



Universidad Nacional Autónoma De México

Facultad de Psicología Sistema de Universidad Abierta

La elaboración de material didáctico como variable que favorece la comprensión lectora y la autoestima en niños de sexto grado de primaria.

Tesis que para obtener el título de:

Licenciado en Psicología.

Presenta:

Carlos Abel Osorio Flores

Directora de la tesis

Maestra Karina Beatriz Torres Maldonado

Comité de Tesis:

Maestra Gabriela Romero García

Maestro José Luis Sánchez Gámez

Maestra Patricia Paz De Buen Rodríguez

Maestra Inda Guadalupe Sáenz Romero

Temixco, Mor. Noviembre de 2015



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.

	INDICE	Página
Resumen		1
Introducción		2
Antecedentes		4
Capítulo I		22
Comprensión lectora		
Definición		24
Precursos de la lectura		25
Subproceso perceptivo		30
Subproceso memorístico		32
Subproceso léxico		33
Subproceso sintáctico		38
Subproceso semántico		39
Capítulo II		45
Material didáctico		
Definición		45
Relación entre material didáctico y comprensión lectora		46
Clasificación de material didáctico		50
Capítulo III		52
Autoestima		
Definición		54
Autoestima y autoconcepto		56
Justificación		62

Capítulo IV	65
Método	
Pregunta de investigación	
Objetivo	
Hipótesis	
Definición de variables	65
Criterio de inclusión	66
Diseño de investigación	
Descripción de instrumentos de medición	67
Escenarios	68
Procedimiento	68
Capítulo V	72
Análisis de resultados.	
Análisis cuantitativo.	72
Rúbrica.	74
Discusión	79
Conclusiones finales.	80
Anexos	81
Cartas descriptivas	82
ECL-2	90
Inventario de autoestima	100
Material Didáctico	103
Instrucciones	105
Rúbrica	109
Referencias bibliográficas	110

Resumen

La importancia de la comprensión lectora reside en que es una competencia indispensable para poder tener acceso a nuevos conocimientos. En México, es una de las habilidades cognoscitivas que ha presentado insuficiencias lo que ha producido bajo rendimiento en los estudiantes del país a diferentes niveles. Esto ha podido ser detectado por los bajos resultados obtenidos en las diferentes mediciones que se han realizado para poder apreciar los avances o retrocesos en la educación del país. Es un problema que hay que atender desde diferentes disciplinas y en este caso en particular desde la psicología para poder disminuir el abandono escolar y los diferentes problemas sociales que son ocasionados por lo mismo. Sumado a lo anterior, también se ha detectado que los estudiantes con un bajo desempeño escolar, tienen la tendencia a verse menos capaces (autoconcepto) con una autoestima baja.

Palabras clave: comprensión lectora, habilidades cognitivas, autoconcepto, autoestima.

Abstract

The importance of reading and comprehension stands in that is one essential competence in order to achieve new knowledge. In México, is one of the cognitive abilities that has shown insufficiencies, these has produced low performance in the students of different levels of the nation. It's a problem that has to be attended from different disciplines and in these particular case, from de psychology in order to diminish the school dropout and at the same time de different social problems caused for these condition. Adding to the preceding situation, it has been detected that the students with a low scholar performance have the tendency to see themselves as less skilled (self-concept) and also with low levels of self-esteem.

Key words: Reading and comprehension, cognitive abilities, self-concept, self-steem.

INTRODUCCIÓN

El bajo rendimiento escolar puede ser ocasionado por diversas causas y, de acuerdo a lo presentado en esta tesis, es un fenómeno que afecta seriamente a la población estudiantil del país. Al considerar los múltiples factores que lo producen, se encuentran los trastornos de origen fisiológico, como pueden ser daños o inmadurez cerebral; un deficiente desarrollo en el lenguaje y la lectura, considerados éstos últimos como factores cognoscitivos; pueden ser los primeros o los segundos, los que produzcan un bajo nivel de comprensión lectora, dando como resultado un bajo desempeño escolar.

Se añade también el elemento que tiene que ver con el área afectiva de un estudiante ya que, los trastornos emocionales en un momento dado, también influyen de manera significativa para que el alumno logre un desempeño escolar óptimo (Solloa, 2001). Gurney (1983 citado en Solloa, 2001) señala que “los niños con trastornos de aprendizaje generalmente presentan problemas en el área emocional y social secundarios a las dificultades académicas” también declara, “...que estos niños, se sienten incapaces de lograr lo que los demás esperan de ellos, suponen que son inferiores y que tienen poca fuerza para lograr lo que desean. Todo esto repercute en su autoconcepto, y pueden llegar a convertirse en víctimas de “desesperanza aprendida”.

Los resultados obtenidos en nuestro país en comprensión lectora, nos permiten apreciar que en México es muy importante prestar atención al tema de la comprensión. Ese fue el intento del trabajo reportado en esta tesis, proponer un método que al utilizarlo se pudiera fortalecer tanto la lectura comprensiva y al mismo tiempo de acuerdo a lo planteado en la hipótesis, también el área afectiva se viera reforzada. Finalmente se pueden ubicar en este trabajo los resultados obtenidos después de haber realizado el ejercicio propuesto, estos a pesar de no haber sido significativos, permiten replantear y mejorar una futura investigación dentro de este importante tema.

Esta tesis se encuentra dividida de la siguiente forma:

Introducción y antecedentes que soportan la propuesta de esta tesis.

En el primer capítulo se plantea lo relativo a la comprensión lectora, se aportan diferentes definiciones, cuáles son sus precursores, las bases fisiológicas, los subprocesos que la conforman y su importancia en la lectura comprensiva.

En el capítulo dos, se aborda lo relativo a material didáctico, se incluyen algunas definiciones, se realiza un planteamiento de la relación que puede existir en su utilización y la comprensión lectora además se hace mención de su clasificación.

El capítulo tres está dedicado al área de la autoestima y el autoconcepto, se realiza una breve aproximación histórica, se definen estos conceptos, se da una explicación de la importancia que tienen en el desempeño escolar de una persona y se propone la relación existente entre la elaboración de material didáctico, comprensión lectora y autoestima.

El capítulo cuatro estuvo dedicado al método.

Los análisis cuantitativo y cualitativo se encuentran contenidos en el capítulo cinco. Se incluyen los resultados que se desprenden del ejercicio estadístico; se cierra este capítulo con una serie de conclusiones que pueden dar paso a diferentes discusiones.

Se enlistan las referencias bibliográficas usadas para dar el soporte científico a esta tesis.

Se ha incluido así mismo en un apartado especial, los anexos que contienen las cartas descriptivas, los diferentes instrumentos de medición usados para llevar a cabo la medición cuantitativa, así como el material usado para la elaboración del juego con las instrucciones.

ANTECEDENTES

Con los resultados obtenidos de la aplicación de diferentes instrumentos como son *PISA* (Programme for International Student Assessment por sus siglas en inglés) *EXCALE* (Exámenes de la calidad y Logro Educativo) *ENLACE* (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) es que se ha podido tener una radiografía más clara del estado que guarda la educación en nuestro país. El evaluar el área de desempeño escolar ha llevado a las autoridades de educación a plantear diferentes estrategias tratando de corregir y consolidar la preparación escolar en México en sus diferentes niveles.

La prueba *PISA* quien a través de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos por sus siglas en español) de la cual es miembro México, reporta lo siguiente:

- El 41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencia básico (nivel 2 promedio OCDE: 18%)
- Menos del 0.5% de los alumnos mexicanos de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más alto (niveles 5 y 6) (promedio OCDE 8%)
- El alumno promedio en México obtiene 424 puntos. El puntaje promedio en la OCDE es 496, una diferencia con México que equivale poco menos de dos años de escolaridad.
- El 55% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico (nivel 2 de seis) en matemáticas (promedio OCDE: 23%).
- Menos del 1% de los alumnos mexicanos de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6) en matemáticas.
- El alumno promedio en México obtiene 413 puntos en matemáticas. El puntaje promedio en la OCDE es de 494, una diferencia con México que equivale a casi dos años de escolaridad. Este puntaje sitúa a México por debajo de Portugal, España y Chile y lo ubica a un nivel similar de Uruguay y Costa Rica y por encima del rendimiento de Brasil, Colombia y Perú. Los alumnos mexicanos de más alto rendimiento obtienen el mismo puntaje que un alumno promedio en Japón (539) (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos; Nota País, México, 2013).

Lo anteriormente expuesto, permite realizar las siguientes apreciaciones:

- Estar al tanto de las distintas áreas que presentan deficiencias.

- Conocer cuál es la posición de México respecto a otros países en el ámbito de desempeño educativo.
- Llevar a cabo una planeación estratégica que atienda las áreas de oportunidad.
- Corregir y dar una nueva dirección a los planes ya elaborados.
- Proponer y llevar a cabo nuevos métodos que permitan fortalecer aquellos factores que han afectado de alguna manera el logro de un buen desempeño educativo de los estudiantes, etc.

De acuerdo a lo que se ha mencionado, los resultados no favorecen a México, muestran el déficit en materia de educación a diferentes niveles, de ahí la necesidad de instrumentar las estrategias que lleven al país en primer lugar a mejorar la educación y de ahí partir para ubicarse mejor en las escalas que lo han colocado por debajo de muchos países en los cuales los resultados obtenidos han sido superiores. Planteamiento que desarrollará más adelante.

En México hay diversas instituciones que se encuentran realizando un esfuerzo común a favor de la educación y de los estudiantes en el país tratando de reducir el problema de un bajo desempeño escolar. Ejemplos de estas son la Secretaría de Educación Pública (SEP) que además de desarrollar los planes de estudio, implementó también una prueba para evaluar el avance logrado en el país con un instrumento que se llamó: Evaluación Nacional de Logro Académico (ENLACE) y, también se cuenta con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Sus acciones han sido producto también de un trabajo que se efectúa conjuntamente con otras entidades que a nivel mundial se ocupan en la misma tarea: mejorar el nivel educativo. Por último, se debe mencionar a nivel internacional la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Esta organización, ha desarrollado un instrumento de medición conocido como *PISA* (Programme for International Student Assessment por sus siglas en inglés (Instrumento mencionado con anterioridad) a través del cual México ha sido evaluado dentro de un panorama internacional enfocado en el área de la educación; el programa se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes a partir de pruebas estandarizadas que se llevan a cabo cada tres años en los países que participan en la evaluación y que permiten valorar los avances en las materias de español, matemáticas y ciencias a nivel internacional, en una población estudiantil que comprende estudiantes de 15 años tres meses hasta 16 años dos meses. Esta población se encuentra inscrita principalmente en nivel bachillerato o profesional técnico, pero en ocasiones llegan a ser

evaluados estudiantes de secundaria general, técnicas y telesecundarias. El instrumento de medición ha sido diseñado para poder apreciar cómo es que los estudiantes usan el conocimiento adquirido en las escuelas dentro de los diversos escenarios en los que se desenvuelven cotidianamente (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2014).

La prueba *PISA* al igual que la de Exámenes de la calidad y del logro educativo (EXCALE) – esta prueba se describe más adelante- contiene reactivos de opción múltiple y preguntas en las que se les pide a los estudiantes que elaboren sus propias respuestas. Incluye también la aplicación de algunos cuestionarios en los que el examinado(a) contesta preguntas acerca de sí mismo, sobre sus hogares y las experiencias de aprendizaje; por su extensión, la duración de la prueba es de 390 minutos. De igual forma se aplica un cuestionario a los directores de cada escuela en la que es aplicada *PISA*. A petición de algunos países, también los padres resuelven un examen adicional (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos; Nota País, México, 2013) Los exámenes que se aplican a la población estudiantil, no requieren más que papel y lápiz.

La prueba está diseñada para evaluar áreas como matemáticas, español y ciencias, la aplicación en el 2012, estuvo centrada también en matemáticas, con lectura, ciencia y solución de problemas en un segundo plano; el motivo de hacerlo de esta forma fue establecer un marco de comparación con los resultados obtenidos en 2003.

En cada país se seleccionan muestras de forma aleatoria que consideran entre 4, 500 y 10, 000 alumnos. Sin embargo, a solicitud expresa hecha por México, se evaluaron 33 806 estudiantes, lo que permitió explorar las diferencias regionales con mayor exactitud. Obteniendo lo siguiente:

En México, la diferencia en el índice de calidad de los recursos educativos entre escuelas socio-económicas aventajadas y en desventaja social es la más alta en toda la OCDE y la tercera más alta de todos los países participantes en *PISA* (detrás de Perú y Costa Rica) reflejando altos niveles de desigualdad en la distribución de recursos educacionales en México (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos; Nota País, México, 2013)

Es de suma importancia para este trabajo, hacer mención de los resultados obtenidos en el país en materia de lectura, por ser el área de comprensión lectora el

objetivo del “Taller de Elaboración de Material Didáctico”. En los resultados obtenidos en la prueba PISA citados previamente se observó lo siguiente:

- El 41% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencia básico (nivel 2 promedio OCDE: 18%)
- También que menos del 0.5% de los alumnos mexicanos de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más alto (niveles 5 y 6) (promedio OCDE 8%)
- Además, se logró observar que el alumno promedio en México obtiene 424 puntos. El puntaje promedio en la OCDE es 496, una diferencia con México que equivale poco menos de dos años de escolaridad.

Ahora, en el siguiente apartado se puede observar que el resultado en matemáticas guarda cierta similitud con el de lectura. Lo que pudiera indicar lo que se mencionó previamente que la comprensión lectora permite la adquisición de los demás conocimientos confirmando también la siguiente idea “a la par con la escritura y el cálculo, la lectura es una de las actividades específicamente humanas” (Vygotsky, 1983 en Solovieva y Quintanar 2011):

- 55% de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básico (nivel 2 de seis) en matemáticas (promedio OCDE: 23%).
- Menos del 1% de los alumnos mexicanos de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6) en matemáticas.
- El alumno promedio en México obtiene 413 puntos en matemáticas. El puntaje promedio en la OCDE es de 494, una diferencia con México que equivale a casi dos años de escolaridad.
- Este puntaje sitúa a México por debajo de Portugal, España y Chile y lo ubica a un nivel similar de Uruguay y Costa Rica y por encima del rendimiento de Brasil, Colombia y Perú.
- Los alumnos mexicanos de más alto rendimiento obtienen el mismo puntaje que un alumno promedio en Japón (539)

Aunque el objetivo de esta tesis no fue establecer una correlación entre lectura y desempeño en matemáticas y ciencias, sería interesante considerar los resultados para una investigación futura.

En ciencias los resultados tampoco fueron muy alentadores, siempre guardaron una proporción similar. Si se establece un comparativo con los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas en el 2013, se observan mejoras sustanciales dentro de los parámetros en México, por ejemplo, en matemáticas el puntaje se elevó de 385 a 413 (se estaría hablando de 10 años transcurridos para lograr esta diferencia). Con todo, el pronóstico que aporta la OCDE, no es muy esperanzador, ya que, si se sigue por esa vía de mejora en las tasas de evolución, a México le ha de tomar más de 25 años para alcanzar los niveles promedio actuales que guarda esa institución en el área de matemáticas y en lectura, más de 65 años (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos; Nota País, México, 2013).

Otro de los organismos que a nivel internacional ha enfocado sus esfuerzos en beneficio de la niñez es la UNICEF (por sus siglas en inglés: United Nations International Children's Emergency Fund y en español: Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia). En su tarea por cuidar a la infancia de todos los países, ha desarrollado entre otros documentos, el Acta de los Derechos de los Niños; en ella se habla acerca del derecho de los niños a tener acceso a la educación libre, gratuita y de calidad; "México no sólo ha suscrito estos principios, sino que ha incorporado el derecho a la educación en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. El marco jurídico internacional del derecho a la educación se encuentra previsto en numerosos acuerdos internacionales" (UNICEF, 2010).

