



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
CENTRO PEDAGÓGICO DEL ESTADO DE
SONORA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 26 A



**“EL HÁBITO DE LA LECTURA; FACTOR QUE DESARROLLA LA
CAPACIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE LA
ESCUELA PRIMARÍA RURAL FEDERAL MULTIGRADO JOSEFA ORTIZ DE
DOMINGUEZ”**

Que para obtener el grado de:

“MAESTRO EN EDUCACIÓN: CAMPO FORMACIÓN DOCENTE”

Docente presenta:

LIC. ROLANDO PORTILLO CASTRO

H. CABORCA, SONORA

JUNIO DE 2006



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA
CENTRO PEDAGÓGICO DEL ESTADO DE
SONORA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 26 A



**“EL HÁBITO DE LA LECTURA; FACTOR QUE DESARROLLA LA
CAPACIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE LA
ESCUELA PRIMARÍA RURAL FEDERAL MULTIGRADO JOSEFA ORTIZ DE
DOMINGUEZ”**

Que para obtener el grado de:

“MAESTRO EN EDUCACIÓN: CAMPO FORMACIÓN DOCENTE”

Docente presenta:

LIC. ROLANDO PORTILLO CASTRO

Director de tesis:

MTRO. RENÉ ALEJANDRO LEÓN FÉLIX

H. CABORCA, SONORA

JUNIO DE 2006

ÍNDICE

	RESUMEN	
	INTRODUCCIÓN	
	CAPÍTULO I	
	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1	Objetivos.....	3
1.2	Hipótesis.....	4
1.3	Antecedentes.....	5
1.4	Estado del arte.....	10
1.5	Justificación.....	14
1.6	Delimitación.....	16
	 CAPÍTULO II	
	MARCO TEÓRICO.....	18
2.1	Sustentos teóricos.....	18
2.1.1	Constructivismo.....	18
2.1.2	Aprendizaje significativo.....	27
2.1.3	El aprendizaje en los seres humanos.....	29
2.1.3.1	La teoría del mundo.....	30
2.1.3.2	Conjunto de categorías.....	31
2.1.3.3	Las categorías y sus componentes.....	33

2.1.3.4	Relación entre las categorías.....	34
2.1.3.5	La dinámica teoría del mundo.....	35
2.1.3.6	Importancia de la predicción.....	36
2.1.3.7	La predicción como necesidad.....	36
2.2	La lectura y su Aprendizaje.....	37
2.2.1	Aprendizaje de la lectura.....	38
2.2.1.1	Ventajas del texto significativo.....	41
2.2.1.2	La motivación.....	43
2.2.2	Habito lector.....	44
2.2.3	Comprensión lectora.....	45
2.2.3.1	Prácticas que obstaculizan la comprensión de la lectura.....	48

CAPÍTULO III

	METODOLOGÍA.....	52
3.1	Diseño de la investigación.....	53
3.2	Selección de la población objeto de estudio.....	54
3.3	Descripción de la muestra.....	55
3.4	Técnicas de recolección de la información.....	55
3.4.1	Diseño de los instrumentos.....	57

CAPÍTULO IV

	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	59
4.1	Resultados del nivel del hábito lector.....	59

4.2	Resultados del nivel de la capacidad de comprensión lectora.....	61
4.3	Comparación de los resultados del hábito y comprensión de la lectura	63
CAPÍTULO V		
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....		65
5.1	Resultados del nivel del hábito lector.....	65
5.2	Resultados del nivel de la capacidad de la comprensión lectora.....	66
5.3	Comparación de los resultados del hábito y comprensión de la lectura.....	67
5.4	Discrepancia porcentual entre las variables.....	69
CAPÍTULO VI		
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....		71
6.1	Conclusiones.....	71
6.2	Sugerencias.....	72
GLOSARIO.....		76
LISTA DE REFERENCIAS.....		79
	Lista de referencias digitales.....	80

APÉNDICE

Enfoque del Español.

ANEXOS

Anexo 1 cuestionario.

Anexo 2 primer examen para cuarto grado.

Anexo 3 primer examen para quinto grado.

Anexo 4 primer examen para sexto grado.

Anexo 5 segundo examen para cuarto grado.

Anexo 6 segundo examen para quinto grado.

Anexo 7 segundo examen para sexto grado.

Anexo 8 tercer examen para cuarto grado.

Anexo 9 tercer examen para quinto grado.

Anexo 10 tercer examen para sexto grado.

Anexo 11 hoja de respuestas, cuestionarios.

Anexo 12 resultados, primera evaluación.

Anexo 13 resultados segunda evaluación

Anexo 14 resultados tercera evaluación

RESUMEN

La comprensión de la lectura es un tema que está presente en el ámbito educativo, esto debido a su gran importancia. En el presente trabajo se muestra una investigación de tipo cuantitativa en la cual están presente dos variables; la dependiente que es la capacidad de comprensión y la independiente que es el hábito de la lectura.

Al leer el presente trabajo se encontrará la influencia que tiene el hábito lector sobre la capacidad de comprensión lectora.

INTRODUCCIÓN

A través del tiempo una de las grandes preocupaciones de los profesores es que los alumnos desarrollen su capacidad de comprensión lectora, para poder lograrlo se han realizado numerosas investigaciones enfocadas desde distintos ángulos para poder entender cómo los estudiantes pueden elevar su capacidad de comprensión de la lectura y así realizar diferentes acciones. Sin embargo a pesar de los esfuerzos de investigadores, autoridades gubernamentales, autoridades educativas, profesores y diferentes personas que desarrollan alguna actividad relacionada con la educación, el problema sigue presente en gran parte de la población de niños y niñas que egresan de educación primaria.

El presente trabajo está dirigido a todas aquellas personas que se dedican al trabajo docente o a alguna actividad que tenga que ver con el trabajo de niños inclusive para padres de familia que estén preocupados por la educación de sus hijos, esta investigación intenta mostrar a las personas que la comprensión lectora no es un proceso que se pueda desarrollar de la noche a la mañana si no que es un proceso que se va dando de forma paulatina y gradual a través de la práctica, así mismo este trabajo pretende resaltar la importancia de practicar la lectura no sólo dentro de la institución escolar, si no que también debe darse como una tarea natural que se puede llevar a cabo en lugares distintos a la escuela, es importante destacar que este trabajo intenta concientizar a las personas sobre la importancia de no conceptualizar el acto de leer como una tarea o trabajo que se tiene que

hacer, tornándose, así, una actividad tediosa, si no que vea a la lectura como una actividad que se puede disfrutar, esta investigación intenta que las personas que se dedican al trabajo docente promuevan actividades para fomentar el hábito de la lectura, para que cada vez más individuos lo adquieran y se logre, así, personas con mayor capacidad de comprensión.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A continuación se expone el fenómeno a investigar.

A pesar de muchos intentos por lograr que los alumnos de escuelas primarias, adquieran, desarrollen y fortalezcan, su capacidad de comprensión lectora se observa todavía que existen grandes deficiencias en este rubro, muestra de estas deficiencias se pueden encontrar en los siguientes estudios de sondeo realizados por organismos internacionales en México: El día 1 de julio del 2003 se publicó un estudio sobre comprensión lectora, realizado por La Organización Para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), quien es encargada de recopilar estadísticas y realizar estudios que den muestra del desarrollo económico de los países; el mencionado estudio ubicó a México en el lugar número 34 de 41 países participantes

(<http://capacitacion.ilce.edu.mx/inee/pdf/PISAplus.pdf>).

Así mismo en un estudio realizado por la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO), reveló que México es uno de los países donde menos se lee, las cifras demuestran que en promedio un mexicano lee un libro por año

(<http://www.esmas.com/noticierostelevisa/mexico/389940.html>).

En otro estudio realizado por la misma organización sobre hábito de la lectura México ocupó el penúltimo lugar, de una lista de 108 naciones (<http://bluecat.blog.com.mx/archivos/000061.php>).

Como se puede observar los tres estudios muestran que México presenta un rezago significativo en los rubros de comprensión lectora y hábito lector.

A pesar de que la escuela busca promover la capacidad de comprensión lectora en sus alumnos en ocasiones realiza prácticas, que según la visión de algunos autores, atentan contra lo que pretende desarrollar, Ramos Fernandino (citado en Taller Breve, descubriendo la lectura), afirma que estas prácticas se presentan porque la lectura se concibe como una actividad sencilla y esa concepción representa una equivocación ya que, Adler (citado en Taller Breve, descubriendo la lectura), desde hace más de tres décadas, afirmaba que la lectura es una actividad complicada que va aumentando de nivel gracias a la práctica constante.

Lograr que los alumnos realicen eficazmente, lo que Adler (citado en Taller Breve, descubriendo la lectura), llamara la lectura de lecturas implica, en efecto, que la escuela atienda las diversas etapas que requiere el dominio de la auténtica lectura. Sin embargo, el hecho de que se haya atendido casi exclusivamente la etapa del descifrado, la primera, ha derivado que una actividad, que debiera, ser inteligente y reflexiva, se haya convertido en un acto mecánico y acrítico.

Si en la escuela se sigue confundiendo el descifrado y la memorización con la lectura, los alumnos seguirán siendo víctimas del espejismo que muchos han tenido acerca de ella: creer que se ha conquistado.

Como se puede observar la lectura debe tomarse como un acto de comprensión y no de decodificación, sin lugar a dudas la escuela juega un gran papel en el desarrollo de la habilidad de comprender lo que se lee, pero es importante entender que la lectura debe ser un acto libre y por convicción, que se pueda practicar no sólo en los horarios escolares si no en cualquier otro momento, no sólo con fines educativos si no que también con fines recreativos. Sin embargo, la realidad muestra que no es así.

Retomando los estudios sobre comprensión de la lectura y hábito lector realizados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO), se puede observar que el nivel de comprensión lectora, no solamente en la institución motivo de estudio, si no a nivel país, es muy bajo pero:

¿La capacidad de comprensión lectora estará influida por el hábito de la lectura?

¿Tienen mayor capacidad de comprensión Los alumnos que tienen el hábito de la lectura?

1.1 Objetivos

Con la elaboración del presente trabajo de investigación se pretende:

Descubrir si el hábito de la lectura tiene influencia significativa sobre la capacidad de comprensión lectora en los alumnos de la escuela primaria “Josefa Ortiz de Domínguez” ubicada en el ejido Josefa Ortiz de Domínguez, H. Caborca, sonora.

1.2 Hipótesis

Hi: El hábito de la lectura influye significativamente sobre la capacidad de comprensión lectora de los alumnos.

Ho: El hábito de la lectura no influye significativamente sobre la capacidad de comprensión lectora de los alumnos.

Definiciones conceptuales:

-Hábito de la lectura: acto de leer de manera cotidiana diversos tipos de materiales escritos por espacio de más de media hora.

-Comprensión lectora: capacidad intelectual que consiste en extraer de manera veraz el significado de un texto.

Definiciones operacionales:

-Hábito de la lectura: autorreporte del hábito de la lectura mediante un cuestionario aplicado.

-Comprensión lectora: aplicación de tres pruebas para medir el nivel de comprensión lectora.

1.3 Antecedentes

Sin duda alguna lo que más preocupa a los profesores de cualquier nivel educativo es la capacidad de comprensión lectora, la incertidumbre que frecuentemente los aqueja es cómo hacer que los alumnos comprendan lo que leen.

Durante las últimas décadas tanto maestros como especialistas en el ámbito de la pedagogía se han dado a la tarea de probar nuevas estrategias para lograr que los alumnos eleven significativamente su nivel de comprensión lectora.

Desde un enfoque general, en la década de los 60 y los 70 un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión lectora era el resultado directo de la decodificación (Frías 1962), sostenía que si los alumnos eran capaces de dominar las palabras la comprensión tendría lugar de manera automática. Esta idea central se convirtió en fundamento de gran cantidad de libros que aún se emplean. Con todo a medida que los maestros iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos

alumnos seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática.

En la década de los 70 y 80 los investigadores, tanto de la enseñanza como de la psicología y la lingüística, teorizaron acerca de cómo comprende el sujeto. Es a través de Anderson y Pearson, (1984) que actualmente se concibe el fenómeno de la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.

Actualmente la comprensión se concibe como un aprendizaje que el lector tiene al comparar las ideas de un texto con sus conocimientos previos, derivados de sus múltiples experiencias. Para que haya una real comprensión el lector debe interactuar activamente con el texto y no basarse únicamente en la decodificación de símbolos.

De manera particular, en México, “en el año de 1974, un grupo de especialistas en el campo docente, encabezados por la Dra. Margarita Gómez Palacios, iniciaron investigaciones en la ciudad de Monterrey Nuevo León, esto motivado por el alto índice de reprobación y deserción en los dos primeros años de la educación básica integral. El impacto de esta tendencia sobre los índices de eficiencia terminal era tan significativo, que muy pocos de los niños inscritos en la educación primaria llegaban a concluirla. Los grados medulares parecían ser los dos primeros y el factor decisivo en la calificación aprobatoria o reprobatoria asignada,

parecía vinculada a la destreza atribuida al alumno en el manejo del sistema de lectura y escritura.

