro de las metas.

En la actualidad se dice que las estrategias didácticas pueden y deben enseñarse como parte integrante del currículum general, dentro del horario escolar y dentro de cada área con los mismos contenidos y actividades que se realizan en el aula, su enseñanza va vinculada a la metodología de enseñanza y también se relaciona con las actividades que el profesor plantea en el aula. Con los métodos usados, con los recursos que propone y con la modalidad de discurso que usa para interactuar con los alumnos. Todo ello programado en su unidad didáctica y sesión de aprendizaje.

Para Monereo (2002, 24) “ Las estrategias se pueden entender como el conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje” Considerando a la escuela en su concepto más amplio, tiene que capacitar con los recursos y estrategias adecuadas a los alumnos y alumnas para una lectura crítica y reflexiva de todo tipo de mensajes procedentes de los libros de literatura, documentales, prensa, televisión, radio,

mensajes corporales, etc. (Decreto de Educación Primaria, Área de lengua castellana y literatura. Junta de Andalucía, 1993).

Para Coll (1987: 89) es un procedimiento- llamado también a menudo, regla, técnica, método, destreza o habilidad- es un conjunto de acciones, ordenadas y finalizadas, es decir dirigidas a la consecución de una meta.

Se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicado en su realización de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos.

Así también en los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caen bajo la denominación de “destrezas”, “técnicas” o “estrategias”, ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias de un procedimiento. Sin embargo, pueden diferenciarse en algunos casos en este apartado contenidos que se refieran a procedimientos o destrezas más generales.

que exigen para su aprendizaje otras técnicas más específicas, relacionadas con contenidos concretos.

Autores como Valls (citado por Solé 1992), señalan que las estrategias tienen puntos en común con los procedimientos; estos son un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir dirigidas a la consecución de una meta. Por su parte la estrategia regula la actividad de la persona, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos. Es característico de las estrategias el hecho de que no detallan, ni prescriben totalmente el curso de una acción. Valls también señala que “las estrategias son sospechas inteligentes aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar” (Solé 1992, p.69).

Por otra parte, las estrategias comparten características como la autodirección – la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe- el autocontrol, es decir la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo

guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones al comportamiento cuando sea necesario ( Solé, 1992). Esta última característica se le ha denominado flexibilidad.

Así mismo, la planeación del trabajo docente en el aula es fundamental para lograr los objetivos de aprendizaje en todas las asignaturas académicas, porque organiza y jerarquiza qué y cómo se enseña; por lo tanto involucra al conjunto de decisiones y acciones que se toman a lo largo de una jornada escolar. Así el docente define las actividades que realiza en el transcurso de la clase o del trabajo con determinado contenido.

Planificar entonces se relaciona con definir qué se aprenderá, para qué y cómo; y en ello va implícita la forma como utiliza el tiempo y el espacio, los materiales que seleccionará para apoyar el aprendizaje y la interacciones al interior del aula.

#### **4.5.1 Las estrategias de la comprensión lectora**

En el proceso de lectura se utilizan estrategias y al ser utilizadas deben reunir ciertas condiciones de autodirección de autocontrol y flexibilidad. La puesta en práctica de las estrategias junto con los conocimientos y experiencias previas y la competencia lingüística permiten al lector construir el significado. De hecho, se trata de un lector eminentemente activo que asimila, organiza, procesa y utiliza la información que le ofrece el texto. Mcginitie (1986) señala: Para poder derivar significado de un texto, el lector emprende un proceso activo de construcción basado en la formulación y comprobación de varias hipótesis. El lector eficiente construye hipótesis tentativas sobre el significado del texto leído y sobre el contenido de lo que sigue. Las hipótesis continúan siendo tentativas hasta que se ha dado cuenta de toda la información vinculada. El buen lector construye y reconstruye un modelo plausible que toma en consideración todos los detalles del texto. (p.34).

Es necesario resaltar el hecho de que no sólo la utilización de las estrategias permite al lector construir el significado de un texto o comprenderlo, es necesario también, de acuerdo a Solé (1992): que el texto reúna ciertas condiciones como son la claridad o coherencia de la información contenida, de que su estructura resulte familiar y conocida y de que su léxico, su sintaxis y su cohesión interna tengan un nivel aceptable. (p.70).

Otra condición necesaria, para lograr la comprensión, son los conocimientos previos que posea el lector acerca del tema sobre el cual está leyendo. No se requiere que el lector conozca el contenido del texto, se trata de que posea el conocimiento pertinente que le permita acceder al mismo para procesarlo y comprenderlo.

Al incorporar a sus conocimientos el significado obtenido de la lectura de un texto, el lector está modificando sus esquemas conceptuales, es decir está ampliando la información preexistente y a la vez está preparándose para adquirir nueva información, para hacerlo necesita emplear determinadas estrategias. En el campo de la lectura una estrategia es, de acuerdo con Goodman (1986), un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información (p.62). Como puede observarse, en esta definición las estrategias son actividades organizadas que se realizan sobre una determinada información con la finalidad de discriminar (evaluar) la información relevante que necesitamos obtener, bien para utilizarla de inmediato o bien para que nos sirva de fundamento en la adquisición de nueva información.

Existen diferentes clasificaciones de estrategias, así por ejemplo, Goodman (1986) señala que entre las estrategias que utiliza el lector, las de muestreo, predicción, inferencia, confirmación y corrección.

Los lectores desarrollan estrategias de muestreo ya que en ocasiones las lecturas presentan informaciones poco útiles, por lo que el lector elige algunas que considera útiles, guiado por elecciones anteriores y por la utilización de estrategias basadas en esquemas que el lector desarrolla para las características del texto, las exigencias de la tarea y el significado. Es decir es la selección que realiza el lector de las posibles respuestas lógicas. El lector toma del texto palabras, imágenes o ideas que funcionan como índices para predecir el contenido

Las estrategias de muestreo, las experiencias y los conocimientos previos, que posee el lector le permiten elaborar predicciones sobre lo que sigue en el texto y de lo que será su significado. Los conocimientos y experiencias previas son los que van conformando nuestra teoría del mundo. Es por eso que el conocimiento que el lector tiene sobre el mundo le permite predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la continuación de una carta, etc.

La inferencia permite al lector completar la información de que dispone del texto, infiriendo lo que no está explícito en el mismo sobre personajes, objetos, tiempo, espacio, valores, preferencias del autor. Para Goodman (1986).

Por su parte Solé (1996: 3) clasifica las estrategias de lectura de acuerdo al propósito que guía al lector en su proceso de lectura. Así establece los siguientes grupos:

1.- Estrategias que nos permiten dotarnos de objetivos previos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes.