En lo que corresponde al artículo 3° de la constitución cabe mencionar lo que ahí ha quedado asentado en materia de educación:

"Artículo 3o.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos." (ordenjuridico, 2014).

Es gracias a todos estos acuerdos internacionales y a la legislación que emana de la constitución mexicana basada en su artículo 3°, que se han realizado continuamente

esfuerzos en el rubro de la calidad educativa en nuestro país, todo con el fin de evitar los rezagos que se puedan presentar o que se vienen arrastrando por falta de las estrategias necesarias, para en un momento dado, estar al nivel de los países que llevan la delantera en materia educacional.

A nivel primaria, se ha logrado que la instrucción sea obligatoria y gratuita y han quedado incluidos también, los niveles preescolar, secundaria y ahora la media superior. Esto es un ejemplo que permite ver que constantemente se está pugnando por la optimización de la educación. La UNICEF para el ciclo 2007-2008 reportó que la matrícula estudiantil a nivel primaria, cubría prácticamente la totalidad de la población infantil en México (UNICEF, 2010).

Este organismo internacional también basa los resultados de los avances alcanzados en México en los datos que aporta la prueba conocida como: Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Esta prueba ahora suspendida, fue diseñada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para valorar el nivel básico y medio superior. Gracias a su aplicación se pudieron valorar los avances en el país en 2010.

Para el caso de estudiantes de primaria, el resultado en el examen de matemáticas ha mejorado, ya que mientras 16% tuvo un desempeño bueno en 2006, el porcentaje subió a 23% en 2008 (el nivel de logro excelente ascendió de 1.6% a 4.7% en el mismo periodo). El 3.8% de los alumnos de secundaria pasó de un nivel de logro bueno en 2006 a 8.3 en 2008, en el mismo tema (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2010).

Se logró establecer también, que a mayor marginación menor logro en la prueba; un ejemplo claro es el que se encuentra en algunas comunidades indígenas en las que los índices de aprovechamiento son muy bajos. “Por ejemplo, en primaria 52% de los niños en escuelas indígenas obtuvo un resultado insuficiente en la prueba ENLACE (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2010). Se puede hacer entonces la siguiente apreciación, que, debido a la suspensión de la prueba, este organismo internacional se verá imposibilitado para establecer el progreso logrado en el país. Si se pretende que México siga siendo evaluado a nivel internacional, será necesario implementar a la brevedad un nuevo instrumento que permita valorar los avances alcanzados en el país en lo tocante a la educación, esto si se pretende cumplir con los compromisos adquiridos en la Cumbre del Milenio 2000, en la cual participó México. En esta cumbre se generaron ocho puntos que se denominaron: Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Estos comprometen a cada uno de los países participantes a erradicar la pobreza extrema y el

hambre, velar para que los niños terminen su enseñanza primaria, promover la igualdad entre sexos, mejorar la salud entre madres e hijos, frenar la expansión del VIH/SIDA y proteger al medio ambiente. De acuerdo al documento consultado el país no ha aportado un informe oficial en lo relacionado a los ODM desde 2006 (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (México, 2006).

En lo que respecta a la educación, aunque se tiene una cobertura “casi universal” ya que 1.2 millones de niños y niñas entre 5 y 14 años de edad se encuentran fuera de la escuela. Sumado a esto, la tasa de deserción escolar a nivel secundaria y educación media superior sigue siendo un desafío ya que uno de cada cuatro jóvenes no concluye la educación media superior. Lo interesante de todo este apartado, es que si México no ha emitido un informe relacionado a este compromiso desde el 2006, la situación de haber suspendido la prueba ENLACE puede traer un mayor vacío de información en el avance real en el rubro de educación ([www:unicef.org/mexico/unicefenmexico](http://www.unicef.org/mexico/unicefenmexico)).

Anteriormente se mencionó al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El INEE es un instituto autónomo creado en agosto del 2002, con el objetivo de realizar las valoraciones necesarias que permitan apreciar el logro educativo en todo México. Es gracias a estas pruebas, que se puede tener un panorama del comportamiento del Sistema Educativo Nacional (Vidal, 2009). Para conseguir lo anterior, el instituto ha creado instrumentos para evaluar a los alumnos de tercero de pre-escolar, sexto de primaria, tercero de secundaria y tercero de educación media superior. Contempla los siguientes estratos escolares: urbano público, rural público, educación indígena, cursos comunitarios y educación privada. Al aplicar la prueba a estos niveles se logra conocer el grado de aprovechamiento de los alumnos que han terminado la instrucción preescolar, primaria secundaria y preparatoria en los diferentes contextos que presenta el mosaico socio-cultural del país.

Estas pruebas son conocidas con el nombre de Exámenes de la Calidad y del Logro Educativo (Excale), su aplicación se lleva a cabo a nivel nacional y es administrada a muestras poblacionales seleccionadas previamente. Gracias a esta metodología, se puede conocer también el avance educativo en zonas marginadas, indígenas, telesecundarias, instituciones privadas y públicas, así mismo, favorece la comparación en los avances logrados por entidad federativa. Las asignaturas que sirven como base para esta prueba son matemáticas y español en un principio. Aunque se han incorporado otras materias como formación cívica y ética.

La prueba Excale se encuentra conformada por una combinación de reactivos, por un lado, preguntas que han de ser respondidas con respuestas de opción múltiple y por el otro, los de respuesta elaborada, este tipo de reactivos requieren que el estudiante use niveles cognitivos más complejos, ya que se les pide que ocupen sus habilidades de redacción e integración de ideas al realizar un escrito. Por lo mismo, al momento de ser calificadas, es necesario que las personas que llevan a cabo esta tarea, tengan una mayor capacitación y sepan usar la rúbrica, instrumento que permite delinear criterios de evaluación y que es utilizado como guía para asistir a los calificadores al momento valorar las respuestas, avances y cambios que se presentan en el ejercicio (Vidal, 2009).

Gracias a la prueba Excale, en sexto grado se han conseguido establecer diferencias significativas entre el desempeño de los alumnos pertenecientes al sistema privado y al público, hacia el 2005 los resultados en lo que respecta a la materia de español, dieron a conocer lo siguiente (se ha considerado este dato únicamente ya que es el que aborda el tema de comprensión lectora y que fue útil para el desarrollo de este trabajo):

“La Comprensión lectora es deficiente, tres de cada diez alumnos tienen una buena probabilidad de resolver reactivos que implican desarrollar una comprensión global del texto; muchos pueden sacar conclusiones en textos narrativos, pero muy pocos pueden deducirlas de textos informativos. Asimismo, a los estudiantes se les dificulta diferenciar en un texto, los hechos de las opiniones” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2006).

Sumado a esto, se detectaron carencias de reconocimiento ortográfico, con poco y pobre uso de la sintaxis. Este es un dato de interés ya que en el “Taller elaboración de material didáctico” se tomaron en cuenta estos elementos (procesos sintáctico y semántico) como componentes de gran importancia que influyen en la comprensión lectora.

En lo que respecta a la Secretaría de Educación Pública (SEP), a partir del ciclo 2005-2006 se llevó a cabo la aplicación del instrumento de medición conocido como: Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE, mencionado anteriormente). La prueba se diseñó para ser aplicada a nivel básico y medio superior.

ENLACE básica era aplicada a los alumnos de tercero a sexto de primaria así como escolares que se encontraban cursando de primero a tercer grado de secundaria. En un principio solo eran consideradas dentro de este nivel las asignaturas de matemáticas y español, sin embargo, al final se incluyó una tercera materia rotativa que

era seleccionada por las autoridades, esto se realizaría hasta que se abarcaran todas aquellas que están incluidas en el plan de estudios.

ENLACE media superior se enfocaba en los alumnos que cursaban el tercer grado de bachillerato, y ponía énfasis en “evaluar el dominio en competencias básicas de los campos de la comunicación (comprensión lectora) y habilidades para la vida” con esta prueba, se podía realizar una valoración de qué tan capaces eran los estudiantes para aplicar los conocimientos adquiridos en las diferentes experiencias de su vida cotidiana.

Ya que la aplicación de la prueba se llevaba a cabo en su totalidad a nivel nacional, era posible tener también, una aproximación muy clara del aprendizaje en las escuelas del país, pues una vez calificada se podían evaluar los resultados a nivel estatal, regional, por género de cada uno de los estudiantes, modalidad educativa, por índice de marginación, desempeño específico por asignaturas, etc. (Secretaría de Educación Pública, 2012).

Los resultados obtenidos en la prueba ENLACE en el 2013, mostraron un aumento en las calificaciones en las áreas de español y matemáticas en primaria en varios estados de la república, como se mencionó anteriormente.

La prueba considera cuatro niveles de dominio que aparecen detallados en la tabla 1 aunque para los resultados se han tomado en cuenta bueno/excelente.

Tabla 1

<p>Insuficiente</p> <p>Necesita adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada.</p>	<p>Elemental</p> <p>Requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada.</p>
<p>Bueno</p> <p>Muestra un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y posee las habilidades de la asignatura evaluada.</p>	<p>Excelente</p> <p>Posee un alto nivel de dominio de los conocimientos y las habilidades de la asignatura evaluada.</p>

(Tabla 1 fuente: Evaluación Nacional del logro Académico en Centros Escolares, 2013)

Para apoyar el trabajo de esta tesis, se consideraron los resultados relacionados al estado de Morelos, ya que fue el lugar en el cual se llevó a cabo el taller “Elaboración de Material Didáctico”.

Los resultados obtenidos en español a nivel primaria (3º a 6º) colocan a esta entidad federativa, apenas 2.6 p.p. (puntos porcentuales) por encima de la media nacional que en el 2013 fue de 42.8 (ver tabla 2). En lo observado en los resultados 2012 fueron de 2.5 sobre la media nacional establecida en 41.8. Esto coincide con lo planteado por PISA

y EXCALE, aquí se puede observar el leve aumento que reportó la prueba en 2013 en relación con 2012.

Enlace primaria español
Resultados por entidad federativa 2013
Comparativo de porcentaje de alumnos (3°, 4°, 5° y 6° de primaria) Con niveles de logro bueno a excelente.

(Tabla 2)

Entidad	2013	Entidad	
Aguascalientes	33.5	Sinaloa	44.9
Baja California	40.2	Sonora	55.8
Baja California Sur	42.0	Tabasco	44.1
Campeche	56.0	Tamaulipas	40.7
Coahuila	39.9	Tlaxcala	45.2
Colima	37.5	Veracruz	35.8
Chiapas	46.9	Yucatán	43.0
Chihuahua	44.8	Zacatecas	44.3
Distrito Federal	51.8	Tlaxcala	45.2
Durango	44.7	Veracruz	35.8
Guanajuato	41.7	Yucatán	43.0
Guerrero	48.0	Zacatecas	44.3
Hidalgo	43.8		
Jalisco	40.9		
Estado De México	40.8		
Michoacán	45.8		
Morelos	45.4		
Nayarit	37.7		
Nuevo León	46.6		
Oaxaca	8.8		
Puebla	42.6		
Querétaro	35.5		
Quintana Roo	46.8		
San Luis Potosí	31.3	NACIONAL	42.8

En matemáticas se observa que Morelos se encuentra a 2.6 por encima del porcentaje nacional (ver tabla 3)

Enlace primaria matemáticas
Resultados por entidad federativa 2013
Comparativo de porcentaje de alumnos (3°, 4°, 5° y 6° de primaria) Con niveles de logro bueno a excelente.

(Tabla 3)

Entidad	2013		
Aguascalientes	39.1	Nuevo León	50.9
Baja California	42.0	Oaxaca	15.2
Baja California Sur	44.0	Puebla	51.5
Campeche	62.6	Querétaro	38.6
Coahuila	43.2	Quintana Roo	50.6
Colima	43.2	San Luis Potosí	35.5
Chiapas	57.5	Sinaloa	55.2
Chihuahua	51.2	Sonora	61.6
Distrito Federal	53.4	Tabasco	50.5
Durango	52.6	Tamaulipas	43.2
Guanajuato	48.2	Tlaxcala	54.1
Guerrero	56.6	Veracruz	43.1
Hidalgo	51.8	Yucatán	46.4
Jalisco	49.2	Zacatecas	54.2
Estado De México	45.1		
Michoacán	51.0		
Morelos	50.9	NACIONAL	48.8
Nayarit	48.1		

En lo que concierne a los resultados obtenidos en secundaria (primero a tercero), los datos permiten distinguir que en este nivel existe una disminución en el aprovechamiento en el área de español como de matemáticas, si se le compara con los de primaria; en Morelos se observa lo siguiente: esta entidad federativa se encuentra 2.6 p.p. por debajo de la media nacional que fue de 21.9 p.p. y en español se encuentra 2.4 p.p. por debajo de la media (Evaluación Nacional del logro Académico en Centros Escolares, 2013).

Es importante prestar atención en estos datos ya que, si se considera la comprensión lectora como la puerta de acceso a otros conocimientos, de acuerdo a lo planteado por Solovieva y Quintanar (2008) que dicen: “desde el punto de vista pragmático, la lectura frecuente sobre diversos temas influye en el éxito escolar del alumno” puede ser entonces, que el aprovechamiento en otras materias se vea afectado al obtener resultados deficientes en comprensión lectora.

Luceño (2000) establece el siguiente pensamiento: “la comprensión lectora es básica ya que a través de ella el alumno obtiene otros aprendizajes, de tal manera que los problemas de la lectura generarán problemas que obstaculizan el aprovechamiento escolar y que son causa primordial del llamado fracaso escolar”. Basta ver el desempeño en el área de matemáticas en los diferentes niveles citados anteriormente y, si bien no se pretende hablar de una correlación en esta tesis, se puede apreciar que de alguna forma, los malos resultados en español (comprensión lectora) puede ser que hayan afectado los resultados en matemáticas como ya se hizo mención previamente. Así que, se puede plantear hipotéticamente la siguiente idea: la comprensión lectora influye en el desempeño de los alumnos en la materia de matemáticas; ya que en los grados en los que se mostró un aumento en comprensión lectora, también se vio mejora en matemáticas y, de igual forma en los grados en los que se observa un decremento en comprensión lectora, se aprecia lo mismo en matemáticas (Evaluación Nacional del logro Académico en Centros Escolares, 2013). Pudiendo confirmar lo propuesto por Luceño (2000) al inicio de este párrafo.

A esta altura parece oportuno plantear la siguiente pregunta: ¿son significativos estos resultados? Son pocas las pruebas que pueden llevarse a cabo prácticamente con un 100% de su aplicación a una población como lo hacía ENLACE. Esto permitía tener resultados muy apegados a la realidad educativa de nuestro país. Pero nada más apartado de esto, ya que, aunque se consideran los puntajes insuficiente y elemental, los resultados se enfocan en los niveles de logro bueno y excelente, lo que puede sesgarlos

de acuerdo a lo que conviene ver y no a lo que se necesita apreciar. Así que mucho de lo aportado por la prueba puede perder su nivel de significancia. Además, es posible observar que los resultados en la prueba ENLACE confirman lo reportado por las pruebas PISA y EXCALE. En cada una se refleja que el desempeño de los estudiantes del país, en materias como comprensión lectora, matemáticas y ciencias, tiende a mantenerse bajo y que el avance es muy lento. Ante lo aportado por las diversas pruebas aplicadas en el país, es urgente considerar diversas estrategias que lleven a México a adquirir, desarrollar y fortalecer la competencia lectora, y tal vez de este modo acelerar el avance educativo en el país.