Frente a tal situación el grupo de investigadores implementó el Programa de Grupos Integrados.

Este programa tuvo un gran éxito; los maestros reportaban que el aprendizaje dejaba de ser mecánico y los alumnos lograban emplear el lenguaje como medio de comunicación.

Sin embargo, este programa no constituía la solución de fondo por ser de carácter remedial y se pensó en un programa que en vez de rectificar el problema lo previniera.

Derivado de los resultados que durante años se observaron en los Grupos Integrados, surge la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE), el cual fue iniciado por la Dirección General de Educación Especial en el año de 1984-1985. Sin embargo en el periodo de 1986-1987, la Secretaría de Educación Pública (SEP), decide, también, aplicar el programa en grupos regulares de primer grado de educación primaria.

A nivel experimental y como proyecto estratégico, se inició el trabajo en nueve entidades federativas con 500 grupos regulares de primer grado.

Dentro de los nueve estados que fueron seleccionados para el proyecto se encontraba Sonora, en éste, la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE) se implementó en siete municipios: Caborca, Cajeme, Guaymas, Hermosillo, Navojoa, Nogales y San Luís Río Colorado. Por cuestiones de reorganización Caborca y San Luís Río Colorado fueron retirados del programa, le siguieron Guaymas y finalmente Hermosillo.

Cajeme, Navojoa y Nogales absorbieron en número a los asesores de los otros municipios y consolidaron su posición durante 7 años.

Este programa demostró la diferencia entre aprendizaje significativo y mecánico y se logró que los niños utilizaran la lectura y la escritura creativa y comprensivamente. Que los maestros adquirieran un auténtico interés por lograr la comprensión del aprendizaje de sus alumnos y que los padres de familia se involucraran en esta forma de enseñanza.

A raíz de la Propuesta Para el Aprendizaje de la Lengua Escrita surge la Implantación de la Propuesta Para La Lengua Escrita (IPALE), que gracias a sus resultados de promoción, se determinó que el programa se extendiera también al segundo grado. Posteriormente este proyecto continuó con la denominación de Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática (PALEM).

En enero de 1995 el programa PALEM se transforma en Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES), este programa abarcó los tres niveles de educación básica.

El programa pretendía:

- Asegurar que todos los niños inscritos en la educación primaria adquirieran la competencia básica para leer y escribir en el curso de los dos primeros grados de este nivel.
- Asegurar que en los grados de tercero a sexto de la educación primaria los niños consolidaran y ejercitaran las competencias de la lectura y la escritura en los usos comunicativos básicos: el personal, informativo-práctico y el recreativo-literario.
- Intensificar el ejercicio y desarrollo de las competencias mencionadas en los tres grados de educación secundaria.
- Propiciar la alfabetización de poblaciones definidas, vinculando las formas de enseñanza de la lecto-escritura con contenidos relacionados con las necesidades básicas de cada grupo, en los campos de bienestar familiar, los procesos productivos, la organización y el acceso a bienes y servicios para las comunidades.
- Apoyar el ejercicio y consolidación de la lectura y la escritura en poblaciones no alfabetas y de alfabetización precaria (Secretaría de Educación Pública, compendio PRONALES).

Actualmente este programa lleva el nombre de Programa de Lectura y Escritura en el Estado de Sonora (PROLEES).

1.4 Estado del arte

Con la firme intención de encontrar investigaciones o acciones relacionadas con el tema que en el presente trabajo de investigación se menciona, se realizó una exhaustiva búsqueda en libros, revistas y medios electrónicos, que estuvieron al alcance. Dicha revisión dio la oportunidad de constatar que no existe ningún trabajo, al menos en los revisados, que tuvieran el mismo enfoque de la presente investigación, lo que se encontró fueron trabajos y acciones que están relacionados con la lectura.

Dentro de los materiales encontrados está una propuesta de innovación de acción docente que fue realizada por Silvia Lechuga Salinas cuyo nombre es acciones didácticas necesarias para favorecer la comprensión de la lectura en niños de segundo grado de educación primaria (<http://biblioteca.ajusco.upn.mx/>).

Este trabajo maneja varias acciones que pueden ser utilizadas por profesores en el salón de clases para elevar la capacidad de comprensión de la lectura en los alumnos de segundo grado. Según la autora los profesores deben cambiar su forma de impartir las clases donde se presentan situaciones de lectura y escritura, exhorta a los profesores a valorar la profesión que les ha tocado llevar a cabo.

La Lic. Evelia Murrieta C. publicó un artículo sobre lectura, titulado La importancia del hábito de la lectura en los niños, en el cual resalta los beneficios que tiene la intervención de los padres de familia en motivar al niño, a partir de temprana edad, a ser partícipes de la cultura escrita, afirmando que esto logrará que los niños adquieran el hábito de la lectura con naturalidad, por el gusto de hacerlo y no solamente por imposición escolar

(http://www.itson.mx/dh/la_importancia_del_h%C3%A1bito_de_la_.htm).

Otro trabajo que habla de la importancia de acercar al niño con la lectura a temprana edad es el de Julio Cuevas, Profesor de Literatura Infantil, en su artículo que lleva por nombre Cómo Desarrollar El Hábito De Lectura En Los Niños, asevera que la literatura infantil es una herramienta importante para hacer que los niños desarrollen el hábito de la lectura, es necesario resaltar que este artículo muestra la problemática que enfrenta República Dominicana (<http://www.fortunecity.com/boozers/bell/918/Lectura.htm>).

Se encontraron varios trabajos pero todos tenían el mismo enfoque de los tres presentados anteriormente, así mismo compartían los objetivos.

Después de la búsqueda de investigaciones se buscaron acciones sobre la lectura en forma global, el resultado de la búsqueda es el siguiente.

En 1995 la Secretaría de Educación Pública, distribuye de forma gratuita a todos los maestros varios libros que forman parte de una colección titulada, Biblioteca para la Actualización del Maestro, entre los libros entregados se encuentra la obra, La lectura en la escuela, cuyas autoras son Margarita Gómez Palacios; Ma. Beatriz Villareal; Ma. Lourdes López Araiza; Laura V. González y Ma. Georgina Adame, (1995) la citada publicación es el resultado de varias investigaciones realizadas sobre como aprenden los niños. El mencionado libro pretende concientizar a los maestros sobre la importancia de la lectura, no como un contenido curricular, si no como un sistema de comunicación.

Esta publicación otorga al lector el papel principal, quien a partir de su experiencia y previos conocimientos asigna significado a un texto.

De la misma manera se entiende el papel determinante que juega el profesor al provocar las condiciones aptas para que tenga lugar la comprensión lectora.

En el año 2001 se implementa la misma estrategia por parte de la Secretaría de Educación Pública, y distribuye nuevos títulos de la Biblioteca para la Actualización del Maestro, entre esas publicaciones se encuentra una de la autora Delia Lerner (2004), cuyo contenido atañe a mi trabajo, Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario, la intención de este trabajo es mostrar a los profesores diferentes acciones que se pueden implementar en el salón de clases para provocar en los alumnos el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora y la de producir textos.

El 6 de septiembre del 2001 se presentó en el Palacio de Bellas Artes el programa “HACIA UN PAÍS DE LECTORES, META DEL PROGRAMA DE FOMENTO DE LA LECTURA Y EL LIBRO”. Programa implementado por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) y la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Este programa tiene una meta única, elevar la práctica de la lectura en los mexicanos. Para lograrlo se presentaron las siguientes estrategias.

- Optimizar recursos con un Programa de Reimpresiones y uno de Coediciones.
- Promover la lectura con campañas y programas en medios de comunicación.
- Aumentar el número de bibliotecas y salas de lectura en el país.
- Construir la biblioteca digital.
- Proliferar las librerías mediante franquicias EDUCAL.
- Estimular con nuevos premios a los jóvenes escritores y editores.

(<http://www.cnca.gob.mx/cnca/nuevo/2001/diarias/sep/060901/cool.html>).

El presente programa fue producto de la convocatoria del proyecto La Campaña para las Bibliotecas del Mundo, que es una campaña sobre la educación pública del Congreso y Asamblea General de la Federación Internacional de Asociaciones

e Instituciones Bibliotecarias (IFLA), la Asociación de Bibliotecas de los Estados Unidos (American Library Association-ALA), y de las bibliotecas alrededor del mundo, la cual se enfoca en la importancia de las bibliotecas y los bibliotecarios del Siglo XXI. La campaña fue diseñada para engalantar los roles únicos y vitales desempeñados por las bibliotecas públicas, académicas y bibliotecas especiales por todo el mundo

(<http://www.ifla.org/@yourlibrary/indexs.htm>).

Como se aprecia el programa “HACIA UN PAÍS DE LECTORES” pretende brindar las condiciones necesarias para desarrollar el hábito de la lectura en todos los habitantes del país.

Ahora bien este programa es de carácter global y no está dirigido hacia un grupo especial. La Secretaría de Educación Pública (SEP), trabaja de manera particular sobre la promoción de la lectura y la escritura en la educación primaria, en dicho enfoque se mencionan los objetivos de la materia de español y se menciona, de manera clara, la manera en que los objetivos serán alcanzados (ver apéndice 1).

En lo que respecta al estado de Sonora, en particular no se encontró, dentro de las fuentes consultadas, ninguna investigación ni acción que tuviera relación con este trabajo.

1.5 Justificación

Los alumnos que se encuentran inmersos dentro de la educación primaria, presentan grandes deficiencias al momento de tratar de comprender la lectura. Los niños se preocupan más por decodificar los signos escritos (letras) que por inferir o conocer el sentido del texto, con motivo del planteamiento anterior los jóvenes son incapaces de exteriorizar alguna opinión o crítica de calidad sobre el texto.

Es de gran importancia que los alumnos comprendan lo que lean, porque a través de ello podrán desarrollarse como estudiantes y lectores. Para poder culminar satisfactoriamente con los propósitos curriculares expuestos por las instituciones escolares; es indispensable comprender lo que se lee, para poder entender el sentido o la intención de los textos, si no se comprende, es difícil conocer la intencionalidad que el autor tiene al escribir.

Desde el momento en que me integré a la planta docente del estado de Sonora, en el año 2000, me di cuenta que la mayoría de los alumnos que cursan la escuela primaria tienen severas dificultades para comprender el sentido de un texto, en una ocasión me encontraba en casa cuando llegaron unas jovencitas de unos dieciséis años, las cuales cursaban el primer semestre de preparatoria, traían entre sus manos unos cuadernos que contenían problemas matemáticos. Me pidieron ayuda para resolverlos y me di cuenta que la problemática presentada se resolvía con algoritmos sencillos de suma, resta multiplicación y división, entonces pude entender que el problema no era la aplicación y resolución correcta de los

algoritmos, si no que, la problemática era que no entendían lo escrito es decir había grandes deficiencias en su capacidad de comprensión lectora. De la misma manera en todos los talleres y cursos de actualización en los que tuve la oportunidad de participar uno de los principales problemas era la comprensión lectora, por esa razón al entrar al curso de maestría en educación decidí investigar la comprensión, para esto yo definiendo que para desarrollar alguna habilidad es necesario la práctica constante por eso inferí que el hábito de la lectura es importante para la comprensión y decidí llevar a cabo esta investigación. Con este trabajo no pretendo revolucionar al mundo ni realizar cambios de fondo en el sistema educativo de México, lo que pretendo a nivel personal es observar los resultados del trabajo y enfocarme a realizar actividades que fomenten la comprensión lectora en mis alumnos, después de eso mostrar mi trabajo a compañeros de la zona escolar con la intención, no obsesionada, de que ellos cambien su manera de pensar y trabajar, si no ofrecerles otra forma de desarrollar la capacidad de comprensión lectora, esto claro, con soporte teórico. De esta manera pretendo elevar el nivel de comprensión lectora en la zona escolar y por último, si tengo la oportunidad de publicar esta investigación lograr las mismas metas pero con mayor proporción.

En resumen mis intenciones son: a nivel personal, a nivel laboral y a nivel masivo.

1.6 Delimitación

El presente proyecto de investigación se llevo a cabo con los alumnos de la escuela primaria rural federal “Josefa Ortiz de Domínguez”, que es un plantel de organización multigrado, la cual se ubica en el ejido Josefa Ortiz de Domínguez, en el municipio de H. Caborca en el estado de sonora. El presente trabajo aborda un tema que ya es conocido por todos y que no cuenta con novedad alguna esto podría poner en riesgo el interés por conocer sus resultados, sin embargo la revisión previa de trabajos sobre el particular arroja que no se ha realizado uno con el enfoque que aquí se presenta. Esta investigación, debido a las condiciones económicas, es de bajo costo el cual no pasa la cantidad de \$2,000.00; en él se fomenta la práctica de la lectura como medio para desarrollar la capacidad de comprensión lectora.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Sustentos teóricos

A continuación se explican las teorías que dan sustento a esta investigación.