Cuando se lee siempre se hace con un objetivo definido. Previamente se ha planteado el para qué y el por qué se va leer, y esto ayuda al lector a comprender la lectura. Una formulación previa determina no sólo las estrategias que se activarán para construir un significado a partir del texto, sino también el control que se va ejerciendo sobre la lectura a medida que se avanza en la misma, descartando la información que no es relevante para el objetivo planteado.

2.- Estrategias que nos permiten elaborar y probar inferencias de distinto tipo, también las que nos permiten evaluar la consistencia interna del texto y la posible discrepancia entre lo que el texto nos ofrece y lo que nosotros ya sabemos.

En la utilización de estas estrategias está presente, en permanente juego, la predicción, así el lector anticipa lo que sigue y cuál será su significado. De esta manera el lector controla su propia comprensión, verificando o rechazando sus predicciones, de acuerdo a la coherencia entre lo que ofrece el texto y sus conocimientos previos.

3.- Estrategias dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento que adquirimos mediante la lectura.

Si se lee con el propósito de aprender, es necesario que el alumno tenga claro del por qué y del para qué necesita aprender. Esto permite contextualizar la información recibida, elaborarla e internalizarla para que sea parte de los conocimientos que deben poseer. Entonces se busca que el alumno almacene en su memoria la información a largo plazo desde un aprendizaje significativo, con la finalidad de

recordarla en el momento preciso y poderla transferir a la adquisición de otros contenidos de aprendizaje.

En la educación, la planeación didáctica es una actividad indispensable para garantizar el proceso educativo de los alumnos, con el fin de lograr las metas establecidas. Así como también es un conjunto de decisiones y acciones que el docente diseña para una jornada escolar, puede ser semanal, quincenal o un mes de trabajo.

También indican Furlán y Ezpeleta (2004, p. 76). Desde el enfoque sistemático de la enseñanza aprendizaje la estrategia didáctica consiste en realizar modificaciones en el contenido o de los materiales de aprendizaje o por extensión dentro de una clase, el objeto de facilitar el aprendizaje y comprensión de los alumnos. Por ello son planificadas por los docentes para ser utilizadas de forma dinámica, propiciando la participación del que aprende.

Por lo que la estrategia deberá tener en cuenta los objetivos que se hayan formulado y la conducta inicial de los alumnos es decir, constituye un plan de acción para lograr los objetivos del aprendizaje tomando en cuenta el material a utilizar, los métodos, técnicas y procedimientos a seguir para la orientación del proceso y los momentos adecuados para hacerlo. Desde la aportación de Bustos (2007, p. 36) la palabra estrategia se entiende como un “conjunto de metodologías, técnicas, recursos y procedimientos considerados en la planificación escolar y la didáctica como el arte de la enseñanza”.

Por consiguiente si planear es prever, entonces la planeación didáctica es importante porque en ésta se describe de manera específica las actividades (estrategias y técnicas) que se llevarán a cabo tanto dentro, como fuera del espacio áulico, en busca de alcanzar, de una forma consciente y organizada, el objetivo de la materia. En este sentido la planeación didáctica orienta los procesos para el desarrollo exitoso de la enseñanza y el aprendizaje.

Los elementos que se consideran en una planeación didáctica son el nombre de la asignatura, número y propósito del bloque, número y propósito de la secuencia, sesión/tema, actividades de inicio, desarrollo y conclusión, contenidos transversales, aprendizajes esperados, recursos didácticos, tiempo y aspectos evaluar.



Es conveniente, para encontrar un equilibrio entre planeación y actividades, que la definición de la planeación es el elemento fundamental de la práctica docente que hace posible la pertinencia de los contenidos y el logro de los aprendizajes. La selección de actividades, estrategias didácticas, recursos y tiempo que se destinará son factores que contribuirán en su conjunto a alcanzar los propósitos educativos. (Curso Básico de Formación Continua para maestros en servicio Planeación didáctica para el desarrollo de Competencias en el aula 2010, SEP )

Definitivamente, la planeación debe ser fundamental en la práctica docente, además debe estar presente en todo el proceso educativo, si no hay planeación no se puede llevar a cabo el proceso de aprendizaje puesto que la planeación dirige los contenidos del aprendizaje.

Entonces es de suma importancia la planeación didáctica porque se sustenta en 3 pilares que son importantes para el docente.

- Dominio disciplinar de los planes y programa comprendiendo las competencias que se pretenden desarrollar.
- Gestión de ambiente de aprendizaje (Didáctica, recursos etc.)
- Transversalidad (Asignaturas).

Además que permite la organización de las actividades, aprovechar en tiempo y forma lo establecido, enriquecer las actividades con estrategias didácticas, reconsiderar las necesidades de los alumnos, mejorar la enseñanza y el docente debe actualizarse constantemente.

#### **4.5.2 El programa de estudios y su propuesta**

El plan y programas de estudio son los documentos que establecen los propósitos educativos, enfoques, metodología, criterios y orientación para la planeación y evaluación que se pretende lograr en los alumnos de los diferentes niveles educativos.

A partir de la reforma integral de la educación básica los programas de estudio 2011 están orientados por cuatro campos formativos.

- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y comprensión del mundo natural y social
- Desarrollo personal para la convivencia

Los programas de estudio proponen los siguientes elementos necesarios considerar para la planeación didáctica. Entre los aspectos más importantes que se toman en cuenta están los siguientes: la organización, el tiempo, la disponibilidad, los contenidos y las estrategias didácticas, el punto de vista del docente en el aula, pero los aspectos más importantes para el programa de estudio se mencionan a considerar los siguientes:

- a) A partir de los intereses de los alumnos y sus conocimientos previos, los alumnos construyen significados sobre los contenidos en la medida que les atribuyen sentido, a partir de factores afectivos y de afinidad en sus intereses y necesidades.
- b) Atender la diversidad para garantizar las condiciones de aprendizaje equitativas para todo, en un marco de respeto a las diferencias, de valoración de la multiculturalidad y sus expresiones, de construcción, integración de fortalezas e inclusión social.
- c) Promover el trabajo grupal y la construcción colectiva del conocimiento, en donde se favorezca la manifestación de los valores asociados al trabajo colegiado, en un ambiente adecuado dentro del aula.
- d) Diversificar las estrategias didácticas. Las actividades deben presentar situaciones variadas en donde los alumnos se sientan interesados, que les representen retos, que se combata la rutina y que favorezca la puesta en juego de sus saberes.
- e) Optimizar el uso del tiempo y el espacio a fin favorecer el tratamiento adecuado de los contenidos y un escenario agradable que favorezca la convivencia y el aprendizaje.