Dentro de este apartado, es conveniente hacer mención de un esfuerzo más que se está realizando actualmente en el país, es un plan enfocado en los estudiantes para ayudarles a incrementar su competencia lectora llamado "*Estrategia Nacional 11+5 Acciones para integrar una comunidad de lectores y escritores*", por nivel educativo, para el ciclo escolar 2012-2013". La estrategia contempla la integración de 5 actividades permanentes dentro de las aulas, a fin de generar lectores y escritores dentro de los diferentes niveles de educación preescolar, primaria y secundaria. Es una acción muy bien estructurada que incluye bibliotecas dentro de las escuelas, tiempo de lectura programada dentro y fuera del salón de clases, una actividad llamada "Leyendo Juntos" en la cual se ha considerado la participación de los padres de familia como promotores de la lectura que además cuenta con una cartilla a fin de llevar un registro de las lecturas realizadas (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Considerando que es a nivel básico que se pueden adquirir los aprendizajes que permitan al alumno un mejor desempeño a nivel medio superior, se debe hacer uso de todos los métodos disponibles para lograrlo, especialmente en el área de la lectura comprensiva ya que "es el instrumento vehicular imprescindible en la adquisición de los restantes aprendizajes académicos, es decir a comprender lo leído, a valerse o servirse de la lectura como instrumento/recurso básico de la totalidad de los aprendizajes escolares" (Luceño, 2000).

Una última consideración que es conveniente hacer y tiene que ver con el abandono escolar en México a nivel superior, es la siguiente: "la ANUIES reporta que, en nuestro país, el índice de universitarios que no terminaron la carrera que inicialmente comenzaron es de alrededor de 51%, ya sea porque decidieron cambiar de carrera o porque abandonaron de forma definitiva la universidad" (Chaín, Fresan & Legorreta 2001, en Fuentes 2008).

De acuerdo a la descripción planteada, los problemas que tienen que ver con desempeño escolar no parecen ocupar el primer lugar, sin embargo, se deben tomar en cuenta, ya que según datos aportados por los Centros de Integración Juvenil A.C. (CIJ 2003 y 2008), la deserción escolar ocasionada por un bajo rendimiento académico puede ser un factor que expone a la población juvenil al consumo de sustancias tóxicas, siendo este un grave problema social.

Si se suma a lo anteriormente expuesto, el abandono escolar se reflejaría en el desempleo que se vive en el país en los últimos días y que al parecer no ofrece una buena perspectiva para la población que abandona los estudios. Los resultados aportados por la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2014, establecen un comparativo en el cual se aprecia que de una población de 49.5 millones de personas que se encontraban ocupadas en el 2103, la cifra es similar a la del mismo trimestre de 2014. Lo que parece indicar que la tasa de empleo no se ha incrementado significativamente. Los datos obtenidos se basan en la población económicamente activa (PEA) ubicada de los 14 años en adelante, y que es del 58.6% de la población total del país (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, 2014).

De la prueba ENLACE

Ha sido durante la elaboración de esta tesis, que la Secretaría de Educación Pública a través del titular de esa institución el Dr. Emilio Chuayffet Chemor, tomó la determinación de no seguir aplicando la prueba ENLACE. Los argumentos que sostienen la cancelación de la prueba a nivel básico son los de impedir algunos vicios como:

- Se enseña lo que la prueba trae como contenido y lo demás se deja fuera.
- El que alumnos de bajo rendimiento no lleguen a la escuela el día de la prueba, para evitar que los promedios bajen por ese motivo.
- Que los alumnos se pasen las respuestas.
- Que las pruebas sean corregidas una vez resultas para aumentar de este modo el promedio y de este modo se tuviera una falsa imagen de la calidad educativa

En su comunicado de prensa No. 14 del día 19 de diciembre de 2013 emitido por la S.E.P. El titular de la secretaría expresa lo siguiente:

- La prueba ENLACE en educación básica no será aplicada

- La prueba ENLACE en Educación Media Superior será aplicada por la Secretaría en último grado de este tipo educativo.
- La prueba Excale se aplicará por el Instituto a una muestra de escuelas y alumnos de tercer grado de primaria.
- El Instituto (INEE) iniciará el estudio de validez de la prueba ENLACE para la Educación Media Superior.
- El Instituto emitirá los lineamientos para el diseño y aplicación de la segunda generación de instrumentos de evaluación de aprendizajes.

En este comunicado se hace énfasis en el cuidado que se tendrá al crear un nuevo instrumento para poder analizar con rigor la validez de los contenidos, la validez técnica, la de la administración de la prueba, la validez de uso o consecuencial y la ausencia de sesgo cultural (Secretaría de Educación Pública, 2014).

Los comentarios que ha generado dicha suspensión han dado lugar a varias especulaciones: corrupción, falta de transparencia tanto al aplicar la prueba como al aportar los resultados. A decir del secretario de educación en conferencia de prensa, se pudieron detectar algunos problemas como que la prueba es discriminatoria al no considerar las desigualdades culturales en las diferentes poblaciones de niños mexicanos. Por otro lado se descubrieron incongruencias entre los resultados ENLACE y PISA, en especial en los estado de Chiapas, Guerrero y Campeche, estados en los que los resultados 2013 aparecen como los de mejor desempeño en ENLACE; sin embargo al contrastarlos con los resultados de otras pruebas, en especial la aplicada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) los resultados fueron bajos. El mismo caso fue para estados como Querétaro y Aguascalientes, estados que presentan un buen desempeño en otras pruebas y arrojan bajos resultados en ENLACE.

Así mismo, la prueba propiciaba que debido a los estímulos que se desprendían de tener un buen desempeño en la evaluación, los resultados se pudieran amañar o maquillar de algún modo para favorecer a los maestros y los alumnos. Por parte de los maestros, se ha realizado también una fuerte crítica, porque han comentado que la prueba es antipedagógica, apegada a un modelo conductista, ya que se contempla a los alumnos como objetos a los que hay que llenar con contenidos a través de una relación unidireccional que se basa en el verbalismo en la que el docente actúa como un guía... y el alumno es considerado como un ser pasivo, dócil y conformista con una imposición de valores mercantiles, que promueven el individualismo, egoísmo, la competitividad la

productividad y eficiencia (Análisis crítico de la prueba ENLACE, CNTE sección 9; 17 de abril 2010). El Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) dependiente de la Universidad Autónoma de México (UNAM), también emitió una crítica a la prueba; en el escrito citado se observan los siguientes puntos:

- **Confunde evaluación con medición.** Ya que la evaluación contempla un proceso constante que toma en consideración todos los elementos que influyen en la educación, y la medición se concentra únicamente en los resultados.
- **Es una evaluación parcial y superficial.** Porque los reactivos con que se pretende evaluar el conocimiento son pocos para cada uno de los temas y subtemas que contiene la prueba.
- **Es una evaluación de muy baja calidad.** La prueba está diseñada de forma que tiene una marcada tendencia a fijarse en los detalles que pueden llegar a ser irrelevantes.
- **Enfatiza la medición cuantitativa para competir.** Al momento de calificar la prueba, concentrándose en aportar solo un resultado numérico, sin llegar a considerar la variedad cultural del país. La prueba aporta una calificación que permite comparar escuelas, alumnos y regiones. Esto motiva un ambiente nacional de competencia, llevando al estudiante a ganar a cualquier costo.
- **Es una evaluación discriminatoria.** En el examen los niños y jóvenes de clases populares llegan a aparecer como inferiores ante otros grupos sociales.
- **Aparece como una norma única para un país plural.** La prueba pretende medir a casi todos los niños y niñas del país con un solo examen, desatendiendo como ya se mencionó, las diferencias de género, culturales etc.
- **Es un instrumento de supervisión y subordinación.** Lejos de promover la mejora gracias a los resultados obtenidos, como podrían ser la implementación de mejoras en los planes, capacitación del personal docente, mejora en escuelas, etc. Gracias a la prueba el maestro se convierte en una persona súper vigilada, premiando o castigando su actuación como docente.
- **Deteriora la educación en México.** Dado el diseño y aplicación de la prueba, en lugar de promover la mejora en métodos de estudio, convierte los espacios educativos en centros de memorización de detalles poco

relevantes, llevando al estudiante a la superficialidad y alejándolo de los contenidos importantes.

- **Es una medición que sustituye la evaluación de los maestros y estudiantes.** Los resultados obtenidos en la prueba, cobran mayor importancia que las calificaciones que se obtienen en cada escuela. Esto lleva a una valoración parcial ya que la prueba solo cubre algunas materias del plan de estudios (español y matemáticas).

Sin ánimo de hacer a un lado estas críticas ya que son dignas de consideración como cualquiera que se pueda presentar, se pudo consultar un par de cuadernillos que contienen la ENLACE 2013, en ellos se observó lo siguiente:

- En una de las lecturas del cuadernillo correspondiente al tercer grado “Cómo hacer una piñata”, las instrucciones son claras y cada una de las preguntas guarda una estrecha relación con las instrucciones propuestas, el lenguaje es accesible, el alumno puede estar consultando continuamente la lectura en caso de no entender alguna de las preguntas relacionadas con la lectura (Secretaría de Educación Pública, 2013).
- En la ficha técnica “El teporingo” planificada para la prueba de cuarto grado, se puede apreciar lo siguiente: Es clara, viene con un dibujo del pequeño conejo por si alguno de los alumnos no le resulta familiar este tipo de animal, también al pie de la lectura se encuentra un vocabulario que permite entender mejor el texto. De este modo se clarifica la lectura si en algún momento se le complicara al estudiante (Scretaría de Educación Pública, 2013).

Es opinión del autor de este trabajo que con estos dos sencillos ejemplos se puede ver que la prueba en su diseño contemplaba la diversidad cultural, el cuidado del contenido y el nivel de lectura del estudiante. Es importante mencionar que, ciertamente la prueba tenía que ser revisada constantemente para estar de acuerdo con los planes de estudio y que, muchos de los errores se debieron posiblemente a descuidos en su aplicación, la obtención del resultado y el uso que se les dio.

No se puede evaluar en su totalidad el instrumento en cada una de sus preguntas y las repuestas que propone, se llevaría un buen número de páginas, además de tiempo, pero lo que se expone aquí, es que se podía realizar una valoración más objetiva de la prueba antes de desecharla totalmente.

Resulta interesante que a raíz de los problemas que se han presentado en la prueba ENLACE, se reaccione cancelando la aplicación de la misma. Cabría hacer la siguiente pregunta: ¿Por qué dejaron que llegaran a este punto las complicaciones? Siendo que estas eran detectables y corregibles si se atendían oportunamente, y pudiera ser que, con las modificaciones necesarias al instrumento, se contara con una prueba más versátil y apropiada para los diferentes escenarios en los que se aplica.

Es así como la educación se ha ido desarrollando en el país, se tiene la tendencia a reaccionar en lugar de realizar una detección oportuna de los problemas; basta tomar como ejemplo el actual problema que de hace tiempo se ha generado en el sistema escolar de México: el *bullying* (*Acoso escolar*) en donde el país aparece en el primer lugar a nivel mundial de este tipo de violencia a nivel básico, es un fenómeno que afecta a 18 millones 781 mil 875 alumnos, estas han sido cifras aportadas por un estudio llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Blanca Valdez 23/05/2014 Milenio) es hasta que el país aparece bajo la óptica de este tipo de organismos internacionales, que se tratan de reforzar y crear planes para revertir el fenómeno. Igualmente ha sucedido con la educación y la evaluación en México, fue hasta que se presentó esta dificultad que se trata de enmendar la problemática que se ha presentado.

El desafío que se tiene por delante, no es solo cumplir ampliando la cobertura escolar de México, se ha de poner atención en la calidad de los planes y de quienes los llevan a cabo. Sumado a esto, el país y las autoridades educativas, han de generar instrumentos de medición, “una nueva generación de pruebas” que sea más versátil, capaz de establecer mediciones más exactas, que permitan detectar, corregir y superar los baches en la educación, haciendo realidad la frase que sustentaba la prueba ENLACE “Evaluar para mejorar”

A la larga podría parecer innecesaria toda esta disquisición, pero ha sido elaborada para poder dejar establecido que es de vital importancia para la educación en el país, prestar atención, a la comprensión lectora ya que como se pudo apreciar los resultados no han sido los mejores en las diferentes pruebas que se aplican al estudiantado del país, en especial cuando los parámetros de comparación son establecidos con otros países que como México forman parte de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). La comprensión lectora no solo se ha de lograr generando lectores veloces y eficientes, lo que tiene que ver con la fluidez en el ejercicio lector, sino lectores que logren aproximarse a un texto y “leerlo, comprenderlo, disfrutarlo y compartirlo” (Carril

& Caparrós, 2006) así que no solo se trata de subir peldaños en la clasificación de la escala de la OCDE, es de suma importancia para nuestro país prestar atención a la lectura comprensiva porque es parte fundamental del desarrollo del estudiante para poder ir cumpliendo en plenitud su preparación escolarizada.

En este apartado se planteó la problemática dentro del país y, tratándose esta tesis acerca de la importancia de fortalecer la comprensión de la lectura, es importante definir su significado, tomar en consideración las consecuencias de un bajo nivel de comprensión, cuáles son sus precursores, sus componentes y las bases biológicas que participan en esta importante competencia. Todos estos temas conforman la exposición teórica que dan forma al primer capítulo de la tesis.

Capítulo I

Comprensión lectora

Se acepta que la comprensión lectora es un proceso cognoscitivo que trasciende al solo reconocimiento de las letras y las palabras contenidas en un texto. Es una destreza que permite estar en contacto con el material impreso a través de la lectura, para poder extraer de éste el significado del contenido para la adquisición de nuevos conocimientos o bien la reafirmación de los anteriormente obtenidos. De acuerdo a Carril & Caparros (2006) a través de la lectura, “se alertan los sentidos y se estimulan todas las destrezas cognitivas para llegar a determinados procesos mentales” que, de acuerdo al interés o desinterés despertado en el lector, se verá impulsado a continuar con la lectura o abandonarla si no le encuentra ningún beneficio. Abandonar cualquier lectura por no comprenderla o desechar un libro porque el título no es atractivo, serían problemas pueriles, tal vez hasta carentes de significado como para darles importancia. Sin embargo, un bajo nivel de comprensión lectora, produce un desempeño académico pobre como ya se pudo observar y, aunque no es el único factor a considerar, es uno de los que pueden orillar a un estudiante a abandonar sus estudios, con graves y peligrosas consecuencias no solo para el estudiante, ya que como se plantea más adelante, los resultados del abandono escolar, afectan también a la familia y a la sociedad.

Aunque la cobertura de educación media superior se ha incrementado del 34.8 % en 1990-1991 a un 66.4 % en el 2012-20, se ha detectado que la tasa actual de abandono escolar implica una pérdida de 650 mil alumnos por año (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2013) siguiendo esta misma trayectoria se tiene un ejemplo muy realista: de un 100% de alumnos que estuvieron inscritos dentro de la generación 1999-2010 (no se menciona la institución, solo los resultados) solo egresaron el 36.1% a nivel medio superior, es decir, que de cada 100 alumnos que ingresaron a primero de primaria, solo 36 se graduaron del nivel medio superior. En los seis años de educación primaria 20 niños abandonaron los estudios y de los 80 restantes, 3 no se inscribieron a secundaria. En secundaria, 17 abandonaron la escuela, de modo que de los 60 que terminaron, uno ya no se inscribió al siguiente nivel, finalmente, en el trayecto de la preparación media superior 24 alumnos más desertaron¹ (Consejo para la evaluación de la educación del tipo nivel medio superior, 2012).

¹ Se considera como desertor a aquella persona que inició el grado educativo correspondiente, no lo concluyó y no se encuentra realizando estudios para alcanzar dicha conclusión

En el reporte sobre deserción escolar a nivel medio superior de 2012 elaborado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) se describe las diferentes causas que llevan a los estudiantes a interrumpir su preparación escolar. Este informe se encuentra sustentado en varias fuentes que muestran los motivos de este fenómeno. El censo de población y vivienda 2000 que llevó a cabo el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) realizó un sondeo acerca de la principal causa de abandono de estudios en una población de entre 7 y 29 años sin hacer caso del nivel de estudios en el cuál se había dado el abandono (básico, medio superior o superior). A partir de la información recabada en el censo, Norma Luz Navarro Sandoval, en su artículo “Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas del abandono” (2001) pudo ubicar los siguientes índices dentro de una población de entre 15 a 19 años: 37.4 % no quiso o no le gustó estudiar; 35.2% dejó los estudios por razones económicas; 5.8% porque se casó o unió; el 5.4% por haber terminado sus estudios, de ahí empiezan a descender los porcentajes por otras causas (INEGI, 2001).

