



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA PRÁCTICA
DOCENTE PARA LA FORMACIÓN DE HABITOS DE
LECTURA: UNA PROPUESTA PARA ALUMNOS DE
QUINTO Y SEXTO DE PRIMARIA**

TESINA
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA
MARÍA DE LOS ÁNGELES REYES PEREZ

ASESOR: JUAN MANUEL ZURITA SÁNCHEZ



México, D.F. 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Itzel y Saraf por ser mi inspiración.

“Hay quienes no pueden imaginar un mundo sin pájaros,
hay quienes no pueden imaginar un mundo sin agua;
en lo que a mí se refiere, soy incapaz de imaginar
un mundo sin libros.”
Jorge Luis Borges

Contenido

Introducción	5
Capítulo 1. Situación de la enseñanza de la lectura en México	6
1.1 Examen PISA	6
1.2 Competencia lectora de acuerdo a PISA	7
1.3 Dimensiones de la competencia lectora	9
1.4 Escala global de lectura	11
1.5 Subescalas	12
1.6 Los resultados de México en PISA	15
1.7 Resultados de competencia lectora por nivel de desempeño	19
1.8 Resultados por entidad federativa	20
Capítulo 2. Aprendizaje de la lectura en el salón de clases	24
2.1 De lo internacional a lo nacional	24
2.2 Importancia de la lectura	25
2.3 La lectura en la escuela	28
2.4 La lectura y el niño	29
2.5 La lectura y el maestro	30
2.6 Piaget	32
2.7 Vygotsky	37
2.8 Paulo Freire	40
2.9 Importancia del 5º y 6º de primaria	43
Capítulo 3. Estrategias didácticas en la práctica docente	47
3.1 Estrategias de aprendizaje	47
3.2 Estrategias de lectura	49
3.3 Evaluación de las estrategias	56
3.4 Recomendaciones generales para un ambiente lector	58
3.5 Propuesta de estrategias didácticas	59
3.5.1 <i>Estrategia de Gambrell, Kapinus y Wilson (1987)</i>	64
3.5.2 <i>Estrategia de Koshinen y Blum (1986)</i>	65
3.6 Reflexiones	68
Consideraciones finales	69
Referencias	72

Introducción

Este trabajo de investigación surge de los preocupantes resultados de las pruebas PISA, realizadas por la OCDE, que demuestran con cifras determinantes que México no es un país de lectores. De acuerdo con cifras del INEGI, el porcentaje de personas analfabetas de 15 y más años, ha bajado de 25.8% en 1970, a 6.9% en 2010¹, sin embargo, esta disminución del analfabetismo no se ha reflejado en las pruebas de comprensión lectora a las que nos referimos y analizamos en el capítulo 1; este déficit en la comprensión de textos tiene que ver con los casi nulos hábitos de lectura que tradicionalmente se han sido inculcados en la escuela.

En el capítulo 2, teniendo como antecedente este estudio internacional, procedemos a visualizar la situación dentro del país para, al fin, llegar al salón de clases que es el lugar donde se realiza la enseñanza de la lectura tanto utilitaria como por recreación, especialmente en los primeros ciclos que determina el Sistema Educativo Nacional; nos hemos enfocado concretamente a los grados de 5º y 6º de primaria.

Hemos tomado como fundamento pedagógico la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, la teoría sociocultural de Vygotsky y el pensamiento de educación para la libertad de Freire; apoyándonos en estas teorías se diseñan estrategias didácticas para la lectura en el salón de clases.

Finalmente, en el capítulo 3 se plantean estrategias didácticas y de lectura con el fin de demostrar que es posible desarrollar en los alumnos de 5to y 6to grado las habilidades de comprensión y hábitos de lectura que permitan a los alumnos clarificar los contenidos de los textos y manejar la complejidad que estos exigen para que a lo largo de su vida sean capaces de seguir aprendiendo. Tales estrategias se verán apuntaladas en el pensamiento de Piaget, Vigotsky y Freire, para finalizar así con las estrategias propias del desarrollo lector.

¹ Datos disponibles en <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>

Capítulo 1. Situación de la enseñanza de la lectura en México

Es de primordial importancia, en nuestro sistema educativo, hablar de lectura, de comprensión lectora y de los logros alcanzados en la educación primaria y secundaria sobre este tema; estos conocimientos se evalúan en las pruebas nacionales e internacionales que reflejan que nuestros alumnos están por debajo de lo que se espera que aprendan en el salón de clases debido a que el desarrollo de las competencias básicas de lectura, escritura y matemáticas es escaso (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2013). La información que nos facilitan estos proyectos de evaluación es necesaria para la toma de decisiones, para establecer políticas públicas que mejoren la calidad educativa y para despertar en los maestros la inquietud de lograr que sus alumnos alcancen habilidades y aprendizajes más complejos.

1.1 Examen PISA

El sistema de evaluación más conocido a nivel internacional es el informe PISA (Programme for International Student Assessment), elaborado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) cada tres años, el cual resulta de los exámenes realizados a alumnos de varios países que se encuentran en un rango de edad de 15 años tres meses a 16 años dos meses inscritos en una institución educativa para evaluar su nivel de competencia en lectura, matemáticas y ciencias. El examen PISA tiene como rasgos específicos, en primer lugar, el hecho de que relaciona los resultados de los estudiantes con sus características dentro y fuera de la escuela por medio de la aplicación de cuestionarios sobre sus preferencias y hábitos de estudio en casa; así mismo, ha desarrollado el concepto “literacy” que está relacionado con la capacidad de los estudiantes de aplicar sus conocimientos y hace énfasis en la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida (OECD, 2010).

El examen PISA se aplicó en 43 países en el primer ciclo que se llevó a cabo en el año 2000; 41 países participaron en su segunda aplicación realizada en 2003, 57 en el tercer ciclo del año 2006, 67 en el cuarto periodo en 2009 y 65 en la actual y más reciente evaluación realizada en el 2012. México participó en esta evaluación internacional desde sus inicios en el año 2000; la información obtenida al analizar los resultados de estas evaluaciones es utilizada como índice de la calidad de educación, además de ayudar a identificar fortalezas y debilidades del Sistema Educativo Nacional ya que se centra en los conocimientos y competencias que los estudiantes utilizan para plantear, interpretar y resolver problemas.

El hecho de que PISA se enfoque en evaluar la habilidad de los jóvenes para utilizar sus conocimientos y sus habilidades al momento de enfrentar los retos de la vida real, representa un cambio en los objetivos del currículo escolar, ya no se centra en lo que el alumno memoriza o en los temas que puede dominar en el salón de clases, ni en la adquisición de conocimientos específicos, si no en la noción de competencia que le permita manejar habilidades, conceptos más amplios y que posea la capacidad de transponerlos del aula a sus actividades diarias y a lo largo de la vida. En lo relativo a la competencia lectora, PISA ha incorporado en su marco de referencia la lectura de textos electrónicos por la influencia que tienen en nuestra vida personal, social y económica además de los cambios en los procesos mentales que utilizan los lectores al acercarse a este tipo de textos.

1.2 Competencia lectora de acuerdo a PISA

Los resultados de la evaluación 2012 de PISA se enfocan en el área de matemáticas, por esta razón en el presente trabajo se analizan los resultados del informe 2009 que tuvieron como objetivo principal el análisis exhaustivo de la competencia lectora.

El informe sobre México en PISA 2009 nos dice que la OCDE define la competencia lectora como: “La capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad.” (Díaz Gutiérrez & Flores Vázquez, 2010, p. 44)

De acuerdo con esta definición podemos decir que se ha tomado en cuenta todo el abanico de situaciones y momentos en que la gente lee: para obtener información, para lograr un objetivo específico, porque se les exige, para aclarar una idea personal o por el placer que les produce esta actividad, es decir, el grado de interés o compromiso con el que se lee.² De igual forma, se toman en cuenta los diferentes medios en que se presentan los textos escritos, que pueden ser impresos o digitales; están incluidas las razones por las que los lectores utilizan los textos desde lo funcional y concreto para encontrar información específica, práctica y particular hasta la investigación de alto nivel en la que se lee para comprender otras formas de hacer, de pensar y de ser (OECD, 2009, pp. 25-35).

En México el concepto de “literacy”, utilizado en la definición en inglés en PISA, se entiende como competencia, misma que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) define como:

Un sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación y valores, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diversos contextos sociales. (México. INEE, 2005, p. 16)

El concepto de competencia lectora es mucho más que el reconocimiento y decodificación de los signos del alfabeto; aprender a leer es aprender a comprender

² Se incluye el concepto de “engagement” en el marco de referencia de lectura de PISA 2009 (OECD, 2009).

textos escritos, dominar progresivamente textos cada vez más complejos, captando su sentido y utilizando lo aprendido para desenvolverse adecuadamente en la sociedad. En la lectura se utilizan habilidades mentales como la atención, la memoria, la inferencia, el análisis, entre otras muchas, por eso, la lectura se concibe como parte del proceso total de desarrollo del lenguaje que tiene una estrecha relación con los procesos de hablar, escuchar y escribir (Alliende & Condemarín, 1999).

1.3 Dimensiones de la competencia lectora

Como ya se había mencionado, en PISA 2000 lo mismo que en PISA 2009 correspondió el énfasis principal del estudio al análisis de la competencia lectora, sólo que en ese último ciclo se incluyeron importantes modificaciones en el marco teórico como lo son: la lectura de textos electrónicos, los factores motivacionales y metacognitivos de la lectura y el concepto actual de conocimiento que ha cambiado de recordar información a ser capaz de encontrarla y utilizarla (OECD, 2009).

En la definición de competencia lectora se tomaron en cuenta los múltiples factores que la componen: motivación, tipo y formato del texto, medio de soporte, forma en la que se aproxima el lector, etcétera. Sin embargo, nos dice la OCDE, sería imposible incluir todos estos elementos a detalle y considerarlos para la elaboración de la prueba, por lo cual para la evaluación PISA 2009 se determinó que los más importantes que se deben tomar en cuenta son: primero, entender qué leen los estudiantes y cuáles son los propósitos por los que leen dentro y fuera de la escuela, y segundo, la organización de los diferentes grados de dificultad a los que se enfrentan los lectores (OECD, 2009).

La prueba PISA sobre la competencia lectora se basa en las características de tres tareas principales:

- Situación. El contexto y los propósitos por los cuales se lleva a cabo la lectura así como la intención del autor al escribir el texto.
- Texto. Variedad del material de lectura que leen los estudiantes.
- Aspecto. El enfoque cognitivo que determina como se interesan los lectores por un texto de acuerdo a la intención del autor al crearlos.

En el marco contextual se definen las dimensiones de la competencia lectora con sus diferentes componentes, los cuales están resumidos en la Tabla 1.

Tabla 1. Dimensiones de la competencia lectora

Textos: ¿Qué tipo de textos leen los estudiantes?	Medio de soporte: ¿En qué medio se presenta el texto?	<ul style="list-style-type: none"> • Impreso • Digital
	Ambiente: ¿Se pueden modificar los textos digitales?	<ul style="list-style-type: none"> • De autor (el lector es receptivo) • Basado en el mensaje (el lector puede cambiar el texto)
	Formato de texto: ¿Cómo se presenta el texto?	<ul style="list-style-type: none"> • Continuo • No continuo • Mixto • Múltiple
	Tipo de texto: ¿Cuál es la estructura retórica del texto?	<ul style="list-style-type: none"> • Descriptivo • Narrativo • Expositivo • Argumentativo • Instructivo • De interacción
Aspectos: ¿Para qué y de qué forma se aproxima el lector al texto?	Acceder y recuperar	Ingresar al texto en donde se encuentra la información y obtenerla.
	Integrar e interpretar lo que se lee.	Comprender las relaciones internas del texto y darles sentido.
	Reflexionar y evaluar	Tomar el texto como base y relacionarlo con la experiencia propia para emitir un juicio.
Situaciones: ¿Cuál es la intención del texto desde el punto de vista del autor?	Personal	Interés del individuo.
	Pública	Interés social.
	Educativa	Propósitos de enseñanza.
	Laboral o profesional	Mundo del trabajo.

Fuente: Díaz Gutiérrez & Flores Vázquez (2010, p. 46)

1.4 Escala global de lectura

Una vez establecidas las dimensiones de la competencia lectora y sus componentes específicos, se perfilan las tareas a realizar en cada uno de los niveles de desempeño obtenidos de los reactivos de la prueba, los cuales muestran la dificultad de las tareas que deben desarrollar los estudiantes en la evaluación. Estos niveles de desempeño se miden en una escala que se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Tareas de desempeño en la escala global

Nivel/ Puntuación	Tareas
1b 262-334	<ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes son capaces de localizar un solo fragmento de información explícita ubicado en un lugar evidente dentro de un texto corto, cuya estructura sintáctica sea sencilla, esté ubicado en un contexto familiar y sea del tipo narrativo o en forma de lista simple. Generalmente, los lectores de este nivel manejan textos que contienen diversos apoyos, como información repetida, dibujos o símbolos familiares donde, además, la información en conflicto es mínima.• En cuanto a la capacidad de interpretación, éstos pueden relacionar de manera sencilla fragmentos de información próximos.
1a 334-407	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad de localizar uno o más fragmentos independientes de información explícita.• Reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto que aborde un contenido familiar, o bien establecer una relación sencilla entre la información del texto y su conocimiento cotidiano. La información requerida es evidente en el texto y hay poca o ninguna información en conflicto.• Tomar en cuenta de manera directa los factores relevantes del texto o de la tarea solicitada.
2 407-480	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad de localizar uno o más fragmentos de información que pueden inferirse ajustándose a ciertas condiciones.• Reconocer la idea principal en un texto, entender las relaciones entre sus partes o construir un significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no sea evidente y el lector debe hacer inferencias de bajo nivel.• Comparar o contrastar con base en una sola característica del texto.• Hacer comparaciones o establecer relaciones entre el texto y el conocimiento externo, aprovechando actitudes y experiencias personales.
3 480-552	<ul style="list-style-type: none">• Habilidad de localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre diferentes fragmentos de información que se ajusten a múltiples condiciones.• Integrar diferentes partes de un texto a fin de identificar una idea principal, entender una relación o construir el significado de una palabra o frase.• Considerar muchas características para cotejar, diferenciar o clasificar. Con frecuencia la información buscada no es evidente o está en conflicto con otra; o el texto presenta ideas contrarias a las expectativas del lector o están redactadas de manera negativa.• Capacidad de relacionar, comparar, explicar o evaluar una característica de un texto, o bien demostrar una comprensión detallada empleando conocimiento familiar o cotidiano.• En otras tareas no es necesario que lleguen a una comprensión detallada del texto, pero sí requieren aprovechar un conocimiento menos cotidiano.
4 553-625	<ul style="list-style-type: none">• Capacidad de localizar y organizar diferentes fragmentos de información que no resultan evidentes en un texto.