2.1.1 Constructivismo. Empíricamente se puede comprobar que los seres humanos tienen la capacidad de aprender, esto es algo irrefutable ya que la experiencia propia y la convivencia con los miembros de nuestra misma especie lo indican claramente. Lo que ha causado tema de debate es la manera en que los seres humanos aprenden, para tratar de explicarlo surgieron varias teorías.

A principios del siglo XX, surge una teoría del conocimiento que cobró gran fuerza en Estados Unidos De América, el conductismo, que tuvo sus raíces en la teoría del asociacionismo, una teoría de la psicología que sostiene que la mente humana aprende gracias a la combinación de elementos simples e irreducibles a través de la asociación, así como en la teoría del funcionalismo y de la de evolución de Carlos Darwin (biblioteca de consulta Encarta 2003).

Los máximos representantes de la teoría conductista fueron John B. Watson, y B. F. Skinner, Watson, sostenía que el aprendizaje se daba con base en estímulo

respuesta y que sólo podía ser medido a través de experimentos objetivos, no negaba la existencia de los fenómenos psíquicos internos pero insistía en que tales experiencias no podían ser objeto de estudio científico porque no eran observables; Skinner, estaba de acuerdo con lo postulado por Watson en lo que difería era en excluir los sentimientos; Sostenía que estos procesos internos debían ser estudiados a través de los métodos científicos habituales, haciendo hincapié en los experimentos controlados tanto con animales como con seres humanos. Para Skinner, los cambios conductuales, (aprendizaje) se daban a través de refuerzos, positivo para motivar conductas y negativo para eliminarlas (Biblioteca de Consulta Encarta 2003).

La teoría del conductismo dio origen a varios trabajos sobre aprendizaje, sin embargo no terminaba por convencer de manera total.

La teoría conductista comenzó a perder importancia en los años setenta, pues una nueva teoría epistemológica cobraba fuerza, el constructivismo.

El constructivismo, como se mencionó antes fue una teoría de la epistemología que originó una teoría del aprendizaje. Esta teoría fue fundamentada en las ideas de Vico (1710), también en Kant (1781) y la fenomenología, quienes postulaban ya la experiencia y el papel de la conciencia en el conocimiento de la realidad (Spivey, 1997).

Piaget y Vigotsky fueron dos de los más importantes exponentes del constructivismo, con estudios diferentes pero con un mismo objetivo, descubrir cómo aprendemos. En sus trabajos Piaget afirma que el individuo desarrolla sus capacidades cognoscitivas a partir de la interacción con el medio físico, Vigotsky, por su parte, asevera que el desarrollo cognoscitivo es el resultado de la interacción social y el instrumento lingüístico (Castorina, 1996).

Para Vigotsky la problemática epistemológica de la relación entre el individuo y el objeto de conocimiento se soluciona con un planteamiento interaccionista dialéctico.

La relación que se presenta entre el sujeto y el objeto de estudio se convierte en un triángulo abierto en el que los tres vértices representan al sujeto, el objeto y los instrumentos socioculturales, dicha relación está abierta a la influencia ejercida por un determinado grupo sociocultural. El origen del conocimiento reside en la interacción dialéctica entre el sujeto cognoscente y el objeto de estudio, en un contexto histórico del que forma parte el sujeto (Cole, 1992).

Piaget, a partir de la experiencia sensorial vino a romper con la concepción empirista que les da a las personas una actividad pasiva frente a la realidad. A pesar de esto Piaget no incluye el acto social en la construcción del conocimiento. Es Vigotsky quien afirma que el individuo tiene dos formas de integrarse, la independiente y la colaborativa y, precisamente, a la diferencia o interfase Vigotsky la llama zona de desarrollo próximo (Confrey, 1995).

Según Vigotsky, cuando el sujeto se encuentra con el objeto, el encuentro se da, siempre, en situaciones contextuales e interactivas. En estas condiciones la herramienta adaptadora, organizadora y expresiva es el lenguaje.

Hasta este momento se puede observar que la dimensión social de la relación sujeto-objeto no se hace, en ningún momento, explícita en el trabajo de Piaget a diferencia de la teoría Vigotskiana.

Es relevante fijar la atención en que la diferencia entre las teorías sostenidas por Vigotsky y Piaget, no solamente se refieren al origen de las funciones superiores del conocimiento sino, a las concepciones entre sí de estas funciones. Las funciones cognitivas superiores, según Vigotsky, son aquellas específicas del ser humano, que se constituyen en la vida social, se regulan conscientemente y se valen del uso de instrumentos de mediación principalmente semiótica (Baquero, 1995).

El desarrollo de las funciones superiores se da con base en el plano interpersonal o social, como su origen, y con la mediación del lenguaje, al plano individual o intrapersonal, a través del proceso de interiorización. Es por este proceso que el plano interno del sujeto es creado.

Para Vigotsky el desarrollo se da gracias a dos líneas, la natural y la cultural. La primera se refiere al crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del sujeto; la

segunda línea, la cultural, se encuentra sobrepuesta a la primera (Baquero, 1995). Esta concepción indica que el desarrollo del área social se presenta en primer lugar y en segundo surge el desarrollo individual, esto determina la idea de la construcción del conocimiento.

Ahora bien, para Piaget, el proceso lingüístico es el que provoca la aparición de las operaciones intelectuales. Las funciones cognitivas, para Piaget recaen en las operaciones lógico-matemáticas, esto debido a la naturaleza de su investigación.

El desarrollo de las operaciones lógico-matemáticas se da mediante la abstracción reflexiva, en el plano interno, en el desarrollo del pensamiento lógico, la construcción de las características del objeto y el entendimiento de construcción como espacio, tiempo y número. Entonces, es el lenguaje, uno de los probables sistemas de representación, sin lugar a dudas el de mayor importancia. Como se observa, el flujo en el proceso del desarrollo presentado por Piaget, es contrario al presentado por Vigotsky (Confrey, 1995).

Hasta el momento se ha analizado la evolución de la concepción de cómo aprendemos, la intención, no es poner en evidencia ninguna de las teorías expuestas y otorgarle a una o a otra el primer lugar de importancia puesto que cada una de ellas tiene un papel primordial. El conductismo sirvió de base para el desarrollo de otras teorías y aún que, su influencia dejó de ser importante en los años setenta, aún, en algunos métodos usados por profesores se manifiesta su influencia. En cierta ocasión una maestra de primer grado de una escuela

telesecundaria llamaba a los alumnos que habían cumplido satisfactoriamente con las reglas de disciplina y les colocaba en la frente una pequeña estrella dorada. Esto es muestra clara que las ideas conductistas del refuerzo positivo y el refuerzo negativo, postulado por Skinner (biblioteca de consulta Encarta 2003), todavía se sigue utilizando, sobre todo en el ámbito disciplinario.

En mi punto de vista el constructivismo surge como una evolución del conductismo, al tratar de mejorar la concepción de éste, en la explicación del desarrollo cognoscitivo.

Por otro lado se observa que cada una de las teorías tiene diferentes puntos de vista como la constructivista que muestra la concepción de Piaget y Vigotsky, los cuales se analizaron anteriormente. El análisis realizado no tiene la intención de poner al lector en una posición que lo obligue a realizar una elección entre las dos posturas constructivista; la diferencia existente entre ellas son las preguntas que originaron las trayectorias de cada una. El trabajo de Piaget está centrado en dar respuesta a la cuestión epistemológica desde el sujeto. Mientras que Vigotsky preguntaba si el pensamiento podía acceder a los objetos de modo directo o si necesitaba la mediación de símbolos.

Las presentes aseveraciones permiten redondear y hablar más específicamente de los procesos de construcción del conocimiento.

De acuerdo con la perspectiva de Piaget, el aprendizaje se da través de acciones sensoriales, perceptivas, asimilatorias, interpretativas, entre otras; cuando el sujeto cognoscente se encuentra con el objeto de estudios este lo identifica mediante los sentidos, después de ser identificado el objeto pasa a las estructuras de la mente que, de acuerdo a su experiencia el sujeto posee, es en las estructuras mentales donde el objeto de estudio es asimilado, pero, para poder ser asimilado el objeto debe provocar un desequilibrio, es decir no encontrarse en ningún esquema mental, lo cual permite al sujeto acomodar el nuevo objeto en una nueva estructura mental, la cual es provocada por el proceso de acomodación (Kitchener, 1986).

El sujeto se enfrenta a la realidad circundante a través de condiciones específicas establecidas por situaciones históricas y culturales; en el seno de esta interacción entre el sujeto con su medio social que lo rodea el desarrollo del aprendizaje se da gracias a la interiorización que provoca una reorganización de la propia actividad psicológica del sujeto. El lenguaje está implicado, centralmente, en la reorganización de la propia actividad psicológica y en el paso de la regulación externa, hasta lograr la autorregulación (Baquero, 1995).

En la Teoría Vigotskiana, el plano interno se forma mediante la interacción social. Es decir que el aprendizaje se da primero con la interacción con otros miembros de su misma especie y luego se interioriza, dándose así, el aprendizaje en lo individual.

Como se mencionó anteriormente no se pretende que el lector haga distinción entre lo postulado por Piaget y Vigotsky. Las dos posturas son importantes y más allá de competir entre ellas pueden ser complementarias.

Según el punto de vista de H. Bauersfeld (1995), exponente de las corrientes socioculturales, los procesos que son observables cuando los sujetos alcanzan nuevas descripciones y conceptos, dependen de la combinación creativa de elementos que están presentes ya, en ellos, aunque aparece en el marco de la interacción social como elemento indispensable para el proceso de construcción. Como se puede observar en este punto Bauersfeld retoma la idea de Vigotsky, pero va más allá al reconocer el rol crucial de la reflexión individual por el cual los eventos se transforman y se hacen compatibles con el marco conceptual del sujeto (Confrey, 1995).

Los trabajos de Piaget y Vigotsky han venido a provocar, Dentro del constructivismo, puntos de vista diferentes sobre la concepción del aprendizaje, el constructivista social afirma que el conocimiento es el fruto de la negociación social de los significados. La negociación del significado permite formular un punto de vista propio y decidir cuál es la descripción más adecuada al propósito personal; sin embargo, el éxito en generar contribuciones aceptadas descansará, tanto en la participación activa en la práctica social, como en la calidad de la interacción social.

El constructivismo socio-histórico afirma que para lograr el aprendizaje, es importante la mediación cultural entendiendo que la cultura es el medio de la existencia humana dentro de un espacio natural y artificial que se vale de artefactos o instrumentos para interaccionar con el mundo. Aún cuando la mediación cultural es universal en términos de que todas las culturas construyen su historia y conocimiento a través de instrumentos artificiales, las formas de mediación dependen del contexto en que se encuentre el individuo.

El constructivismo socio-cultural, afirma que el conocimiento se obtiene mediante la práctica social; para ellos el conocimiento es acción y proceso. Las personas logran adquirir un nuevo conocimiento a través de sus conocimientos ya adquiridos (Bauersfeld, 1995). Para los constructivistas socio-culturales la experiencia no puede ser explicada como un proceso individual ya que el aspecto social tiene gran influencia sobre él (Confrey, 1995).

Hasta aquí se ha presentado a grosso modo los antecedentes del constructivismo así como las diferentes corrientes que en él se expresan. Se Puede observar que las diferentes ideologías no se contraponen unas con otras si no que se van enriqueciendo mediante la evolución.

Para esta investigación reviste de gran importancia lo postulado por Piaget, ya que explica como el ser humano aprende de forma individual, a través de la experiencia. El proceso de asimilación y acomodación que maneja Piaget es importante para la lectura ya que el niño al enfrentarse a un material escrito lo enfrenta con los esquemas mentales que el posee, pero al conocer la nueva

información el cerebro la registra, dándose así el proceso de asimilación, si el conocimiento es nuevo para el niño provocará un desequilibrio ya que no existe un esquema mental para éste, pero a través del proceso de acomodación se forma una nueva estructura mental así el niño puede comprender lo que está en el material escrito, algo importante es que conforme el niño practique la lectura sus esquemas mentales irán en aumento y podrá comprender textos de mayor complejidad. Ahora bien, las ideas de Vigotsky son, de igual manera de vital importancia en el ámbito de la lengua escrita, ya que los niños podrán aumentar su aprendizaje al momento de tener la oportunidad de escuchar y expresar puntos de vista sobre algún material escrito, o al enfrentarse a un debate sobre algunas ideas, así mismo podrá conocer a través de sus compañeros cuáles son los materiales escritos que son interesantes, de la misma manera él podrá hacer recomendaciones.