En la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), (INEGI 2009) se incluyeron preguntas acerca de las razones por las cuales se abandonó la preparación media superior. La población objetivo comprendió personas mayores de 12 años y económicamente activas. Los resultados fueron los siguientes: 52% por tener que aportar dinero en el hogar y la insuficiencia para solventar los estudios; el embarazo, el matrimonio y unión 12%; no le gustó estudiar, el 11% dentro de este porcentaje se encuentran factores que tienen que ver con la gestión escolar, reprobación, suspensión o expulsión (2.5% de esta población).

En el informe “La Educación Media Superior en México” (INEE 2011) se llevó a cabo una revisión de los porcentajes de deserción a este nivel explicando algunos aspectos dentro de este fenómeno, por ejemplo la variación histórica dentro del tema de deserción de 19.8% a 14.9% en un período de trece años; la diferencia entre el abandono escolar en hombres 17.2% y mujeres 12.8%; en lo tocante a los motivos por los cuales los estudiantes abandonaron los estudios en orden de importancia aparecen los siguientes: necesidad de incorporarse al mundo laboral, falta de pertinencia de la oferta curricular y la carencia de conocimientos sólidos y habilidades que permitan adquirir nuevos aprendizajes.

De aquí parte la propuesta como parte de la solución al problema de deserción escolar a nivel medio superior, mejorar la formación obtenida en los planteles a nivel de educación básica. Textualmente el INEE apunta “es razonable pensar que buena parte de

ese abandono podría evitarse si la educación básica asegurara para todos una formación de calidad que les permita adquirir los aprendizajes que ofrece la Educación Media Superior” (INEE 2011) de acuerdo a la OCDE la tasa de graduación que tiene México a este nivel es de 45% que coloca al país muy por debajo del promedio OCDE que es del 82% (Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Nivel Medio Superior, 2012).

Se piensa que es de suma importancia entonces, prestar atención al área de desempeño escolar en las instituciones educativas, buscando con esto el impedir o disminuir las cifras de deserción estudiantil. Ha quedado claro a esta altura que dentro del área de desempeño escolar se incluye la comprensión lectora, proceso cognoscitivo de mayor importancia, que actúa como umbral de entrada, para la adquisición nuevos aprendizajes.

¿Cómo se define la comprensión lectora?

Como proceso cognoscitivo, la comprensión de la lectura es de suma importancia ya que además de ser un vehículo en la adquisición de diversos conocimientos es también factor que apoya al estudiante a cumplir con su compromiso educativo para poder finalizar sus estudios, en cualquiera de los niveles educativos. Dada la importancia, se proponen las siguientes definiciones del término para tener más claro el concepto de comprensión lectora:

“Leer consiste en pasar de unos signos gráficos a un significado” (Cuetos 1990).

“Si precisamos más, leer es una operación compleja en la que intervienen un conjunto de procesos cognitivos que conducen al lector a atribuir significado a un texto escrito” (Rueda, 1995).

“Comprender es, por tanto, pensar, y comprender un texto, es re-pensar, compartir con su autor, los pensamientos que tenía cuando lo escribió” (García M. J., 2006).

“Leer no consiste única y exclusivamente en descifrar un código, sino que además y fundamentalmente supone la comprensión del mensaje que trata de transmitir el texto” (Alonso-Mateos, 1985; cit. en Carril & Caparros 2006).

“Un lector comprende pues un texto, cuando es capaz de activar o de construir un esquema que explique adecuadamente los objetos y acontecimientos descritos en el texto” (Luceño 2000).

“Leer es la capacidad de comprender el discurso escrito” (Santrock, 2006).

Si bien es cierto que la lectura puede parecer una actividad carente de importancia por el alto nivel de automatización que llega a alcanzar, se hace patente gracias a estas definiciones la importancia de este proceso y competencia, ya que involucra como se ha podido descubrir, varios factores que van desde el área de la percepción hasta los cognoscitivos, pasando por mecanismos de tipo fisiológico. Se ha encontrado también que la lectura es producto del desarrollo de la madurez de los componentes psicofisiológicos innatos que el niño va experimentando de acuerdo a su crecimiento y también a la interacción social de una persona (Solovieva & Quintanar, 2008).

Precursores de la lectura

Este importante proceso cognoscitivo tiene como precursor la aparición del lenguaje, ya que el lenguaje permite al ser humano hablar con otros, escuchar a otros, leer y escribir (Santrock, 2006) Es bien sabido que el lenguaje oral se forma en las etapas tempranas del desarrollo del niño (Luria, 1986) y evoluciona gracias también a la importancia que guarda la interacción del niño con su entorno social (Vigotsky 1934 en Solovieva & Quintanar 2009). De acuerdo a Solovieva & Quintanar (2008) el lenguaje no es solo una función aislada, sino que “se encuentra en estrecha relación con las demás funciones psicológicas:

- El lenguaje le otorga al pensamiento su carácter verbal, conceptual y mediatizado.
- El lenguaje precisa, organiza y orienta la percepción, dándole un carácter exacto, selectivo y objetual.
- Gracias al lenguaje la memoria se hace verbal y organizada en su estructura categorial y temporal.
- Gracias al lenguaje, las imágenes internas adquieren un carácter verbalizado, objetual y categorial.

Con la aparición del lenguaje oral, el niño “comienza a dominar su entorno y organiza su propia conducta” (Vigotsky 1979). Es con el uso del lenguaje, que se ve favorecida la planeación de diferentes actividades, además provee de instrumentos que le ayudan al niño en la resolución de los problemas que se le van presentando, es tan importante que cuando se presentan deficiencias en el lenguaje oral, estas pueden llegar a dificultar el aprendizaje de la lectura (Rigo, 2010).

Una vez que se ha presentado la competencia lingüística dentro del proceso de maduración cognoscitiva, se puede apreciar que en el niño se inicia el uso de la escritura,

se puede mencionar que mientras el lenguaje hablado se desarrolla de forma espontánea, la escritura se basa en una instrucción intencionada y metodológica, ya que requiere de la intervención de un maestro para su adquisición (Vigotsky, 1979). Sin ir demasiado a la evolución histórica de este importante proceso se puede definir a la escritura “como un sistema humano de comunicación lingüística a través de marcas visibles usadas en forma convencional” (García M. J., 2006), estas marcas visibles que dan forma al lenguaje escrito se van adquiriendo gradualmente; en el niño podemos ver que, al principio son verdaderos garabatos que tienen su origen en los gestos, luego estos se han de convertir en trazos, son expresiones gráficas con los cuales describe el mundo que le rodea; son símbolos creados con los que designan objetos, relaciones y acciones, (para Vigotsky el gesto, el juego y el dibujo constituyen premisas sobre las cuales se da el desarrollo del lenguaje escrito) lo interesante es que el niño no solo “escribe” esos garabatos sino que también se muestra capaz de leer esos dibujos. Los trazos primitivos que el niño considera como palabras escritas se han de ir sustituyendo por los signos propios de la escritura “pasa de dibujar cosas a dibujar el lenguaje” (Vygotski 1979). Se añade a la competencia lingüística, la metalingüística; que se define como “el conocimiento explícito que se tiene sobre el uso, funcionamiento y estructura del lenguaje” (Alcaraz & Gumá, 2001) lo que indica que el niño cuenta ya con una relación entre el lenguaje oral y el escrito, es decir, el niño puede llevar a cabo una reflexión sobre las unidades del habla: palabras, sílabas y fonos (Calero, Pérez, Maldonado, & Sebastian, 1997) esto lleva a pensar en un mayor nivel de madurez cognoscitiva que permitirá alcanzar un óptimo desarrollo en la habilidad lectora.

El lenguaje escrito como se ha podido apreciar, guarda también una estrecha relación con el proceso de comprensión lectora “al grado que, un individuo no puede desarrollar la escritura sin la existencia de un lenguaje oral o de un sustituto como sería “el lenguaje manual” de modo que la escritura y el lenguaje oral (aspecto expresivo) es el medio por el cual se estructura un mensaje que va a ser recibido (aspecto perceptivo) y que da lugar al proceso de la lectura” (Alcaraz & Gumá, 2001). García (2006) coloca a la escritura como un invento tecnológico de grandes repercusiones para la sociedad, este autor, define el método usado en las escuelas para enseñar a escribir y leer, como una sola entidad llamada: lecto-escritura. Presenta la siguiente idea acerca del proceso de la siguiente forma: “es el vehículo básico de acumulación y transmisión de información y conocimiento de forma precisa y permanente”.

Comprensión lectora

Como proceso psicológico, la comprensión lectora posee un elevado grado de complejidad ya que involucra diversos componentes neurológicos. Huey (1908-1968; cit en Cuetos 2010) hacía un pronunciamiento muy importante “si pudiéramos entender la naturaleza de los procesos de la lectura, entenderíamos el funcionamiento de la mente misma, desenmarañando de ese modo uno de los misterios más complejos de la humanidad”. (Figura 1 y 2)

La actividad lectora no se remite solamente a un área o zona exclusiva del cerebro, ésta se lleva a cabo con la participación de diversos mecanismos cerebrales de los que se hará mención posteriormente (Solovieva & Quintanar, 2008). Estos autores toman la idea aportada por Anojin (1980) el cual llama a la participación dinámica de diferentes sectores del cerebro: sistema funcional, y dentro de cada uno de estos sectores se lleva a cabo una actividad que es llamada *factor neuropsicológico*, este factor es de suma importancia ya que “relaciona el nivel psicológico de la acción humana con los mecanismos psicofisiológicos que intervienen en ella” (Luria 1986 en Solovieva & Quintanar 2008) Entendiendo así que la actividad lectora, incluida la comprensiva, no se remite a una sola zona cerebral, es toda una “constelación” de redes neuronales que van realizando diferentes funciones.

La lectura entonces, “es un campo excepcional en el que confluyen las neurociencias y la educación” al realizar experimentos con lectores de entre 6 a 22 años se observó la activación del hemisferio izquierdo, actividad que se incrementaba con la edad y la destreza lectora que se iba adquiriendo (Cuetos, 2010). Con las aportaciones de las neurociencias, y las técnicas de neuroimagen, se ha conseguido identificar con mayor claridad las zonas del sistema nervioso central que participan en la lectura y la comprensión. Geschwind (1970 cit.en Cuetos 2010) describía con mucha exactitud el camino que seguía la palabra escrita para ser palabra hablada; la activación cerebral tenía principio en los lóbulos occipitales, para seguir por el área parieto-temporal izquierda, en donde se reconocía la palabra y se asociaba con su significado y por último era enviada la señal a la zona frontal izquierda en la cual se ubica el área de broca, desde la que se enviaban las ordenes a los órganos fonatorios para producir la articulación de las palabras. Luria (1986) describe la ruta que sigue el proceso de lectura, éste tiene su inicio con la percepción visual y el análisis del grafema, pasa a la recodificación del complejo de grafema a las correspondientes estructuras acústicas y termina con el significado de lo escrito.

Recientemente a través de múltiples estudios usando imágenes de resonancia magnética nuclear funcional (RMNF) se pueden observar áreas del cerebro que se activan al realizar el ejercicio lector, áreas como la de Broca encargada de la producción de la expresión oral, un daño en esta zona impide la lectura en voz alta; el área de Wernicke para la comprensión verbal, un daño en ésta imposibilita el llegar a comprender un texto que esté siendo leído; el giro angular (región parietal posteroinferior) tiene también gran importancia para la lectura, así mismo se ha detectado que la identificación de letras activa el área occipital como se mencionó con anterioridad, una lesión en esta zona cerebral, puede producir dos tipos de alexia: la literal que imposibilita a la persona que la padece para reconocer las letras, ya que estas pierden su sentido, se pueden llegar a confundir letras que guardan una configuración similar la *m* se lee como *n*, o la *p* como *q*. La alexia verbal por otro lado les impide a los pacientes captar palabras enteras, aunque reconocen los sonidos con facilidad, no pueden comprender ni las palabras poco habituales, ni aquellas que de alguna manera han formado parte de su contexto, palabras que le son afines como pudiera ser su propio apellido (Luria, 1986). (Ver figuras 1 y 2 corteza cerebral y sección izquierda y vista de sección horizontal)

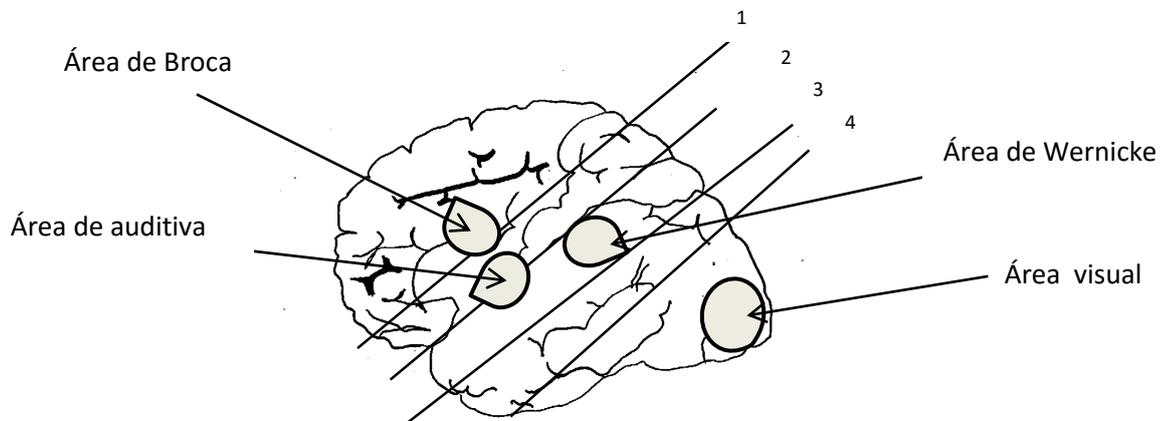


Figura 1 Diagrama de la corteza cerebral izquierda que muestra las áreas con mayor participación en la lectura. Los cortes 1 a 4 corresponden a las diferentes áreas corticales señaladas en la figura 2 Origen: Texto de neurociencias cognitivas pág. 283, Alcaraz & Gumá, (2001).

El procesamiento fonológico se ha ubicado en el giro frontal inferior y el acceso a los significados en el giro temporal superior y medio del cerebro (Figura 3). Anteriormente a los avances en esta área solo se podían reconocer estas zonas por los daños causados por accidentes vasculares o traumatismos (dislexias adquiridas) que impedían que una persona con esa competencia lectora desarrollada, llevara a cabo dicha actividad ya que dependiendo de la zona que hubiera sido dañada, era la incapacidad para leer o

comprender; también los estudios contemplaban los problemas de lectura que se presentaban en los niños (dislexias evolutivas) muchos de estos estudios eran llevados a cabo *post mortem*.