	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar el significado de los matices del lenguaje en una parte del texto, tomándolo en cuenta como un todo. • Comprender y emplear clasificaciones en contextos inusuales. • Saber usar conocimientos formales o informales para formular hipótesis o evaluar críticamente un texto. Demostrar una comprensión exacta de textos complejos, extensos o inusuales.
5 626-698	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de localizar y organizar diferentes fragmentos de información que no resultan evidentes e inferir la información relevante. • Capacidad de evaluar críticamente o formular una hipótesis a partir de un conocimiento especializado. • Demostrar una comprensión completa y detallada de un texto cuyo contenido o formato sea inusual. • Manejo de conceptos contrarios a sus expectativas.
6 Más de 698	<ul style="list-style-type: none"> • Lectores capaces de realizar con detalle y precisión múltiples inferencias, comparaciones y contrastes. Comprensión completa y detallada de uno o más textos. • Integran información de más de un texto. • Manejan ideas inusuales en presencia de evidente información en conflicto y elaboran clasificaciones abstractas para interpretar. • El lector propone hipótesis o evalúa críticamente textos complejos o inusuales, tomando en cuenta múltiples criterios o perspectivas, y empleando conocimientos complejos externos al texto. • Capacidad de análisis preciso para distinguir lo que no es claramente visible en un texto.

Fuente: México. INEE (2011, pp. 3-4)

El nivel 2 de la escala representa el grado mínimo de desempeño en el que los estudiantes demuestran la competencia lectora necesaria para participar de forma productiva en la vida, en cambio, los estudiantes que obtienen una puntuación menor a 262 correspondiente al nivel 1b, que es el más bajo que mide la escala, no logran utilizar la lectura como herramienta y probablemente puedan leer en el sentido de decodificar lo escrito pero no son capaces de interpretar lo leído.

1.5 Subescalas

Adicional a esta escala general se presentan los resultados de lectura organizados en tres subescalas con tareas más específicas en cada nivel:

- Acceder y recuperar. Se enfoca en que el lector pueda separar partes de la información dentro de un texto. Véase Tabla 3.

Tabla 3. Tareas en los niveles de desempeño, subescala acceder y recuperar, PISA 2009

Nivel	Tareas
1b	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos son capaces de localizar un solo fragmento de información explícita ubicado en un lugar evidente dentro de un texto sencillo, y lo pueden hacer mediante una relación literal o por sinonimia, pero sin la presencia de información en conflicto. • Realizan asociaciones sencillas entre fragmentos de información próximos.
1a	<ul style="list-style-type: none"> • Los lectores pueden localizar uno o más fragmentos independientes de información explícita que se ajuste a un solo criterio, mediante una relación literal o por sinonimia. • La información buscada puede no ser evidente en el texto, pero hay poca o ninguna información en conflicto.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes que se encuentran en este nivel son capaces de localizar uno o más fragmentos de información y cada uno puede ajustarse a múltiples condiciones. • Logran manejar alguna información en conflicto.
3	<ul style="list-style-type: none"> • En este nivel, tienen la habilidad de localizar diversos fragmentos de información y cada uno puede ajustarse a diferentes condiciones. • Son capaces de combinar fragmentos dentro de un texto. • Logran manejar información en conflicto.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes ubicados en este nivel son capaces de localizar diferentes fragmentos de información que no resultan evidentes y pueden ajustarse a diversas condiciones dentro de un contexto o formato inusual. • Posiblemente combinan información verbal y gráfica. • Manejan numerosa o evidente información en conflicto.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos son capaces de localizar y posiblemente combinar múltiples fragmentos de información que no resultan evidentes en lo absoluto, algunos de ellos pueden estar fuera del cuerpo principal del texto. • Además, manejan información en conflicto y distractora.
6	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes combinan, en una secuencia exacta y precisa, múltiples fragmentos de información independiente localizados en diferentes partes de un texto mixto y en un contexto inusual.

Fuente: Díaz Gutiérrez & Flores Vázquez (2010, p. 60)

- Integrar e interpretar. El lector debe comprender la relación existente entre las diferentes partes de un texto, las debe desarrollar y darles sentido. Véase Tabla 4.

Tabla 4. Tareas en los niveles de desempeño, subescala integrar e interpretar, PISA 2009

Nivel	Tareas
1b	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos son capaces de reconocer una idea sencilla que está presente en el texto repetidas veces (probablemente con ayuda de dibujos o ilustraciones), o bien pueden interpretar una frase en un texto corto sobre un tema familiar.
1a	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes reconocen el tema principal o el propósito del autor de un texto cuyo contenido es familiar, cuando la información requerida está presente de manera evidente en el texto.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Los lectores identifican la idea principal de un texto, entienden las relaciones entre sus partes, forman o aplican clasificaciones sencillas, o construyen el significado dentro de una parte limitada del texto, cuando la información no es evidente y requiere inferencias de bajo nivel.
3	<ul style="list-style-type: none"> • En este nivel, los estudiantes integran diferentes partes de un texto para identificar la idea principal, entender una relación o construir el significado de una palabra o frase. • Logran comparar, contrastar o clasificar tomando en cuenta diferentes condiciones. • Manejan información en conflicto
4	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes son capaces de usar inferencias basadas en el texto para comprender y aplicar clasificaciones en un contexto inusual, así como construir el significado de una parte del texto, tomándolo en cuenta como un todo. • Tienen habilidad para manejar ambigüedades e ideas redactadas de forma negativa.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos consiguen demostrar una comprensión completa y detallada de un texto. • Construyen el significado de los diferentes matices del lenguaje. • Saben aplicar criterios en ejemplos dentro de un texto por medio de inferencias de alto nivel. • Elaboran clasificaciones para describir las relaciones entre las partes de un texto. • Pueden manejar ideas que son contrarias a sus expectativas.
6	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes realizan con detalle y precisión múltiples inferencias, comparaciones y contrastes. • Demuestran una comprensión completa y detallada de todo un texto o de secciones particulares. • Son capaces de integrar información procedente de más de un texto. Manejan ideas inusuales y abstractas en presencia de evidente información en conflicto. • Elaboran clasificaciones abstractas para poder interpretar.

Fuente: Díaz Gutiérrez & Flores Vázquez (2010, p. 63)

- Reflexionar y evaluar. El lector relaciona sus conocimientos previos y sus experiencias con lo que lee y emite un juicio. Véase Tabla 5.

Tabla 5. Tareas en los niveles de desempeño, subescala reflexionar y evaluar, PISA 2009

Nivel	Tareas
1b	<ul style="list-style-type: none"> • No hubo preguntas para este nivel de desempeño, ya que las tareas son más complejas que las requeridas en este nivel.
1a	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos que se encuentran en este nivel realizan asociaciones sencillas entre la información del texto y su conocimiento cotidiano.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Los lectores son capaces de realizar comparaciones o asociaciones entre el texto y el conocimiento externo, o bien pueden explicar una característica del texto aprovechando su experiencia o actitudes personales.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes logran realizar asociaciones o comparaciones, pueden explicar o evaluar una característica del texto. • Pueden demostrar una comprensión detallada de un texto en relación con su conocimiento familiar, o aprovechando un conocimiento menos cotidiano.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Los lectores emplean el conocimiento formal o informal para formular hipótesis o pueden evaluar críticamente un texto. • Muestran una comprensión exacta de textos extensos o complejos.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos pueden plantear hipótesis, aprovechan su conocimiento especializado y comprenden a profundidad textos extensos o complejos que contengan ideas contrarias a sus expectativas. • Son hábiles para analizar críticamente y para evaluar las inconsistencias reales o potenciales dentro de un texto, o respecto a las ideas externas.
6	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes consiguen plantear hipótesis o evaluar críticamente un texto complejo o con un tema inusual, tomando en cuenta múltiples condiciones o perspectivas, y pueden aplicar conocimientos complejos externos al texto. • Son capaces de elaborar clasificaciones con el propósito de evaluar diferentes características de un texto en términos de su audiencia.

Fuente: Díaz Gutiérrez & Flores Vázquez (2010, p. 66)

Los resultados obtenidos se reportan utilizando una escala cuya media es 500 puntos con una desviación estándar de 100, esto significa que las dos terceras partes de los estudiantes que presentan la prueba obtienen resultados entre 400 y 600 puntos que manifiestan su grado de desempeño.

1.6 Los resultados de México en PISA

En los resultados 2012 de la escala global de lectura, las medias de desempeño muestran que Shanghai-China obtuvo la media más alta (570). Le siguen Hong Kong-China (545) y Singapur (545). México obtuvo 424 puntos, 72 puntos por debajo de la media de la OCDE. En el 2012 México se alejó del promedio internacional (Flores Vázquez & Díaz Gutiérrez, 2013).

Entre los países que presentaron el examen PISA 2009, con enfoque específico en lectura, los que resultaron con mayor nivel de desempeño en competencia lectora fueron: Hong Kong-China con una media de 533 puntos, Singapur con 526, Nueva Zelanda con 521, Japón con 520 y Australia con 515, todos ellos por encima del promedio de la OCDE que fue de 494 puntos. Por su parte, México obtuvo un total de 425 puntos, como podemos ver, 69 puntos por debajo de la media internacional.

Para América Latina la media en comprensión lectora corresponde a 408 puntos, aquí el puntaje de México es superior a la media (425 puntos) pero no es el país con mejor resultado, tenemos los puntajes de Argentina, 398 puntos; Brasil, 412; Chile, 449; Colombia, 413; Panamá, 371; Perú, 370 y Uruguay, 426, siendo Chile el país con mayor puntaje de esta región.

México ha participado en los exámenes PISA desde el año 2000 en el que se aplicó por primera vez y que tuvo como enfoque principal la lectura por lo cual la información obtenida ese año es comparable a la obtenida en el año 2009 cuyo enfoque correspondió, también, a la competencia lectora.

En el año 2000 México obtuvo un puntaje de desempeño de 422, en el 2003 este puntaje disminuyó a 400 para subir nuevamente en el año 2006 a 410 y en 2009 a 425 puntos. Para el año 2012 se pretendía lograr una media de 435 puntos tanto en competencia lectora como en matemáticas. Véase Figura 1.

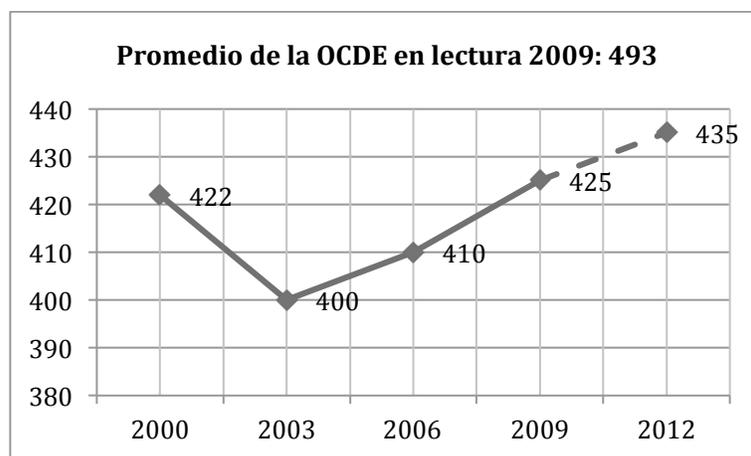


Figura 1. Resultados de competencia lectora para México 2000-2009

Fuente: Díaz Gutiérrez & Flores Vázquez (2010)

De acuerdo a los resultados de PISA 2012, el alumno promedio en México alcanzó los 424 puntos en lectura en contra del puntaje promedio en la OCDE de 496. Como podemos notar, el objetivo no se ha logrado y de acuerdo al análisis de las cifras que hace la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico el reto sigue siendo mayúsculo.

“De mantenerse las tasas de mejora actuales, a México le tomará más de 25 años para alcanzar los niveles promedio actuales de la OCDE en matemáticas y más de 65 años en lectura”. (OECD, 2013, p. 3)

El *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012* marcó los objetivos, las estrategias y las prioridades de la nación, entre ellas la calidad educativa que debe verse a la luz del desarrollo de los alumnos, de los requerimientos de la sociedad y de las demandas del entorno internacional, por lo que calidad educativa se entiende como: “atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo”. Por otro lado, menciona que para lograrlo se deben “Impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de

resultados de aprendizaje de los alumnos, de desempeño de los maestros, directivos, supervisores y jefes de sector, y de los procesos de enseñanza y gestión en todo el sistema educativo”. (México. Gobierno de la República, 2007, pp. 182-183)

Del *Plan Nacional de Desarrollo* se deriva el *Programa Sectorial de Educación*, en el que se especifica el objetivo y se determina el indicador para la evaluación.

El primer objetivo es: “Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.” (México. Secretaría de Educación Pública [SEP], 2007, p. 13)

El indicador que marca el *Programa Sectorial de Educación* es, precisamente, el resultado de las pruebas de matemáticas y comprensión lectora en el examen PISA. Véase Tabla 6.

Tabla 6. Indicadores y metas

Objetivos del PND 2007-2012	Nombre del indicador	Unidad de medida	Situación en 2006	Meta 2012
Contribuye al cumplimiento de los objetivos 5 del Eje 2; 9 y 16 del Eje 3 del PND.	Calificación en el examen PISA en las pruebas de matemáticas y comprensión de lectura.	Puntaje entre 200 y 800 (800 equivale al mejor rendimiento).	392 (de acuerdo a resultados 2003) En comprensión lectora en 2003 la puntuación fue de 400.	435

Fuente: México. SEP (2007, p. 15)

1.7 Resultados de competencia lectora por nivel de desempeño

El resultado por nivel de desempeño nos especifica qué tareas pueden realizar nuestros estudiantes en cuanto a competencia lectora, al tiempo que muestra el porcentaje de ellos en cada uno de los niveles. En México, 3.2% de estudiantes se encuentran por debajo del nivel 1b, 11.4% en el 1b y 25.5% en el nivel 1a, lo que indica que un 39% de los estudiantes se ubica en los niveles inferiores; en el nivel 2 tenemos 33% y en el nivel 3 21.2%, lo que demuestra que el 54% de los estudiantes se encuentra en los niveles intermedios y sólo 5.7% entre los niveles 4 y 5; mientras que en el nivel 6, el más alto de la tabla, no tenemos representación. Véase Tablas 7 y 8. Para México la meta en el corto plazo es igualar los porcentajes de Chile que es el país de América Latina con mejores resultados.