- f) Seleccionar materiales adecuados a los intereses de los alumnos y las actividades a desarrollar.
- g) Impulsar la autonomía de los estudiantes, es una línea que subyace en todos los campos formativos y asignaturas, buscando la independencia de los alumno para acercarse al conocimiento y aprender por cuenta propia.
- h) Evaluación para el aprendizaje. Los estudiantes pueden practicar la autoevaluación y coevaluación ya que estas acciones le proporcionan información relevante de su desarrollo cognitivo y afectivo.
- i) Diseño de actividades e instrumentos que permitan detectar la capacidad de utilizar lo aprendido al enfrentar situaciones, establecer relaciones y explicar hechos entre otras habilidades.

Por lo tanto si el enfoque para el desarrollo de competencias y habilidades implica cambio y transformación profunda, esto demanda un compromiso en los diferentes niveles educativos, donde el actor principal es el alumno, pues desde la visión humanista deberá ser el centro a partir del cual se implemente un currículo que reconozca los intereses y las necesidades de los educandos, reconociendo los elementos necesarios para crear ambientes de aprendizaje propicios para desarrollar nuevos saberes significativos, en el que se valore y reconozca de que no existe una receta rígida para fomentar la comprensión lectora, pero que sí requiere de un profesor con una actitud creativa e innovadora, dispuesto a crear ambientes propicios para leer, desde la perspectiva de la práctica social del lenguaje, donde se fomente el diálogo y la comunicación entre los alumnos y docente. Este paradigma reclama cambiar la mecánica tradicional de enseñanza, para enfocarse hacia nuevas prácticas innovadoras y creativas, que procuren oportunidades continuas de aprendizajes significativos.

Del mismo modo, plantear la apropiación del conocimiento mediante la lectura involucra definir las relaciones y prácticas institucionales, a través de las cuales los alumnos hacen suyos los conocimientos que la escuela pretende transmitir.

Teniendo presente que los usos de la lengua escrita dentro del contexto escolar son aprendidos por los estudiantes al observar cómo actúa el maestro con respecto a ella y al

mismo tiempo, al participar en prácticas educativas diversas que requieren el empleo de la lecto-escritura.

En la opinión de Kazden (1984: 182 ).”el contexto social más obvio y común para la lectura ...en la escuela es precisamente tanto la lección de la lectura como las interacciones maestro- alumno que tienen lugar en ella”

#### **4.5.3 La lectura y la práctica docente**

La manera como se considera, valora y emplea la lectura depende en gran medida de la forma en que es presentada en la escuela. La mayoría de las veces, en la escuela se tiende a olvidar que ésta es una más de las instituciones de aprendizaje de la lengua escrita. Y que el ámbito de aplicación de éste aprendizaje, es mucho más amplio que el aula. Por ello, para reconstruir los significados de una práctica social, como lo es el uso de la lectura, se requiere partir de una noción que permita articular la descripción con un referente. Entonces para poder analizar el uso de la lectura en el salón de clases, debe partirse del estudio del contexto institucional donde éste se presenta.

Esto es, las prácticas de la lectura dependen de las distintas relaciones que se establecen, tanto con la palabra escrita como con la conceptualización que se tenga del aprendizaje y las diferentes condiciones de trabajo profesional en las que se presenten.

Por otra parte, se reconoce que el docente ejerce una fuerte influencia sobre la forma en que los alumnos llegan a considerar el proceso de la lectura como forma de aprendizaje. Ciertamente los docentes transmiten enseñanzas, pero también actitudes y comportamientos. Por ejemplo, las actitudes del maestro hacia los libros y la forma en que actúa con relación a lo que se escribe, así como las experiencias que proporcionan, van modelando la actitud de los estudiantes, sobre cómo responder ante el material escrito.

De este modo, los modelos a que están expuestos los alumnos, el tipo de material escrito al que tienen acceso, las tareas de lectura que tienen que enfrentar y sus propios intereses son motivadores que influyen, de manera silenciosa, en el uso de la lectura.

En este contexto los maestros desempeñan un papel crítico en las actitudes de los alumnos hacia la lectura; su estímulo e influencia posibilitan que los estudiantes adopten una actitud positiva o no hacia esta forma de aprendizaje. Dado que son modelos a los que se observa y de los que se aprende, por lo que es preciso fomentar que los maestros lean, que utilicen la lectura dentro del salón de clases; de esta manera se estará enseñando que los libros son parte importante en la realización del quehacer educativo y los alumnos aprenderán a valorar a la lectura en su formación intelectual y humana.

De acuerdo con Rockwell (1984), leer es un proceso cognitivo, pero también una actividad social fuertemente imbuida de las interacciones entre el maestro y los compañeros de clase. Los modelos de interacción entre maestro- alumno, alumno- contenido y alumno- alumno, son relaciones que de algún modo tienen sentido cuando se analiza el proceso de enseñanza- aprendizaje en su conjunto; y por lo mismo, al intentar propiciar situaciones o experiencias de enseñanza debemos asegurarnos que sean planificadas de manera que se orienten al logro de aprendizajes cognoscitivos, a la práctica de actitudes y destrezas, y finalmente, a determinados comportamientos.

#### **4.5.4 La planeación simplista**

Según este modelo, el centro educativo, en tanto establecimiento, administra la enseñanza, tomando objetivos, cumpliendo las decisiones de otros, ejecutando políticas. La cultura burocrática que separa conceptualmente de investigaciones sino por la evidencia cotidiana que muestra lo contrario.

El modelo de la administración escolar define como unidades ejecutoras a los distintos niveles y organizaciones que funcionan en un sistema educativo. En tal sentido, un centro educativo ejecuta, implementa, cumple políticas educativas pero no las decide, ni las diseña. Lo mismo puede señalarse “hacia abajo” con los profesores y hacia “arriba” con los distintos niveles de supervisión. la ejecución y la decisión de políticas está puesta en cuestión no sólo por una larga serie de acciones cotidianas en el aula relativas a los contenidos, a la evaluación que suponen todas ellas sendas decisiones relacionadas con políticas, objetivos y estrategias redefinidas y reconstruidas. Las comunicaciones que

circulan y las que se restringen en un centro educativo también son decisiones de política que afectan a esa organización.

Asimismo todas las acciones de supervisión definen políticas o micropolíticas educativas. Los enfoques actuales sobre las escuelas basados en la teoría de sistemas dan cuenta más satisfactoriamente de esta realidad. Los sistemas organizacionales son sistemas de decisiones que se toman en función de otras asumidas como premisas, sea positivamente para continuarlas o negativamente para reorientar las acciones. Las diferencias en un sistema de decisiones vienen dadas por los niveles de abstracción y generalidad, y por el tipo de orientación que establecen hacia otras decisiones o decididores. La pérdida del sentido de lo pedagógico ha fomentado lugares donde lo que menos se discute es educación. En el que los docentes solo cumplen con la propuesta de contenidos de modo lineal, sin hacer adecuaciones, ni reformas a la propuesta curricular. Sin embargo, el reproche debe ser redirigido hacia el modelo que organiza las prácticas y los discursos.