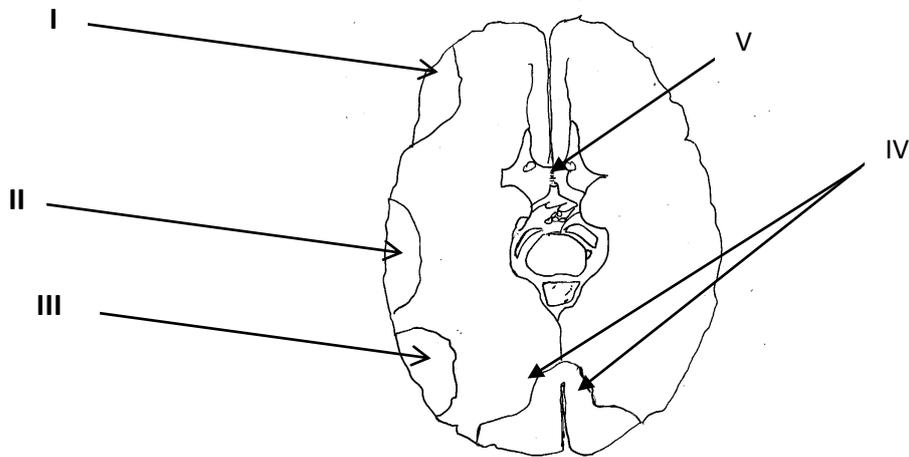


Figura 2. El cerebro visto en una sección horizontal donde se muestran las vías y áreas corticales involucradas en la lectura: I: área de Broca (corte 1 figura 1); II: área de Wernicke (corte 2 figura 1); III: giro angular (corte 3 figura 1); IV: área media occipital (corte 4 figura 1); V: cuerpo calloso Origen: Texto de neurociencias cognitivas pág. 284, Alcaraz & Gumá, (2001)

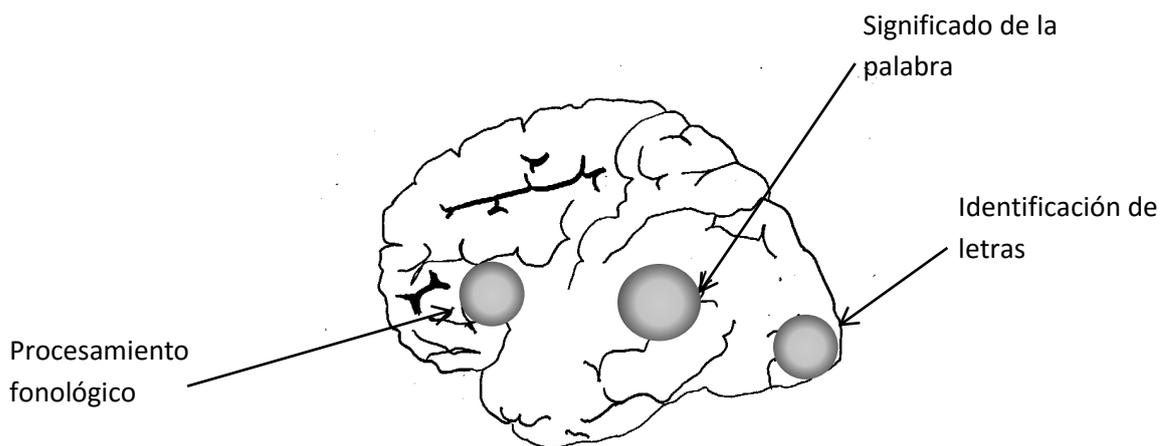


Figura 3 Esquema de arquitectura neural para la lectura propuesto por S. E. Shaywitz y colaboradores; 1996 (Origen: Texto de neurociencias cognitivas pág. 285, Alcaraz & Gumá, (2001)

La psicolingüística ha participado también en apoyo al estudio neuropsicológico con tres de sus campos de acción: con el estudio sobre las tareas metalingüísticas, más concretamente sobre la consciencia fonológica; los modelos de procesamiento lexical; y el análisis del discurso en el que se puede observar como una persona además de la recuperación de los contenidos de la lectura, puede establecer una relación entre la estructura y función del texto y el desempeño lector (Alcaraz & Gumá, 2001).

Habiendo tomado en cuenta la parte anatómica de este proceso, dada la importancia del mismo “ya que el cerebro es la base de cualquier proceso cognitivo complejo y en este caso específico la lectura”, es trascendental también tomar en cuenta otros elementos que participan en la comprensión lectora, dado que va más allá del solo distinguir letras (las 27 que integran el abecedario) y palabras (las miles que se forman con las 27 letras), conviene detallar de manera breve cada uno de los subprocesos que permiten al lector tener un mejor desempeño. Se ha logrado tener una visión más amplia gracias a los enfoques aportados por los diferentes teóricos que han llevado a cabo estudios desde la óptica de la psicología de la lectura. Se utilizarán las posturas de Carril y Caparrós (2006) y de Cuetos (2010) para la nomenclatura de los procesos, sin embargo, se hizo uso de otros autores que enriquecen la explicación:

- i) **El subproceso perceptivo**, es el que coloca al lector en contacto con los textos y puede ser a través de la vista o el tacto como sucede con las personas invidentes; este es el nivel del desciframiento de *signos gráficos*; es la primera operación que se realiza y empieza por dirigir los ojos al texto; dentro de este subproceso se encuentran comprendidos dos elementos a considerar:
 - a. El óptico, o el del sentido de la vista que se centra en la actividad ocular, es decir toda la actividad que se realiza con los ojos, o el del tacto que excepcionalmente usan personas que se ven privadas del sentido de la vista, para ellos se han generado los textos escritos en braille. Si se considera a personas videntes, el proceso lector empieza por la retina, lugar que contiene una pequeña área llamada fóvea que es la zona con mayor agudeza visual, esta área comprende apenas dos grados del ángulo visual, lugar en el cual se encuentran los receptores que permiten captar los estímulos producidos por los grafemas como en el caso de la lectura (Crowder 1985). La amplitud o la capacidad que tiene la fóvea es de entre seis y ocho caracteres, quedan incluidos tanto las letras como los

espacios (Cuetos 2010). La lectura a este nivel, inicia como se mencionó con el desplazamiento de los ojos por la página, sin embargo, de acuerdo a lo observado por Javal en 1987 (citado en Cuetos 2010) los ojos no recorren las líneas de manera uniforme, estos se desplazan realizando pequeños saltos a los que se han llamado movimientos *saccádicos*. Los movimientos *saccádicos*, son pequeñas sacudidas que realizan los ojos al desplazarse por el texto. Estos pueden ir de izquierda a derecha o de forma inversa, si es que en algún momento de la lectura no ha sido comprendida alguna frase u oración y se tiene que recorrer otra vez la frase leída. Estas *saccadas* se alternan con las fijaciones, la mecánica de esta alternancia es como sigue: durante las fijaciones, se percibe parte del material que está siendo leído; la sacudida lleva la vista a captar el siguiente punto del texto para colocarlo en la fovea. Las *sacudidas* tienen una duración de entre 20 a 40 milisegundos, mientras que las fijaciones pueden en ocasiones variar de duración, debido a varios factores: la longitud de las palabras, el cambio entre temas, la dificultad del texto, si es impreso o manuscrito etc. Los desplazamientos medios de estos movimientos solo son de entre 8 y 10 caracteres.

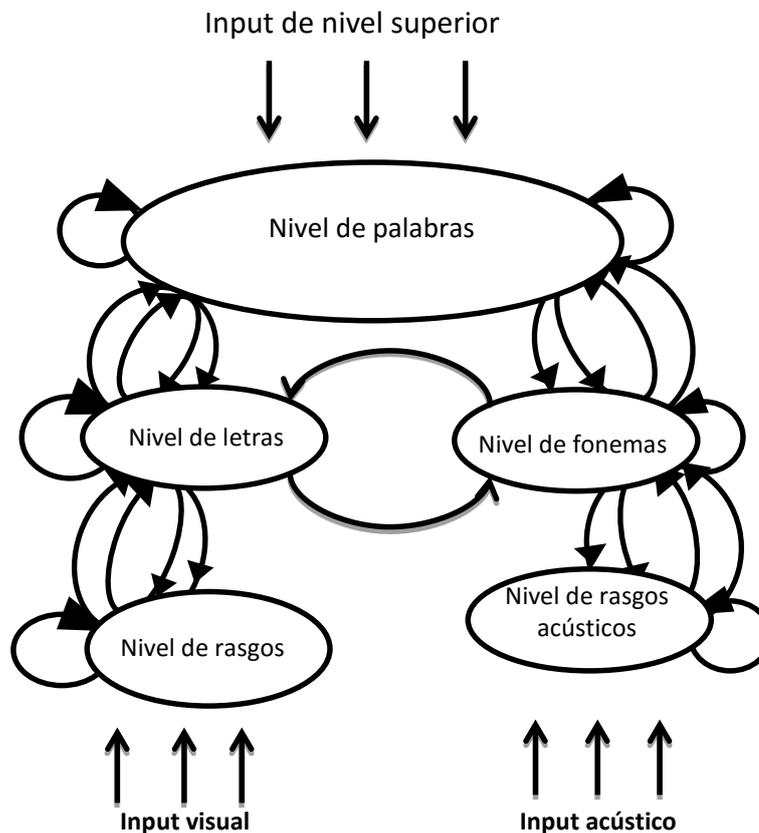
Durante ese periodo de apenas un cuarto de segundo, es que la vista se centra en las palabras para luego pasar la información a dos tipos de almacenes, una memoria sensorial a la que se le llama icónica, o memoria visual, términos desarrollados por George Sperling (1960 en Crowder, 1982) aunque se pudo descubrir a través de experimentos llevados a cabo por ese investigador que la memoria icónica tiene una gran capacidad de almacenaje, la información permanece solamente por 250 milisegundos antes de borrarse a la llegada de nueva y así dar paso de la información a la memoria a operativa o de trabajo.

- b. El segundo elemento a considerar es el cognoscitivo, este permite reconocer o relacionar lo que se ha percibido con los ojos, los estímulos que han ingresado por esta vía, se convierten en unidades significativas. Palabras y oraciones cobran sentido. Cuetos coloca el reconocimiento de letras y palabras dentro de las operaciones de

nivel inferior; Luria (1986) confirma esta idea al decir que el proceso de lectura comienza por la percepción visual y el análisis del grafema. No obstante, a medida que estos procesos se automatizan, se puede pasar prácticamente de forma directa al significado de palabras y frases; la importancia del reconocimiento tanto de letras como de palabras ha de llevar a los procesos de nivel superior como son los sintácticos, encargados del reconocimiento y análisis de la estructura de las oraciones expuestas en un texto y los semánticos, que son los que extraen el significado para su postrera integración a la memoria. Aquí se ponen en realce los procesos de tipo cognoscitivo que se dan gracias al componente óptico.

- ii) **El subproceso memorístico.** Después de llevar a cabo la identificación de las letras y las palabras mediante un análisis visual, la información es enviada a dos tipos de memoria (como se mencionó en el subproceso perceptivo) primero a una memoria icónica, en la cual la palabra permanece por solo unos instantes - 250 milisegundos- ahí, se realiza la retención de los rasgos gráficos de las letras, es decir se reconoce una letra *q*, como una línea con una curva de acuerdo a patrones de reconocimiento con los que cuenta el lector. Dada la brevedad del proceso, no se permite que se lleve a cabo ningún tipo de interpretación cognitiva. Por la brevedad y la dinámica en la captación de nueva información, la antigua información pasa a la memoria operativa o memoria de trabajo, para dar paso a la recepción de nuevos caracteres. De Vega (1984 cit. En Carril y Caparrós 2006) describe algunas de las características de la memoria operativa: mayor duración, la información permanece de quince a veinte segundos, el material adquirido, no se pierde como sucede en la icónica cuando llega la nueva información, además de lo anterior, hay tres aspectos más que hay que considerar también en relación con la memoria operativa. Esta tiene gran relevancia en la comprensión lectora, ya que permite la interacción entre los subprocesos involucrados en la comprensión. Otro papel que juega, es la conexión en forma coherente de la información semántica de las oraciones, agregando más información al modelo mental que va formado el lector al realizar la lectura. Por último, se tiene que considerar su importancia, no solo por la capacidad de almacenar información, añadida a esta función, su labor es proporcionar recursos cognitivos para realizar “las complejas computaciones simbólicas que implica la comprensión del discurso” (García M. J., 2006).

iii) **El subproceso léxico.** Identificar letras es solo la puerta de entrada para poder empezar a reconocer palabras, y de este modo tener acceso a su significado; ha existido un debate acerca de la unidad de reconocimiento, ¿son las letras las que se identifican de manera individual cuando se lee? O ¿son las palabras de manera global las que permiten el ejercicio lector? Al parecer se tiene que considerar la palabra como la unidad principal en el proceso de lectura de acuerdo a lo mencionado por Solovieva & Quintanar (2008) de acuerdo a estos autores que se apoyan en la escuela historicocultural, la semántica de la palabra incluye tres aspectos básicos: el significado verbal de la palabra, la correspondencia entre la palabra y el objeto y la base material de la palabra (sonora, motora, fonética y gráfica representada a través de signos o símbolos). Para explicar mejor la postura acerca del reconocimiento por palabras, surge un modelo introducido por McClelland (1987, en Cuetos 2010) se le conoce como: Procesamiento Distribuido en Paralelo (PDP) es a través de este modelo que se puede apreciar que las letras contenidas dentro de las palabras se pueden reconocer con mayor facilidad que las que aparecen de forma aislada. Esto sucede gracias a un efecto facilitador que proviene del procesador léxico. En este modelo, intervienen tres niveles: el de rasgos, nivel de letras y nivel de palabras. En el primer nivel lo que se hace es reconocer o identificar los rasgos de las letras, lo que permite el empleo de un detector de rasgos a los que dentro de este modelo se les denomina nodos. Este detector de rasgos puede reconocer líneas verticales, horizontales, inclinadas y curvas, de acuerdo a la estructura de la letra: habrá uno para reconocer por ejemplo en la letra “E”: los nodos verticales de las líneas verticales de la letra “E” y así mismo sucede también con los horizontales (Conexiones excitatorias), pero tendrá la capacidad de discriminar y diferenciar los rasgos que componen la letra “F” con los de la letra “T”. (Conexiones inhibitorias). Del mismo modo, se consideran nodos para cada palabra que conocemos, estos permiten también reconocer diferencias sutiles entre palabras como “tres” o “tren” activando y desactivando los nodos correspondientes (conexiones excitatorias y conexiones inhibitorias). Estos niveles pueden actuar de forma paralela, es decir su activación ocurre al mismo tiempo conforme recogen información. La activación puede ir de palabras a letras o de manera inversa. En la identificación de las palabras intervienen los siguientes niveles de orden superior: “sintáctico, semántico.” (ver figura 4).



La figura 4 muestra los tres niveles de procesamiento y la relación existente entre ellos. Las flechas representan conexiones excitatorias y los círculos conexiones inhibitorias. Fuente de origen Psicología de la lectura pág. 37 (Cuetos, 2010)

Cuetos incluye en su libro un texto que aparece en internet que permite confirmar que las palabras se leen de una forma global:

Sgeun un etsduio de una uivenrsdiad ignlsea, no ipmotra el odren en el que las ltears etsan ersciats, la uicna csoa ipormtnate es que la pmrrea y la utlima ltera estén ecsritas en la psiocion cocrrtea. El rsteo peuden estar ttaolmntee mal y aun pordas lerele sin pobrleams. Esto es pquore no lemeos cada ltera por si msima snio la palabra en un tdo.

Es con el apoyo de esta curiosa y a la vez interesante lectura que se puede corroborar que la lectura se realiza de una forma global pero también se lleva a cabo con una identificación de las letras contenidas dentro de una palabra, así que el identificador léxico puede equiparar todas las letras, aunque no estén en orden y las puede asociar con las palabras a las que éstas corresponden (Cuetos, 2010). Otra aportación que permite afirmar la primacía del reconocimiento de palabras, es el efecto Stroop (1935 en Crowder 1982 y Cuetos 2010) dicho efecto surge del experimento llevado a cabo, en el cual se pide que se diga el color en el que se escriben las palabras (ver figura 5).

El lector se encuentra con la dificultad de leer el color, en este caso leería verde en lugar del color con el que ha sido escrita.