Tabla 7. Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño

Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en la escala de lectura 2009								
País	Debajo del nivel 1b	Nivel 1b	Nivel 1 ^a	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6
Promedio OCDE	1.1	4.6	13.1	24	28.9	20.7	6.8	0.8
Chile	1.3	7.4	21.8	33.2	25.6	9.3	1.3	0
México	3.2	11.4	25.5	33.0	21.2	5.3	0.4	0
América Latina	No hay dato	15.2	26.4	27.5	17.0	5.7	0.9	0

Fuente: Díaz Gutiérrez & Flores Vázquez (2010)

Tabla 8. Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño (Comparativo 2009-2012)

País México	Nivel 1a, 1b y debajo del nivel 1b	Nivel 2 y 3	Nivel 4, 5 y 6
2010	39%	54%	6%
2012	41%	54%	5%

Fuente: Díaz Gutiérrez & Flores Vázquez (2010)

Fuente: Flores Vázquez & Díaz Gutiérrez (2013)

De acuerdo con estos resultados podemos decir que el 54% de nuestros jóvenes son capaces de realizar las tareas relativas a los niveles 2 y 3 de la escala global de desempeño que son:

Nivel 2	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de localizar uno o más fragmentos de información que pueden inferirse ajustándose a ciertas condiciones. • Reconocer la idea principal en un texto, entender las relaciones entre sus partes o construir un significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no sea evidente y el lector debe hacer inferencias de bajo nivel. • Comparar o contrastar con base en una sola característica del texto. • Hacer comparaciones o establecer relaciones entre el texto y el conocimiento externo, aprovechando actitudes y experiencias personales.
---------	--

Nivel 3	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar muchas características para cotejar, diferenciar o clasificar. Con frecuencia la información buscada no es evidente o está en conflicto con otra; o el texto presenta ideas contrarias a las expectativas del lector o están redactadas de manera negativa. • Capacidad de relacionar, comparar, explicar o evaluar una característica de un texto, o bien demostrar una comprensión detallada empleando conocimiento familiar o cotidiano. • En otras tareas no es necesario que lleguen a una comprensión detallada del texto, pero sí requieren aprovechar un conocimiento menos cotidiano.
---------	---

1.8 Resultados por entidad federativa

México participó en el examen PISA 2009 con una muestra de estudiantes elegidos de forma aleatoria a lo largo de la República con la intención de obtener resultados por entidad federativa que se presentan con el mismo tipo de análisis, es decir, obteniendo la media de la escala global y de las 3 subescalas de comprensión lectora.

Tabla 9. Medidas y niveles de desempeño por Entidad Federativa

PISA 2009 Escala Global de Lectura Medias y niveles de desempeño por Entidad Federativa				
Entidad	Medias de desempeño en lectura	Porcentajes en los niveles bajos ≤ 1	Porcentajes en los niveles medios 2-3	Porcentajes en los niveles altos ≥ 4
Aguascalientes	449	28	62.8	9.2
Baja California	429	31.9	54.7	5.3
Baja California Sur	420	41.4	55.3	3.3
Campeche	411	47.9	48.6	3.6
Coahuila	428	37.3	59.7	3.1
Colima	436	36.3	57.3	6.3
Chiapas	364	66.1	32.7	1.2
Chihuahua	449	28.4	63.7	7.9
Distrito Federal	469	20.2	66.3	13.5
Durango	424	39.5	56.5	4.0
Guanajuato	420	43.2	52.6	4.1
Guerrero	374	65.8	33.0	1.2
Hidalgo	421	42.3	52.8	4.8
Jalisco	438	33.3	60.4	6.4
México	440	33.1	58.9	8.0
Michoacán	418	44.3	52.7	3.0
Morelos	420	40.9	55.1	4.0
Nayarit	420	41.8	54.8	3.4
Nuevo León	450	30.1	58.2	11.7
Oaxaca	395	50.9	46.2	2.9
Puebla	433	35.1	59.9	4.9
Querétaro	432	38.1	54.8	7.1
Quintana Roo	430	39.5	52.7	7.8
San Luis Potosí	399	52.1	45.1	2.8
Sinaloa	419	45.4	50.8	3.8
Sonora	415	44.7	52.1	3.2
Tabasco	391	58.9	39.5	1.7
Tamaulipas	417	42.8	53.8	3.4
Tlaxcala	414	44.8	53.1	2.1
Veracruz	421	41.6	54.0	4.4
Yucatán	414	47.4	48.0	4.7
Zacatecas	426	38.5	57.7	3.8
Nacional	425	40.1	54.2	5.7

Fuente: México. INEE (2011, p. 10)

De acuerdo con los resultados a nivel nacional 2009 en la escala global de lectura, el Distrito Federal tiene la media de desempeño más alta, inmediatamente después se

encuentran Nuevo León, Chihuahua y Aguascalientes, todos ellos con una puntuación superior a la media nacional. Véase Tabla 9.

En 2012 Querétaro es quien cuenta con la media más alta, seguido del Distrito Federal y Aguascalientes. En general en 2009, la mayoría de las entidades restantes cuenta con una media semejante que no puede diferenciarse estadísticamente del promedio nacional, en el extremo opuesto se encuentran cinco estados (San Luis Potosí, Oaxaca, Tabasco, Guerrero y Chiapas) que tienen una media notablemente inferior al promedio nacional, en los cuales se puede observar un 50% de sus alumnos en los niveles bajos: nivel 1a, 1b y debajo del Nivel 1b, por lo que no alcanzan el nivel 2 que, de acuerdo al marco teórico de PISA, es el nivel mínimo para poder desarrollarse aceptablemente en la sociedad actual. En el examen 2012 no se incluye a Oaxaca, Michoacán ni Sonora (Flores Vázquez & Díaz Gutiérrez, 2013).

La *Encuesta Nacional de Lectura* realizada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) en 2006, muestra que el promedio de libros leídos por persona al año es de 2.9 (México. CONACULTA, 2006). Así mismo, la encuesta nos dice que en la mayoría de los casos se trata de literatura que no es muy compleja o son libros escolares.

Los resultados en las pruebas internacionales como PISA y de las nacionales como ENLACE hacen evidente que los mexicanos tenemos dificultades para comprender lo que leemos, no sólo porque no lo entendemos sino porque no utilizamos otras habilidades de pensamiento más complejas como son: la interpretación de las intenciones del autor, inferencias propias sobre el contenido no escrito en forma literal, comparaciones y contrastes con otros textos o bien elaboraciones que nos lleven a formular un nuevo aprendizaje a partir de lo que estamos leyendo, etcétera.

La escuela debe dotar al alumno de un hábito lector para toda la vida que le permita decodificar, comprender, reflexionar y evaluar lo que lee hasta convertir la lectura en una habilidad que le será útil como estrategia para afrontar su futuro con seguridad ya que todos los aprendizajes posteriores dependerán de esto sin importar el tipo de motivación que lo lleve a la lectura, ya sea el interés personal o la necesidad académica o laboral, pero además, el hábito lector será el recurso del que disponga el sujeto para preservar su independencia porque estimula el espíritu crítico y despierta la creatividad.

Capítulo 2. Aprendizaje de la lectura en el salón de clases

2.1 De lo internacional a lo nacional

El problema de comprensión lectora de nuestros alumnos de 15 años de edad, reflejado en el análisis de los resultados arrojados por la prueba PISA, nos hace darnos cuenta que es necesario realizar una valoración acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan dentro del salón de clases, no solamente en el nivel de secundaria sino desde el primer contacto que tienen los niños con la lectura, especialmente en la escuela primaria, para mejorar así la forma en que se relacionan con los textos escritos una vez concluida la fase inicial del aprendizaje que es la decodificación.

Debido a los bajos resultados obtenidos a nivel internacional, el *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012* destacó como finalidad primordial, dentro del eje “Igualdad de Oportunidades”, incrementar los resultados en la prueba PISA por lo que la Secretaría de Educación Pública considera como un objetivo muy importante el que los niños adquieran la fluidez y la comprensión lectora, de tal manera que en el programa de educación básica se destinan varias horas del día al ejercicio de la lectura.

El actual *Plan Nacional de desarrollo 2013-2018* tampoco deja de lado la importancia de los estándares internacionales, al hacer énfasis en ello:

Un indicador relevante para entender el problema de la calidad educativa es el desempeño de estudiantes de primaria y secundaria. Éste continúa siendo muy bajo en lo referente a la comprensión de lectura, la expresión escrita y las matemáticas. Además, la brecha en calidad entre escuelas públicas y privadas sigue siendo considerable (México. Gobierno de la República, 2013).

La *Encuesta Nacional de Lectura 2012* se realizó tomando en cuenta preguntas de la encuesta 2006 y de la prueba PISA 2009 además de algunas preguntas sobre el hábito de la escritura. Lamentablemente el resultado arrojó una disminución del 10% en torno al hábito de la lectura con relación a la encuesta del 2006, ya que el número de libros por año sigue siendo 2.9 por persona (Fundación Mexicana para el Fomento a la Lectura, 2012).

Los resultados en las pruebas internacionales como PISA y de las nacionales como ENLACE hacen evidente que los mexicanos tenemos dificultades para comprender lo que leemos, no sólo porque no lo entendemos sino porque no utilizamos otras habilidades de pensamiento más complejas como son: la interpretación de las intenciones del autor, inferencias propias sobre el contenido no escrito en forma literal, comparaciones y contrastes con otros textos o bien elaboraciones que nos lleven a formular un nuevo aprendizaje a partir de lo que estamos leyendo.

2.2 Importancia de la lectura

En el informe que presentó a la UNESCO la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (1996), se establece que la educación tiene un papel esencial tanto en el desarrollo continuo de la persona como en el de las sociedades, de esta forma, la educación debe ayudar a los niños y adolescentes a integrarse al sistema educativo en primer lugar, pero también a integrarse a la familia, a la comunidad y a la nación, ocupando así en estas instituciones un lugar adecuado, correspondiente a su edad. Dicho informe, conocido como informe Delors, promueve el concepto de educación a lo largo de la vida, destaca la importancia y la necesidad de seguir aprendiendo en todas las etapas de vida y nos propone los cuatro pilares del conocimiento:

- Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño

número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder provechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

- Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.
- Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia —realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos— respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar. (Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1996, pp. 96-108).

Por la misma razón que refiere Delors en su informe, y debido a la necesidad de seguirse preparando de forma continua a lo largo de la vida, es que se vuelve indispensable adquirir el hábito lector desde los primeros años de la educación escolarizada porque la sociedad de la información exige “un enriquecimiento continuo de los conocimientos” (Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1996) que se logrará a través de la lectura.

Por todos estos motivos hemos considerado que es preciso dar atención y un impulso especial a los alumnos de 5° y 6° grados de primaria, quienes al terminar esta etapa³ de la educación básica deberán contar con las habilidades necesarias para acceder y recuperar, integrar e interpretar y reflexionar y evaluar los textos a los que se enfrenten a lo largo de su formación académica y adquirir una educación con mayor calidad. De esta forma, los alumnos estarán preparados para continuar con un nivel de mayor complejidad en la secundaria. En este proceso el papel del profesor es realmente significativo, pues se requiere que cuente con la preparación suficiente sobre habilidades comunicativas y estrategias didácticas que facilite su práctica docente en la enseñanza de la lectura con el fin de “formar practicantes de la lectura y la escritura” (Lerner, 2001) y así desarrollen en sus alumnos la competencia lectora como lo que es, una competencia precisa para la adquisición de otras competencias (interpretar, organizar, retener, argumentar), tanto dentro como fuera de la escuela.

El fomentar el hábito lector no tiene como fin únicamente mejorar los indicadores internacionales pues, aunque esto es necesario, será una consecuencia lógica. Tampoco pretendemos seguir modas, ni estamos hablando de cumplir programas gubernamentales sin más; se trata, como dice Juan Argüelles, de que los pequeños lectores se conviertan en ciudadanos autónomos, gente crítica, que obtenga alegría, placer y felicidad al leer, que lea por gusto y no por obligación desde que se encuentra en la escuela (Alliende & Condemarín, 1999). Para lograr que los niños disfruten la lectura en el salón de clases, ésta tiene que pensarse como una actividad directamente relacionada con la subjetividad del lector. En nuestro caso, se trata del niño de 10 a 14 años y por esta razón debemos entenderla como una experiencia vital, se tiene que integrar con lo que el lector es, no sólo con lo que sabe, porque es diferente saber algo que ser algo, el lector niño ha de verse

³ Según la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), terminando la primaria están en el tercer nivel de la educación básica. La primera es preescolar (3 años), la segunda de 1° a 3ero de primaria (3 años), la tercera es de 4to a 6to (3 años) y la cuarta etapa o nivel es la secundaria (3 años), con esto concluyen la educación básica.

reflejado en lo que narra el libro, reconocer sus propios sentimientos e intereses, fundirse con el héroe y vivir sus aventuras. En otras palabras:

Pensar la lectura como formación supone cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa. Para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. (Larrosa, 2003)

Sin embargo, la experiencia de la lectura, la que cambia al sujeto, no puede ser un acontecimiento preparado con anticipación y con certeza en el que se pueda anticipar el efecto que determinada lectura tendrá en cierto alumno. Lo más que podemos hacer es cuidar que se den las mejores condiciones para posibilitar que el momento adecuado, el texto adecuado y la sensibilidad adecuada se encuentren en el salón de clases. Hasta ahora, como señala Larrosa (2003), la pedagogía ha intentado someter la lectura a una técnica de aprendizaje, conducirla hacia un fin preestablecido. La lectura debe ser más que el desciframiento de un texto. No olvidemos que no es lo mismo estudiar o informarse por necesidad que leer por placer.

2.3 La lectura en la escuela

La escuela es, en muchos casos, el único acercamiento del niño al material de lectura, lo que nos obliga a hacer que la experiencia del contacto con el libro sea trascendente; por otro lado, ésta debe dotar al alumno de un hábito lector para toda la vida que le permita decodificar, comprender, reflexionar y evaluar lo que lee pues la lectura es una habilidad que le será útil como estrategia para afrontar su futuro con seguridad ya que todos los aprendizajes posteriores dependerán de esto sin importar el tipo de motivación que lo lleve a la lectura, ya sea el interés personal o la necesidad académica o laboral.

2.4 La lectura y el niño

No obstante que de manera general se reconoce la importancia de la lectura para enriquecer los conocimientos útiles y de aplicación cotidiana en todas las edades, pero sobre todo durante el transcurrir del niño en las diferentes etapas del sistema educativo, es difícil creer que sea esta utilidad práctica lo que vaya a convencerlos de convertirse en lectores asiduos; tiene que ser, por el contrario, “la gratuidad del placer” (Argüelles, 2011) lo que los lleve a elegir leer en lugar de muchas otras posibilidades igualmente divertidas.

La enseñanza del placer de la lectura en el colegio es sumamente difícil porque este goce es algo muy subjetivo, existen un sin fin de razones que vuelven complicado que los alumnos adquieran el gusto por la lectura, entre ellas la gran diferencia que hay entre el objetivo que persigue la escuela al enseñar a leer y escribir, el propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, un propósito práctico y utilitario, y las razones tan diferentes por las que se lee y se escribe en lo cotidiano: necesidad, diversión, interés (Lerner, 2001).