Aquel marco de posibilidades organizacionales no posibilita naturalmente el debate por la transformación necesaria de la educación socialmente. En la generalidad de un modelo que administra la escuela según principios abstractos y universales de administración se desconoce la especificidad de los procesos de aprendizaje y de las decisiones requeridas para enseñar, como ser: identificación de las poblaciones estudiantiles específicas, diagnóstico de necesidades básicas de aprendizaje, diseño y ajuste de los currículos según competencias transversales, diseño de apoyaturas específicas según las dificultades detectadas, elaboración de indicadores específicos para medir procesos, avances y logros, utilización de las evaluaciones en forma de retroalimentar la toma de decisión pedagógica en todos los niveles del sistema educativo.

#### **4.5.5 La planeación objetiva**

Los modelos correspondientes a estas concepciones, giran en torno a la categoría eficacia del profesor. Describe las actitudes y destrezas que debe tener el profesor

competente. Se supone que una vez asumidas estas, es posible elaborar programas de formación dirigidos a alcanzarlas.

Gimeno Sacristán (1983) engloba los modelos de formación de profesores que giran en torno al concepto de eficacia y/o competencia bajo la denominación de "paradigma técnico", El propósito es formar profesionales capaces de responder a las exigencias que plantee cualquier situación educativa. La base teórica de este enfoque es pragmática y conductual.

Es por ello que entre los rasgos que definen este modelo de formación se encuentran: énfasis en los medios (formación mesológica), tecnicismo, valorización del conocimiento dirigido a resolver problemas (utilitarismo), neutralidad, descomposición de la técnica de enseñanza en elementos específicos.

Así mismo dentro de este modelo basado en el desarrollo de competencias se encuentran un conjunto de perspectivas que aun cuando comparten presupuestos comunes presentan diferencias en cuanto al tipo, grado de generalidad y conexiones de las competencias que se proponen desarrollar en los profesores en formación, así como con respecto a los métodos que utilizan para alcanzarlas. Como señala Mialaret (1960) es imposible realizar el retrato robot del buen profesor y, si se quiere mantener una orientación de este tipo, habría que aceptar la idea de que hay varios tipos de "buenos profesores". Decir bueno es expresar un juicio de valor que implica la existencia de unos determinados criterios para definirlo. La imagen del buen profesor es resultado de la conjunción que de él se hacen tanto el propio educador, como los alumnos y colegas.

Mientras tanto Domas y Tiedeman (1950), citados por Postic (1978), señalan que la eficacia del profesor puede determinarse en base a distintos criterios, entre ellas: las adquisiciones del alumnado, los juicios de administradores, profesores a alumnos a los resultados obtenidos en pruebas dirigidas a medir la aptitud para la enseñanza. Uno de los criterios que ha recibido mayor atención de parte de los estudiosos es el relativo a las adquisiciones del alumnado, medidos antes y después de la actuación del profesor.

La pretensión de "captar regularidades" en un proceso que es por naturaleza dinámico y cambiante, no pasa de ser precisamente una pretensión. Como señalan Gimeno

(1983) y Elliot (1980) se trata de un estudio de rendimiento cuantitativo, "de cuanto se ha aprendido más que de qué tipo de aprendizaje se ha estimulado con la enseñanza". El aprendizaje que se maneja es el de "memoria". El profesor eficaz es según este modelo es el más competente para resolver problemas rutinarios.

Una de las mayores debilidades de este enfoque estriba en la dificultad de identificar y medir los cambios producidos en el alumnado como resultado de la acción única del profesor. En este sentido Biddle (1964) señala que en tanto no se ha decidido cuales son los resultados a alcanzar por el profesor, es difícil dar una definición adecuada de su competencia. El dilema que se plantea es si la eficacia del profesor debe referirse a objetivos específicos de corto alcance o a objetivos fundamentales educativos, cuyos resultados no se aprecian de manera inmediata. Biddle redefine el concepto de eficacia del profesor en términos más amplios y la conceptúa como "el efecto del que enseña sobre la realización de un valor que toma la forma de un objetivo educativo reconocido por el sistema institucional en vigor en una sociedad dada". (Postic, 1978)

Desde esta perspectiva el docente no va más allá que dirigir sus enseñanzas en base a los objetivos planteados en los planes y programas del sistema educativo, se dosifica considerando los períodos de evaluación, se elaboran actividades para desarrollar los temas especificados al pie de la letra. Por lo que la preocupación se basa en terminar los contenidos prescritos por los programas escolares que la institución sugiere.

**"El mensaje implícito en esta práctica parece ser el de que los profesores no cuentan cuando se trata de examinar críticamente la naturaleza y el proceso de la reforma educativa" ( Giroux, 1990)**

Por tanto los roles que debe cumplir el docente se reducen sustancialmente a "administrar" lo que otros han concebido y producido

**" Este enfoque organiza la vida escolar en torno a expertos en currículos, en instrucción y en evaluación a los cuales se asigna la tarea de pensar, mientras que los profesores se ven reducidos a ejecutores de esos pensamientos. Entonces no solo se descalifica a los profesores apartándolos de los procesos de deliberación y reflexión, sino que, además, el aprendizaje y la pedagogía del aula se convierten en procesos rutinarios" (Giroux, 1990).**

Muchas reformas educativas utilizan un discurso crítico y transformador e incluso rechazan en forma explícita las propuestas instrumentalistas y tecnocráticas, sin embargo el



"interés técnico" (Grundy, 1994) ha encarnado profundamente en la mentalidad de los educadores y se continua utilizando con toda espontaneidad. En los programas de formación docente es necesario realizar el deslinde que permita distinguir una práctica tecnocratizante de una práctica genuinamente transformadora. Los programas de formación docente evidencian en la actualidad una gran confusión en este campo, que se traduce en prácticas contradictorias con efectos muy negativos en los docentes en formación y en servicio.

En la actualidad el control técnico permea todavía el tejido de la institución educativa, extendiéndose más allá del aula y del trabajo del docente. El concepto dominante en la administración educativa es el de "gestión", término de fuertes connotaciones empresariales, cuyas practicas pretenden aplicarse a la educación concebida como una especie de "empresa", regida por criterios de eficacia y eficiencia.

#### **4.5.6 La planeación adaptiva**

En relación a la planeación adaptativa, se basa en la corriente pedagógica activa de John Dewey. Desde esta teoría implícita sobre la enseñanza, la actividad es fundamental, está orientada a una permanente experimentación, que conlleva un rol activo del alumno. El aprendizaje se produce en contextos de interacción, donde los alumnos trabajan en pequeños grupos. Existen espacios de acuerdo entre el docente y los alumnos respecto de las actividades académicas por realizar, siendo la planificación una guía u orientación del trabajo que deben realizar.