Figura 5; de creación propia siguiendo lo propuesto por Crowder (1982) y Cuetos (2010) que proponen lo desarrollado por Stroop.

Se nota una interferencia entre la palabra escrita y el color, prefiriendo leer la palabra. Crowder (1982) realiza también un planteamiento interesante, él propone un emparejamiento entre el reconocimiento de letras y palabras, este reconocimiento se basa en empatar la información que llega a través de los ojos y la que se ha almacenado en la memoria. Se analiza cómo se escribe, suena, su significado y cualquier otra información con que se cuente, un olor, una imagen e incluso un color. Aporta también dos teorías acerca del reconocimiento. El de emparejamiento de plantillas y comparación de rasgos. El emparejamiento de plantillas o contorno de palabras, presupone el almacenamiento de "figuras recortadas" que corresponden a las palabras. La información entrante activa estas plantillas o recortes que permiten el reconocimiento. Se tiene que aceptar también un nivel de plasticidad ya que "de considerar las plantillas como un mecanismo rígido, el lector se vería imposibilitado de captar ciertas variantes por la forma de la letra, alternancia entre mayúsculas y minúsculas, grosor de las letras, etc." Para poder llevar a cabo este proceso discriminativo, se reconoce la existencia del proceso de normalización, que permite aceptar la aplicación de este tipo de teoría. Para la comparación de rasgos se consideran los que son comunes en diferentes letras ej. Q y O; P y R; E y F; en minúsculas se toman los siguientes ejemplos: h-n-m; y b-d-p-q; mediante este sistema se organizan las letras y se relacionan los rasgos que son distintivos en cada una de ellas. Estos rasgos son importantes porque describen las letras a reconocer. Crowder (1982) también reconoce o apoya su teoría en la búsqueda en paralelo y serial de la siguiente forma:

- Comparación serial de plantillas, con paralela de plantillas.
- Comparación serial de rasgos, con paralela de rasgos.

Si se observa, esto mismo se puede apreciar en estas teorías, que es necesario el reconocimiento de rasgos o lo que en otra teoría sería la activación e inhibición de nodos, propuesta en el texto de Cuetos.

“Una vez identificada la palabra hay que conocer lo que significa y si es lectura oral, hay que pronunciarla” al pronunciar la palabra en voz alta, también se enciende o se tiene acceso al significado de la misma, lo mismo sucede en el caso de la lectura en voz baja, la que se realiza mayormente dentro de la lectura comprensiva. Dice Cuetos (2010) que sea que se pronuncien de forma audible o que se nombren internamente, en ambos casos se accede a un almacén ecoico o de información auditiva. La conclusión a la que se llegó fue que los sujetos transformaban los elementos gráficos, en los sonidos de las palabras. Es interesante y oportuno hacer mención una vez más de los experimentos de Sperling en relación con el habla al momento de leer, este investigador se dio cuenta en su experimentación para comprobar la existencia de una memoria visual o icónica, que los sujetos pronunciaban las letras, como una forma de promover la memorización. Inevitablemente transformaba los elementos visuales en habla para retenerlos en la memoria” (Crowder, 1982) entonces, se cuenta al habla como mediadora para el reconocimiento de significado. Esto es dicho de acuerdo con el estudio que llevaron a cabo Hardyck y Petrinovich (1970 en Crowder 1982) gracias a los resultados obtenidos en sus estudios ellos pusieron de manifiesto la importancia de la relación entre comprensión y habla: “el habla desempeña efectivamente un papel en la lectura silenciosa (porque el suprimirla, perjudica la comprensión de la lectura)” sea de manera audible o silenciosa, se ha comprobado que el habla participa de manera activa en la comprensión lectora, ya que como se ha mencionado, el habla activa no solo la memoria icónica, al mismo tiempo actúa como mediadora para el reconocimiento de significado.

Es oportuno a esta altura mencionar que para poder tener entrada al significado de las palabras es necesario que se considere la existencia de léxicos, hablando hipotéticamente, son como almacenes, diccionarios en los cuales se guarda la información de diferentes tipos. Se consideran los siguientes:

- (1) Léxico visual, llamado también léxico ortográfico de *input*, responsable del reconocimiento de las palabras. Es el almacén

donde se encuentra el acervo de las palabras escritas, este léxico permite identificar la palabra escrita mediante la representación de la misma en la memoria visual.

- (2) Léxico fonológico, en este almacén se agrupa la representación de cómo se han de pronunciar las palabras. Y como en el léxico, existe una representación para cada una de las palabras. De este modo es más fácil el acceso a las palabras que se pronuncian con mayor frecuencia.
- (3) Léxico auditivo, aquí son guardadas las formas fonológicas de las palabras. Cada palabra representada en este léxico, se activa con la información del exterior o con la existente en el sistema semántico, que es el directo responsable del procesamiento del significado de las palabras (Carril y Caparrós 2006; Cuetos 2010).

Además de estos componentes, se han realizado diferentes investigaciones en las que se ha comprobado que ciertas características de las palabras influyen en el tiempo de reconocimiento y lectura:

1. Lexicalidad: las palabras reales son más fácilmente reconocidas que las pseudopalabras, palabras inventadas, carentes de significado y que es imposible que sean de uso normal; un ejemplo puede ser “Tarqueotominsa”.
2. Frecuencia: las palabras que usan un mayor número de veces son más fáciles de reconocer, que las de más baja frecuencia.
3. Edad de adquisición: las palabras que se aprenden en etapas iniciales de la vida permiten un mayor reconocimiento que aquellas que se aprenden en una edad tardía.
4. Regularidad: en el castellano, gracias a que las reglas grafema-fonema se ajustan de una forma más sencilla, (es decir se lee, y se pronuncia, como está escrito), este factor no afecta significativamente la pronunciación o la lectura, a no ser que se trate de palabras que se hallen escritas en otro idioma Ejemplo: George Washington, Hollywood, etc.
5. Imaginabilidad: aquellas palabras cuyo significado es más fácil de imaginar, son reconocidas con mayor facilidad que las que tienen un

significado más complejo, como ejemplo se pueden mencionar: carro para el primer caso y aleación para el segundo.

6. Vecindad ortográfica: las palabras con muchos vecinos ortográficos, es decir aquellas cuya construcción es muy similar se reconocen con mayor rapidez que tienen pocos vecinos ortográficos, ejemplos de lo anterior: cara, cosa, pasa, para, son vecinos de casa.
7. Longitud: las palabras cortas, ya sea por el número de letras o sílabas son más fácilmente reconocidas que las largas (Cuetos 2010).

Estos procesos -reconocimiento de letras y palabras- a los cuales García (2006) llama superficiales o elementales, han de desarrollarse de manera óptima, es decir con un alto grado de automatización, para que los procesos cognoscitivos superiores, puedan llevar a cabo las estrategias necesarias para un procesamiento más profundo del texto. Sin esta automatización, los procesos que siguen, tendrían que aportar recursos extraordinarios para el logro de la tarea de reconocimiento. Un ejemplo se puede tener en un alumno que tenga baja capacidad fonológica – relación grafema-fonema- tendrá una pobre decodificación del significado de las palabras, ya que como se trató, el aspecto fonológico es de suma importancia para la comprensión. De esta idea parte también la propuesta de Solovieva y Quintanar (2008), al decir que “el objetivo de la enseñanza –de la lectura-, es de reforzar este proceso de automatización de la acción –reconocimiento de letras y palabras- de modo que ésta se convierta en una operación semiconsciente. Solo así la consciencia del alumno podrá dirigirse a objetivos de mayor profundidad y alcance”. Se parte de aquí hacia los procesos superiores (Cuetos, 2010): los sintácticos y los semánticos.

iv) **Subproceso sintáctico.** Éste permite la correcta lectura del texto, gracias a las relaciones gramaticales entre las palabras, el proceso sintáctico tiene que ver con la construcción ordenada de las oraciones contenidas en la escritura y que han de permitir una lectura fluida. Es la estructura que se forma gracias a la utilización de reglas sintácticas. El orden en que se colocan las diferentes palabras de las frases u oraciones: sujetos, verbos, artículos, preposiciones, conjunciones, etc. Gracias a este orden, se puede tener acceso a la comprensión, aunque el “proceso sintáctico no produce comprensión”. Luceño (2000) aporta un dato interesante en relación a este subproceso: “A los seis

años un niño habrá expresado o recibido del 80 al 90 por ciento de las estructuras sintácticas que utilizarán u oirá en la edad adulta”.

- v) **Subproceso semántico.** Gracias a la interacción de cada una de estos subprocesos se accede a la comprensión, siempre con la participación activa del sujeto (Luceño 2000). Tanto Cuetos (2010), como Carril y Caparrós (2006), coinciden que es en este subproceso que el lector mediante la utilización de conocimientos anteriores que posee, extrae del texto el significado y lo incorpora formando nuevos esquemas. Profundizando en este punto, para que se dé la comprensión, es muy importante tomar en cuenta los conocimientos previos que se poseen acerca del texto, para que se puedan integrar los nuevos. Cuetos (2010) puntualiza: “de lo que se trata en este último estadio es de construir una representación mental del contenido del texto y de integrar esa representación en los propios conocimientos”, esta condición es necesaria para que se dé la comprensión.

“Al leer se aporta la propia experiencia, llenando huecos, interpretando y extrapolando a partir del texto” (Crowder 1985), una de las herramientas que tiene gran utilidad para lograr lo anteriormente citado es el uso de la inferencia. “El lector a través de las inferencias, va más allá de lo explícitamente afirmado en el texto” (Andersen 1986). Las inferencias son el medio por el que el lector, vincula los conocimientos nuevos a los previos. Dice Shank (1975, en García 2006) “la inferencia es el núcleo del proceso de comprensión, y por esta razón, las inferencias constituyen el centro de la comunicación humana, sirven para unir estrechamente las entradas de un todo relacionado. Con frecuencia las inferencias son el punto principal del mensaje”. Este tipo de ejercicio, también permite al alumno ir mejorando sus estrategias de comprensión al ir desarrollando su capacidad para elaborar preguntas, deducir significados de las palabras desconocidas e interpretar lo que el autor quiso decir en un texto determinado (Flores, Otero, Lavallé y Otero 2010; García 2006). La inferencia es un proceso de pensamiento de suma importancia en la lectura comprensiva, ya que tiene una relación especial con los recursos almacenados en la memoria a largo plazo y su recuperación oportuna para llevar a cabo la comprensión, gracias al uso de inferencias, se pueden generar nuevos conocimientos que no están previamente almacenados en la memoria a largo plazo (García M. J., 2006); se hace notorio que las inferencias entonces, consumen y generan

recursos cognitivos que ayudan a incrementar el tiempo de lectura, además de promover y facilitar la comprensión.

Las inferencias pueden ser inductivas, aquellas que se usan cuando la información semántica es realmente nueva y deductivas, cuando la información semántica está ya dada. Por último, hablando de las inferencias, se incluyen en la siguiente tabla los principales tipos de inferencias que son usadas como estrategia para la comprensión lectora:

(Tabla 1)

Tipo de inferencia	Explicación	Ejemplos
Puente; llamadas hacia atrás y conectivas (Clark, 1975; Haviland y Clark, 1974).	Son inferencias necesarias para integrar o conectar diversas frases del texto.	“En el grupo había desaparecido una persona. Fue María quien salió”.
Referenciales; son una clase de inferencias conectivas, llamadas también anafóricas. (Graesser y Kreuz, 1993).	Una palabra (por ejemplo, un pronombre) o una frase se une referencialmente a un elemento de un texto previo del texto	“Para Emma, el éxito como escritora no era su objetivo principal, pero cuando llegó sí lo valoró”
Causales; son una clase de inferencias conectivas (Graeser y Kreuz, 1993; Haberlandt, 1982).	La inferencia es una cadena causal entre el acontecimiento de que se trata y el pasaje previo.	“Luis dio un puñetazo a Juan. Juan llamó al doctor. El doctor llegó”
Elaborativas; llamadas también hacia adelante y opcionales. (Shank, 1975; Just y Carpenter, 1978; Whitney Ritcihe y Clark, 1991).	Enriquecen la representación de un texto y establecen conexiones entre lo que está siendo leído y el conocimiento del sujeto.	En la lectura de una narración, el lector frecuentemente infiere que un nuevo personaje podrá tener en el futuro una determinada relación con un personaje anterior.
Perceptivas; (Swinney y Osterhout, 1990).	Se realizan automáticamente durante el procesamiento perceptivo del lenguaje, independientemente de variables extralingüísticas.	Durante la lectura, no se reconocen, no se leen todas las letras de todas las palabras, sino que a partir de unas pocas se infiere la palabra completa.
Cognitivas; Swinney y Osterhout, 1990).	Dependen de estrategias que hacen uso del conocimiento general. Operan de forma controlada, lenta y elaborada.	Las diversas estrategias necesarias para la comprensión de textos, por ejemplo, la identificación de ideas importantes y la sumarización, implican la realización de estas inferencias.

Tabla 1, fuente Lectura y conocimiento, pág. 91García M. J., (2006)

Como se ha referido anteriormente, el lector tiene que contar con una serie conocimientos previos para que se lleve a cabo la comprensión, sin ellos este proceso se verá impedido (Cuetos 2006; Luceño 2000; Crowder, 1982; Carril & Caparrós, 2006; Flores, Otero, Lavallé, & Otero, 2010.) García-Madruga (2006 cit. Cuetos 2006) propone

una clasificación de los diferentes conocimientos con los que debe contar el lector para poder comprender el contenido de una lectura:

- Los conocimientos lingüísticos que van desde la comprensión de las palabras, estructuras que dan formación a las oraciones y frases, uso correcto de signos de puntuación, hasta las reglas de conversión grafema fonema.
- Conocimientos mínimos sobre el contenido del texto, qué tanto conoce el lector acerca del tema que se está tratando en la lectura. “Ya que cuanto menos familiarizado esté con un tema más le costará entenderlo”.
- Conocimientos generales sobre el mundo para entender el texto. El conocimiento que se adquiere acerca de las cosas, se agrupa en esquemas que se organizan de acuerdo a un campo de conocimientos o actividades. Son los relacionados con las metas e intenciones humanas, son indispensables para la comprensión de un texto.
- Conocimientos acerca de la estructura gramatical de los textos. Cómo se encuentran conectadas las diferentes ideas. Estas estructuras presentan diversas formas de organización de acuerdo al tipo de texto que se esté leyendo. Sea cuento, poesía, artículo periodístico, científico, etc. El sujeto debe saber apreciar esas diferencias ya que de acuerdo al tipo de texto será la estructura gramatical.
- Conocimientos estratégicos y metacognitivos. Es importante saber reconocer la complejidad del texto para elegir la estrategia que se ha de llevar a cabo para extraer la idea principal. Cuando el lector “dispone de estrategias metacognitivas” es capaz de localizar las dificultades del texto y buscar soluciones”. Entendiendo que la metacognición de acuerdo a la siguiente definición “Se refiere al conocimiento de uno mismo respecto de los propios procesos cognitivos y sus productos o a cualquier cosa relacionada con ellos [...] La metacognición se refiere, entre a otras cosas, al control activo y a la consecuente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetos de conocimiento a los que se refieren, normalmente al servicio de alguna meta concreta u objetivo” (Flavell 1976, en García, 2006).

Se han tratado de establecer los diferentes aspectos que involucran la comprensión de la lectura, se ha visto que para que se dé una verdadera comprensión, lo ideal es que se tenga un acervo de conocimientos previos, ya que, de no ser así, este proceso tendrá un alto grado de dificultad o se verá impedido para el lector. “La comprensión

consiste, pues, en la utilización de los conocimientos anteriores para construir o generar un nuevo conocimiento” (García, 2006).