En la escuela se utiliza la lectura como estrategia de estudio de las diversas materias que forman parte del currículum, además de ser ella misma materia de instrucción, pero esto no basta, los niños necesitan experimentar, explorar y buscar respuestas a las preguntas que les surgen cuando descubren cosas nuevas que les interesan, que les causan curiosidad y por lo mismo captan su interés, es entonces cuando la lectura cobra sentido en la búsqueda de respuestas, es cuando los libros deben encontrarse a la mano. En la actualidad la lectura en medios electrónicos es constante, los niños y los jóvenes no escatiman esfuerzos en la lectura de páginas electrónicas para encontrar la información que les interesa, leer es lo natural al buscar información en la Red.

Aún cuando aprender a leer ha sido la consigna de la educación básica —entendiendo aprender a leer como la decodificación del texto—, esto ya no es

suficiente, ahora la importancia radica en leer para reflexionar, cuestionar y tener la capacidad de aprender durante toda la vida, de obtener la información que se necesita, especialmente cuando la información se encuentra al alcance de la mano con las nuevas tecnologías, sin embargo, no deberíamos dejar de lado el valor y el mérito de leer para disfrutar.

Cuando el niño se encuentra en el salón de clases, lee, memoriza, subraya, resume o cuenta palabras, pero no entiende el porqué de su lectura, no la disfruta, lee porque el maestro se lo pide, por bloques separados de información; los maestros eligen el tipo de texto que ha de leer el alumno, le dicen cuándo leer, dónde leer, qué interpretar de lo leído y restringen su libertad de releer o adelantarse en la lectura. Todo esto ocasiona desinterés en los niños, no encuentran sentido en los contenidos porque lo escrito no tiene relación con su mundo, no es una experiencia viva que logre vincularlo con lo que él conoce y percibe. Por lo tanto, se convierte en una práctica ajena y no en lo que debería ser: la herramienta que les permita “repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (Lerner, 2001).

Por otro lado, el libro es un elemento lejano a los niños, hemos observado cómo las bibliotecas de aula o la biblioteca de la escuela están compuestas por libros viejos, colecciones de revistas y enciclopedias ya obsoletas o por libros de texto que las editoriales obsequian y que no atraen su atención; asimismo, quien está encargado de administrar la biblioteca, la mayoría de las veces, mantiene los libros en vitrinas bajo llave dificultando el acercamiento de los alumnos a las colecciones.

2.5 La lectura y el maestro

En el salón de clases se enseña la lectura con diferentes estrategias, la mayoría de ellas aplicadas de forma improvisada, sin una planeación previa. Es por eso que a la lectura se le asigna el tiempo que el profesor considera adecuado, pero si el maestro no tiene el hábito o no le gusta leer, éste tiempo suele ser mínimo. Además

no hay una forma eficiente de constatar que el niño ha leído y, sobre todo, que ha comprendido la lectura.

Por otro lado, lo que es muy cierto es el hecho de que no existe una metodología específica para enseñar a leer y esto lleva a cada profesor a trabajar diversas modalidades sin utilizar estrategias didácticas o, en el mejor de los casos, emplea algunas actividades que le han funcionado al aplicarlas a lo largo de su experiencia laboral. En muchas ocasiones elige libros que no corresponden a la edad del alumno. La realidad es que el profesor recurre a un poco de todo y por ello no consigue los resultados que se busca, por el contrario, tenemos un país donde la lectura interesa a muy pocos, y donde la mayoría no lee, por culpa, precisamente, de la escuela (Argüelles, 2011).

De acuerdo al estudio realizado por Quintanal Díaz (1997), los maestros respondieron que los recursos utilizados por ellos son: lectura en silencio, lectura oral dirigida y lectura oral dirigida en pequeños grupos; la comprensión lectora se trabaja por medio de cuestionarios o resúmenes y, para fomentar el hábito lector, se deja tarea diaria de algún libro, que solo a veces, ha sido elegido por el propio alumno o un texto de las antologías editadas por la SEP, las cuales además requieren la supervisión de los padres quienes tienen que firmar un registro constatando que el niño ha leído el tiempo requerido por el profesor. Por todo esto, destaca la necesidad de conocer las características de los niños para poder ofrecerles textos y actividades específicas para ellos de acuerdo a su nivel de desarrollo e interés.

Nos parece que apoyándonos en la psicología evolutiva de Piaget, en la teoría Sociocultural de Vygotsky y en la teoría pedagógica de Paulo Freire podemos fundamentar las necesidades de los niños a los que va enfocado este estudio.

2.6 Piaget

Para enfocarnos en los alumnos de quinto y sexto de primaria es importante mencionar el aporte fundamental de Piaget en relación al desarrollo de la estructura cognitiva de los niños, porque entendiendo las características de la etapa en la que se encuentran nos será más fácil dilucidar las experiencias a las que hay que acercarlos. Así, de esta forma, podemos encontrar las estrategias pedagógicas adecuadas para que logren la habilidad, el conocimiento y la comprensión óptimas para aprovechar al máximo los nuevos conocimientos.

Piaget nos dice que el desarrollo representa cambios en la estructura cognoscitiva del niño porque este desarrollo es una compleja interacción entre los factores innatos y los ambientales: es la maduración de las estructuras físicas heredadas por medio de las experiencias físicas del ambiente, es decir, el contacto con el mundo físico, con la transmisión social de la información o sea la influencia del entorno social y por último el restablecimiento del equilibrio después de dicha interacción. En el enfoque de Piaget el proceso educativo está en función de las capacidades del organismo que evoluciona tanto en el ambiente físico y social como en el desarrollo del sujeto. El desarrollo condiciona el aprendizaje, esto es, que la etapa en la que se encuentre el niño condicionará las experiencias que va a poder asimilar y acomodar en su estructura cognitiva.

Los niños tienen maneras de pensar y de aprender específicas que lo diferencian del adulto; tienen su propia lógica y formas de conocer, entender e interpretar el mundo para actuar en él; de ahí la importancia que la lectura que le vamos a ofrecer al niño sea de características adecuadas para cada edad.

Piaget sostiene que el desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del conocimiento y que éste ocurre por medio de tres procesos relacionados: organización, adaptación y equilibración.

El niño comienza a organizar el conocimiento en esquemas y estos esquemas son conjuntos de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos o teorías con los cuales logra adquirir información sobre el mundo, son patrones de conducta que utiliza para pensar acerca de una situación y actuar en ella. A partir de ahí se reorganiza el conocimiento y se le integra a los esquemas ya existentes organizando nuevos esquemas más complejos. Los primeros esquemas se derivan de los reflejos: ver, asir, chupar, gritar. Los esquemas secundarios que provienen de los anteriores tienen un grado mayor de complejidad como jalar y sacudir (Perraud, 2001). Así pues la organización es la tendencia a formar estructuras complejas que dan una idea más precisa de la realidad.

En el segundo proceso, que es la adaptación, Piaget explica la forma en la que los niños manejan la nueva información en relación con lo que ya saben para ajustar sus estructuras mentales o conductas a las exigencias del ambiente. La adaptación involucra dos pasos: asimilación y acomodación. En el momento de la asimilación toma la nueva información y la moldea para que encaje en las estructuras cognitivas o esquemas que ya posee. Cuando esto se logra entonces se alcanza un estado de equilibrio. Por el contrario, en la acomodación la información no se logra entender con las estructuras existentes, por lo que dichas estructuras se tienen que modificar: se cambia la forma de pensar para incluir la nueva información. Cuando la nueva experiencia no se puede manejar con lo ya conocido, se produce un malestar intrínseco, lo mismo que un desequilibrio y una sensación de insatisfacción hasta el momento en que las estructuras cognitivas se modifican para integrar el conocimiento y entonces se recupera el equilibrio. Para Piaget, el equilibrio es la tendencia innata del ser humano a conservar un balance estable entre las estructuras cognitivas y la nueva información, aplicando para ello los procesos de asimilación y acomodación. El momento del equilibrio recuperado, descrito por Piaget, se puede ver en los ojos del niño cuando por fin comprende algo nuevo.

En su análisis Piaget determina que tanto la biología como la experiencia actúan juntas para producir cambios en las capacidades cognoscitivas de los niños, ya que cuando éstos van creciendo van construyendo estructuras diferentes que les permiten una mejor comprensión del mundo. El desarrollo cognitivo se inicia con una habilidad innata para adaptarse al ambiente y a partir de ahí evoluciona en cuatro periodos diferentes que representan patrones universales de desarrollo, en cada uno de los cuales se va adquiriendo una nueva forma de operar más compleja. Véase Tabla 10.

Tabla 10. Etapas de la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget

Etapa	Edad	Característica
Sensoriomotora	Del nacimiento a los 2 años	Los bebés aprenden a través de los sentidos y la actividad motora; aprenden la conducta propositiva, el pensamiento orientado a medios y fines, la permanencia de los objetos.
Preoperacional	De los 2 a los 7 años	El niño puede usar símbolos para representar, el lenguaje y el juego son importantes en esta etapa. El pensamiento aún no es lógico y está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo.
Operaciones concretas	De 7 a 11 años	El niño aprende las operaciones lógicas de la seriación, de clasificación y de conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo.
Operaciones formales	De 11 a la edad adulta	El niño aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica y manejar situaciones hipotéticas, lo mismo que calcular posibilidades.

Fuente: Labinowicz (1998)

En la escuela primaria, de acuerdo a lo que marcan los lineamientos de la SEP, los niños de quinto y sexto grado se encuentran en un rango de edad que va de los 10 a los 14 años, por lo tanto, relacionando las edades de los niños de quinto y sexto con la clasificación de Piaget, éstos se ubican entre la etapa de las operaciones

concretas —en el caso de los más pequeños que entran a quinto grado entre 10 y 11 años— y en la etapa de las operaciones formales los más grandes que comienzan la adolescencia, es decir los alumnos de 12, 13 y 14 años.

En la etapa de las operaciones concretas el niño ha logrado dominar gradualmente las formas diferentes de conservación, de área, peso y volumen; comprende diversos aspectos de la clasificación y alcanza el razonamiento inductivo y deductivo. Es capaz de hacer inferencias sobre lo que va a suceder, puede invertir mentalmente una acción y logra retener mentalmente 2 o más variables (Labinowicz, 1998). El niño que se encuentra en la etapa de las operaciones concretas puede razonar con lógica pero sólo en relación a personas, cosas y lugares concretos.

La capacidad de pensar en forma abstracta y reflexiva se logra durante la etapa de las operaciones formales. Esta etapa tiene como características principales el uso de la lógica proposicional, el razonamiento científico, el razonamiento combinatorio y el razonamiento sobre probabilidades y proporciones. De igual forma el niño que se encuentra en la etapa de las operaciones formales cuenta con la capacidad de pensar en forma abstracta y reflexiva, puede crear hipótesis y calcular posibilidades. El niño que se encuentra en la etapa formal puede leer e imaginar cosas que no han sucedido, imaginarse siendo parte de una historia o cambiar el final a alguna otra.

Sin embargo, debemos considerar que el desarrollo máximo de cada etapa no se alcanza por igual con el sólo hecho de cumplir la edad exacta que determina Piaget, por tal motivo, es necesario tomar en cuenta las diferencias en el desarrollo de nuestros alumnos y ofrecer otras opciones dentro del rango establecido de operaciones concretas y formales para que ellos logren encontrar textos acordes a sus intereses, tomando en cuenta que la manera de pensar de los niños es diferente a la de los adultos. Por ese motivo es que se requieren libros hechos especialmente para niños, no versiones infantiles de libros de adultos, sino libros cuidadosamente

elegidos para ser leídos sin tener que censurar porciones del texto; cuando se lee una parte y se tiene que omitir otra es comprensible que el texto no es pertinente para la etapa en la que se encuentran nuestros alumnos.

Por esta razón es necesaria la correspondencia entre los distintos niveles educativos y la capacidad lectora del niño, enmarcados, a su vez, en los distintos estadios de la Teoría del Desarrollo de Piaget. La propuesta hecha por Quintanal Díaz (1997) presenta la Línea de evolución madurativa del sujeto lector. Véase Tabla 11.

Tabla 11. Evolución madurativa del sujeto lector

Línea de evolución madurativa del sujeto lector (A) Relacionada con la categorización piagetiana (B) Y los periodos de escolarización vigentes (C)		
(A)	(B)	(C)
Conocimiento	Periodo Prelingüístico sensoriomotor	Ámbito familiar, educación infantil
Aprendizaje	Periodo Preoperacional	Educación infantil
Placer	Periodo Operacional	Educación primaria
Hábito	Adolescencia	Educación secundaria
Pensamiento crítico	Juventud	Educación media superior

Fuente: Quintanal Díaz (1997, p. 46)

De acuerdo con esto, los alumnos de nuestro estudio se encontrarán en el periodo operacional, es decir la etapa que coincide con la educación primaria en la que la lectura asume el protagonismo de todos los aprendizajes y por consiguiente el placer de la lectura va más allá de la recreación y aporta una nueva satisfacción: la de saberse autónomo ante las necesidades que le presente la cotidianeidad de sus actividades escolares (Quintanal Díaz, 1997, p. 49).

2.7 Vygotsky

La teoría socio-histórica-cultural de Vygotsky sostiene que el ser humano se caracteriza por una sociabilidad primaria que es el punto de partida de sus interacciones sociales con el medio que lo rodea. Es el desarrollo social y cultural lo que permite al niño transformarse en un ser completo. El medio social tiene una importancia fundamental porque es lo que permite el proceso de aprendizaje: el niño necesita de la sociedad para desarrollarse pero, en el mismo sentido, la sociedad no puede ser sin la interacción del niño como individuo.

Al momento de interactuar con los adultos el infante reconoce los signos, los sistemas semióticos que tienen primero una función de comunicación y luego se utilizan como instrumentos de organización y control del comportamiento individual. Estos signos permiten la regulación del medio externo pero también la regulación de la conducta propia y de los otros; los signos son herramientas que median la relación del hombre con los demás y consigo mismo (Rivière, 1994, p. 41).

El mismo Vygotsky ilustra con un ejemplo esta relación cuando explica que, en el niño, el gesto de señalar es al principio el deseo de alcanzar un objeto, pero cuando la madre observa al niño reconoce su intención y le proporciona lo que quiere obtener, el resultado del intento fallido por alcanzar el objeto se convierte en un gesto para los demás; cuando el niño logra establecer una relación entre su intento de asir y la reacción de su madre, entonces desarrollará una función nueva, el movimiento que antes estaba encaminado a alcanzar el objeto ahora estará dirigido a provocar la reacción de la persona. El movimiento de asir se transforma en el acto de señalar (Rivière, 1994, p. 43).