La teoría interpretativa. Encuentra sus supuestos en la corriente pedagógica constructiva, que se consolida en la segunda mitad del siglo XX con la obra de Piaget, los movimientos de la escuela nueva y la pedagogía operatoria. Se centra fundamentalmente en el alumnado, en sus necesidades y en su proceso de aprendizaje. Los rasgos más distintivos de esta teoría implícita de los profesores sobre la enseñanza son: el lugar del docente como "orquestador" - "artista", quien promueve la interacción con los estudiantes y, por ende, asume una enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno, favoreciendo experiencias cooperativas de trabajo con permanentes espacios para la negociación de significados.

Por tanto el papel del alumno es orientado a tener un papel activo y que sea protagonista de su propio aprendizaje, por lo que está llamado a desempeñar las siguientes funciones: ser activo y reflexivo, autónomo y participativo, cooperativo y que desarrollen una amplia gama de capacidades y adquieran las competencias y habilidades adecuadas para enfrentar diferentes situaciones de la vida. Al mismo tiempo deberán seguir aprendiendo y ampliando los conocimientos y competencias adquiridas teniendo en cuenta los cambios tanto socioculturales como científicos. Es por ello que “aprender a aprender” sea considerado como un factor central en el diseño, planificación, organización y estructura de los contenidos científicos aplicados y prácticos necesarios.

Se trata de una concepción interactiva del trabajo académico, tanto desde el punto de vista conceptual como desde su aplicación a la realidad. Se pretende por tanto que los alumnos estén preparados, lo mejor posible, para desenvolverse en la vida obteniendo los resultados pertinentes, a la vez que su comportamiento personal se guíe por un criterio propio y una actitud ética y responsable.

Ahora bien para llevar a cabo esto, el profesor necesita adquirir nuevos elementos y dominios en su quehacer docente por lo que se precisa de formación metodológicas en estrategias y técnicas innovadoras, capaz de dar respuesta a ésta nueva orientación. En la cual se debe aplicar una metodología nueva que despierte en el alumno la actitud indagadora y generadora de conocimientos por sí mismo, en una forma de buscar y adquirir el saber, organizar e integrar lo nuevo a lo ya adquirido, saber aplicar y justificar ante un grupo todo este trabajo realizado individualmente, por eso es una manera de metodología activa en la que los roles de los protagonistas del proceso interactivo se modifican y cambian.

Por esto es recomendable el uso de diversas técnicas didácticas que deben ser seleccionadas teniendo en cuenta los objetivos que se persiguen, la edad de los destinatarios, las destrezas ya adquiridas....que se ponen en juego para insertar nuevos aprendizajes.

Esta nueva concepción conlleva una profunda renovación pedagógica que exige el conocimiento y dominio de nuevas metodologías y estrategias didácticas. A continuación se explican algunos métodos innovadores e interactivos:

#### **4.5.6.1 El método cooperativo**

El método cooperativo sugiere que el trabajo escolar realizado por grupos de los miembros con el fin de optimizar el aprendizaje. Una vez que se planifica la tarea, los alumnos trabajan en grupos coordinados e interdependientes realizan las tareas y actividades propuestas de forma conjunta con los demás compañeros. A través de esta metodología se desarrollan numerosas habilidades interpersonales y de trabajo en equipo como la flexibilidad, autoestima, responsabilidad, a la vez que se genera redes de apoyo entre ellos, también motiva, promueve la indagación, eurística, la reflexión y retroalimentación. Se configuran grupos heterogéneos. El proceso para su puesta en práctica considera lo siguiente:

- Explicitación de objetivos
- Elaboración de las actividades y el empleo de recursos de forma interdependiente.
- Decidir los criterios de la asignación de equipos.
- Planificación de la evaluación tanto grupal como personal.
- Planificación del seguimiento.
- Realización de una reflexión conjunta sobre la dinámica del trabajo seguido.
- Obtención de conclusiones.

#### **4.5.6.2 El método basado en problemas**

Esta metodología consiste en que los alumnos en grupo o de forma autónoma, guiados por el profesor, deben encontrar la respuesta a una pregunta o bien, una solución a un problema de manera que logra resolverse o lo más correctamente posible. Así mismo ha de suponer también el desarrollo de habilidades y destrezas eurísticas, indagadoras, creativas de gestión de la información así como de su manejo y su uso. La finalidad de esta metodología, consiste en no solo entender sino también llegar a integrar los conceptos básicos de la asignatura.

De esta forma los alumnos consiguen el aprendizaje de la materia ( conceptos, procedimientos, aplicaciones..., habilidades y actitudes), elaboran un diagnóstico de sus

necesidades de estudio y aprendizaje e incluso establecen acuerdos para el trabajo cooperativo.

Lo esencial de este método es que se trabaja en grupos de forma autónoma. Busca resolver problemas o llevar a cabo proyectos diseñados por el profesor. El proceso es de acción cíclica:

- Se presenta el problema diseñado o seleccionado
- Se identifican las necesidades de aprender (lo que se conoce y lo que se desconoce)
- Se trabaja con la información hasta que se logre el aprendizaje
- Se resuelve el problema o se identifican otros problemas nuevos.

¿Cómo se desarrolla? La secuencia es la siguiente:

- Lectura conjunta del problema
- Diálogo sobre lo que se conoce del problema. Planteamiento de cuestiones, sugerencias y posibilidades para la resolución.
- Identificar lo que se desconoce del problema. Anotación, reparto de tareas y responsabilidades entre los miembros del grupo.
- Organización de la búsqueda de información, ( bibliotecas, visitas, entrevistas, etc). Recogida de datos, organizarlos, redactarlos. Una vez analizados, los recoge la síntesis del trabajo. Claro está previo debates y acuerdos entre los miembros del grupo.
- Evaluar los resultados y si es posible resumir lo que se ha aprendido, también podemos preguntarnos por lo que falta y sugerir posibles soluciones.
- Evaluación reflexiva y valoración personal del trabajo con carácter retroalimentador.

En todas las metodologías mencionadas se pone en juego tanto el rol del alumno como del profesor.

En el modelo de “enseñanza recíproca” presentado por Polinesar citado por Coll et al. (1990) para promover la comprensión de la lectura, presentan cuatro estrategias básicas

que deben ser aprendidas en el aula a través de tareas realizadas conjuntamente por el profesor y el alumno, estas estrategias son:

- 1.- Formular predicciones sobre lo que va a leer.
- 2.- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- 3.- Aclarar dudas o interpretaciones incorrectas.
- 4.- Resumir las ideas del texto (p. 451).

Por su parte Collins, Brown y Newman (citado por Coll et al., 1990), sugieren que, desde una perspectiva constructivista, para lograr el aprendizaje de estas estrategias para la lectura, escritura y matemáticas, se debe prestar atención a cuatro factores:

- 1.- Los contenidos programáticos.
- 2.- Las estrategias de enseñanza.
- 3.- La secuencia de los contenidos.
4. La organización social de las actividades de aprendizaje.