Cada una de las teorías tienen grandes ventajas y la combinación de ellas brindan un soporte teórico mayor.

2.1.2 Aprendizaje significativo. En medio de la dominación de las visiones conductistas sobre el aprendizaje, surge la teoría de Ausubel, la cual se contrapone al aprendizaje memorístico (Novak, 1982).

La teoría de Ausubel afirma que el aprendizaje significativo sólo se representará cuando el conocimiento por adquirir es relacionado, de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya se conoce (Ausubel, 1983).

Ausubel sugiere la existencia de dos ejes en la definición del campo global del aprendizaje: de una parte, el que enlaza el aprendizaje por repetición, en un extremo, con el aprendizaje significativo, en el otro; por otra, el que enlaza el aprendizaje por recepción con el aprendizaje por descubrimiento, con dos etapas: aprendizaje guiado y aprendizaje autónomo. De esta forma, puede entenderse que se pueden cruzar ambos ejes, de manera que es posible aprender significativamente tanto por recepción como por descubrimiento (Ausubel, 1983).

De la misma manera Ausubel (1983), diferencia tres categorías de aprendizaje significativo: representativa o de representaciones, conceptual o de conceptos y proposicional o de proposiciones. La primera supone el aprendizaje del significado de los símbolos o de las palabras como representación simbólica. La segunda permite reconocer las características o atributos de un concepto determinado, así como las constantes en hechos u objetos. La tercera implica aprender el significado que está más allá de la suma de los significados de las palabras o conceptos que componen la proposición. Estas tres categorías están relacionadas de forma jerárquica, como puede deducirse fácilmente de su diferente grado de complejidad: primero es necesario poseer un conocimiento representativo, es decir, saber qué significan determinados símbolos o palabras para poder abordar la comprensión de un concepto, que es, a su vez, requisito previo al servicio del aprendizaje proposicional, en el que se generan nuevos significados a través de la relación entre conceptos, símbolos y palabras. Ausubel (1983), sostiene que la mayoría de los niños en edad escolar ya han

desarrollado un conjunto de conceptos que permiten el aprendizaje significativo. Tomando ese hecho como punto de partida, se llega a la adquisición de nuevos conceptos a través de la asimilación, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora de los mismos. Los requisitos u organizadores previos son aquellos materiales introductorios que actúan como puentes cognitivos entre lo que el alumno ya sabe y lo que aún necesita saber (Biblioteca de Consulta Encarta 2003).

Es importante tomar en cuenta la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, en el ámbito de la lengua escrita ya que aporta los mecanismos que se debe seguir para lograr que los niños se desarrollen correctamente y dominen a la perfección los aspectos importantes y relevantes de la lengua escrita.

En lo particular secundo las ideas de Ausubel ya que la lectura debe ser un aspecto que tenga un sentido para las personas, debe ser agradable y debe provocar placer al momento de practicarla, desgraciadamente en el ámbito escolar, aunque son conocidas las ideas de Ausubel no se llevan a cabo estrategias cuyo soporte sea el aprendizaje significativo.

2.1.3 El aprendizaje en los seres humanos. Tomando como referencia los aspectos teóricos mostrados con anterioridad en el presente trabajo se tratará de explicar la manera en que los seres humanos van aprendiendo a través de la interacción con el mundo que los rodea.

2.1.3.1 La teoría del mundo. Todos al nacer se tienen una teoría del mundo, ésta es la base de todas las percepciones y del conocimiento del mundo, la raíz de todo aprendizaje, la fuente de todas las esperanzas y temores, motivos y expectativas, razonamiento y creatividad (Smith 1989).

Gracias a esta teoría, se puede enfrentar al mundo sin temores, puesto que ésta contiene una cantidad de información que difícilmente nos sentiremos confundidos.

Al mirar las cosas que nos rodean, se observa una gran variedad de objetos que representan un significado; dichos objetos mantienen complicadas relaciones, de diferentes sentidos, entre si y con nosotros. Pero ni estos objetos ni sus interrelaciones son auto evidentes. Una silla no se presenta como una silla; se tiene que reconocer como tal. Las sillas son una parte de la teoría. Se reconoce una silla cuando el cerebro dice que lo que se está mirando es una silla. Una silla no dice que se puede sentar en ella, que se puede colocar una chamarra, que se pueden poner los pies para estar más cómodo, que se pueden dejar los libros, o que a través de ella se puede alcanzar algún objeto que esté en lo alto. Todo esto es parte de esa teoría del mundo. Esto quiere decir que únicamente se da sentido al mundo a través de lo que se conoce. Todo lo que se percibe en el mundo circundante debe reflejar un orden y complejidad en la propia mente. Cualquier

cosa que no se pueda relacionar con lo que ya se conoce no tendrá sentido; habrá confusión.

Pero ¿cuántas veces nos hemos sentido confundidos?, muy pocas, esto indica la eficiencia de la teoría del mundo.

“El sistema de conocimiento que constituye la teoría interna del mundo tiene una estructura tal como cualquier otra teoría o sistema de organización de la información. Y contiene tres componentes básicos: un conjunto de categorías, reglas para especificar la afiliación de las categorías y las interrelaciones que se dan entre ellas” (Smith 1989 p. 70)

2.1.3.2 Conjunto de categorías. Cuando los objetos o eventos son tratados como si fueran iguales más que tratarlos como si fueran diferentes, se está categorizando.

Nadie subsistiría si a toda su experiencia la tratara como si fuera lo mismo; no estarían asentadas las bases para diferenciar y, entonces, no existiría soporte para aprender.

Paradójicamente nadie sobreviviría si tratara a todas las situaciones de su experiencia como si fueran diferentes. Si no se tiene una base para la similitud, entonces el aprendizaje no se desarrollará adecuadamente por no existir un soporte suficiente. Explicado de manera diferente para poder sobrevivir y

aprender se debe adquirir y desarrollar la capacidad de ignorar muchas diferencias potenciales de los objetos, de tal manera que ciertos objetos serán tratados como iguales, a pesar de tener diferencias entre sí. Todos los objetos que se ubican en una categoría se tratan como si fueran iguales, ignorando las diferencias de los objetos que pertenecen a esta misma categoría. Para hacer más comprensible esta explicación se presenta el siguiente ejemplo, vemos por la calle a un animal, de cuatro patas, color negro, orejas grandes, hocico corto y con una estatura de cincuenta centímetros. Este animal se ubica en la categoría de los perros, ahora vemos un animal de cuatro patas, color blanco, orejas pequeñas, hocico largo y con una estatura de treinta centímetros. Este animal se ubica en la categoría de los perros. Como se observa los dos animales no son del todo iguales pero ambos pertenecen, a pesar de su diferencia, a la misma categoría.

En este apartado es importante remarcar que el tipo de cultura que se tiene influye, de forma directa y contundente, sobre la forma en que se categoriza.

Para poder adquirir las palabras y su uso es importante que éstas pertenezcan a una categoría y no a un objeto específico que cubra ciertos requisitos, por ejemplo se le llama mesa al mueble que se utiliza para comer, sin tomar en cuenta si ésta es redonda, cuadrada, rectangular u ovalada, o si es de madera, de hierro, de cristal o de algún otro material.

“El sistema de categorías, que es parte de nuestra teoría interna del mundo, es esencial para darle sentido al mundo” (Smith, 1989 p.72). Cualquier cosa que no

se pueda relacionar con una categoría carecerá de sentido; se estará confundido. En otras palabras las categorías son el soporte para concebir el mundo circundante.

Es interesante saber que no se pueden ver cosas de más de una categoría a la vez; no es posible ver las letras m, e, s, a, y la palabra mesa, simultáneamente en la información visual mesa. Habitualmente sólo se ve lo que se está buscando, y se mantiene inconsciente de otros posibles significados e interpretaciones. En la dirección COLONIA DEL BAJIO 710 probablemente no se note que los numerales 10 en 710 constituyen exactamente la misma información visual que las letras IO en BAJIO. Cuando se buscan números se ven números, cuando se busca en la categoría de las letras se ven letras (Smith, 1989).

2.1.3.3 Las categorías y sus componentes. Hasta el momento se ha explicado lo que son las categorías, estas son un grupo de objetos que comparten algunas características, pero no todas ellas. Aquí es donde nos enfrentamos a una gran problemática, cómo colocar a un objeto dentro de una categoría, para eso cada categoría contiene un conjunto de reglas que determinan si un objeto o evento puede estar en ella. “En ocasiones, una sola categoría puede tener más de un conjunto de reglas” (Smith, 1989: p. 73).

Las categorías y los objetos o eventos se relacionan entre si y ninguno ocupa la máxima importancia, así como existe una categoría para cada objeto o evento que

se hace presente en nuestro mundo, también existen los objetos o eventos para las categorías. Para poder colocar un objeto en una categoría se toman en cuenta sus rasgos distintivos.

Las reglas que permitan la agrupación de los objetos en las categorías, son reglas que no se pueden explicar, se sabe que se cuenta con las categorías o las reglas únicamente por el hecho de que se hace uso de ellas, es decir es un conocimiento implícito.

2.1.3.4 Relación entre las categorías. Todas las categorías que conforman la teoría interna del mundo que se tiene en la cabeza, no se encuentran de forma aislada una con la otra si no que se relacionan entre si, es demasiado difícil explicar con claridad este tipo de acontecimiento, tratar de hacerlo sería como intentar documentar la complejidad del mundo como lo percibimos. Para dar una idea de cómo se interrelacionan las categorías, se analiza el siguiente ejemplo: cuando se ve una cebolla, se sabe que tiene cierta apariencia, textura, olor y sabor. Se sabe de donde viene, como crece y, probablemente se tenga la idea de donde se puede comprar, se sabe que hay que pagar para tenerla y de qué manera se puede utilizar en la cocina y probablemente otros usos. Se conoce, también, muchos objetos relacionados con la cebolla, como son cuchillos, cacerolas, tablas para picar y que provoca las lágrimas; se conoce a quien le gusta, a quien no le gusta, entre muchísimos otros conocimientos relacionados con la cebolla, se da cuenta que así como se conoce de la cebolla, también se puede saber de los cuchillos las cacerolas... no hay fin.

Muchas interrelaciones son parte del sistema del lenguaje que es una parte importante de nuestra teoría del mundo. Al complejo conjunto de interrelaciones se le llama sintaxis, la cual es la manera en que los elementos del lenguaje están relacionados entre sí. A otro conjunto de interrelaciones se le llama semántica, la cual es la manera en que el lenguaje se relaciona con el resto de nuestra teoría del mundo” (Smith, 1989: pp. 74, 75).

2.1.3.5 La dinámica teoría del mundo. Hasta el momento se ha presentado a la teoría del mundo como una teoría estática pero de ninguna manera es así, por el contrario es una teoría dinámica, porque puede ser constantemente aumentada y modificada, esto se da con mayor fuerza durante la etapa de la infancia. La concepción que se tiene acerca del mundo circundante se va modificando con el tiempo, a través de las experiencias que vamos acumulando. La teoría del mundo brinda las herramientas necesarias para poder interactuar efectivamente con el ambiente circundante, así se puede modificar y al mismo tiempo el medio circundante modifica. Las destrezas que se poseen son las herramientas que la teoría del mundo brinda.

Una de las destrezas que se tiene es la capacidad para predecir. A continuación se explica la importancia de mencionada destreza.

2.1.3.6 Importancia de la predicción. Los seres humanos contamos con la capacidad de predecir, capacidad que se utiliza de manera instintiva, si la predicción no existiera la vida sería difícil, se tendría miedo de salir de la cama en la mañana por no tener una idea de lo que pasaría durante el día. Tampoco se atravesaría una puerta si no tuviéramos idea de lo que se encontraría del otro lado. Todas estas expectativas se derivan de la teoría interna del mundo.

2.1.3.7 La predicción como necesidad. Existen tres razones que subrayan la necesidad de predecir:

La primera es que nuestra posición en el mundo en que vivimos cambia de manera constante es por eso que estamos más interesados en lo que probablemente ocurrirá en el futuro inmediato o mediato, que en lo que en realidad está sucediendo en ese momento. Una diferencia importante entre un conductor hábil y un aprendiz, es que el primero puede imaginar el carro en el futuro, mientras que el cerebro del aprendiz, está sujeta a donde el carro se encuentra.

La segunda razón, es que la predicción nos permite eliminar algunas alternativas derivadas de la ambigüedad que hay en el mundo, es decir demasiadas maneras de interpretar cualquier cosa que se nos presente.

La tercera razón es que con la ausencia de la predicción habría demasiadas alternativas para escoger. Es necesario entender que el cerebro necesita tiempo para tomar sus decisiones acerca de lo que los ojos están mirando y

el tiempo que requiere depende del número de alternativas, entre menos sean las alternativas más rápido será el conocimiento (Smith, 1989).

Esto quiere decir, entonces, que predecir es eliminar las alternativas improbables.