Así es como, por medio de la interacción social, las habilidades mentales elementales con la que nace el niño como son la percepción, la atención y la memoria, se desarrollan hasta alcanzar todos los procesos psicológicos superiores,

es decir, comunicación, lenguaje, razonamiento, planeación, resolución de problemas, atención voluntaria, memoria lógica, pensamiento verbal y conceptual, emociones complejas, etc. mismas que se viven y se adquieren primero en el contexto social, mientras las personas interactúan, para después “internalizarse”. Así Vygotsky establece:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Rivière, 1994, p. 43).

El conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen durante la interacción social. La internalización es el proceso de construir representaciones internas de acciones físicas externas o de operaciones mentales que se dan primero en el plano social y después en el nivel individual cuando del plano interpsicológico o interpersonal se hace la internalización al plano intrapsicológico o intrapersonal. Vygotsky afirma que todas las funciones psicológicas superiores son relaciones sociales internalizadas.

En sus investigaciones, Vygotsky examinó los aspectos del desarrollo en el proceso de aprendizaje y educación, concediéndoles una importancia especial. Él sostenía que la enseñanza, cuando está organizada correctamente, conduce al desarrollo mental infantil, pues ésta hace que surjan procesos que no serían posibles de otra forma; el aprendizaje es condición necesaria para el desarrollo de las funciones reflejas más elementales hacia procesos superiores ya que el aprendizaje es la apropiación e internalización de instrumentos y signos en un ambiente de interacción. Sin embargo, el niño logrará internalizar las herramientas y signos que se construyen o presentan en sus relaciones con los demás siempre y cuando éstas

sean incorporables por el niño en función a su grado de desarrollo actual y se encuentren dentro del margen de su desarrollo potencial.

El desarrollo potencial se entiende como el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con ayuda, colaboración o guía de otras personas, mientras que el desarrollo actual se refiere a las actividades que el infante es capaz de hacer por sí mismo de forma independiente.

Utilizando estos conceptos, Vygotsky define el término de Zona de Desarrollo Potencial:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Rivière, 1994, p. 60).

Entonces, el desarrollo depende de la característica humana de suscitar procesos de evolución que sólo están activos en la situación de relación entre personas. Por lo tanto, si el aprendizaje está orientado al nivel de desarrollo actual, sería repetitivo, cansado y no favorecería el desarrollo.

Para Vygotsky los procesos de desarrollo se encuentran en la zona de desarrollo potencial a través de la influencia del experimentador, que puede ser el maestro o un compañero, que se ubique por encima de sus posibilidades de acción actual, y del aprendizaje activo del sujeto. El aprendizaje a través de la influencia es el factor fundamental del desarrollo.

Tanto el lenguaje como la lectura son procesos cognitivos que requieren la mediación social para que el niño pueda integrarlos y desarrollar estrategias con las que logre la comprensión del texto de forma intrapsicológica, es decir que haga suya dichas estrategias. Si el niño lee muy bien o no tanto, es muy probable que

esto sea el resultado de las interacciones culturales con su medio social, padres, familia, amigos y por supuesto la escuela. El niño que tiene padres lectores tiene mayor probabilidad de disfrutar de la lectura o por lo menos existirá una tendencia mayor hacia el gusto por la misma.

2.8 Paulo Freire

Aprender a leer y escribir es el objetivo inicial de la educación primaria, el índice de analfabetismo ha disminuido con los años de acuerdo a las cifras del INEGI, sin embargo, con los resultados de PISA a los que hemos hecho referencia, podemos darnos cuenta que ese alfabetismo se encuentra en el grado mínimo de desempeño lo que sólo es suficiente para descifrar el texto; empero en este mundo globalizado y tecnificado es de primera necesidad saber interpretar la realidad.

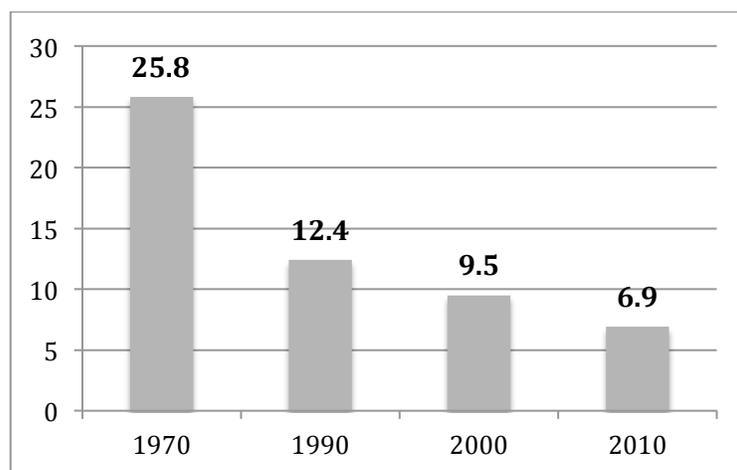


Figura 2. Porcentaje de la población analfabeta de 15 años y más (1970, 1990, 2000 y 2010)

Fuente: INEGI. Censo General de Población 1970.

Fuente: INEGI. XI Censo General de Población y Vivienda 1990.

Fuente: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda 2000.

Fuente: Censo General de Población y Vivienda 2010.

Paulo Freire (2004b) dice que saber leer y escribir es relativamente fácil pero para desarrollar el proceso cognoscitivo que nos permita entender el mundo se requiere de un esfuerzo mayor, es necesario que se asuma un papel creativo y pensante ante la realidad. Freire hace énfasis en que el auténtico acto de leer definiéndolo como

un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento y transformación del mundo pero sobre todo transformación de nosotros mismos.

Nuestra vida diaria está en contacto casi inmediato con lo que acontece en el mundo. Los sucesos de actualidad, los noticieros breves, las notas resumidas que se nos presentan fuera de contexto y que pierden vigencia rápidamente, las obras de arte, los libros, etc. El mundo pasa ante nuestros ojos y nosotros permanecemos impasibles porque nos hemos convertido en espectadores.

La lectura, como otras actividades, se ha vuelto intrascendente e instantánea, sirve para conseguir un goce momentáneo, es por eso que aunque sabemos muchas cosas no interiorizamos nada, no cambiamos con lo que sabemos. “Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en formación o transformación de lo que somos”. (Larrosa, 2003, p. 29)

Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído, por eso es importante la enseñanza correcta de la lectura y la escritura. Si leemos pero no comprendemos y no relacionamos lo que leemos con lo que vivimos no hay cambio en nosotros ni nosotros podemos cambiar el mundo, somos entonces receptores de la información, de una información que no comprendemos, por lo tanto, no significará nada para nosotros.

“Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismos”. (Larrosa, 2003, p. 29)

Por lo tanto, la educación es práctica, es el compromiso que tiene cada hombre y mujer como colaboradores en el acceso al conocimiento, también tiene la obligación de despertar el potencial creativo de cada ser humano. Esto es precisamente lo que les pedimos a nuestros profesores de primaria que hagan con sus alumnos, es lo que nosotros tenemos como propósito hacer con los nuestros. De

aquí la importancia de provocar en nuestros niños el deseo y la necesidad de leer, la importancia de cambiar el hecho de que es precisamente la escuela quien los aleja de la lectura; es necesario transformar la educación y convertirla, como pensaba Freire, en una relación placentera (Mejía Jiménez, 2011).

Nos dice Freire que tenemos que cambiar la “cara” de las escuelas y transformarlas en espacio de creatividad en donde reine la pedagogía de la pregunta; con la lectura estamos haciendo crecer la creatividad sobre todo cuando el maestro es un apasionado de ésta. Al limitar la lectura exclusivamente al desciframiento del texto, se limita la reflexión crítica sobre lo comprendido, se limita la curiosidad sobre lo reflexionado y estamos dejando a nuestros niños con carencias que les van a quitar oportunidades de asumir una “plena ciudadanía” (Freire, 2004a, p. 6).

Sin embargo, el hecho de afirmar que la lectura es un placer, o una forma de la felicidad como aseveraba Borges, no quiere decir que sea fácil; la comprensión de lo que se lee requiere esfuerzo, trabajo, persistencia, el lector debe invertir tiempo, tener disciplina, constancia, cualidades que nos gustaría fomentar en nuestros alumnos no importa la edad que tengan porque dichas cualidades les van a ser útiles a lo largo de la vida. Por ello concluye Freire: “Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante” porque sabemos que cuando se lee “uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita, está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida.” (Larrosa, 2003, p. 30)

El miedo a no entender lo que leemos se vuelve el principal obstáculo para continuar con la lectura, nos obliga a detenernos y casi siempre a alejarnos, si eso nos pasa a los adultos, a los niños ese miedo los paraliza, más aún cuando por cada lectura que realizan se les pide un resumen y una interpretación que, además, debe coincidir con lo que el profesor “sabe” de antemano que quiere decir el texto.

No le está permitido al niño encontrar lo que el texto significa para él, imaginar nuevos finales o, en todo caso, equivocarse al entender el sentido de algunas

palabras. Así mismo, “los ejercicios de interpretación de la lectura tienden a ser su copia oral”, pues el niño tiene que repetir el título, el autor y hacer una sinopsis del libro para comprobar que lo ha leído.

Es por eso que “la comprensión del texto no es tarea exclusiva del autor sino también del lector” (Freire, 2004a, p. 1). Necesitamos formar lectores capaces de realizar con detalle y precisión múltiples inferencias, comparaciones y contrastes, lograr que comprendan completa y detalladamente uno o más textos; que sean capaces de integrar información de más de un texto; de manejar ideas no convencionales en presencia de evidente información en conflicto y elaborar clasificaciones abstractas que les sea útiles para interpretar. Se requiere que propongan hipótesis o evalúen críticamente textos complejos o inusuales, tomando en cuenta múltiples criterios o perspectivas empleando conocimientos complejos externos al texto y que, además, posean la capacidad de analizar con precisión para distinguir lo que no es claramente visible en un texto.⁴

Nos dice Larrosa que “la lectura es peligrosa” (Larrosa, 2003, p. 208) porque vulnera lo que somos y lo pone en cuestión, porque implica desestabilización, pérdida de sí, porque afecta en un sentido profundo lo más íntimo en cada ser humano; porque no sabemos a dónde nos va a llevar. La lectura nos obliga a cuestionar lo que somos y es, precisamente, lo que la hace tan importante, lo que nos transforma.

2.9 Importancia del 5º y 6º de primaria

Debido a los bajos resultados obtenidos a nivel internacional, el *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012* destacó como finalidad primordial, dentro del eje Igualdad de Oportunidades, incrementar los resultados en la prueba PISA, por lo que la Secretaría de Educación Pública determinó, en el Plan de estudios 2011 vigente,

⁴ Descripción de la competencia lectora en el nivel 6 de ejecución correspondiente a más de 698 puntos. México. INEE (2011, p. 3).

que un objetivo muy importante es lograr que los niños adquieran la fluidez y la comprensión lectora:

El conjunto del currículo debe establecer en su visión hacia el 2021 generalizar, como promedio en la sociedad mexicana, las competencias que en la actualidad muestra el nivel 3 de PISA; eliminar la brecha de los niños mexicanos ubicados hoy debajo del nivel 2, y apoyar de manera decidida a quienes están en el nivel 2 y por arriba de éste. La razón de esta política debe comprenderse a partir de la necesidad de impulsar con determinación, desde el sector educativo, al país hacia la sociedad del conocimiento. (México. SEP. Subsecretaría de Educación Básica [SEB], 2011a, p. 85)

Por estas razones, se establece el siguiente propósito de la enseñanza del español en la Educación Básica:

- Que los estudiantes “sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.” (México. SEP. SEB, 2011b, p. 15)
- “Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.” (México. SEP. SEB, 2011b, p. 16)
- “Se pretende un acercamiento del alumno a la lectura mediante el conocimiento y disfrute de diferentes tipos de textos...” (México. SEP. SEB, 2011b, p. 27)

De esta manera, en el programa de educación básica para quinto y sexto de primaria los estándares curriculares se agrupan en cinco componentes. El primer componente está dedicado a los procesos de lectura e interpretación de textos y

dentro de estos procesos se encuentran el identificar, comprender, inferir, adaptar, seleccionar, sintetizar; es decir, se debe llevar al alumno de la mano para que al término de su grado y del nivel (recordemos que al término de la primaria el niño concluye el 3er Nivel de la Educación Básica), haya logrado los procesos que marcan estos estándares:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos

- 1.1. Identifica y usa información específica de un texto para resolver problemas concretos.
- 1.2. Formula preguntas precisas para guiar su búsqueda de información.
- 1.3. Comprende los aspectos centrales de un texto (tema, eventos, trama, personajes involucrados).
- 1.4. Identifica el orden y establece relaciones de causa y efecto en la trama de una variedad de tipos textuales.
- 1.5. Infiere información en un texto para recuperar aquella que no es explícita.
- 1.6. Lee y comprende una variedad de textos de mediana dificultad y puede notar contradicciones, semejanzas y diferencias entre los textos que abordan un mismo tema.
- 1.7. Identifica las ideas principales de un texto y selecciona información para resolver necesidades específicas y sustentar sus argumentos.
- 1.8. Comprende el lenguaje figurado y es capaz de identificarlo en diversos géneros: cuento, novela, teatro y poesía.
- 1.9. Identifica las características de los textos descriptivos, narrativos, informativos y explicativos, a partir de su distribución gráfica y su función comunicativa; y adapta su lectura a las características de los escritos.
- 1.10. Emplea la cita textual para explicar y argumentar sus propias ideas.
- 1.11. Interpreta la información contenida en cuadros y tablas.
- 1.12. Selecciona datos presentados en dos fuentes distintas y los integra en un texto.
- 1.13. Diferencia entre hechos y opiniones al leer distintos tipos de textos.
- 1.14. Sintetiza información sin perder el sentido central del texto.

1.15. Identifica y emplea la función de los signos de puntuación al leer: punto, coma, dos puntos, punto y coma, signos de exclamación, signos de interrogación y acentuación. (México. SEP. SEB, 2011b, pp. 18-19)

De lograrse estos estándares nos dice el programa el niño sería capaz de “usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo”.

Capítulo 3. Estrategias didácticas en la práctica docente

3.1 Estrategias de aprendizaje

Para el maestro que se encuentra en el salón de clases y se enfrenta a los problemas cotidianos que genera la falta de comprensión lectora de sus alumnos, suele ser frustrante darse cuenta de que no son capaces de entender un texto y, frecuentemente, ni siquiera de seguir una instrucción.

Cuando se habla con los maestros sobre recursos didácticos, notamos de forma por demás evidente que lo que más les interesa es encontrar la forma de resolver los problemas de aprendizaje y de enseñanza que surgen a partir de un contenido específico, en este caso hablamos de la lectura. ¿Qué actividad puede interesar al niño en la lectura?, ¿qué libros ofrecerle?, ¿se le debe aplicar un cuestionario al terminar la lectura?, ¿se debe dejar al niño leer a su propio ritmo? o ¿cómo se enseña y evalúa la comprensión lectora?