En relación a los contenidos programáticos, se debe buscar no solo el conocimiento factual, conceptual y procedimental sino también las de control y de aprendizaje. Por su parte las estrategias de enseñanza deben estar adecuadas a los intereses de los alumnos, a la naturaleza de los contenidos, a los propósitos con los cuales se enfrente la lectura para permitir obtener el conocimiento y practicarlo en un contexto real.

Para enseñar contenidos es recomendable seguir una secuencia que vaya de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo para ir ampliando los conocimientos previos del alumno. La organización social de las actividades de aprendizaje, deben ser en un ambiente colaborativo entre alumnos.

La utilización de estrategias en el aula plantea un problema de orden conceptual para el docente. Ya que de su concepto acerca de las mismas va a depender la didáctica que emplee, para que el alumno las adquiera y desarrolle y posteriormente, haga un uso adecuado de ellas.

Ahora bien lo que sí es indudable es la importancia de un docente como guía, de un docente que plantee preguntas antes de iniciar una lectura, que dirija a sus alumnos a

formular hipótesis e inferencias, que enseñe a sus alumnos a confirmarlos o a corregirlas, a discriminar la información relevante de un texto, a elaborar representaciones gráficas del mismo, para que el proceso de comprensión y aprendizaje sea más fácil. Desde este punto de vista el profesor cambia sus funciones, debe ser:

- Facilitador, orientador, asesor e investigador.
- Deben familiarizarse con variedad de métodos docentes para aplicarlos en sus áreas específicas. Se conoce que existen una gran cantidad de métodos pero se requiere reflexión para decidir el que mejor se adecue a cada materia dentro de las interacciones que se generan en el aula.
- Se desea un agente que enseñe a aprender al alumno, más que indicarle lo “que debe hacer”. Se precisa de otra actitud que se podría plasmar en orientaciones concretas tales como: “ te sería útil”..., “ te podría servir”...”consulta en”...
- Se le pide al profesor que sea un planificador y organizador del currículo de su materia – asignatura. ¿Cómo?

Definiendo con claridad, concreción y pertinencia los objetivos generales y específicos de la materia desde las vertientes de los aprendizajes conceptuales, profesionales (destrezas y habilidades) así como la vertiente afectiva – valores, actitudes que son propias esta área de conocimiento y alumnos tienen que adquirir, pues de lo contrario no estaríamos realizando una enseñanza ética desde el punto de vista del profesor.

Para finalizar se debe decidir cuál es lo fundamental y básico de la materia para ser tratado en toda su amplitud con rigor y sistematización. No olvidando que debemos formar (intelectuales, personales y sociales) por lo que los alumnos deberán de adquirir no solo aprendizajes específicos sino desarrollar capacidades y destrezas más generales e integradoras y competentes.

Así también habrá de ser un evaluador no solo examinador, sino acordar y tener claros los criterios de evaluación, las técnicas e instrumentos a emplear. Desde este enfoque constructivista el nuevo rol del alumno se define desde una participación activa, en

el que se da una interacción entre iguales y con los profesores como uno de los recursos centrales para el desarrollo de sus potencialidades.

Ahora los alumnos pasan a ser protagonistas principales del proceso interactivo en el aula. Su papel esencial es aprender. En el que aprender es una actividad personal que nadie puede realizar por otro. Por ello si deseamos que aprendan debemos darle mayor importancia a la actividad que tienen que ejecutar los alumnos, para ello el alumno debe ser activo, participativo, cooperador, gestor de lo que debe aprender, planificar lo que debe de aprender, como debe aprender, cuanto necesita aprender. Todo esto requiere de responsabilidad, para tomar decisiones, distribuir su tiempo, exigirse a sí mismo, formar su voluntad y capacidad de esfuerzo.

El alumno tiene que querer aprender (aquí entra en juego, la voluntad, motivación interna, la libertad, la responsabilidad, lo emocional, sentimientos) para adquirir nuevos conocimientos, capacitarse para seguir estudiando, serán sus útiles básicos para los logros que deben alcanzar en desarrollo de las actividades y el alcance de las competencias lectoras. Siempre con la idea de que sea una educación integral de la persona en el saber, saber hacer, saber estar, saber querer.

Por lo que el alumno aprenderá a organizar y aprovechar su tiempo, al realizar tareas, consultar libros documentos, uso de la red. Trabajar colaborativamente al reunirse con los compañeros para discusiones de ideas, resumirlas, presentarlas. Reflexionar sobre lo realizado y autoevaluarse.

Se pone especial énfasis en enseñar a aprender siendo el centro el alumno que debe y desea aprender. Adquirir competencias exige y requiere que el alumno aprenda haciendo, implicándose de forma personal y grupal en lo que debe aprender y desea aprender. Los alumnos aprenderán a tomar decisiones si en el proceso didáctico (enseñar – aprender) (aprender- aprender) existe espacio temporal para que ellos tomen decisiones sobre qué hacer, cómo hacer, qué contar, donde, cuándo, a quién es decir dejarles tiempos de acción, libertad de acción a fin de que decidan dónde quieren llegar) pues no aprenderán a decidir si solo nosotros decidimos por ellos... si solo planificamos nosotros y ellos no intervienen, no aprenderán a manejar la información si nunca consultan un libro u otras fuentes que no sean nuestros apuntes o textos dados.

De igual manera se observa que el proceso didáctico (enseñar y aprender, relación profesor y alumno en el aula y fuera de ella ) se concibe interactivo, comunicativo y responsable, comprometido, ético y exigente. Por tanto la forma de su puesta en práctica, tanto antes de la acción, durante la acción como al final exige una planificación detallada de objetivos, selección y estructuración de contenidos, materiales de trabajo, elaboración de tareas teóricas y prácticas. Asimismo para llevar a cabo el seguimiento y control, así como el decidir los controles de evaluación. Todo ello debe tener en cuenta el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno.



## CONCLUSIONES

La lectura es uno de los medios principales de acceso al conocimiento, afirmación que es sostenida tanto por Goodman como por Cassany, Luna y Sanz (2003) y la puesta en práctica de estrategias didácticas para comprensión de textos es uno de los problemas más complejos para analizar.

Las nuevas perspectivas conceptuales, sobre el tema de la lectura, han traído también un cambio en las consideraciones acerca de cómo la lingüística aplicada ha sostenido su incursión en el campo de la didáctica. Son fundamentos que mejorarían la práctica docente al considerarla en el constructo del currículum.