Predecir es formular preguntas específicas, pero preguntas que lleven a solucionar un problema real.

A manera de un pequeño resumen que ayude a asimilar de mejor manera lo expuesto se explica lo siguiente, el ser humano organiza todos los significantes del medio que los rodea y los almacena en su cabeza dándole un significado a través de la experiencia que va adquiriendo conforme se va desarrollando biológica y psicológicamente.

2.2 La lectura y su Aprendizaje

“La lectura no es solamente una actividad visual, ni mucho menos una simple decodificación en sonidos, la lectura es un conducto inteligente donde se coordinan diversas informaciones con el fin de obtener significados” (Gómez et al. 1995, p. 75).

Dentro de la actividad de la lectura el lector toma gran importancia siendo el que otorga sentido al material escrito; el texto en si no cuenta con ningún significado (Gómez et al. 1995).

Para poder extraer el significado del texto el lector emplea un conjunto de estrategias, como lo son la anticipación, predicción, inferencias, muestreo, confirmación y auto corrección; gracias a estas estrategias el individuo interactúa con el texto y le da un significado (Gómez et al. 1995). El significado es otorgado por el lector de acuerdo a su experiencia, es decir sus conocimientos previos (Ausubel, 1983).

Margarita Gómez Palacios, ha dedicado gran parte de su tiempo a descubrir aspectos básicos de la lectura, por lo que se considera una seria exponente de las ideas de la lectura es por eso que se exponen parte de sus ideas en este trabajo.

2.2.1 Aprendizaje de la lectura. Antes de iniciar la explicación de este punto, se definen dos aspectos importantes que se presentaran de manera frecuente.

A) información visual:

La información visual es toda aquella que se puede percibir a través de los ojos, es decir el texto escrito, todas las letras, palabras, oraciones, párrafos y escritos completos forman parte de la información visual.

B). información no visual:

Esta información es la que se encuentra detrás de los ojos, dentro del cerebro. Es el resultado de un gran cúmulo de experiencias. La información no visual es la que le da sentido a la visual. Sin ella no se entenderían los textos que se tienen frente a los ojos.

Después de haberse explicado brevemente estos dos importantes aspectos se analiza cómo aprenden a leer los niños.

Un niño pueda llegar a ser un lector hábil si usa eficientemente la información no visual al momento de estar atendiendo algún escrito. Los adultos pretenden que los niños aprendan a través de la memorización de los nombres de las letras, las reglas fonéticas o de grandes listas de palabras. La memorización de estos elementos no ayuda al niño a adquirir la lengua escrita, al contrario dificultan su adquisición ya que no representan ningún sentido para él que no cuenta con ningún acercamiento con la lectura. Para que un niño aprenda a leer no es necesario aplicarse en todo tipo de ejercicios y disciplinas, que al final de cuentas lo único que puede provocar es la distracción e incluso desalentar al niño para que pueda leer. Aprender a leer no es cuestión de la instrucción, porque la utilización de la información no visual es una destreza esencial de la lectura que no puede ser enseñada (Smith, 1989).

Para que el niño pueda aprender a leer no se hace necesario que aprenda cuales son las categorías relevantes, los rasgos distintivos ni las interrelaciones, lo que se hace necesario es que el niño tenga la oportunidad de generar, someter a prueba

sus propias hipótesis y obtener la retroalimentación apropiada. Para entender mejor se hará una analogía entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito, ya que aprender a leer tiene similitud con el aprendizaje del lenguaje hablado. En el lenguaje hablado nadie puede explicar a los niños cuales son los rasgos esenciales del habla que deben ser aprendidos, dejando únicamente la construcción de un curso de estudios que ellos deben seguir. A pesar de la complejidad que representa este problema los niños lo resuelven con facilidad, a condición de que tengan la oportunidad de ejercitar su habilidad de aprendizaje innata. Todo lo que los niños requieren para aprender el lenguaje hablado, tanto para producirlo para si mismos y, de manera más fundamental, para comprender cómo lo usan los otros, es tener experiencia en el uso del lenguaje. Los niños aprenden fácilmente lo que se refiere al lenguaje hablado cuando están involucrados en su uso, cuando el lenguaje tiene posibilidad de tener sentido para ellos. De la misma manera los niños tratarán de comprender la manera de leer estando involucrados en su uso, en donde tenga sentido para ellos y donde puedan generar y someter a prueba sus hipótesis.

No debe preocupar el que no se pueda decir con exactitud que tiene que aprender un niño para leer; tampoco debe ser motivo de preocupación el hecho de que no se pueda encontrar un método de instrucción infalible para dirigir el progreso de un niño en el aprendizaje de la lectura. Como dice Smith (1989) "las condiciones generales que se necesitan Para aprender cualquier cosa son la oportunidad para generar y comprobar hipótesis en un contexto significativo" (p. 192).

En ocasiones los adultos quieren enseñar a los niños a leer y ponen mucho empeño en ello, pero realmente no es necesario. El lenguaje escrito significativo no sólo proporciona sus propias claves para el significado, de tal manera que los niños no sólo pueden generar hipótesis de aprendizaje apropiadas, si no que también proporciona la oportunidad para efectuar comprobaciones. Si un niño no está seguro del significado probable de lo que está atendiendo en ese momento, el contexto puede proporcionar las claves. Y el contexto posterior proporcionará la retroalimentación acerca de las hipótesis del niño eran correctas o equívocas.

Pero no creamos que los adultos no tienen nada que ver en el proceso de adquisición de la lectura de los niños. Ellos los necesitan como modelos; se esforzarán por aprender y comprender todo lo que los adultos hagan a condición de que vean que disfrutan haciéndolo. Si el lenguaje escrito significativo existe en el mundo del niño, y es usado visiblemente con satisfacción, entonces el niño se esforzará por conocer su misterio; eso está en la naturaleza de la niñez. No hay necesidad de explicaciones especiales acerca de por qué los niños deberían querer aprender a leer, esto podría provocar en ellos la concepción de que la lectura es inútil o demasiado difícil adquirirla (Smith, 1989)

2.2.1.1 Ventajas del texto significativo. Cuando el niño se hace responsable de elegir lo que quiere leer; obtiene las siguientes ventajas:

- desarrolla un vocabulario.
- Extrae sentido de la relación letra-sonido.

- Desarrolla la habilidad de la identificación mediada de palabras y del significado.
- Adquiere velocidad.
- Evita la visión tubular.
- Elude la sobrecarga de la memoria confía en el sentido.
- Incrementa la información no visual relevante y la usa con mayor eficiencia.

Como se ha mencionado con anterioridad los aspectos claves de la lectura no se pueden enseñar. El mejor guía para que el niño aprenda eficientemente a leer será él mismo. Esto porque los niños no limitan voluntariamente su visión, no sobrecargan la memoria ni toleran lo absurdo. Los niños tampoco resisten la carencia de aprendizaje, de tal manera que no hay razón para tratar de enseñarles algo que para ellos es simple, de la misma manera los niños no permanecerán en situaciones en donde el aprendizaje y la comprensión es imposible de adquirir.

Ahora se presenta un enlistado de las condiciones que se hacen necesarias para que los niños saquen ventajas de las oportunidades de aprendizaje que la lectura de un texto significativo proporciona. Dentro de la lista sólo existen cuatro condiciones:

- Acceso a un material de lectura que sea elegido por el propio niño, tratando de que el texto sea significativo e interesante desde su particular punto de vista y desde el nuestro.

- Apoyar al niño sólo donde sea necesario y en la medida que se requiera dándole oportunidad de que resuelva los problemas que enfrenta al leer el texto dejándole generar y comprobar hipótesis.
- Una disposición para tomar los riesgos necesarios de tal manera que se reduzca la ansiedad y preocupación para evitar hacer demasiado uso de la información visual.
- Por ultimo la libertad para cometer errores.

2.2.1.2 La motivación. Este es un punto que a muchos preocupa, sin embargo es algo que no debe provocar preocupación. La motivación no es algo que pueda ser promovido o mantenido artificialmente, ciertamente, no por medio de reforzadores externos, tales como recompensas materiales irrelevantes, mejores calificaciones o pasar de año, incluso el elogio extravagante. Toda la satisfacción que un niño necesita está en el aprendizaje mismo. Como se ha mencionado la lengua escrita se adquiere de manera similar a como se adquiere la lengua hablada y en la adquisición de la lengua hablada no es necesario utilizar reforzadores como los que ya mencione. No es el aprendizaje ni la comprensión lo que destruye la motivación. Los niños aprenden el lenguaje hablado, el cual lleva mucho tiempo adquirirlo, no para comunicarse. Los niños no pueden comprender este uso del lenguaje hasta que han adquirido parte de él. Y ciertamente no lo hacen para satisfacer sus necesidades materiales ni para controlar la conducta de otros. Los niños nunca son mejor apreciados como

cuando pueden hacer uso del lenguaje; después se les puede decir que esperen, que lo hagan sin ayuda o que lo hagan por si mismos; hasta los adultos que se equivocan en el uso del lenguaje pueden sentir la urgencia de regresar a sus primeros días. Los niños se dedican a aprender el lenguaje hablado sólo por una razón: existe en el mundo que los rodea. Cuando lo aprenden ven su sentido, su utilidad, su significatividad. Y debido a que el lenguaje es significativo, por que cambia al mundo, y no arbitrario ni caprichoso, no sólo hace que los niños lo aprendan, si no que deseen aprenderlo. Los niños no se detienen en el aprendizaje de todo lo que es significativo para ellos, a menos que el aprendizaje se convierta en algo muy difícil o demasiado costoso, en cuyo caso el aprendizaje mismo pierde su sentido (Smith, 1989).

En resumen para que los niños adquieran la lengua escrita es necesario dejarles que produzcan hipótesis, brindarles la oportunidad de comprobarlas y por último apoyarles en lo que sea estrictamente necesario.

2.2.2 Hábito lector. La lectura es algo que, culturalmente está inmersa en la sociedad, cuando se lee se transporta a un mundo diferente al que se conoce, la lectura provoca infinidad de sentimientos y emociones.

El hábito de la lectura no se adquiere de la noche a la mañana, un individuo no se acuesta un jueves y el viernes ya ha adquirido la costumbre de leer, mas bien el hábito lector es algo que se obtiene gradualmente a través de la práctica

constante. La lectura es un proceso interactivo, donde el lector participa activamente para adecuar el texto a sus conocimientos de tal manera que el es transformador del material escrito, de la misma manera el texto escrito también transforma al lector, la lectura es una actividad constructiva (Gómez et al. 1995).

Como se ha mencionado el hábito lector se desarrolla con la práctica constante, muchos teóricos afirman que la lectura debe mostrarse al niño desde la cuna (<http://www.fortunecity.com/boozers/bell/918/Lectura.htm>). Esto no significa que los niños aprendan a leer, que es el concepto que se tiene de lectura, el hábito lector en los niños pequeños puede ser fomentado acercándoles a los textos, dejando que los miren y los manipulen, leérselos en voz alta, hacer que ellos opinen sobre el texto; todas estas acciones fomentan la lectura (<http://www.asume.org.mx/temas/tema12.html>).

Cuando la lectura se practica de forma cotidiana y por un espacio de por lo menos treinta minutos, entonces el individuo habrá desarrollado el hábito lector (<http://www.asume.org.mx/temas/tema12.html>).

2.2.3 Comprensión lectora. Hablar sobre comprensión lectora es algo difícil, esto debido a que cada persona tiene su propia concepción de lo que el concepto significa, sin embargo todos los individuos que se han preocupado por el particular entienden y reconocen la importancia que representa.

La preocupación es definir los conceptos lectura y comprensión, sin embargo no se puede presentar una definición formal para estos conceptos debido a que pueden tener una gran diversidad de significados que dependen del contexto en el cual ocurre. Algunas veces el verbo leer implica claramente comprensión; sería redundante, si no es que ofensivo, decirle a alguien este es un texto que puedes leer y comprender, sin embargo en ocasiones el verbo leer no representa comprensión. Alguien podría decir este texto ya lo leí y no lo comprendí. Se puede notar a simple vista que hay poco que ganar formulando preguntas de sentido abstracto como ¿la lectura involucra comprensión o no? Todo depende del contexto en el cual se usen las palabras. En sus detalles específicos el acto de la lectura misma depende de la situación en la cual se realiza y de la intención del lector (Smith, 1989).

Ahora bien ¿cuándo se puede decir que un texto se ha comprendido?, al momento en que el individuo se encuentra con un material escrito y empieza a interactuar con el, se convierte en lector. La actividad que realiza el lector está centrada en extraerle el sentido al texto, y este no se detendrá al menos que se tope con letras, palabras u oraciones que no representen ningún significado para él. En el proceso de construcción del significado se identifican, según Goodman (citado por Gómez et al. 1995), cuatro ciclos: óptico, perceptual, gramatical o sintáctico y de significado.