Para apoyar a los educadores en esta exigencia fundamental de encontrar un camino que los ayude a que sus alumnos obtengan los aprendizajes requeridos en la competencia lectora, es necesario adentrarnos en el manejo de estrategias que dirijan el proceso de enseñanza y lleven a los niños a conseguir un aprendizaje significativo, esto es lo que busca el profesor cuando utiliza todos los procedimientos que están a su alcance y que considera necesarios para prestar la ayuda pedagógica (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2002).

Una estrategia no es una receta de cocina que se pueda seguir al pie de la letra, la estrategia es un conjunto de acciones propuestas que se utilizan para alcanzar el objetivo pedagógico y los aprendizajes esperados. Requiere de una revisión y actualización constantes, de adaptaciones creativas de acuerdo al momento y circunstancias en que se aplique; es el profesor el que tiene la última palabra en la

forma de utilizar determinada estrategia de acuerdo a su criterio, conocimiento y experiencia (Matus Romo, 1985).

Dice Muria Vila (1994) que “las estrategias de aprendizaje son actividades físicas, es decir, conductas operacionales, y mentales, esto es pensamientos, que se llevan a cabo con un propósito determinado como el de mejorar el aprendizaje, resolver un problema o facilitar la asimilación de la información.”

Para Beltrán Llera (1993), las estrategias son habilidades u operaciones mentales que se utilizan para facilitar la adquisición de conocimientos. Se caracterizan por ser manipulables, bien sea de forma directa o indirecta, además de poseer un carácter intencional.

De esta forma nos damos cuenta que las estrategias requieren de habilidades, actividades, actitudes y experiencia, por un lado, y de objetivos específicos como mejorar el aprendizaje, resolver problemas, mejorar la comprensión lectora en nuestro caso, por el otro. La planeación es parte fundamental de la estrategia ya que implica el plan de acción, es decir, la organización de las actividades en forma secuenciada que se llevaran a cabo con los niños, esta planeación tiene que realizarse siempre de manera flexible, siendo posible modificarla según se requiera con el fin de potenciar el pensamiento, la cognición y desarrollo de las operaciones mentales (Hernández Gallardo, 2010).

Cuando empleamos estrategias tomamos decisiones en función de los objetivos que perseguimos y de las características del contexto en que nos encontramos. Por ello, el conocimiento de los objetivos, la supervisión y evaluación de las propias acciones encaminadas a lograrlos, son los componentes fundamentales de las estrategias.

Existen estrategias educativas en cada momento del proceso enseñanza-aprendizaje para que los alumnos logren internalizar el conocimiento utilizando métodos de análisis, reflexión y evaluación con un razonamiento crítico. En el inicio

de dicho proceso las estrategias deben permitir recuperar el conocimiento previo con el que el niño ya cuenta como plataforma para conectarse con los nuevos desafíos. En un segundo momento las estrategias han de permitir que el alumno active su atención para que pueda decodificar los nuevos conocimientos e integrarlos a su bagaje cognitivo; finalmente, hay estrategias para que el conocimiento aprendido sea apprehendido e integrado a la vida cotidiana y que esté disponible en el momento en que sea requerido, como ejemplos están el resumen, el repaso y las aplicaciones al mundo diario.

3.2 Estrategias de lectura

En la teoría de Van Dijk y Kintsch (1983) acerca de la “superestructura textual” se afirma que el texto tiene una organización que define el significado global del mismo texto, es decir, una macroestructura, que además está relacionada con la microestructura que son las oraciones del texto en sí mismas. Esta macroestructura se construye a partir de la microestructura gracias a tres macroestrategias que ellos definen:

1. Supresión. Implica que se puede borrar una proposición que no sea una condición para la interpretación directa ni indirecta de una proposición subsecuente.
 2. Generalización. Implica que cada secuencia de proposiciones puede ser sustituida por la proposición general que denote un subgrupo inmediato.
 3. Construcción. Implica que se puede sustituir una secuencia de proposiciones por una sola que denote un hecho global del cual las proposiciones de la microestructura sean condiciones normales, componentes o consecuencias.
- (Van Dijk & Kintsch, 1983, p. 190)

Esta superestructura textual posee organización, direccionalidad y sentido, es decir, tiene una forma específica de organización del texto.

Sabemos que en la educación básica se pretende un acercamiento del alumno a la lectura mediante el conocimiento y disfrute de diferentes tipos de textos, como son: los textos narrativos (cuentos populares, historias, fábulas, etcétera), textos expositivos (noticias, libros de texto, enciclopedias, folletos, artículos de investigación científica, monografías, etc.) y los textos argumentativos (México. SEP. SEB, 2011b, p. 15).

Por su parte, PISA distingue entre textos continuos y textos discontinuos (México. INEE, 2008). Los textos continuos están formados por frases organizadas en párrafos, mismos que forman estructuras más amplias como secciones, capítulos y libros. Esta clase de textos incluyen descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción, documento o registro. Por otro lado, los textos discontinuos presentan la información en diversas formas, no tienen una estructura definida y se clasifican por su función; este tipo de textos incluyen formatos, avisos y anuncios, cuadros y gráficos, diagramas, tablas, mapas, hojas informativas, vales o bonos y certificados.

Lo anterior implica que para leer un texto y llevar a cabo cada proceso parcial de lectura se requieren diversas estrategias específicas.

Las estrategias que aplica el lector al adentrarse en un texto pueden ser de dos tipos, cognitivas y metacognitivas (Quintanal Díaz, 1997, p. 144).

Entre las estrategias cognitivas se encuentran:

- *Lectura de búsqueda.* Es un sondeo a partir de una clave visual. El cerebro construye una imagen mental de la clave de búsqueda y realiza ésta en un orden lógico hasta que el ojo encuentra la imagen grafica correspondiente a la imagen mental. Un ejemplo del uso de esta estrategia sería la búsqueda en el diccionario.

- *Lectura selectiva.* Es la estrategia más usual en la lectura cotidiana. El ojo se desliza por el texto percibiendo de forma global y aislada indicios y palabras-clave sobre lo que es de interés o lo que es útil. Lograr la localización de la información relevante en un texto es muy importante para la estructuración de la mente del alumno.
- *Lectura superficial.* Nos permite captar el contenido de un texto que interesa conocer con más detalle completando la información importante por medio de las habilidades comprensivas del lector. Se utiliza para la lectura de informes, artículos especializados, etc.
- *Lectura de profundización.* El objetivo de esta estrategia es adquirir un conocimiento pleno del texto para incorporarlo al propio conocimiento. Por lo regular se realiza después de una lectura superficial o una lectura selectiva. Se utiliza para la lectura de documentos de estudio, informes especializados, etc.
- *Lectura recreativa.* Es una lectura de ocio y relajación, su único objetivo es el disfrute del texto mismo por lo que precisa un acomodo específico a los elementos formales del contenido, es decir, no se lee igual un poema que un comic o una novela.

Entre las estrategias metacognitivas tenemos:

- *Mapas semánticos.* Incrementan la aplicación de conocimientos previos y del vocabulario ya que permiten ampliar la comprensión del sujeto relacionando la información nueva con la que ya se posee.

- *Análisis de la estructura.* Identificando sus partes y relacionando los distintos contenidos con elementos previos y entre sí.
- *Síntesis.* Con esta estrategia se pretende la concreción final del contenido en una idea específica.

En este momento, el docente debe plantearse el objetivo al que quiere llegar con sus alumnos. Si bien la Reforma Integral de la Educación Básica ha puesto un especial interés en que los alumnos alcancen estándares curriculares importantes basados en los niveles de desempeño que determina PISA para la competencia lectora, sabemos que los alumnos que cursan la primaria están lejos de alcanzarlos por razones que ya hemos mencionado con anterioridad. Sin embargo, aunque entendemos que la alfabetización requiere necesariamente de una enseñanza, ésta no nos garantiza que surja el deleite por la lectura o que se logre la comprensión necesaria sino tan sólo la aptitud de decodificar lo escrito casi siempre para cubrir las necesidades inmediatas más que el disfrute de la lectura en sí misma, aunque es el placer el verdadero motor que nos lleva a amar la lectura: “la escuela no ha contribuido a aficionar a los alfabetizados en el gusto de leer.” (Argüelles, 2011, p. 15) Pero, ¿por ello debemos cruzarnos de brazos? Es aquí que queda de manifiesto la necesidad de buscar estrategias para lograr en los niños un acercamiento a la lectura con el fin de que, a lo largo de su vida, el hábito de la lectura esté al servicio de la utilidad pero también al de la gratuidad del placer (Argüelles, 2011).

Durante de muchas generaciones, los profesores han hecho que los alumnos le teman a la lectura, en parte por la cantidad de preguntas absurdas que estos tienen que responder al terminar de leer el texto en turno para comprobar de alguna manera que han leído, personajes principales, personajes secundarios, tema, argumento, clímax, desenlace, tiempo y lugar, etc. Por el contrario el docente debe ser un facilitador, un mediador entre el niño y el aprendizaje, es él quien debe planificar toda la acción educativa, quien crea el ambiente de aprendizaje óptimo, realista y constructivo, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se

acomoda al diseño por él realizado tomando en cuenta no sólo la etapa evolutiva, sino también el estilo de aprendizaje de sus alumnos por un lado, y por otro, haciendo los reajustes que la evaluación muestra necesarios para que el procedimiento de acomode lo más posible a la persona y de esta forma captar el interés y lograr los aprendizajes esperados que se quieren alcanzar.

Como se menciona anteriormente, existen diversos tipos de texto que el docente puede utilizar para favorecer y desarrollar, por un lado, tanto los estándares curriculares como los propósitos de la Educación Básica en lo referente a la comprensión lectora, y por otro, motivar el desarrollo del hábito gustoso de la lectura proporcionándole experiencias gratificantes.

El profesor debe desplegar una metodología de la lectura que se ordene en ciclos correspondientes a las distintas etapas madurativas del alumno, como lo vimos previamente de acuerdo a la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget. Así mismo, se debe tomar en cuenta el carácter comunicativo y socializador del lenguaje, como se señaló antes al referirnos a Vygotsky, tomando en cuenta que a partir de estos elementos se ha constituido la personalidad del sujeto.

En el 5º y 6º año de primaria, el niño ya es capaz de decodificar un texto de manera automática por lo que el énfasis en la actividad escolar relativa a la lectura será sobre la fluidez y, por supuesto, sobre la comprensión lectora (Quintanal Díaz, 1997, p. 75). No debemos olvidar tampoco que la lectura oral, en este periodo, adquiere un sentido intercomunicativo por el análisis crítico que harán los compañeros y que resulta de gran importancia social para el niño en esta etapa.

Es por eso que la enseñanza de la lectura en este periodo tendrá objetivos definidos y contemplará actividades estipuladas específicamente para cubrir las necesidades psicopedagógicas que presentan los niños de esta edad. Entre dichas actividades podemos contar con la tipología de juegos lectores creada por José Quintanal (1997) en el estudio ya mencionado. Véase Tabla 12.

Tabla 12. Tipología de juegos lectores

Objetivo	Juegos
Ejercitar el ojo para favorecer su actividad en el proceso lector	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura selectiva • Sopa de letras • Destreza visual • Composición de palabras • Sinónimos/antónimos • Vaciado de textos • Ejercicios de memoria y comprensión
Despertar la atención y favorecer la discriminación de los conjuntos gráficos	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras repetidas • Palabras parecidas • Series de letras • Código de mensajes • Palabras intrusas • Habilidad visual • Frases ocultas • Textos con errores
Enriquecer el vocabulario y reforzar su ortografía	<ul style="list-style-type: none"> • Letras desordenadas • Reconstrucción de textos • Vaciado de letras • Derivación de palabras • Árbol de palabras • Completar palabras
Desarrollar la comprensión lectora y trabajar el razonamiento lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> • Frases intrusas • Reconstrucción de textos • Juegos nombre-verbo-adjetivo • Ordenación de frases y textos
Desarrollar la capacidad mnemotécnica del alumno	<ul style="list-style-type: none"> • Secuenciar textos • Identificación de palabras • Memorización de letras, frases y palabras
Reforzar la capacidad de síntesis en el proceso lector	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de comprensión • Esquema • Cruciletras • Puzzle

Primar una ejecución oral comprensiva del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras manipuladas • Alteraciones en el orden del texto • Manipulaciones orales • Elecciones durante la oralización • Relaciones extratextuales
---	---

Fuente: Quintanal Díaz (1997, p. 157)

El juego es una estrategia que acerca a los alumnos de cualquier edad hacia un aprendizaje significativo. Para ello el profesor puede utilizar todo tipo de textos, continuos (cuentos, fábulas, leyendas, etc.) o discontinuos (croquis, mapas, carteles, imágenes, etc.) con los que se busca estimular la intencionalidad lectora del niño y favorecer su motivación.

Para mantener esta motivación es importante comenzar alentando a la familia para colaborar en la creación de un ambiente lector por medio de la adquisición de libros y orientándoles con recomendaciones adecuadas para la edad del niño. Ahora bien, en clase se deben propiciar momentos específicos para la lectura, en la que el profesor lea narraciones a los alumnos que les sirva de ejemplo coherente, y despierte su interés por el texto que lee. Otra forma de motivar al niño en el aula es permitir la lectura en coro que tanto disfrutan a manera de lectura compartida, ya sea que lean todos juntos el texto completo o que en grupos vayan leyendo por párrafos, lo que mantiene su atención en el curso de la lectura.

También es conveniente permitir que el niño narre el cuento leído y, con preguntas mediadas por el maestro, realice un análisis personal de la lectura: lo que le gustó, lo que no, qué cosas cambiaría. Lo mismo que actividades propias generadas por las lecturas, como: dibujos de los personajes de acuerdo a la descripción, actuación de fragmentos del texto, creación de finales alternativos, etc.

Para la utilización de textos discontinuos podemos utilizar como ejemplo la interpretación de una pintura que sea atractiva, impactante e interesante para los

alumnos a los que va dirigida la experiencia, en nuestro caso se trata de los alumnos de 5º y 6º de primaria, niños entre los 10 y los 14 años, como ya se ha mencionado anteriormente. Esta estrategia se relaciona directamente con el proceso de lectura marcado en los estándares curriculares: “Comprende el lenguaje figurado y es capaz de identificarlo en diversos géneros: cuento, novela, teatro y poesía.” (México. SEP. SEB, 2011b, p. 15)

Pongamos por ejemplo la pintura *El grito* de Edvard Munch. La actividad consiste en que los alumnos observen detenidamente la imagen mientras el educador, con una mediación pedagógica, activa el conocimiento previo del niño y hace preguntas pertinentes: ¿qué observas?, ¿qué imaginas?, ¿qué actividad realiza el personaje central?, ¿qué colores predominan?, ¿cómo es el lugar?, etc.