En la actualidad, se pueden encontrar importantes avances en el conocimiento de la naturaleza de la lectura. Sin embargo, frente a este notable desarrollo teórico nos encontramos también con escasas investigaciones dedicadas específicamente a estudiar el tema de la valoración de la comprensión de la lectura y las estrategias didácticas, que den cuenta de lo que ocurre en la práctica pedagógica.

En este sentido, se puede afirmar que las estrategias didácticas son las encargadas de procesar los contenidos de enseñanza y procedimientos elevados, que van a constituir lo cognitivo y lo metacognitivo en el individuo. Pero depende del docente que las apropie y las pongan en práctica para lograr mejores habilidades y destrezas en los alumnos.

De este modo, aplicar estrategias de comprensión lectora requiere que prevalezca la construcción y el uso de los procedimientos para que puedan ser transferidos sin mayor dificultad en situaciones de lectura variada, para asegurar el aprendizaje significativo. Para los efectos de la presente investigación, pues se tomó en cuenta la definición ofrecida por Solé (1992, p. 77), sobre la base del antes, durante y después de la lectura.

A través de este estudio se reconoce que una buena enseñanza de lectura es darle sentido en su práctica social y cultural, un sentido constructivista e interactiva de modo que el alumno se vuelva un aprendiz estratégico, que lo lleve a superar nuevos retos, que son los niveles para alcanzar la comprensión lectora. En este caso se realiza una

descripción de los dos niveles Literal e Inferencial las cuales han sido consideradas básicas como habilidades para la comprensión lectora. Así mismo que el alumno al hacer uso de las habilidades y procedimientos inteligentes, comprenda que la lectura es un medio para ampliar las posibilidades de comunicación, placer y acceso a nuevos conocimientos.

Se destaca sobre la importancia de la participación activa de los alumnos, partiendo de sus conocimientos previos, en base a situaciones y experiencias efectivas. Considerar que la lectura deberá ser en un medio colaborativo o en pequeños grupos, en la que se interactúe de manera natural entre alumno- maestro, alumno- alumno. Es un proceso interactivo en tanto se de una relación entre lector, texto y contexto. Sin perder de vista las características y necesidades de los educandos, en el momento de la planificación.

Así mismo se concluye que las concepciones que los docentes tienen en relación a la lectura y escritura podrían estar implícitas y tener influencia en su práctica pedagógica. El enfoque constructivista pretende desarrollar la competencia lectora lo cual es proporcionar a los alumnos las herramientas y los medios para hacer uso de la información y poder aprender a lo largo de la vida.

Hablar de comprensión lectora por tanto es un tema que gran cantidad de autores han abordado ampliamente con la finalidad de dar a conocer el gran significado de esta habilidad. Profundizar en el proceso que conlleva y motivar a los agentes encargados de la educación a que la conciban como una herramienta indispensable que puede y debe desarrollarse dentro y fuera de las aulas para que los estudiantes alcancen mejores niveles educativos, es fundamental para que los lectores puedan desenvolverse en otros ámbitos de la vida.

También fue necesario el análisis de los fundamentos teóricos, así como los resultados metodológicos obtenidos a lo largo del trabajo documental, ya que son datos que dan respuesta a las preguntas y los objetivos planteados en la investigación, que tienen como finalidad describir el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes a partir de la implementación de estrategias para el aprendizaje de los niveles literal e inferencial. De tal modo que fueron considerandos porque son básicas para acceder a otros de mayor complejidad, como son: el nivel crítico, nivel apreciativo y nivel creativo.

Ahora bien en el contexto escolar, hoy se requieren maestros con un nuevo enfoque didáctico, más crítico y desarrollador, donde los docentes sean facilitadores del aprendizaje y los estudiantes sujetos activos, conscientes, transformadores, que asimilen y reflexionen la información, sean críticos y analíticos de lo que leen. Cuando los estudiantes poseen estas características y se les da la oportunidad de investigar, analizar, sintetizar, compartir información grupal o en equipos, ellos valoran la información, se la apropian y la transfieren a nuevas situaciones, le encuentran otro sentido a la lectura. De esa manera, se están formando lectores activos y modernos dotados de criterio, que elijen, procesan, dialogan con el texto y lo interpretan

Dentro de este nuevo enfoque didáctico se debe considerar que los docentes deben contribuir a que los estudiantes avancen en su interpretación lectora, teniendo presente que ésta no se logra en un ciclo escolar, sino que es un proceso continuo que requiere de intervenciones precisas durante toda la escolaridad para que se logre el aprendizaje. Así mismo, desarrollar la comprensión lectora en el contexto escolar implica tener en cuenta tres elementos esenciales que ésta posee al ser una actividad: interactiva, constructiva y estratégica.

Se considera estratégica ya que tanto el docente como los alumnos deben tener presente el propósito de la lectura, un objetivo claro de lo que se quiere lograr con ella y el beneficio que aporta. Para desarrollar la comprensión se requiere que el docente enseñe estrategias lectoras que permitan a los estudiantes avanzar en la comprensión, identificar y relacionar ideas, así como comunicar información. Cuantas más estrategias posean los alumnos, tendrán un mayor beneficio al comprender e interactuar con los textos. Isabel Solé (2012).

Dichas estrategias han de considerarse, según diferentes autores (Díaz y Hernández, 2010; Gutiérrez y Salmerón, 2012; Solé, 2009) en tres momentos para que guíen la comprensión: antes, durante y después de la lectura. En la medida en que el docente reconozca la complejidad del proceso de lectura y las capacidades de sus alumnos, podrá ser capaz de ofrecer óptimas ayudas que favorezcan la comprensión de los estudiantes e incrementen los beneficios de la lectura.

Finalmente se concluye que el desarrollo de la comprensión lectora depende en gran parte de la forma de enseñanza del docente, cuando él le ha encontrado un significado y gusto a la lectura puede transmitirlo a los demás y lograr motivar a los estudiantes a leer y comprender, así como reconocer que a través de estrategias didácticas con objetivos específicos, innovadores y contextualizados acorde a las necesidades y características de los alumnos se espera que los estudiantes se ubiquen en los niveles más altos de comprensión lectora y comprensión de textos, así como también sepan evaluar la estructura de los contenidos, además de establecer argumentos tras el análisis de los textos.

Es por ello que una habilidad esencial con la que debe contar el docente de Primaria, es la lectura comprensiva, que le permitirá avanzar en la competencia lectora y ser un facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje que promueva en los estudiantes la comprensión de la lectura y por lo tanto, un aprendizaje constante y permanente. De aquí la conclusión pedagógica, sobre la necesidad de ampliar las experiencias del niño a través de las estrategias didácticas si queremos proporcionarles bases suficientemente sólidas para su actividad creadora.