El ciclo óptico es el que permite al lector, a través de los ojos, localizar la información gráfica de utilidad ubicada en una pequeña parte del texto.

En el ciclo perceptual el lector conduce su actividad de acuerdo con sus expectativas. En la medida en que descubre que el texto es coherente con sus predicciones lingüísticas, y con la contribución que estas hacen en la obtención del significado, se hace más eficiente el procesamiento de la información, por lo que se reduce la necesidad de utilizar mayor cantidad de índices textuales.

En el ciclo sintáctico, el lector utiliza las estrategias de predicción y de inferencia. A través de ellas usa los elementos clave de las estructuras sintácticas que conforman las diferentes proposiciones del texto, para procesar la información en él contenida.

El ciclo semántico, es el último y el más importante de los ciclos en todo el proceso, ya que en él se articulan los ciclos anteriores y, en la medida en que se construye el significado, el procesamiento de la información y su incorporación a los esquemas del conocimiento del lector permiten que el sentido que va obteniendo cobre concreción, reconstruyendo el significado (Gómez et al. 1995).

Se dice que una persona ha comprendido la lectura cuando logra captar el significado completo del mensaje transmitido por un texto leído (Diccionario de las ciencias de la educación p. 282).

De esta manera, tras la interacción activa con el texto, el lector debe ser capaz de asimilar, con claridad y sencillez, el mensaje que el autor está tratando de transmitir en el texto.

2.2.3.1 Prácticas que obstaculizan la comprensión de la lectura. De manera equivocada una gran mayoría de personas, sobre todo en el medio rural, creen que la lectura y su práctica comienza en la escuela primaria; ni en el jardín de niños, según su concepción, se debe practicar la lectura, esto es algo que dificulta en los niños su comprensión, ya que desperdician seis años de su vida sin conocer la lectura y sus maravillosas enseñanzas.

Como se ha mencionado, la lectura debe estar presente en la vida del niño desde que este nace. Aquí es importante resaltar que el niño no necesariamente tiene que decodificar los signos escritos, si no que puede leer a través de su mamá o de visualizar las ilustraciones de los textos. Lo importante es que los niños desde temprana edad tengan contacto con materiales escritos.

Otro gran problema que impide el desarrollo de comprensión es que la lectura, por ser de carácter práctica presenta rasgos que obstaculizan su escolarización (Verret, citado por Chevallard, 1997). Es por eso que los profesores tienen grandes dificultades para desarrollar la comprensión en nuestros alumnos.

Al entrar en el primer grado en la escuela primaria los niños se topan de pronto con una gran dificultad, tienen que aprender a leer, y la enseñanza de la lectura se ha basado en una tradición pedagógica cultural y socialmente muy arraigada; esta tradición no está basada en la comprensión del modo en que opera el proceso de lectura e ignora cómo y por qué se aprende a leer. El objetivo único es que los alumnos adquieran la capacidad para identificar el sistema gráfico de lectura, hace diferenciación en vocales y consonantes, identifica sílabas y palabras, que en ocasiones carece de significados (Gómez et al. 1995). Si la lectura no representa ningún significado para el niño, éste la verá como un trabajo y no como un medio de recreación y diversión, lo cual impedirá que el niño busque un acercamiento voluntario con algún material escrito.

En cierta ocasión me encontraba con unos niños de primer grado, uno de ellos saco su cuaderno para buscar algo, entonces miré algo que me llamó la atención y pedí al niño me prestara su cuaderno, fue cuando me di cuenta la gran cantidad de planas que contenía. Esto es muestra que el trabajo de muchos de los maestros no fomenta la comprensión.

El trabajo de la lectura en los primeros grados es de gran importancia para los niños, ya que si el trabajo es bueno los niños amaran la lectura y querrán ser partícipes activos de ella, es por eso que los profesores no deben preocuparse por enseñar los conjuntos de palabras a los niños, si no que deben mostrarles lo maravillosa que puede ser la lectura.

Otro problema que se presenta en el seno escolar es que los alumnos son obligados a leer textos que en ocasiones no resultan de interés para ellos por lo que la lectura, en vez de ser tomada con placer es tomada como un trabajo que se tiene que hacer; la lectura debería hacerse siempre por el interés o el valor intrínseco de lo que se lee y nunca jamás como un ejercicio (Bettelheim, 1990).

Estas son algunas situaciones que obstaculizan el desarrollo de comprensión lectora en la escuela. Ahora bien, puesto que la lectura es una actividad social e individual ahora se exponen las dificultades que se presentan en el plano individual,

Cuando el sujeto interactúa con algún material escrito la velocidad de la lectura es de vital importancia, según Smith (1989) la lectura optima es de tres o cuatro fijaciones oculares por segundo, cuando se lee más despacio las palabras almacenadas con anterioridad corren el riesgo de ser perdidas en el olvido, y si la lectura es más rápida el cerebro no alcanzará a darle significado a lo que la vista le está mandando. Aunque la velocidad está determinada por el tipo de texto y la intención del lector; para que no se presente los problemas de la lectura rápida o los de la lectura lenta se debe leer la mayor cantidad posible en cada fijación para mantener lo significativo; “probablemente un lector no comprenda al leer más despacio de 200 palabras por minuto, porque una velocidad menor implicaría que las palabras se están leyendo como unidades aisladas más que como secuencias significativas” (Smith, 1989: p. 51).

La velocidad en la lectura es tan importante que si se logra la velocidad adecuada (200 palabras por minuto) la información no visual tendrá mayor presencia e importancia y se logrará la comprensión, en cambio si la lectura no alcanza la velocidad necesaria entonces el cerebro se sobrecarga con la información visual e impide la acción de la no visual lo que provoca visión tubular (Smith, 1989).

Para lograr la velocidad adecuada es importante que el individuo practique de forma constante la lectura, entre más contacto se tenga con materiales escritos será más fácil adquirir la velocidad óptima para que se de la comprensión, en este aspecto surge otro problema, las circunstancias, culturales y económicas de la zona rural, al menos en la que se realizó esta investigación, no permiten la existencia de materiales escritos suficientes y variados para que los niños tengan la oportunidad de leer lo cual agrava el problema ya que los niños sólo tienen contacto con materiales escritos dentro de la escuela y bajo las condiciones ya mencionadas, por eso no se practica de manera adecuada la lectura; el aprender a leer es producto de la interacción entre el niño, su mundo y situaciones que lo conviertan en lector (Merino 1995).

CAPITULO III

METODOLOGÍA.

Hernández (2003), maneja dos enfoques básicos de investigación; el cualitativo y el cuantitativo y menciona sus características,

“los estudios cualitativos involucran la recolección de datos utilizando técnicas que no pretenden medir ni asociar las mediciones con números, tales como observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, inspección de historias de vida, análisis semántico y de discursos cotidianos, interacción con grupos o comunidades e introspección; en cambio el enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de estadísticas para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población”.

Tomando en cuenta la definición se afirma que el enfoque del trabajo fue cuantitativo ya que todo se basó en estadísticas para poder medir las variables y obtener los resultados.

Dentro de esta investigación se manejaron dos variables, una independiente y la otra dependiente, el hábito de la lectura fue la variable independiente y la comprensión lectora fue la variable dependiente.

3.1 Diseño de la investigación

La presente investigación se centró en los alumnos de la Escuela Primaria Rural Federal “Josefa Ortiz de Domínguez”, la cual se ubica en el ejido Josefa Ortiz de Domínguez, en el municipio de H. Caborca, en el estado de Sonora.

La presente investigación no está enfocada hacia el trabajo de los profesores ni a sus métodos y técnicas, si no que intenta darle mayor importancia al papel del alumno como generador de su propio espacio para lograr adquirir, desarrollar y/o consolidar un nuevo conocimiento o habilidad. El rol generador del alumno no solamente se puede presentar dentro de los confines y horarios de clase, si no que también puede, y debe, ir más allá, rompiendo los esquemas culturales establecidos dentro de la sociedad rural, llevando la práctica, en este caso lectora, al seno de su hogar. En esta investigación se pretende descubrir si el hábito de la lectura influye de manera directa y contundente sobre la capacidad de comprensión lectora.

Para la realización de la presente investigación se eligió una muestra de 29 alumnos, 13 de cuarto grado, 10 de quinto y 6 de sexto; los cuales se

seleccionaron de acuerdo a ciertas características, las cuales se mencionan posteriormente (ver descripción de la muestra).

Para dar un seguimiento y poder relacionar el nivel de hábito de la lectura y la capacidad de comprensión lectora se asignó a cada sujeto de la muestra un número con el cual se pudo localizar y evaluar. La asignación de un numeral mantuvo la identidad de cada miembro de la muestra. Este numeral fue usado por el sujeto tanto en la medición del hábito lector como en la medición de la capacidad de comprensión lectora.

En lo general el diseño de investigación que se utilizó para el presente trabajo es un diseño no experimental ya que no se manipuló ninguna variable si no que se observó el fenómeno tal y como se dio en su natural contexto para posteriormente analizarlo. Existen dos diseños de tipo no experimental, el primero es el transeccional y el segundo longitudinal, el primero pretende estudiar el nivel estado o presencia de una o diversas variables en cierto momento, evaluarlas y determinar cual es su relación. El segundo pretende lo mismo que el primero lo único que cambia es que el diseño longitudinal se hace en distintos momentos a través del tiempo ((Hernández 2003); este trabajo de investigación se realizó basándose en el primer diseño de investigación no experimental, el transeccional.

3.2 Selección de la población objeto de estudio

Para realizar el presente trabajo se sometió a análisis a los alumnos de la escuela primaria “Josefa Ortiz de Domínguez” hubiese querido extenderme en un mayor contexto, sin embargo por razones de tiempo, modo, lugar y circunstancias, todas difíciles y precarias, no me fue posible.

3.3 Descripción de la muestra

Para La selección de la muestra se utilizó el tipo no probalístico, esto debido a que la investigación requiere de una muestra que contengan características homogéneas entre si. Los alumnos que formaran parte de la muestra deberán cumplir con las siguientes características:

- Estar inscrito en cuarto, quinto o sexto grado de educación primaria
- Vivir en el ejido Josefa Ortiz de Domínguez.
- Ser mayor de ocho años y menor de trece.
- Que domine la lengua escrita.

3.4 Técnicas de recolección de la información

Para la recolección de datos se utilizó un pequeño cuestionario que se aplicó a los alumnos de la muestra con la finalidad de medir su hábito de la lectura, dichos resultados se cuantificaron a través de una fórmula que arrojó un numeral que representa el nivel del hábito de la lectura de cada uno de los participantes.

Posterior a esto se aplicó una evaluación para medir la capacidad de la comprensión lectora de los alumnos de la muestra. Seguido de esto se realizó un análisis de la relación que existe entre el status del hábito de la lectura con el nivel de la capacidad de comprensión lectora.

Sobre el cuestionario:

El cuestionario que se utilizó para medir el hábito de la lectura de los alumnos está constituido por dos preguntas las cuales tienen cinco opciones para ser respondidas por el alumno.

Sobre la evaluación:

Para evaluar la capacidad de comprensión lectora se aplicaron tres pruebas las cuales estuvieron regidas por la misma mecánica, pero con diferente grado de dificultad.

Sobre la relación entre el hábito de lectura con la capacidad de comprensión lectora:

Una vez obtenidos los resultados numéricos del cuestionario y de los exámenes aplicados, se realizó un cuadro comparativo para analizar la relación entre las dos variables y verificar si la independiente realmente tiene un grado significativo de inferencia sobre la dependiente.

3.4.1 Diseño de los instrumentos. Para poder obtener los datos necesarios, fue importante diseñar perfectamente los instrumentos que se utilizaron para este objetivo; los instrumentos, como ya se mencionó antes, fueron dos, un cuestionario para medir el nivel del hábito de la lectura en los alumnos y tres exámenes que sirvieron para conocer la capacidad de comprensión lectora de los alumnos.

El cuestionario fue formado por dos cuestionamientos los cuales tuvieron cinco opciones para ser contestado (ver anexo número 1), cada opción contó con un valor numérico el cual se utilizó para obtener una evaluación. Para evaluar la capacidad de comprensión lectora, se entregó a cada alumno un texto el cual leyeron. Una vez terminado de leer, los alumnos entregaron el texto al aplicador y recibieron una hoja con una serie de preguntas que estaban relacionadas con el contenido explícito e implícito del texto recién analizado (ver anexos del 2 al 10), a cada alumno se le aplicaron tres exámenes con distinto grado de dificultad, esto con la finalidad de obtener un dato confiable sobre la capacidad de comprensión.

Algo que es importante resaltar es que no se aplicó el mismo texto para todos en los tres exámenes, si no que se entregó un texto para cada grado, esto con la finalidad de respetar el grado de madurez que brinda la edad.

Los textos que se utilizaron fueron tomados de los libros de la asignatura de español de cada grado.

CAPITULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Resultados del nivel del hábito lector

Para obtener el porcentaje del hábito lector se realizó lo siguiente:

En el cuestionario se estableció un valor a cada respuesta (ver cuadro 1 y 1.1) de los dos cuestionamientos que contiene, de los cuales cada sujeto eligió una sola respuesta. La aplicación del cuestionario se realizó a través de entrevista personal (Hernández, 2003), donde el papel de entrevistador fue tomado por el sustentante de la presente investigación.

Después de aplicar el cuestionario al grupo de muestra se cuantificó las respuestas de acuerdo al valor asignado, para posteriormente promediar los valores de las dos respuestas, una vez obtenidos resultados de los promedios estos se convirtieron a cantidades porcentuales (ver cuadro 2), para convertir los promedios a cantidades porcentuales lo primero que se hizo fue encontrar el promedio más alto que fue el de cinco, entonces cinco sería el cien por ciento. La obtención de los promedios menores que cinco se lograron utilizando la regla de tres donde en una columna se encontraban los promedios y en la otra los porcentajes (fig. 1).

Cuadro 1. Valores pregunta número uno.

Respuesta	Valor
A) todos los días	5 puntos
B) una vez por semana	4 puntos
C) una vez al mes	3 puntos
D) de vez en cuando	2 puntos
E) nunca	1 puntos

Cuadro 1.1. Valores pregunta número dos

Respuesta	Valor
A) más de media hora	5 puntos
B) media hora	4 puntos
C) veinte minutos	3 puntos
D) quince minutos	2 puntos
E) menos de quince minutos	1 puntos

Cuadro 2. Obtención valores del cuestionario.

Sujeto	Respuesta uno	Respuesta dos	Promedio	Porcentaje
1	5	5	5	100
2	5	4	4.5	90
3	4	4	4	80

Fig. 1. Procedimiento para obtener el porcentaje de cuestionario.

<i>Promedio</i>		<i>Porcentaje</i>
5	=	100
X		?

A continuación se presentan los resultados de los alumnos que se les aplicó el cuestionario para medir el hábito lector.

Cuadro 3. Resultados del cuestionario.

Sujeto	Porcentaje del nivel del hábito lector
1	50
2	70
3	40
4	60
5	70
6	60
7	70
8	50
9	80
10	50
11	30
12	60
13	50
14	50
15	40
16	40
17	70
18	60
19	70
20	60
21	70
22	40
23	70
24	80
25	80
26	60
27	50
28	70
29	70

4.2 Resultados del nivel de la capacidad de la comprensión lectora

Para medir la capacidad de comprensión de la lectura se aplicó a cada sujeto tres exámenes con grados de dificultad diferente. para obtener la calificación de cada una de las pruebas se utilizó una escala donde el valor mínimo fue de cero y el

valor máximo fue de diez; es decir si el alumno contestó correctamente todas las cuestionamientos su evaluación sería de diez y si no contestó de manera correcta ninguna pregunta su evaluación sería de cero. Para obtener el promedio se sumaron las calificaciones de las tres evaluaciones y se dividió el resultado entre las pruebas realizadas, es decir entre tres (ver cuadro 4), así se obtuvo la media aritmética (R. Spiegel 1991) para no manejar cantidades con demasiados números en su composición se redondearon hasta décimos (R. Spiegel 1991) y así se obtuvo un promedio que sólo contenía un número entero y un número decimal. Para obtener el porcentaje de la capacidad de comprensión lectora se llevó a cabo lo siguiente: primero se obtuvo el máximo promedio que se podía obtener de las evaluaciones, el cual fue de diez, entonces diez sería el cien por ciento. La obtención de los promedios menores que diez se lograron utilizando la regla de tres donde en una columna se encontraban los promedios y en la otra los porcentajes (ver Fig. 2).

Cuadro 4. Obtención valores de evaluaciones.

sujeto	evaluación 1		evaluación 2		evaluación 3		Promedio	promedio redondeado
1	7	+	7	+	9	/ 3	7,666666667	7,7
2	4	+	7	+	3,0	/ 3	4,666666667	4,7
3	8	+	5	+	3	/ 3	5,333333333	5,3

Fig. 2. Procedimiento para obtener el porcentaje de comprensión lectora.

Promedio		Porcentaje
10	=	100
X		?

Cuadro 5. Resultados de las evaluaciones.

Sujeto	evaluación 1	evaluación 2	evaluación 3	promedio	Porcentaje
1	5	7	3	5,0	50
2	7	7	9	7,7	77
3	4	4	7	5,0	50
4	7	3	9	6,3	63
5	8	6	6	6,7	67
6	7	9	5	7,0	70
7	8	9	6	7,7	77
8	7	6	4	5,7	57
9	8	6	9	7,7	77
10	9	4	3	5,3	53
11	5	1	2	2,7	27
12	8	6	5	6,3	63
13	8	5	1	4,7	47
14	8	5	3	5,3	53
15	4	6	1	3,7	37
16	3	4	3	3,3	33
17	7	9	8	8,0	80
18	7	7	4	6,0	60
19	7	6	6	6,3	63
20	8	6	5	6,3	63
21	9	6	7	7,3	73
22	3	3	5	3,7	37
23	7	9	7	7,7	77
24	10	7	10	9,0	90
25	6	7	9	7,3	73
26	5	8	7	6,7	67
27	4	5	4	4,3	43
28	8	7	6	7,0	70
29	5	8	9	7,3	73

4.3 Comparación de los resultados del hábito y comprensión de la lectura

En el presente cuadro se muestra el porcentaje del hábito lector y de la capacidad de comprensión de cada sujeto de la muestra.

Cuadro 6. Comparación de resultados.

Sujeto	Porcentaje del hábito lector	Porcentaje de la capacidad de comprensión lectora
1	50	50
2	70	77
3	40	50
4	60	63
5	70	67
6	60	70
7	70	77
8	50	57
9	80	77
10	50	53
11	30	27
12	60	63
13	50	47
14	50	53
15	40	37
16	40	33
17	70	80
18	60	60
19	70	63
20	60	63
21	70	73
22	40	37
23	70	77
24	80	90
25	80	73
26	60	67
27	50	43
28	70	70
29	70	73

CAPITULO V

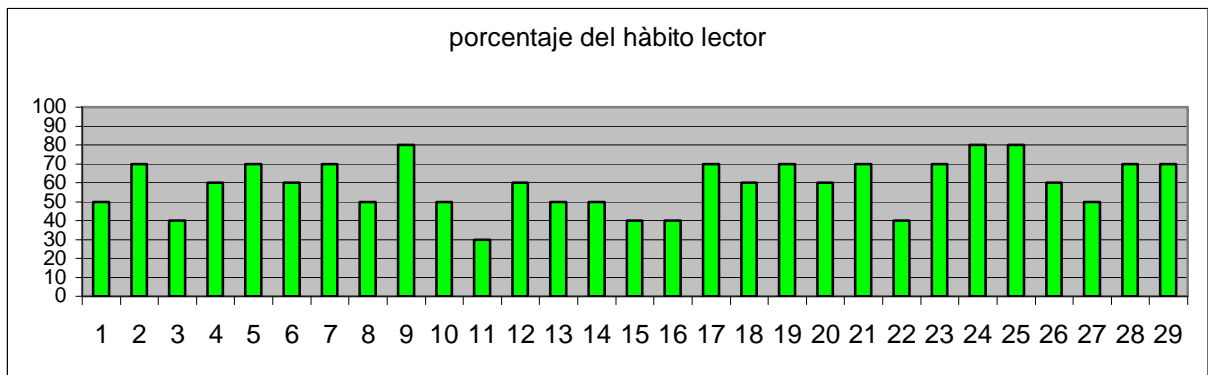
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el presente apartado se intenta presentar un sencillo pero exhaustivo análisis de los resultados recolectados mediante la aplicación de los instrumentos tratando de resaltar los datos importantes que prueben o desapruében la hipótesis verdadera de la investigación.

5.1 Resultados del nivel del hábito lector

Después de aplicar el cuestionario se puede observar que el grupo, motivo de análisis, muestra una deficiencia global en el hábito de la lectura ya que el promedio porcentual, 59.3 por ciento, del grupo de muestra apenas sobrepasa el nivel medio del rango; la presente situación indica que los sujetos de investigación prefieren realizar actividades diferentes a las de la lectura lo cual se convierte en un círculo vicioso ya que a menor medida en que se practique menor será el amor por ella. Para ver mejor el nivel de hábito lector observemos el gráfico 1.

Gráfico 1. Porcentaje del hábito lector.

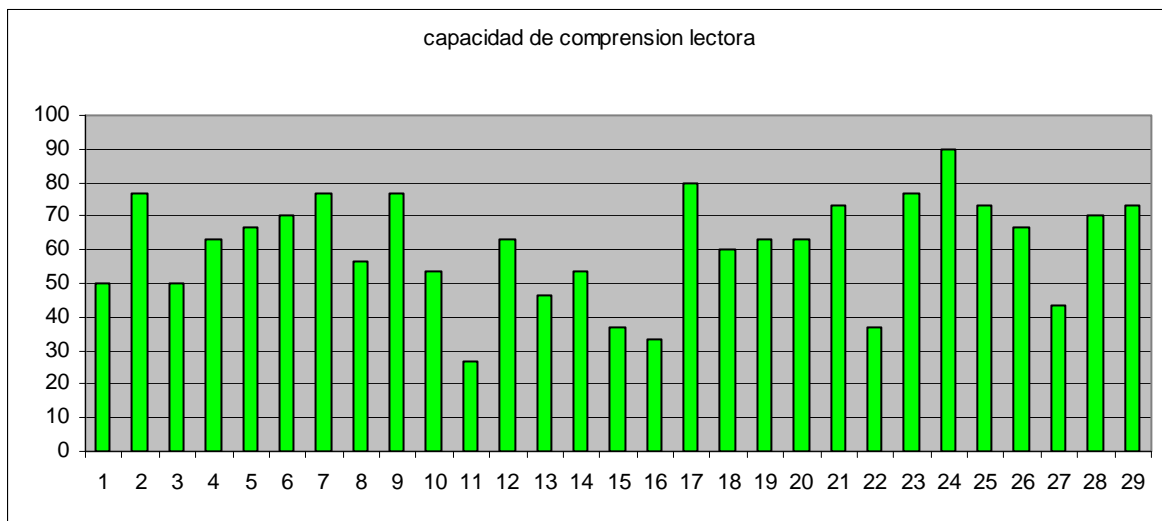


Al analizar se observa que la práctica lectora es deficiente lo cual impide que los sujetos de muestra se conviertan en lectores hábiles, ya que es gracias a la práctica permanente como se logra (Smith, 1989).

5.2 Resultados del nivel de la capacidad de la comprensión lectora

Con la finalidad de medir cuantitativamente la capacidad de comprensión lectora, se aplicaron tres evaluaciones las cuales se promediaron entre si para obtener un sólo valor numérico y promediar sus resultados (R. Spiegel. 1991). Los resultados se muestran en el gráfico 2.

Gráfico 2. Porcentaje de la capacidad de comprensión lectora.

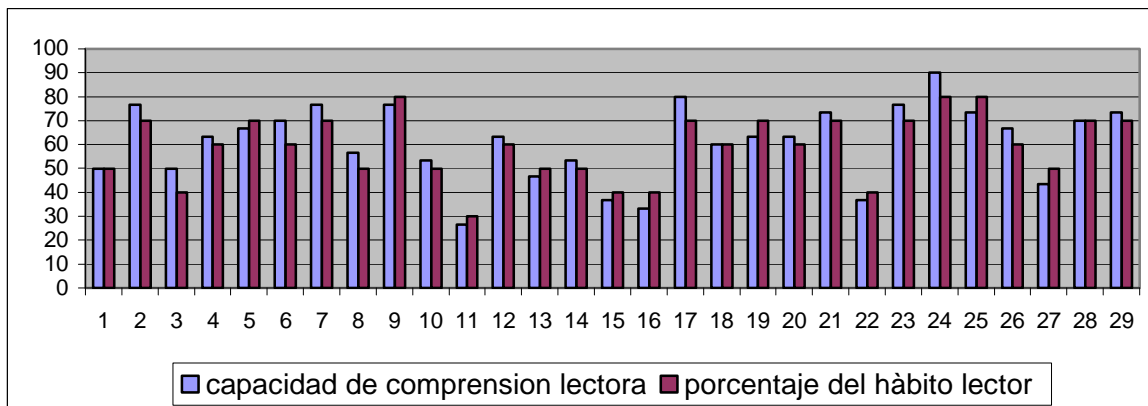


Se puede ver que el nivel de comprensión lectora es bajo tomando en cuenta el rango de valores que se utilizó para la evaluación. Esto es una muestra de que el elemento indispensable para elevar la comprensión, la práctica, está ausente.