Por medio de una actividad como ésta el alumno logrará enumerar, escribir, interpretar o inferir lo que sucede en la pintura o fotografía. También se desarrolla en el salón de clases la observación minuciosa, la creatividad, la imaginación, la tolerancia al escuchar las respuestas de los compañeros, el vocabulario necesario para poder describir la pintura; se estructuran ideas que posteriormente se pueden escribir en un cuento o un poema, se crea un ambiente colaborativo y se hace una construcción colectiva del conocimiento.

3.3 Evaluación de las estrategias

La evaluación de este tipo de actividades no se puede realizar de una manera tradicional. Para que el proceso de evaluación sea realmente formativo y útil, es decir, para que favorezca que los alumnos logren los aprendizajes esperados así como las competencias que se plantean en el perfil de egreso de la Educación Básica, es necesario que su uso se considere a lo largo de todo el desarrollo del proyecto didáctico: al inicio, durante el proceso y al final del mismo. Al valorar los productos y los resultados también es necesario replantear la evaluación no sólo

como un proceso final que sirve para asignar una calificación, sino como una herramienta de aplicación permanente que ayude a mejorar los procesos de aprendizaje.

Los “aprendizajes esperados”, que ya están determinados en los programas de estudio, son el referente principal para la realización de los tres tipos de evaluación: inicial, en proceso y final. Con ello se expresa “lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en los cuatro periodos escolares: al concluir el preescolar, al finalizar el tercer grado de primaria, al término de la primaria (sexto grado), y al concluir la educación secundaria.” (México. SEP. SEB, 2011b, p. 86)

De manera que para saber qué tan cerca o lejos estamos de alcanzar dichos aprendizajes es necesario realizar la evaluación diagnóstica; y para saber cómo nos estamos acercando al logro de éstos referentes, es necesario constatar el nivel en que se alcanzaron los aprendizajes esperados al final del proceso. Esto último requiere valorar tanto el producto final como lo que aprendieron los alumnos a lo largo de todo el proyecto.

Una forma apropiada de evaluar la actividad de nuestro ejemplo sería la utilización de una rúbrica. Las rúbricas son pautas o sucesiones de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o destreza relativos al desempeño que una persona demuestra respecto de un proceso o producción determinada. Las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el avance de un desempeño inicial al grado de experto, pues están centradas en aspectos cualitativos y miden el trabajo de los alumnos de acuerdo con “criterios de la vida real”, lo que implica una evaluación progresiva y el ejercicio de la reflexión y autoevaluación. La rúbrica debe ser coherente con los objetivos pedagógicos que se han establecido, asimismo, debe ser apropiada al nivel de desarrollo de los estudiantes y establecer niveles de términos claros.

3.4 Recomendaciones generales para un ambiente lector

Hay que tener en cuenta que existen recomendaciones generales, tanto para padres de familia como para los mismos maestros, que pretenden motivar al niño de cualquier edad a leer pues con esto lograremos que se encuentre inmerso en un ambiente lector. Tenemos aquí algunas sugerencias:

- Permitir que los niños vean a sus padres y maestros leer en diversas situaciones.
- Recorrer con ellos librerías, mirar, hojear y comprar libros juntos.
- Tener a disposición de los niños variados materiales de lectura con láminas atractivas, formato manejable y diferentes contenidos que sean de interés para los niños: aventuras espaciales, ciencias naturales, cuentos tradicionales, cuentos de terror.
- Leerles cuentos en voz alta, con adecuada entonación y con entusiasmo. La lectura de cuentos y no el simple hecho de contar cuentos, familiariza a los niños con el vocabulario y las estructuras sintácticas características del texto escrito.
- Cuando los niños formulen alguna pregunta, consultar libros, diccionarios, enciclopedias u otro material (podemos utilizar los medios electrónicos para realizar nuestras consultas). Por ejemplo, si el niño pregunta ¿cuál es el planeta más grande que existe?
- Comentar las lecturas, en especial las noticias periodísticas, un libro interesante o un artículo de revista. Hacer notar que aunque se es adulto, siempre se está aprendiendo cosas nuevas a través de la lectura.
- Aprender y compartir con los niños juegos lingüísticos, como adivinanzas, trabalenguas, rimas, poemas, y hacer notar que están en determinado libro.
- Dramatizar cuentos o leyendas por medio de la mímica, teatro de títeres, marionetas y juegos dramáticos. Hacer que participen los niños. Leerles las partes pertinentes para que memoricen el libreto.

- Comprarles libros de su interés, suscribirlos a revistas, incitarlos a que lleven libros como regalo de cumpleaños.
- Leer en presencia de los niños las instrucciones para hacer funcionar un determinado juego, una máquina interesante o los pasos a seguir para realizar una receta de cocina.
- Valorar a las personas que les gusta leer. (Alliende & Condemarín, 1999, p. 58)

3.5 Propuesta de estrategias didácticas

Con la finalidad de establecer una propuesta pedagógica para fomentar el gusto por la lectura y mejorar la comprensión lectora en los niños de 5º y 6º de primaria, se presentan una serie de estrategias que servirán para orientar al maestro en su labor mediadora.

Como se mencionó anteriormente de acuerdo con Vygotsky, para que el niño sea capaz de adquirir un conocimiento nuevo tiene que contar con la información necesaria, es decir, se debe encontrar en la Zona de Desarrollo Potencial (Rivière, 1994, p. 43). De este modo, antes de ejecutar las estrategias se realizará una evaluación diagnóstica inicial, por ejemplo, utilizar material introductorio, hacerle preguntas específicas sobre el tema, pedirle que haga inferencias sobre el título, la imagen del libro o el tema para que utilice sus conocimientos previos.

Con la aplicación de la estrategia, el niño forma nuevos esquemas con los textos que lee, asimila y reorganiza el conocimiento, acomoda su estructura cognitiva y logra lo que Piaget llama equilibración (Perraudau, 2001).

Por último, se requieren actividades complementarias para reforzar el conocimiento recién adquirido, para lograr así que permanezca en la memoria de largo plazo y se emplee en circunstancias de la vida real. Sabemos que la mejor

forma de retener un conocimiento es aplicarlo, por eso se recomienda la creación de actividades que estén relacionadas con la lectura reciente.

La lectura oral es un buen comienzo aún cuando muchos profesores la hayan descartado porque piensan que es anticuada. Sin embargo, en el salón de clases podemos observar cómo los alumnos gustan de leer en voz alta, de forma individual en ocasiones y especialmente coral; les divierte, les da confianza y alienta a los niños inseguros a ponerse al nivel de sus compañeros porque se vuelve un reto motivante que la lectura en grupo se escuche al unísono, agradable, con la articulación apropiada de las palabras pronunciadas en el tono adecuado con el sentido y la emoción apropiada.

Este tipo de lectura debe ser mediada por el profesor para repetir alguna palabra cuando sea necesario o reiniciar la lectura cuando el grupo no logre la normalidad. No hay razón para dejar la lectura oral con la idea de que ha pasado de moda cuando hemos comprobado que es una herramienta de enseñanza muy útil para mejorar la fluidez lectora cuando el niño lee y escucha la pronunciación de nuevas palabras.

Para involucrar a todo el grupo en la lectura en voz alta podemos utilizar la estrategia de lectura por renglón. Cada niño leerá un renglón del texto elegido cuidando la continuidad del relato y procurando estar alerta a su turno. Las lecturas que se prestan mejor para esto son los poemas o las rimas, como las que encontramos en el *Libro de lecturas. Sexto grado*: “Igual que ayer...” de Norma Guadalupe Ramírez Sanabria, “Oda a las librerías de usado” de Antonio Domínguez Hidalgo, entre otras. (México. SEP. SEB, 2013b)

La lectura en forma de diálogo o respuesta permite que un niño dirija la lectura del grupo. El alumno lee la primera parte de un texto y el grupo le responde leyendo todos juntos la segunda parte, por ejemplo en la lectura “Calavera computarizada”

de Francisco Hernández en el *Libro de lecturas. Quinto grado*, del cual tenemos la siguiente estrofa:

“Ya es muy moderna la Muerte,/ en todo anda de metiche./ Su osamenta sigue fuerte,/ se alimenta de ceviche.” (México. SEP. SEB, 2013a, p. 19)

El alumno que está dirigiendo la lectura leerá el primer verso y el grupo responderá leyendo en forma coral el segundo verso, a continuación el alumno que dirige leerá, nuevamente solo, el tercer verso y el grupo responderá con el cuarto. Hasta terminar la lección.

A los niños de esta edad les gusta cantar, especialmente cuando lo hacen juntos, por lo que una forma de aprovechar este gusto y divertirse un poco es proporcionarles la letra de algunas canciones para que las lean mientras cantan, tal vez canciones tradicionales que ellos aún no conocen, por ejemplo *La cucaracha*. El primer paso es cantarla todos juntos con la letra tradicional para después pedirles que agreguen algunos versos por su cuenta, el trabajo lo pueden realizar solos o en equipos, una vez que se han concluido los versos, los alumnos los organizan para que todos cuenten con la letra de los versos nuevos, puede ser escribiéndolos en el pizarrón y que todos los copien en su cuaderno en el mismo orden o poniendo cartulinas con los versos para que todos los puedan leer.

Otra forma de lectura en voz alta que es de suma utilidad en el aula es la que hace el maestro de algún texto elegido por él, que ya ha leído previamente y que encuentra apropiada para la edad y los intereses de sus alumnos.

Con esta experiencia los alumnos aprenden que la lectura posee una fuerza emocional que afecta a niños y adultos por igual, reconocen el gusto del maestro por los libros por los comentarios que se desprenden de la lectura y ésta despierta en ellos la curiosidad por leer ese libro, incluso por ir más rápido en la lectura que

lo que se avanza en grupo o de releer el libro cuando se ha terminado la lectura grupal.

La introducción de palabras sofisticadas que aparecen en la lectura acompañadas de una explicación por parte del profesor o el empleo de diccionarios y la aplicación de las mismas en las conversaciones cotidianas de los niños, sirven también como estrategia para incrementar el vocabulario. Además, el compartir un mismo tema en grupo une a los niños porque todos tienen que decir, opinar y hacer comentarios sin necesidad de ser evaluados.

De la misma forma en que antes de iniciar la lectura de un texto se motiva a los estudiantes a realizar inferencias y se hacen preguntas para reconocer los conocimientos previos de los alumnos. Es conveniente que al final de la lectura se lleven a cabo actividades que les permitan reflexionar sobre lo que han escuchado. Presentamos a continuación la Tabla 13 con algunas estrategias.

Tabla 13. Actividades después de la lectura

<p style="text-align: center;">Actividad Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discusión en grupo • Discusión por parejas • Lectura de pasajes seleccionados 	<p style="text-align: center;">Actividad Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redacción • Comentario • Diario • Poema
<p style="text-align: center;">Actividad Visual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dibujos • Historietas • Imágenes guiadas 	<p style="text-align: center;">Actividad Física</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teatro • Danza • Pantomima

Fuente: (Rasinski, 2003)

Dentro de las actividades orales tenemos la discusión sobre la lectura. Esta es una buena forma de evaluar la comprensión y al mismo tiempo sirve para cerrar el tema. Será necesario que esta estrategia sea mediada con preguntas del profesor

para introducir la reflexión crítica sobre lo que se ha leído. Algunas preguntas pueden ser:

- ¿Qué fue lo que más te gustó de la lectura? ¿Por qué?
- ¿Qué fue lo que menos te gustó? ¿Por qué?
- ¿Cómo describirías al personaje principal? ¿Por qué?
- ¿Qué crees que va a pasar después?
- ¿Conoces a alguien que se parezca al personaje principal? ¿En qué?
- ¿En qué es diferente al personaje principal esa persona que conoces?

Sabemos que siempre habrá algunos alumnos más tímidos que otros y que prefieran no participar en las discusiones grupales, por tal motivo una variante de esta estrategia es realizar la discusión en parejas o en pequeños equipos de tres o cuatro alumnos para que los niños que no participan frente a todo el grupo se animen a expresar su opinión.

No es necesario que las actividades que se realizan después de la lectura se hagan inmediatamente al terminar ésta, se pueden efectuar al siguiente día pero siempre antes de la próxima lectura.

Otra estrategia es pedirles que presten atención a las palabras que más les gusten, les disgusten o les den curiosidad en la lectura y al terminar ésta se hará una lista de las palabras elegidas por ellos; esta lista puede quedar expuesta en el salón con el acuerdo, tanto de alumnos como del profesor, de introducir las palabras en la conversación cotidiana.

También se les podría pedir a los alumnos que organicen las palabras en categorías, por ejemplo: palabras de las que se puede hacer un hermoso dibujo y palabras que no.⁵

Palabras de las que se puede hacer un hermoso dibujo.	Palabras de las que no se puede hacer un hermoso dibujo.
Rebozo	Sandalias
Baúl	Escalinatas
Anciana	Aldaba

3.5.1 Estrategia de Gambrell, Kapinus y Wilson (1987)

Imágenes guiadas es una estrategia que logra que los estudiantes visualicen lo que leen para aprender y lo recuerden más fácilmente. Se describe a los alumnos alguna situación específica, por ejemplo, para introducir un tema de historia se ayuda a los escolares a visualizar el tipo de ropa, los transportes o la forma de las casas que correspondan al periodo histórico, etc. Lo mismo se puede hacer cuando se trata de la descripción de un personaje o un lugar en la lectura. (Gambrell et al., 1987)

Los pasos de la estrategia son los siguientes:

1. Elegir un texto en el que se haga una descripción amplia de un personaje o lugar.
2. Leer en voz alta a los alumnos y compartir con ellos las imágenes que se formaron en nuestra mente detallando colores, tamaños y formas.
3. Pedirles que compartan las imágenes que han formado ellos en sus mentes y explicarles, por ejemplo, que si la lectura dice tenía el cabello oscuro, ellos podrían imaginarlo negro o café pero no rubio.

⁵ Palabras elegidas del texto “Después de muertos, sólo flores” de Luis Guillermo Silva Rojas en el *Libro de lecturas. Sexto grado* (México. SEP. SEB, 2013b, pp. 30-32).

4. Pedirles que vuelvan a imaginar lo que se ha descrito y que lo compartan nuevamente incluyendo los cambios que hicieron de acuerdo a la lectura.

Dentro de las actividades escritas podemos trabajar con la redacción abierta sobre la lectura que se volverá más atractiva si pedimos a los niños que modifiquen la historia de acuerdo a sus gustos y preferencias, o les pedimos que cambien el final del texto por uno completamente diferente. Podemos solicitar que le den un consejo al personaje principal o que le adviertan las consecuencias de su comportamiento, esto es una forma práctica para que el niño haga inferencias.