Se considera además de lo anterior el papel del texto como el portador de significado para el lector, ya que también es importante, que aprenda a reconocer las características de los diferentes textos. En un momento dado, de este saber reconocer el texto, dependerá la elección de las estrategias adecuadas para su interpretación:

- El texto literario: Es producto de la actividad artística verbal, es la parte estética de la lectura, producción importante de la formación humanística de un estudiante, un ejemplo de este tipo de textos es la producción poética.
- El texto periodístico: su importancia radica en la información, la formación de opinión, anunciar e incluso también divertir. Está conformado por diferentes géneros: la nota informativa, las noticias, las crónicas, entrevistas, editoriales. Este tipo de textos, proporcionan al lector la visión de la cultura en la que se desenvuelve y le permite apreciar y comprender la cultura de la que es parte.
- El texto de interacción social: tiene como propósito el comunicarse con el interlocutor para realizar una serie de eventos sociales, según la intención del emisor; consistentes en convencer, persuadir o influir, disuadir, invitar, etc.
- El texto científico: encargado de la comunicación del conocimiento en diversas áreas del saber humano. Aparece en diccionarios científicos, enciclopedias, libros de texto, revistas de divulgación. Es usado mayormente en la escuela, a fin de que el estudiante obtenga a través de él, los conocimientos e información. Asume cinco tipos de superestructuras: descripción, secuencia, comparación, causa-efecto y problema/solución (Flores, Otero, Lavallé & Otero, 2010).
- Los textos narrativos: aquellos que relatan una historia o un acontecimiento (Luceño, 2000), por su sencillez estos son usados como un vehículo introductorio para la lectura.

Un último aspecto a tratar, es el del contexto, que habla acerca del cómo y dónde se practica la lectura. El contexto puede ser el de la escuela que desde luego tiene un carácter social. (Óp. Cit.) Gracias a los diferentes aspectos tratados en

este apartado, se tiene un modelo completo de la actividad lectora que de una forma gráfica se puede expresar como sigue. (ver figura 1)

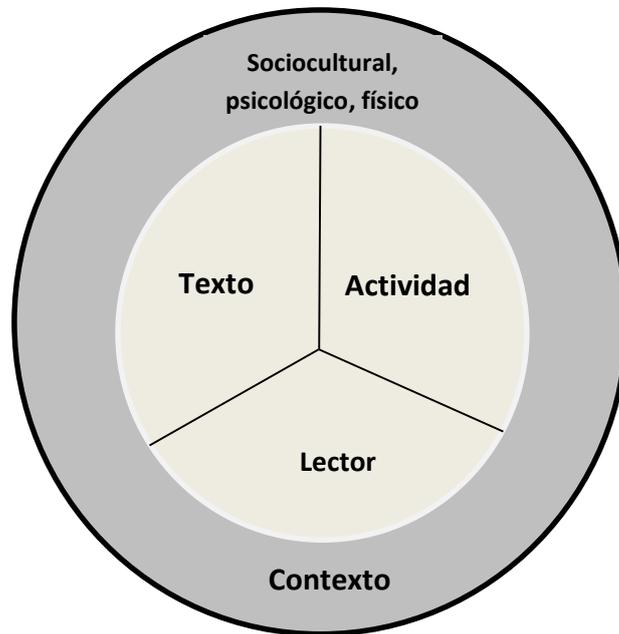


Figura 1. Modelo global en el que se muestran los elementos fundamentales de la comprensión lectora; realizado a partir de Snow & Sweet 2003; fuente: Lectura y conocimiento, (García M. J., 2006) pág.499.

También se puede usar el modelo desarrollado por Luceño (2000) que explica con su diagrama los componentes de la comprensión lectora. (ver figura 2).



Aprovechando el planteamiento realizado acerca de la complejidad de los diferentes elementos psicofisiológicos que participan en la comprensión lectora así como los subprocesos que forman parte de la misma, es que se llega a la siguiente propuesta: con el conocimiento de los diversos subprocesos que participan en la lectura comprensiva, se pueden ocupar diversos materiales creados específicamente, para ser utilizados como agentes facilitadores, que permitan al estudiante acceder de forma más efectiva a este proceso cognoscitivo tan importante para adquirir conocimiento. Estos materiales adquieren el nombre de “material didáctico” al ser utilizados para fines del apoyo en la comprensión de los diferentes textos que un alumno puede llegar a leer.

Fue por esta razón que se planteó la elaboración y uso de material didáctico hecho por los alumnos de sexto grado de primaria, para ser usado como andamiaje que permita el logro de una mejor comprensión. La tarea del siguiente capítulo es proporcionar el soporte teórico que sustente el uso del “Taller Elaboración de Material Didáctico”, con la elaboración del juego “Pin pon palabras” como un promotor de la lectura comprensiva.

Capítulo II

Material didáctico

Gracias a la explicación de los subprocesos que son parte de la lectura comprensiva, se puede ahora plantear el uso de material didáctico diseñado especialmente para apoyar, fortalecer y permitir el desarrollo de estos. Es conveniente para el propósito de este capítulo, definir el significado de la palabra *didáctica* para poder partir hacia el uso de determinados materiales que apoyen este importante proceso de enseñanza-aprendizaje. Así se tiene que *didáctica* es la disciplina cuya tarea es apoyar la enseñanza en su labor de comunicación. Esta comunicación debe ser entendida como el intercambio de códigos comprensibles. Estos códigos podrán ser verbales como el lenguaje y no verbales, como los gestos y los gráficos (Márquez, 2011). Por separado también se define la palabra *materiales*, para llegar a una unión de ambos términos posteriormente. Así se encuentra lo escrito por Tonucci (2008) “materiales indica todo aquello con lo que se hace algo, aquello que sirve para inventar, para construir, etc. Es decir, todo aquello que nos rodea, lo que puede llevar a un niño a la invención, a la creación”. Ya con el uso de ambas definiciones, se puede introducir la idea de que material didáctico es el conjunto de medios materiales que se pueden usar para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La utilidad proviene del uso que se le da a éstos, ya que mientras están estáticos, son solo eso (por ejemplo el foami, es solo una lámina de material plástico de diferentes colores; las tapa roscas, material reciclable) pero usados con fines de enseñanza adquieren la dimensión de materiales didácticos. “Es cuando el maestro opera sus ideas didácticas y diseña los materiales que entran al aula, de qué forma y en carácter de qué” han de ser utilizados (Glanzer, de Szulanski, González, Medina, & Apel, 1999) así debidamente usados y planeados por el maestro o facilitador es que los materiales pasan de ser simples objetos y se constituyen en eso: materiales didácticos que han de ser usados con el propósito de enriquecer el proceso de aprendizaje. Partiendo de esta idea, se puede aceptar el uso de toda la variedad de materiales propuestos en esta tesis con el fin de afianzar el proceso de comprensión lectora.

Definición

Se puede definir entonces de manera más puntual como material didáctico, a todos aquellos recursos indispensables que han de ser usados por el docente para ayudarle a cumplir el objetivo en la enseñanza, están incluidos los objetos –todos los materiales- que

son diseñados y utilizados con el fin de facilitar el aprendizaje en los alumnos (Morales, 2010; Márquez, 2011).

El uso de ellos se concentra básicamente en hacer llegar el conocimiento de una forma más sencilla y eficaz, los materiales didácticos participan en el desarrollo intelectual, físico y emocional de los alumnos. El material didáctico, permite que el alumno ocupe para el aprendizaje todos sus sentidos.

Algunos de los más conocidos y todavía en uso, son: el pizarrón, rota-folios, las láminas con diferentes temas y gracias al avance tecnológico del que se hace uso en estos días, la computadora, las pantallas y cañones de proyección. La mención de los anteriores medios, no cierra la puerta al uso de otros objetos, de acuerdo a la necesidad y creatividad del maestro, prácticamente cualquier material puede ser usado para tal fin (Morales, 2010; Márquez, 2011).

Relación entre material didáctico y comprensión lectora.

Si bien se han contemplado tanto las bases biológicas como las cognoscitivas de la comprensión lectora; es importante sustentar este apartado también desde la perspectiva de la psicología ya que, en una primera apreciación la elaboración de material didáctico pareciera no tener ninguna relación con los procesos de comprensión lectora.

Primeramente y sin entrar demasiado en el esquema estímulo-respuesta (E-R) se puede considerar que, las cosas y objetos que rodean a una persona pueden llegar a estimular y producir aprendizaje, dado que el sujeto no permanece pasivo ante determinados estímulos, estos producen en el organismo toda una serie de procesos que pueden ir desde los más simples como los reflejos, hasta más complejos, que llegan a originar una fuerte y dinámica actividad neuronal además de activar diferentes partes del cerebro como el hipotálamo, el sistema límbico etc, (Alcaraz & Gumá, 2001). Aunque esta aproximación teórica solo explica en parte el hecho de cómo un objeto puede producir aprendizaje simple y complejo, todavía se considera necesario cubrir el aspecto cognoscitivo ya que la comprensión como se mencionó antes, da lugar a procesos de nivel superior. Así que habrá que considerar la relación existente entre un objeto –en este caso el material didáctico- y el aprendizaje y su participación como promotor de la comprensión en la lectura.

Es en su relación con el medio, que “el hombre encuentra objetos que resisten, desvían cambian y enriquecen su actividad”. Leontiev (1972, en Quintanar y Solovieva 2011)

Dentro de la diversidad de objetos con los que se encuentra un sujeto, se pueden llegar a considerar los diseñados específicamente para promover el aprendizaje, como los materiales didácticos. Este autor ruso plantea un esquema por demás interesante: sujeto-actividad-objeto, hipotéticamente se puede mencionar lo siguiente: sujeto lector-actividad lectora-objeto promotor de la comprensión. En este caso en particular, el material ha sido diseñado especialmente para activar cuatro diferentes subprocesos que involucran la comprensión lectora: el perceptivo, de reconocimiento de letras y palabras; el léxico, o de significado de las palabras; el sintáctico, que tiene que ver con la construcción o estructura de las oraciones y el semántico, encargado de extraer el significado de la lectura.

Leontiev (1972) aporta una reflexión que puede apoyar este apartado acerca del material didáctico; un pensamiento en el cual concuerdan tanto Vigotsky como Piaget: “Al principio los procesos psicológicos internos toman la forma de procesos externos con objetos externos; al transformarse en internos, esos procesos externos no solo cambian su forma, sino que sufren ciertas transformaciones, se generalizan, se abrevian etc.” Hay que reconocer necesariamente que existe un intercambio de relaciones “en las actividades externas (prácticas) e internas (mentales), algunos actos mentales pueden ser componentes de la actividad práctica, material, y a la inversa, las actividades externo-motoras pueden contribuir a la realización de un acto mental en la estructura de la actividad puramente cognitiva”, de modo que se pueden diseñar actividades y objetos específicos ante necesidades también específicas, para promover el aprendizaje y fortalecer el ejercicio y desarrollo de la comprensión.

Es conveniente apoyar también este capítulo con la teoría propuesta por Vigotsky (1979): la Zona de Desarrollo Próximo. Desde esta teoría, se considera el nivel real de desarrollo del niño, que no es otra cosa que su nivel de desarrollo mental, su madurez cognoscitiva, misma que le permite realizar por sí mismo en un momento determinado, sin la ayuda de un maestro diferentes actividades; puede tomarse como ejemplo la resolución de un problema propio del grado que se encuentra cursando ejemplo:

$2+2=4$ este conocimiento (nivel real de desarrollo) le permitirá llegar después a $2+2+2+2=8$ (nivel de desarrollo potencial que se puede lograr con la intervención de un maestro o de un igual más capaz).

ó $4+4=8$ ó $2+2+2=6$; $6+2=8$.

La zona de desarrollo próximo, se encuentra definida por aquellos problemas que el estudiante no puede resolver. A decir de este teórico la zona se define por aquellas

funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración. Textualmente, él aporta la siguiente idea:

La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real 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 (Vygotski, 1988).

Entonces dentro de la zona de desarrollo próximo, el material didáctico podría formar parte del andamiaje que le permitirá al niño alcanzar un nivel de desarrollo que previamente no tenía o que se encontraba en proceso de maduración, al plantearle problemas que el niño ha de resolver. Concretamente en el área de comprensión lectora.

Ahora, desde el punto de vista de la pedagogía, se consideran tres tipos de contenidos que pueden apoyar también el uso de materiales didácticos en el tema de comprensión: los conceptuales, procedimentales y actitudinales. (Ver figura 1)

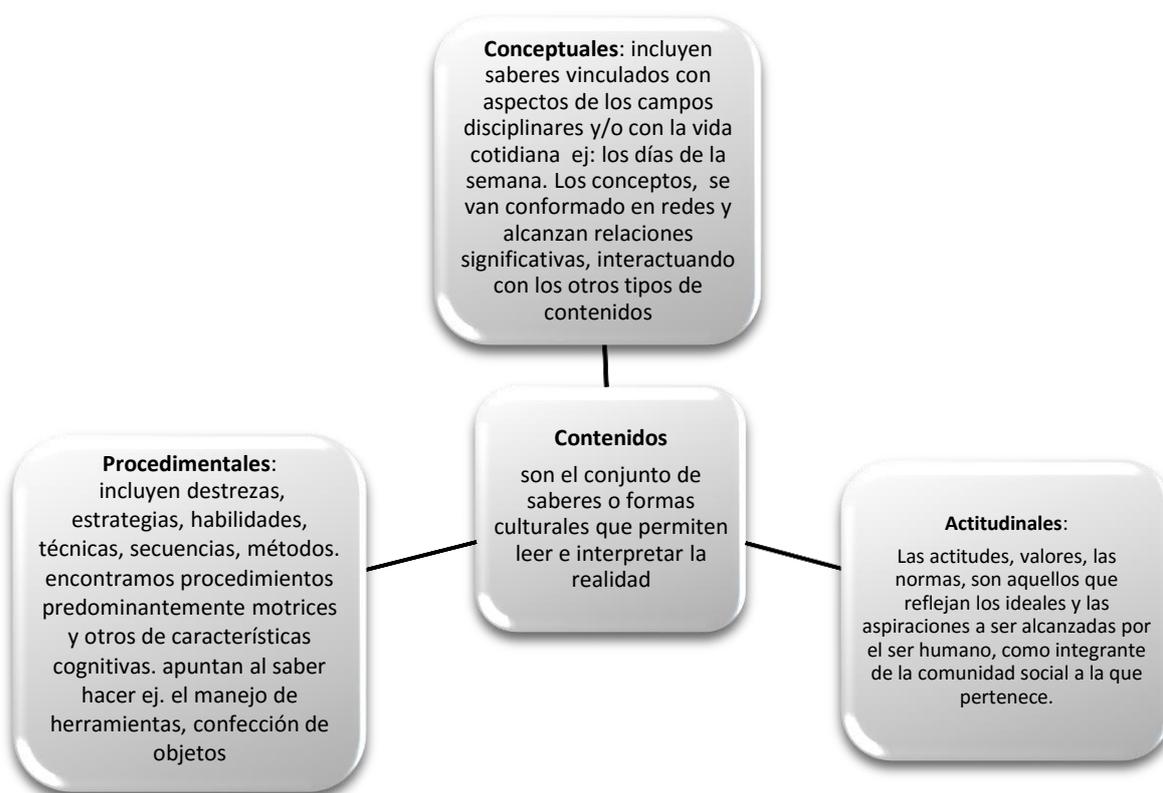


Figura 1: de creación propia, con base en: Guía práctica para la maestra de jardín de niños, págs. 12-15 (de Mendoza & Sáenz, 2000)

Siguiendo la descripción gráfica, se puede ubicar al material didáctico dentro de los contenidos procedimentales aplicados en la enseñanza-aprendizaje, de Mendoza &

Sáenz, (2000) mencionan que estos apuntan “al saber hacer” y se pueden situar dentro de dos áreas: los de características eminentemente motrices y las cognoscitivas. Las autoras mencionadas asignan a los procedimientos motrices las áreas de dominio corporal y el manejo de objetos, y dada su importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje, se deben tomar en cuenta al momento de la instrucción. Un ejemplo de los motrices, es el que se lleva dentro de las actividades plásticas al enseñar el manejo de herramientas y la confección de objetos dentro de las clases de arte. Se toman dentro de los de características cognitivas, los que “requieren de una secuencia de acciones y decisiones internas; se vinculan con los símbolos, las representaciones, ideas imágenes, conceptos, habilidades de recopilación y organización, medios de comunicación efectiva, formas de expresión verbal, resolución de problemas. (Ahumada, 2005). Son “los que sustentan la concreción de las tareas que requieren del pensamiento y apuntan a la formación de los procesos superiores”. Los contenidos procedimentales, unidos a los contenidos conceptuales y a los actitudinales, son de suma importancia, ya que el saber hacer conlleva el aprendizaje de conceptos y su aplicación oportuna en el momento que sea requerido (de Mendoça & Sáenz, 2000).