5.3 Comparación de los resultados del hábito y comprensión de la lectura

Para poder hacer aseveraciones de la influencia del hábito de la lectura sobre la capacidad de comprensión es necesario hacer un análisis comparativo entre estas dos variables, tomando en cuenta los resultados mostrados anteriormente (ver gráfico 3).

Gráfico 3. Comparación de variables.



Se observa que existe una relación íntima entre el hábito de la lectura y la capacidad de comprensión lectora, se ve que los porcentajes en estos dos ámbitos no muestran gran discrepancia. Si el nivel de hábito lector es bajo su capacidad de comprensión lectora también es bajo y por el contrario si su porcentaje de hábito lector es alto su capacidad de comprensión lectora es alto también, es decir existe una estrecha relación porcentual de estas dos variables en cada caso. Esto da muestra de que para lograr desarrollar la capacidad de comprensión lectora es importante que se practique la lectura ya que al hacerlo se logra aumentar la información no visual y hacer mejor uso de ella al leer, así mismo se van eliminando las dificultades que se presentan al momento de intentar comprender el texto, la principal es la lectura lenta (menos de 200 palabras por minuto) lo cual provoca la sobrecarga de información visual provocando visión tubular (Smith, 1989).

5.4 Discrepancia porcentual entre las variables

Para analizar la diferencia entre el porcentaje de la capacidad de comprensión de la lectura con el porcentaje del nivel del hábito lector se realizó una resta entre el nivel del hábito lector con el nivel de capacidad de comprensión, se aclara que con el fin de obtener sólo diferencias porcentuales positivas se tomó en cuenta el valor absoluto de los resultados (G. Hoel, 1979), a continuación se muestran los resultados (Ver cuadro 7).

Cuadro 7. Discrepancia entre las variables.

Sujeto	capacidad de comprensión lectora	Porcentaje del hábito lector	Diferencia porcentual
1	50	50	0
2	77	70	7
3	50	40	10
4	63	60	3
5	67	70	3
6	70	60	10
7	77	70	7
8	57	50	7
9	77	80	3
10	53	50	3
11	27	30	3
12	63	60	3
13	47	50	3
14	53	50	3
15	37	40	3
16	33	40	7
17	80	70	10
18	60	60	0
19	63	70	7
20	63	60	3
21	73	70	3
22	37	40	3
23	77	70	7
24	90	80	10
25	73	80	7
26	67	60	7
27	43	50	7
28	70	70	0
29	73	70	3

En el análisis comparativo realizado se puede observar que la diferencia porcentual varia muy poco entre una y otra variable, la diferencia mayor es de diez puntos porcentuales y la mínima es de cero; lo cual es una muestra clara de la influencia que tiene el hábito de la lectura sobre la capacidad de comprensión; las personas que practican la lectura de manera cotidiana tiene mayor capacidad de comprensión a diferencia de las personas que poco la practican. Aquí las personas que más contacto tienen con materiales escritos mayor desarrollo de comprensión adquiere, según Piaget esto se debe a que las personas al encontrarse un nuevo texto lo incluyen a su mente provocando una nueva estructura mental mediante el proceso de asimilación y acomodación (Kitchener, 1986).

Con la finalidad de obtener datos más precisos sobre la diferencia porcentual entre el hábito lector y la capacidad de comprensión de la lectura busqué La desviación estándar (G. Hoel, 1979), así mismo se obtuvo la media de la diferencia. Los resultados fueron los siguientes (ver cuadro 8).

Cuadro 8. Desviación estándar y media de las variables.

Promedio porcentual de la diferencia entre el hábito de la lectura y la capacidad de comprensión del grupo.	Desviación estándar de la diferencia porcentual del grupo.
5	3.196

CAPITULO VI

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.

6.1 CONCLUSIONES

Después de haber aplicado los instrumentos para la realización de la presente investigación, se puede ver que los sujetos que fueron objetos de muestra no practican la lectura en sus casas, sólo lo hacen en la escuela y eso por que es una exigencia que tienen que cumplir para lograr una calificación que les brinde la oportunidad de pasar al siguiente grado y así cumplir con la responsabilidad que como estudiantes tienen. El sujeto no cuenta con la motivación necesaria para llegar a su hogar, tomar algún escrito, leerlo con gusto y, lo más importante por libre albedrío. A pesar de que las instituciones escolares centran gran parte de la atención en fomentar el hábito de la lectura es un hecho que no se está logrando, muestra de ello es el bajo nivel en el hábito de la lectura que obtuvieron, en promedio, los alumnos de muestra del presente trabajo de investigación, lo cual refleja que existe una problemática de fondo que conjuga varios factores que impiden el gusto por la lectura en los niños y jóvenes.

Otro aspecto importante que es importante mencionar es que al momento de la aplicación de los exámenes, los niños, la gran mayoría, tardaban demasiado tiempo en leer el texto, esto impide que se de una lectura de comprensión (Smith

1989). La lectura lenta es una muestra irrefutable que el niño no practica la lectura de forma constante, un malabarista, por ejemplo, no comenzó a hacer malabares con 10 aros, si no que empezó con pocos y con la práctica constante fue aumentando su capacidad para dominar cada vez más aros al mismo tiempo. Lo mismo debe suceder con la lectura al principio cuando se está en la etapa del conocimiento y descifrado de los símbolos gráficos que conforman el sistema de lecto-escritura, lo cual se da en los primeros dos grados de la educación primaria la lectura es lenta porque los alumnos no tienen la suficiente práctica pero si leen de forma constante lograrán alcanzar la velocidad óptima de lectura que les permita alcanzar la comprensión de distintos y variados textos.

El presente trabajo de investigación muestra que el hábito de la lectura tiene influencia directa sobre la capacidad de comprensión lectora, la persona que tiene el hábito lector desarrolla día tras día su capacidad de comprensión, mientras que la persona que no practica de forma constante la lectura no desarrolla eficazmente su capacidad de comprensión.

6.2 SUGERENCIAS

Esta investigación surgió con base en una inquietud y a una necesidad personal y profesional; al finalizarla me siento con la obligación de hacer las siguientes sugerencias:

La comprensión de la lectura siempre es tratada por los profesores dentro de las cuatro paredes que delimitan el salón de clases y tratamos de transmitir a los alumnos la capacidad de comprensión, sin embargo se tiene que reconceptualizar la manera en que concebimos comprensión de la lectura. La comprensión no es un conocimiento como aprender que tres por tres son nueve, si no que es una habilidad como, por ejemplo, caminar sobre la cuerda floja, entonces la gran mayoría de los maestros tomamos la comprensión como un conocimiento que los alumnos pueden y deben adquirir y tratamos de meter la comprensión en la cabeza de nuestros alumnos a cualquier precio, sin embargo se tiene que entender que la comprensión es, como se mencionó anteriormente, una habilidad y las habilidades se adquieren únicamente con la práctica, el caminar es un ejemplo claro de una habilidad, al nacer ningún ser humano es capaz de caminar, es, a través de la practica, ensayo y error, como se va adquiriendo y fortaleciendo la habilidad de caminar, pero ¿Qué se necesita para obtener la habilidad de caminar? Esto es algo sencillo de contestar, se necesita el espacio suficiente para poder hacerlo y la oportunidad de practicarlo.

Al igual que caminar la comprensión de la lectura es una habilidad que se debe de adquirir, desarrollar y fortalecer con la práctica constante, es por eso que los maestros no deben preocuparse por meter en los alumnos la comprensión como si fuera un programa de computadora, si no que deben brindar las condiciones necesarias para que practiquen la lectura en forma constante y permanente, es decir proporcionarles la oportunidad de adquirir el hábito de la lectura y así obtener, desarrollar y fortalecer la capacidad de comprensión.

Como se ha demostrado en esta investigación el hábito de la lectura reviste de gran importancia para elevar la capacidad de comprensión lectora, ahora bien el hábito de la lectura no debe empezar a ser fomentado cuando el niño empieza a tener contacto con la educación formal, si no que se puede y se debe fomentar desde antes. La lectura debe estar presente en los niños desde el momento en que nacen (<http://revista.consumer.es/web/es/20010301/miscelanea2/27006.php>), esto no quiere decir que hay que enseñarles a leer a los niños desde que vienen al mundo, si no que hay que mantenerlos en contacto con materiales escritos, que vayan acorde con su edad, para que se empiecen a familiarizar con ellos, en este aspecto es importante la participación de de la familia en especial la de los padres para fomentar en el niño el gusto por la lectura, así mismo es importante el trabajo extra de los maestros para concientizar a los padres sobre la importancia de este aspecto.

Otro punto importante que me gustaría sugerir es que los maestros no muestren la lectura como un ejercicio que hay que realizar si no que la enseñen como algo que produce placer; es importante, también cuidar la complejidad de los materiales que se utilizan, procurando que estos sean significativos para los niños, si se utilizan textos difíciles para la comprensión, los niños encontrarán la lectura como algo que requiere de mucho esfuerzo y entonces optarán por rechazarla.

El proceso de lectura tiene características esenciales que no pueden variar. Se debe de comenzar con un texto que tenga alguna forma gráfica; el texto debe de ser procesado como lenguaje, y el proceso debe de terminar con la construcción

de significado. Sin significado no hay lectura y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso (Ferreiro 1996).

GLOSARIO

- Aprendizaje:** Proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos y adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción.
- Capacidad :** Poder para realizar un acto físico o mental ya sea innato o alcanzable por el aprendizaje.
- Comprensión:** El Diccionario de la Real Academia Española lo define como: 1) Acción de comprender. 2) Facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas.
- Comprensión lectora:** Captación del significado completo del mensaje transmitido por un texto leído.
- Desarrollo:** La evolución progresiva de las estructuras de un organismo y de las funciones por ellas realizadas hacia conductas de mayor calidad o consideradas superiores.
- Habilidad:** Disposición que muestra el individuo para realizar

tareas o resolver problemas en áreas de actividad determinadas, basándose en una adecuada percepción de los estímulos externos y en una respuesta activa que redunde en una actuación eficaz.

Hábito: Cualquier acto adquirido por la experiencia y realizado regular y automáticamente. Los hábitos incluyen los gestos, o la forma de mover las manos al hablar, hasta las preferencias en las lecturas, pasando por la satisfacción de las ansias personales, como en el hábito de fumar o de comer en exceso.

Lectura:

- 1) correspondencia sonora del signo escrito, o desciframiento sonoro del signo escrito.
- 2) Captación del mensaje del autor y su valoración crítica.

Motivación: Conjunto de variables intermedias que activan la conducta y/o la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo.

Semántica: (del griego *semantikos*, 'lo que tiene significado'), estudio del significado de los signos lingüísticos, esto

es, palabras, expresiones y oraciones

sintaxis

(Del latín *Sintaxis*), *Parte* de la gramática que enseña a coordinar y unir las palabras para formar las oraciones y expresar conceptos.

LISTA DE REFERENCIAS.

- Ausubel, D.P.; Novack, J.D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa*. México: Trillas
- Diccionario de las ciencias de la educación* (1995). México DF: Aula Santillana. Editorial Santillana S.A. de C.V.
- G., Hoel, P. (1991). *Estadística elemental*. México DF: Compañía Editorial Continental, S.A. de C.V.
- Gómez, M.; Villareal, M. B.; López, M. L.; V., González L.; Adame, M. G. (1995). *La lectura en la escuela*. México DF. : Editorial Offset, S.A. de C.V.
- Hernández, R. (2002). *Metodología de la investigación*. (Tercera edición). México DF: Mc Graw-Hill.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*. México DF.: Imprentor S.A. de C.V.
- Novak, J.D. (1982) *Teoría y práctica de la educación*, Alianza Universidad: Madrid.
- R., Spiegel, Murray (1991). *Estadística* (Segunda edición). México D.F.: editorial Mc graw-hill.
- Secretaría de Educación Pública (1994). *Educación básica primaria, Plan y programas de estudio 1993*. México DF: Fernández editores.
- Secretaría de Educación Pública, *compendio PRONALES*.
- Secretaria de Educación Y Cultura, *Taller Breve, Descubriendo la Lectura*.
- Smith, F. (1995). *Comprensión de la lectura* (segunda edición). México: editorial Trillas.

Lista de referencias digitales

<http://www.asume.org.mx/temas/tema12.html>

<http://www.asume.org.mx/temas/tema12.html>

<http://www.cnca.gob.mx/cnca/nuevo/2001/diarias/sep/060901/cool.html>

<http://www.esmas.com/noticierostelevisa/mexico/389940.html>

<http://www.fortunecity.com/boozers/bell/918/Lectura.htm>

<http://www.fortunecity.com/boozers/bell/918/Lectura.htm>

<http://www.ifla.org/@yourlibrary/indexs.htm>

http://www.itson.mx/dh/la_importancia_del_h%C3%A1bito_de_la_.htm

Biblioteca de consulta Encarta 2003

<http://bluecat.blog.com.mx/archivos/000061.php>