3.5.2 Estrategia de Koshinen y Blum (1986)

Con esta estrategia se promueve la lectura fluida pues el texto se leerá tantas veces como sea necesario. Aunque la actividad está planeada para un tiempo aproximado de 10 a 15 minutos, se puede aplicar con diversas variaciones de acuerdo a las necesidades particulares de nuestro grupo.

Es mejor trabajar esta estrategia en parejas pues los estudiantes leen tres veces, en voz alta, un texto seleccionado por ellos mismos a un compañero y éste cada vez realiza una evaluación de la ejecución de su pareja. El alumno que ha sido asignado como auditor evalúa la segunda y tercera lectura de su compañero para proporcionarle un comentario haciendo énfasis en lo positivo.

Las autoras de la estrategia, Koshinen y Blum (1986), proponen cuatro pasos a seguir:

1. Los alumnos seleccionan una lectura del material escolar que consideran es la más interesante.
2. Trabajando en parejas leen en silencio sus pasajes (que no tiene que ser el mismo) y deciden quién será el primero en leer en voz alta.

3. El alumno elegido lee su texto al compañero tres veces en voz alta y puede pedirle ayuda cuando encuentra una palabra problemática.
4. Después de cada lectura oral el niño marca la hoja de evaluación. La escala de evaluación puede incluir los niveles de mal, bien, excelente. Como se muestra a continuación:

REPORTE DE LECTURA REPETIDA					
Lector: _____	Evaluador: _____	Fecha: _____			
¿Cómo fue la lectura de tu compañero? Califícalo en cada una de las siguientes áreas para la primera y la última lectura realizada.					
Decodificación: (Al realizar la lectura fue capaz de leer las palabras de manera correcta)					
	Sobresaliente		Bueno		Razonable
Primera Lectura	1	2	3	4	5
	Sobresaliente		Bueno		Razonable
Última Lectura	1	2	3	4	5
Ritmo: (Al realizar la lectura fue capaz de leer a buen ritmo y ajustarlo cuando fuese necesario)					
	Sobresaliente		Bueno		Razonable
Primera Lectura	1	2	3	4	5
	Sobresaliente		Bueno		Razonable
Última Lectura	1	2	3	4	5
Expresión: (Al realizar la lectura fue capaz de leer con buenas expresiones y en frases y no palabra por palabra)					
	Sobresaliente		Bueno		Razonable
Primera Lectura	1	2	3	4	5
	Sobresaliente		Bueno		Razonable
Última Lectura	1	2	3	4	5

Figura 3. Reporte de lectura repetida⁶

Fuente: Rasinski (2003)

⁶ La traducción del reporte es mía.

O podemos utilizar el formato que sugiere Condemarín (1996) para mayor rapidez.

Evaluación de Lecturas repetidas			
1ª Lectura			
2ª Lectura			
3ª Lectura			

Figura 4. Evaluación de lecturas repetidas

Fuente: Condemarín (1996, pp. 122-124)

En este caso el niño auditor hace anotaciones, después de la segunda y la tercera lectura, en la hoja de evaluación que se le proporciona:

<p>Lectura No. 2</p> <p>¿Cómo mejoró la lectura de tu compañero?</p> <p>¿Lee más "de corrido" que la vez anterior?</p> <p>¿Confunde menos algunas palabras?</p> <p>¿Lee con más expresión?</p> <p>–Explica a tu compañero la forma como mejoró su lectura.</p>

Figura 5. Hoja de evaluación

Fuente: Condemarín (1996, p. 125)

Al final de la lectura y de la retroalimentación los alumnos se intercambian los papeles.

3.6 Reflexiones

La lectura en voz alta nos dará como resultado una mejora en la fluidez lectora, sin embargo, es importante recordar que no es lo mismo leer un número aceptable de palabras que comprender lo que se está leyendo. Debemos estar atentos a que el objetivo principal sea la comprensión y no caer en el error de quedar satisfechos con alcanzar el número de palabras por minuto marcado como adecuado por las autoridades.

Durante la aplicación de las estrategias aquí presentadas hemos considerado que la lectura y la escritura constituyen procesos enlazados. Por medio de la escritura el estudiante puede comunicar las ideas y sentimientos que le ha provocado la lectura, hacer una reflexión escrita que posteriormente leerá a sus compañeros en la que podrá utilizar el nuevo vocabulario adquirido.

Consideraciones finales

La lectura funciona como una puerta de ingreso al proceso de aprendizaje, inicia con el reconocimiento de las palabras y continúa con la lectura fluida de las mismas lo cual facilita la comprensión de lo que se lee aunque este proceso, que es nuestro objetivo principal al leer, es aún más complejo y va más allá de la simple decodificación y la lectura fluida de las palabras.

Lo que buscamos es una competencia lectora que el alumno aplique a lo largo de su vida para comprender, reflexionar y beneficiarse con los diversos textos a los que se enfrente pero también que lo lleve a interesarse, disfrutar y apreciar lo que lee. Debemos recordar que por medio de la literatura se llega a comprender, en cierta forma, algo de la conducta humana.

Como sabemos, la lectura es muy importante en el currículo escolar, es la entrada principal al conocimiento de nuevos conceptos e ideas, de información en general, de datos y estadísticas, etc. Es, por lo general, a través de la lectura que el alumno adquiere los nuevos conocimientos que requiere aprender sin importar que estos se encuentren en un libro o en una página de internet.

Con la lectura el niño ira adquiriendo y desarrollando mayores habilidades como la inferencia, con la que se le facilitará hacer suposiciones e hipótesis; la interpretación, con la que logrará parafrasear, explicar, argumentar o resumir cualquier lectura de un texto, o de la realidad, que haga a lo largo de su vida.

Los resultados de los exámenes PISA son el detonador de la alerta, no podemos dejar pasar más tiempo para mejorar la forma en que nuestros niños leen y comprenden, primero el texto y después el contexto, pues si leer resulta complejo, leer la realidad lo es más. Es por todo esto que nuestra propuesta de estrategias específicas para que el niño pueda adquirir esta competencia, además del gusto por la lectura, es primordial.

No podemos dejar de leer, a nuestro alrededor se encuentran todo tipo de textos pero en especial los niños están expuestos a la lectura ahora más que nunca: las instrucciones de un video juego, las búsquedas en internet, las redes sociales, los e-mails, hasta los videos musicales tienen subtítulos con la letra de las canciones, etc. La importancia del papel que juega la lectura en los medios electrónicos es tan grande que requiere de nuevos estudios, de encontrar nuevas estrategias de enseñanza y desarrollar nuevas teorías pedagógicas para el aprovechamiento de los avances tecnológicos.

En nuestra práctica profesional nos hemos encontrado ya con diversos proyectos como el sistema *Progrentis*,⁷ que promete desarrollar las destrezas lectoras, primeramente para la decodificación del texto por medio de ejercicios oculares en una pantalla en la que el niño tiene que seguir con la vista una figura que se mueve a diferente velocidad.

En un segundo momento utiliza textos pequeños, que aparecen en la pantalla un tiempo determinado, sobre el que se hace una pregunta dando la opción de tres respuestas, el niño debe elegir la correcta, si así es, gana puntos. Los textos van incrementado su longitud y su dificultad. La tercera etapa son ejercicios de mnemotecnia.

Como este programa, comienzan a surgir diversas prácticas específicas para la lectura electrónica por lo que consideramos que nuestro estudio debe limitarse a las estrategias de aula que son aplicadas cotidianamente en la mayoría de las escuelas integradas al Sistema Educativo Nacional y que se deben realizar mayores estudios sobre la lectura en medios electrónicos.

⁷ Recuperado de <http://blogs.escolacristiana.org/qualitat/files/2013/04/Programa-Progrentis.pdf>

El maestro es quien tiene en sus manos la aplicación y el éxito de estas estrategias, en nuestra experiencia docente las hemos utilizado con buenos resultados, hemos visto como un grupo de alumnas que no tenían contacto alguno con los libros se han convertido en lectoras entusiastas al grado de considerar el tiempo de lectura como una recompensa por su buen desempeño escolar, hemos formado una biblioteca de aula y entre lo más satisfactorio ha sido ver como por iniciativa propia visitan la biblioteca escolar y solicitan material de lectura con insistencia.

Es un hecho que nuestros niños pueden lograr la competencia lectora y el placer de la lectura que les proporcionara seguridad y bienestar toda su vida.

Referencias

- Agelet, J., Albericio, J. J., & Aragués, A. M. (2001). *Estrategias organizativas de aula: Propuestas para atender la diversidad*. Madrid: Laberinto Educativo.
- Alliende, F., & Condemarín, M. (1999). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Argüelles, J. D. (2011). *Estás leyendo... ¿y no lees?: Un libro contra la obligación de leer*. México: Ediciones B.
- Beltrán Llera, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, UNESCO.
- Condemarín, M. (1996). *Lectura correctiva y remedial*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (2.^a ed.). México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga Arceo, F., Hernández Rojas, G., & Ramírez Almaraz, M. (2007). *Aprender a aprender*. México: Angeles Editores.
- Díaz Gutiérrez, M. A., & Flores Vázquez, G. (2010). *México en PISA 2009*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado a partir de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/125/P1C125.pdf>

- Ferreiro, E., & Gómez Palacio, M. (Eds.). (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (17.^a ed.). México: Siglo XXI.
- Flores Vázquez, G., & Díaz Gutiérrez, M. A. (2013). *México en PISA 2012*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado a partir de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/1125/P1CI125.pdf>
- Freire, P. (2004a). *Cartas a quien pretende enseñar*. (S. Mastrángelo, Trad.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004b). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. (S. Mastrángelo, Trad.) (16.^a ed.). México: Siglo XXI.
- Fundación Mexicana para el Fomento a la Lectura. (2012). Encuesta Nacional de Lectura 2012: Primer informe. Recuperado a partir de <http://www.canem.org/Archivos/funlectura/EncuestaNacionaldeLectura2012/EncuestaNacionaldeLectura2012.html>
- Gambrell, L. B., Kapinus, B. A., & Wilson, R. M. (1987). Using mental imagery and summarization to achieve independence in comprehension. *Journal of Reading*, 30(7), 638-642.
- González, S., & Ize de Marengo, L. (1999). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández Gallardo, S. C. (2010). Uso de estrategias de aprendizaje con apoyo en Internet considerando el género y el nivel educativo. Recuperado a partir de http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/eventos/cictg/conteudo_cd/E3_Usos_de_Estrategias_de_Aprendizaje.pdf
- Koskinen, P. S., & Blum, I. H. (1986). Paired repeated reading: A classroom strategy for developing fluent reading. *The Reading Teacher*, 40(1), 70-75.

- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2.^a ed.). Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Labinowicz, E. (1998). *Introducción a Piaget: Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. (H. López Pineda, Trad.). México: Addison Wesley Longman.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación* (2.^a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Leonhardt, M. (1998). *Keeping kids reading: How to raise avid readers in the video age*. New York, NY: Three Rivers Press.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maier, H. W. (2000). La teoría cognoscitiva de Jean Piaget. En *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Matus Romo, C. (1985). *Estrategia y plan* (6.^a ed.). México: Siglo XXI.
- Mejía Jiménez, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur: Cartografías de la educación popular*. Lima: Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. México: CONACULTA.
- México. Gobierno de la República. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Presidencia de la República. Recuperado a partir de <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx>
- México. Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado a partir de <http://pnd.gob.mx>

- México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2005). *PISA para docentes: La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. México: INEE. Recuperado a partir de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/203/P1D203.pdf>
- México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2008). *PISA en el aula: Lectura*. México: INEE. Recuperado a partir de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/408/P1D408.pdf>
- México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2011). Información sobre México en PISA 2009. Recuperado a partir de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/124/P1C124.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Recuperado a partir de http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf
- México. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. (2011a). *Plan de estudios 2011: Educación básica*. México: SEP. Recuperado a partir de http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/plan_estudios.pdf
- México. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. (2011b). *Programas de estudio 2011: Guía para el maestro. Educación básica: Primaria. Quinto grado*. México: SEP. Recuperado a partir de http://modeloaula.ilce.edu.mx/supervisor/home/doctosSEP/GuiaMaestro_quinto_grado.pdf
- México. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. (2013a). *Libro de lecturas. Quinto grado*. México: SEP. Recuperado a partir de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/librosdetexto/2013-2014/EspaLectura5.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica. (2013b). *Libro de lecturas. Sexto grado*. México: SEP. Recuperado a partir de

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/librosdetexto/2013-2014/EspaLectura6.pdf>

Miller, D., & Anderson, J. (2009). *The book whisperer: Awakening the inner reader in every child*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Muria Vila, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos*, (65). Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206508.pdf>

Nieto, O. (2011). Lectura y comprensión. Recuperado 10 de septiembre de 2014, a partir de <http://lecturaycomprension.wordpress.com>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). PISA 2009: Assessment framework: Key competencies in reading, mathematics and science. Recuperado a partir de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). PISA 2009 results: Executive summary. Recuperado a partir de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). PISA 2012: Resultados México. Recuperado a partir de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, Dirección de Educación, Empleo, Trabajo y Asuntos Sociales. (2002). *Muestra de reactivos empleados en la evaluación PISA 2000: Aptitudes para lectura, matemáticas y ciencias*. (C. Esteve, Trad.). México: OCDE, Santillana. Recuperado a partir de <http://www.oecd.org/pisa/39817028.pdf>

Patte, G. (2008). *Déjenlos leer: Los niños y las bibliotecas*. (R. Segovia, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.

- Perelstein de Braslavsky, B., & Dussel, I. (2009). *¿Primeras letras o primeras lecturas?: Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Perraudau, M. (2001). *Piaget hoy: Respuestas a una controversia*. (A. S. Álvarez Urbajtel, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York, NY: Basic Books.
- Quintanal Díaz, J. (1997). *La lectura: Sistematización didáctica de un plan lector*. Madrid: Bruño.
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York, NY: Scholastic Professional Books.
- Rivière, Á. (1994). *La psicología de Vygotski* (4.ª ed.). Madrid: Visor.
- Rojas-Drummond, S., Guzmán Tinajero, C. K., Jiménez Franco, V., Zúñiga García, M., Hernández Carrillo, F. B., & Albarrán Díaz, C. D. (2008). *La expresión escrita en los alumnos de primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado a partir de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/403/P1D403.pdf>
- Salazar Embarcadero, J. J. (2011). *Leer o no leer: Libros, lectores y lectura en México*. México: CELTA Amaquemecan.
- Sawyer, D. J. (2003). *Reading wise: Comprehension strategies that work* (Vols. 1-9). New York, NY: New Readers Press.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, NY: Academic Press.

Zamudio Mesa, C. (2008). *La revisión de textos en el aula: Una guía para el maestro*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado a partir de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/404/P1D404.pdf>