Por eso cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuanto más elementos reales disponga en su experiencia el niño, tanto más considerable y productiva será la comprensión lectora para ser aplicada a diversas circunstancias de la vida. Por tal motivo el interés por la comprensión lectora sigue vigente pues la sociedad requiere de individuos capaces de comprender, reflexionar y emplear información a partir de textos otorgados, además de que ésta exige a los estudiantes emitir juicios fundados, utilizar y relacionarse con todo tipo de textos para satisfacer las necesidades de la vida como ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos.

## REFERENCIAS

- ARIAS, Castilla Carmen Aura. El papel del lenguaje en las áreas curriculares, en: Revista educación, comunicación y tecnología. Vol. 6 No. 12. Medellín, Colombia. Enero - Junio de 2012.
- BAYLON, Christian y MIGNOT, Xavier. La comunicación. Madrid: Cátedra, 1996.
- CACERES, Ariadna. Tesis COMPRENSIÓN LECTORA, significado que le atribuyen las y los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2. Santiago de Chile. 2012.
- COLOMINA, M. Docencia Universitaria, Vol 1, NO 1, Año 2000 SADPRO-UCV Universidad central de Venezuela Caracas. Octubre Abril del 2000 -- modelo técnico-. 2004
- CORVEZ, Maurice. Los estructuralistas. Foucault, Lévi-Strauss, Lacan, Althusser y otros. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1972
- FERRATER MORA, José. Diccionario de filosofía. Madrid: Alianza editorial, 1979, América Latina. Bogotá: Norma, 2002.p.168
- FERREIRO, Emilia et al. Nuevas Perspectivas Sobre Los Procesos de Lectura y Escritura. México Siglo XXI. 1988.
- FERREIRO, R. Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo, trillas México. 2004.
- FERREIRO, Ramón. Más allá de la teoría: el aprendizaje cooperativo. El constructivismo social, el modelo educativo para la generación N. 2005.
- FOUCAULT, Michel. Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. México. Siglo XXI. 1987
- FREIRE, Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación siglo XXI. Editores octava edición. México 1991.

- FUMERO, Francisca. Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula Investigación y Postgrado, vol. 24, núm. 1, pp. 46-73 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela, enero-abril, 2009.
- GARRIDO, Felipe. Como leer (mejor) en voz alta. Una guía para contagiar la afición de leer, fundamentación mexicana para el fomento de la lectura, México. Sin fecha.
- GARRIDO, Felipe. Ensayo Lectura, 1994, pág. 2
- GOLDER, C; Gaonacih, D. “Leer y Comprender: psicología de la lectura”, ed. Siglo XXI, México. 2001.
- GOLDIN, Daniel. Encuesta nacional de lectura. Informes y evaluación, primera edición, México, 2006.
- GUILLÉN D., Carmen y Garrán A. María L. La enseñanza de la lectura en Educación primaria... Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 8 (2003): 141-158. 146
- HERNANDEZ, Gregorio Zamora. “Encuesta nacional de lectura” ¿Hacia un país de lectores? En Daniel Goldin Op. Pág. 205. 2003
- JURIC, Canet. Modelos teóricos de comprensión lectora relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje, Jornadas de investigación y primer encuentro de investigadores en psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, universidad de Buenos Aires, 2005.
- LASSO, Tiscareno Rigoberto. Ensayo importancia de la lectura.
- MARTINEZ, R y A Fernández. Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto. Acuerdo de proyecto, Santiago de Chile, ONU – CEPAL, 2009.
- MENDEZ, R. Aplicación de un programa de desarrollo de la comprensión de la lectura de textos expositivos. Octubre 2011.

- MENDOZA Antonio y AMBRIZ Ezequiel, Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria, Villanueva, 2003.
- MENDOZA Antonio. Actas y recursos el canon formativo y la Educación Lecto-literaria
- MONEREO, C: “Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela”. Barcelona, Grao, 1994.
- MORALES, Oscar. Concepciones teóricas sobre lectura y escritura y su aprendizaje: estudio con dos docentes de primera etapa de Educación Básica. Enero 1999.
- MOREIRA, Marco. Aprendizaje significativo un concepto subyacente. Brasil 1994.
- ORGANIZACION Y COOPERACION PARA EL DESARROLLO ECONOMICO. (2012). *México en PISA 2012*: D. R. © Instituto Nacional para la evaluación de la educación. México, D.F.
- PARTIDO, Marisela. Colección pedagógica universitaria, tercera edición. Enero – junio, 2003.
- PÉREZ, Rojas Luis Beltrán. Psicólogo, Magister en Dirección Universitaria, Doctor of science with a major in Psychology, in the Atlantic International University. Coordinador del grupo de Investigación SIGMA, Coordinador de la UOC de Investigación Facultad de Comunicación, Universidad de Medellín.
- PERONARD M. Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases. Ed. Andrés Bello, Chile 1997, p. 43.
- PETIT, Michelle, Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura, fondo de cultura económica, México, 1999.
- PIAGET. Jean. Psicología, Lógica y Comunicación. Buenos Aires: Nueva visión. 1970.
- PIAGET, Jean. El estructuralismo. Barcelona: Oikos-Tau, 1980.
- POZO, Jose. “Aprendices y maestros”. Madrid, Alianza Editorial, 1996.
- SACRISTAN, Gimeno. Comprender y transformar la enseñanza. Morata, 1992

- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. (2011). Plan y programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Cuarto grado. México, D.F: D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2011.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, 2. G. Programa de estudio 2011. Guía para el maestro. Segundo Grado. México, D.F: D. R. © Secretaría de Educación Pública.2011.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, 3. G..Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Tercer Grado. México, D.D: D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2011
- SHÖN, Donald. La formación de profesionales reflexivos. Paidos, Barcelona, 1992.
- SOLÉ Isabel, Estrategias de lectura (4), MIE, febrero, 1992.
- SOLÉ, Isabel. La lectura, un proceso estratégico. Revista Aula Nro 59. Barcelona, 1997a). De la lectura al aprendizaje. Revista Signos Nro 20. España, Madrid, 1997.
- VALLE, Zoraida. Estrategias didácticas de lectura para un aprendizaje significativo de los estudiantes de la escuela básica nacional Bolivariana, Vega del Molino. Octubre. 2014.
- VAN DIJK, T.A y Kintsch, W. Estragies of discourse comprehensión, Nueva York, Academic, Press.
- VINCENZI, Ariana De Magíster en Gestión Educativa. Profesora titular, Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina. DQC8ncla Unlversltarla, Volumen. 1. N° 1, Afto 2000
- WINSTEIN, C.E y mayor, R.E “La enseñanza de estrategia de aprendizaje. New York, Mc Millan, 1986.
- W, Alvaro, G, Santiago. Artículo Estrategias y enseñanza- Aprendizaje de la lectura.UPN Santiago, 2007.
- ZAID, Gabriel. Los demasiados libros. Como leer en bicicleta .Edit. Océano, México, 1996