Sería interesante considerar también, que en la elaboración de material didáctico se hace uso de herramientas como tijeras, reglas, pinceles etc. y que las herramientas sirven como conductores de la influencia humana sobre el objeto de la actividad; su orientación es externa y tiene que acarrear cambios en los objetos (Vygotski, 1988) se puede hacer un planteamiento hipotético especificando que al realizar cambios en los diferentes materiales provistos por el facilitador para la elaboración del material didáctico, se consiga llevar a cabo una reorganización o adquisición de conocimientos con la mediación de la confección del material por parte del alumno.

El uso de medios artificiales, la transición a la actividad mediata, cambia fundamentalmente todas las funciones psicológicas, al tiempo que el uso de herramientas ensancha de modo ilimitado la serie de actividades psicológicas dentro de las que operan las nuevas funciones psicológicas. En este contexto, podemos emplear el término función psicológica superior o conducta superior, al referirnos a la combinación de herramienta y signo en la actividad psicológica (Vygotski, 1988).

Si se toma la propuesta de Vygotski, (1988) se podría establecer que, gracias al uso de herramientas en la confección de objetos (material didáctico) en combinación con la utilización de signos (grafías de la lectura) se pueden aumentar las funciones Psicológicas que participan en el proceso de comprensión lectora.

Clasificación

Por su clasificación, los materiales didácticos se pueden ubicar de la siguiente forma:

- Material permanente de trabajo; gises, pizarrones, cuadernos, compás, reglas, etc.
- Materiales informativos: mapas, láminas, enciclopedias, periódicos, revistas, etc.
- Material ilustrativo visual y audio visual: esquemas, mapas mentales, cuadros sinópticos, mapas, películas, casetes, etc.
- Material de experimentación: los propios de los laboratorios y todos aquellos que permiten el uso de este método (Morales, 2010).

Con el avance científico y tecnológico se ha modificado de manera sustancial, tanto la creación como el uso de material didáctico, porque ahora se cuenta con equipo moderno dentro de la mayoría de las escuelas. Este material se puede colocar bajo el rubro de Recursos Didácticos Contemporáneos (Chávez, 2006) por mencionar algunos:

- Internet (WWW; World Wide Web)
- Programas educativos asistidos por computadora.
- DVD's
- Procesadores de texto y generadores de bases de datos
- Cañones de proyección digitales (op. cit).

Estos materiales con los que se cuenta ahora, permiten la participación de un mayor número de estudiantes, como es el caso de las tele secundarias, en las aulas de multimedia del país y la educación virtual también.

“Saber hacer” no solo implica el proceso de elaboración de material didáctico; en este caso, se planteó también que, al llevar a cabo tareas que implican el manejo de objetos, se puede promover no solo el aprendizaje, sino apoyar y desarrollar los procesos psicológicos superiores.

Ahora, podría ser que la sencilla tarea de manufacturar material didáctico usado para que el alumno mejore su nivel de comprensión lectora, lleve al estudiante a experimentar un impacto en otra área de su personalidad, a decir más específicamente, el autoconcepto o la valoración que realiza un individuo de sus capacidades y cualidades y de así lograrlo induzca también el fortalecer su autoestima. Lo aquí propuesto, se desprende de un

estudio realizado en estudiantes de primaria, en el cual se comprobó que el logro académico tenía efectos sobre el autoconcepto (término que se ha de definir más adelante de una forma más amplia) de los alumnos y así mismo este tenía efectos sobre los resultados que obtenían. Lo que apuntaba de alguna forma a la relación del éxito o fracaso académicos, con la autoestima (Guay, Pantano & Boivin 2003, cit. En Sánchez, 2012). Este mismo autor cita a Goleman (1995) “Desarrollar una competencia de cualquier clase, refuerza la noción de autoeficacia, haciendo que la persona esté más dispuesta a correr riesgos y buscar mayores desafíos” así que:

De acuerdo con lo anterior podemos establecer que los afectos y emociones involucradas en los procesos de aprendizaje y autoaprendizaje tienen un papel preponderante, la actitud positiva ante el logro y la negatividad ante el fracaso parecen verse inmersas en una espiral de causa-efecto-causa, donde podemos concluir que: La autoestima también es un recurso y un producto de las habilidades (Sánchez, 2012).

Así se considera que, con la adquisición de nuevas habilidades logradas –comprensión, aplicación, análisis y síntesis- haciendo uso del material didáctico para la elaboración del juego “Pin Pon Palabras” los alumnos se encontrarán dentro de esta espiral causa-efecto-causa. De este modo podrán valorar sus capacidades y logros ante los desafíos que se le han presentado al elaborar el juego usando diferentes materiales, para ser usados como medio didáctico en apoyo al proceso de comprensión lectora, de esta forma se espera que fortalezcan esta importante área de su vida: la autoestima. Este es el tema tratado en el tercer capítulo de la tesis, que trata de explicar si el uso de material didáctico y el fortalecimiento de la lectura comprensiva redundan en beneficio de la autoestima.

Capítulo III

Autoestima

Branden (1995) realiza un planteamiento interesante que puede ser útil para explicar el devenir histórico de la autoestima, él ocupa la teoría freudiana de los síntomas neuróticos como defensas en contra de la ansiedad. Branden en su práctica, ve en estos síntomas una expresión directa de una autoestima insuficiente, ejemplo de esto son: los sentimientos de baja dignidad, la pasividad extrema o la sensación de futilidad. También propone que los síntomas podrían ser producto defensivo ante una autoestima insuficiente, ejemplo de esto: la jactancia o fanfarronería grandilocuente, la conducta sexual compulsiva o una conducta social controladora en exceso. En su texto se lee lo siguiente:

Sigo considerando convincente esta idea. Donde Freud pensaba en términos de *mecanismos de defensa del yo*, de estrategias para evitar la amenaza del equilibrio del yo que suponía la ansiedad, en la actualidad yo pienso en términos de *defensa de la autoestima*, estrategias para defendernos de cualquier tipo de amenaza, de cualquier origen, interna o externa, a la autoestima (o a nuestra pretensión por tenerla). En otras palabras, todas las famosas defensas que identificó Freud pueden entenderse como esfuerzos por proteger la autoestima (Branden, 1999).

Si bien esta idea podría ser motivo de polémica, explica en parte la manera en que este constructo ha logrado tener un lugar en la psicología y ha llegado a ser objeto de estudio por esta rama de la ciencia. Branden ve a la autoestima como una necesidad básica, fundamental y profunda, capaz de influir en la conducta humana.

Para este autor, la autoestima es:

- La confianza en nuestra capacidad de pensar, la capacidad para enfrentar los desafíos básicos de la vida.
- La confianza en el derecho a triunfar y ser felices. El sentimiento de ser respetables, ser digno y de afirmar las necesidades y carencias, alcanzar los principios morales y gozar del fruto del propio esfuerzo.

Para lograr un continuo desarrollo hay que atender a seis áreas o lo que él llama “Los seis pilares de la autoestima” que se citan a continuación (Branden, 1999):

- La práctica de vivir conscientemente.
- La práctica de aceptación de sí mismo.

- La práctica de la autoafirmación.
- La práctica de vivir con propósito.
- La práctica de la responsabilidad de sí mismo.
- La práctica de la responsabilidad personal.

Retomando el tema del *yo*, es sabido que esta instancia hipotética, actúa como mediador o agente regulador o de oposición ante las demandas del *ello* usando diversos mecanismos de defensa. El *yo* percibe por un lado las necesidades del individuo y lo que se le presenta en el medio a fin de aliviar la tensión ocasionada por la demanda de la satisfacción de esas necesidades. Trata de disminuir las pulsiones –esos impulsos dinámicos y orgánicos- emitidas por el *ello* y por otro lado, modifica de manera realista las situaciones externas. “Para lograr estas tareas, le es necesario contar dentro de sus funciones elementos tales como: la percepción, la memoria, inteligencia, anticipación, pensamiento, lenguaje, motricidad y tolerancia a la demora. El *yo*, posee funciones conscientes: percepción, memoria, inteligencia, etc.” (Díaz, 1998) Siguiendo esta idea, funciones como lenguaje, motricidad, inteligencia, etc. son componentes que se han considerado tanto en el tema de comprensión, así como en la elaboración de material didáctico. También, de manera tácita, se puede observar que todas estas funciones, forman parte fundamental, como se verá más adelante, de las dimensiones del autoconcepto y por consiguiente de la autoestima.

También se puede pensar en la importancia del fortalecimiento de la autoestima como apoyo en el proceso psicoterapéutico ya que: “una de las técnicas que tiene un papel en la psicoterapia de casi todos los pacientes que van a tratamiento, especialmente en las situaciones de emergencia, es la técnica de fortalecimiento del *yo* mediante el incremento de la autoestima del paciente” (Bellak & Small, 1980). Al atender el fortalecimiento de la autoestima, se estarán también proveyendo elementos que participen en el bien estar afectivo y de salud mental de una persona. En el caso de los estudiantes y tomando en consideración lo expresado por Solloa (2001) acerca de la importancia de atender también la variable que tiene que ver con el área afectiva de un estudiante ya que también se ha podido observar que los trastornos emocionales en niños producen un bajo rendimiento escolar.

La autoestima, es una expresión que se ha venido usando de manera cotidiana particularmente a partir de la década de los años setenta. Se le dispone según mediciones, como alta, media o baja; de acuerdo a opiniones variadas se dice que se tiene mucha o poca. Cada persona puede definirla de una manera muy particular basada

en la propia experiencia, debido a esto es conveniente exponer algunas definiciones aportadas por los teóricos para acotar y precisar el significado del término.

Definición.

“Autoestima es el marco de referencia, desde el cual el individuo se proyecta. Es el amor por uno mismo, y es la base y el centro del desarrollo humano, es conocimiento, concientización y práctica de todo el potencial del desarrollo humano” (Rodríguez Pellicer y Domínguez 1988 cit. en Galindo & García, 2011).

“La autoestima es la valoración que tenemos acerca de nosotros; y el sentimiento que cada uno tiene acerca de sí mismo de los propios actos, de los valores y las propias conductas” (Pick 1999; cit. en Galindo y García 2011).

“La autoestima incluye todos los sentimientos y creencias que tenemos acerca de nosotros mismos y afecta todo lo que hacemos en la vida; es la aceptación propia: conocerse así mismo, tener una idea realista de lo que somos y estar conformes con ello” (Feldman J. , 2006).

“Sentimiento valorativo de nuestro ser del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra persona” (Sánchez, 2012).

“La autoestima es la disposición a considerarse competente para hacer frente a los desafíos de la vida y sentirse merecedor de la felicidad” (Branden, 1999).

“Es la percepción valorativa y confiada de sí mismo, que motiva a la persona a manejarse con propiedad, manifestarse con autonomía y proyectarse satisfactoriamente en la vida” (De Mezerville, 2004).

Se contempla también la autoestima como un proceso cognoscitivo que se encuentra en continuo desarrollo, ya que a decir de Branden (1995) “La autoestima es la suma de la confianza y el respeto por sí mismo” si es la suma se puede decir entonces que se encuentra en continuo progreso. Se le puede situar también dentro de un proceso psicopedagógico en la vida de una persona. “Tiene cierta plasticidad y es algo que se configura a lo largo de la vida, hay matices en la autoestima que deben ser analizados como parte de la consciencia que las personas vamos cobrando de la enorme complejidad de nuestra conducta” (Sánchez, 2012) para fortalecer esta noción se cita lo siguiente: “la autoestima, debe considerarse como un concepto dinámico que siempre está en proceso

de consolidación, lo que implica la posibilidad de crecer o decaer según el manejo que la persona haga de su propia vida” (De Mezerville, 2004).

Se han llegado a considerar los antecedentes en la autoestima de una persona a un tiempo previo a su nacimiento, a través de los “vínculos, fantasías ideas, anhelos y expectativas” que tienen los padres con respecto al niño o la niña (Díaz-Barriga, Salgado, Gómez & otros, 2006) esto nos lleva a reflexionar seriamente acerca del papel que tiene la familia como el primer lugar en el cual se enseña, aprende, fortalece o debilita la autoestima. Se ubica a la familia entonces como contexto educador que atiende a varias dimensiones formativas como: la intelectual, corporal, afectiva, estética, moral, sexuada, social y cívica (Bernal, Rivas, & Urpi, 2012). Estas dimensiones operan tanto para los hijos como para los padres. Los hijos como receptores de la educación y los padres aparecen como educadores, pero también como agentes susceptibles de recibir este tipo de enseñanzas. De todas las dimensiones mencionadas se toma la afectiva aplicada tanto a los hijos, como a los padres ya que en esta se encuentra la autoestima. Se describe en los siguientes cuadros (ver cuadros 1 y 2).

Cuadro 1 Contenidos y objetivos de la educación de los hijos

Dimensión	Contenido	Objetivo
Afectiva	Sensibilidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tener un equilibrio afectivo 2. Gozar de Autoestima. 3. Sentir sentimientos positivos: esperanza, alegría, optimismo.

Cuadro 2 Contenidos y objetivos de la educación de los padres

Dimensión	Contenido	Objetivo
Afectiva	<p>Expresión y comunicación de los propios sentimientos e ideas.</p> <p>Gestión de la sensibilidad, autocontrol.</p>	<p>Lograr un equilibrio y estabilidad emocional.</p> <p>Asegurar la autoestima.</p> <p>Gozar con sentimientos positivos: esperanza, alegría, optimismo en la vida familiar y en la tarea educativa familiar.</p>

Cuadros 1 y 2, tomados de Educación familiar; págs. 70, 72 (Bernal, Rivas, & Urpi, 2012)

Autoestima y autoconcepto; éstos son temas que conviene tratar por separado. Autoestima se define como la evaluación global del yo; denominada también como valor propio o autoimagen. De Mezerville (2004) propone seis componentes que se encuentran interrelacionados y que se localizan en dos dimensiones: la actitudinal inferida y la conductual observable. Él denomina a este modelo, proceso de la autoestima.

Los de tipo inferido son:

- La autoimagen: que se caracteriza por la exclamación: ¡Me veo bien! A decir de este autor “la autoimagen consiste en la capacidad de verse a sí mismo no mejor ni peor, sino como la persona que realmente es.”
- La autovaloración cuya caracterización se encuentra en la expresión: ¡Soy importante! Él define este aspecto así: “La autovaloración es apreciarse como una persona importante para sí misma y para los demás.” Percibir con agrado la imagen personal.
- La autoconfianza, que ha de manifestarse cuando una persona exclama: ¡Yo puedo! Él hace uso de este término así: “La autoconfianza, se caracteriza por creer que uno puede hacer bien distintas cosas y sentirse seguro al realizarlas.” Branden (1995) llama a este concepto, eficacia personal. Él dice: “la confianza en nuestra eficacia básica es la confianza en nuestra capacidad para aprender lo que necesitamos aprender y hacer lo que necesitamos hacer para conseguir nuestros objetivos” y otra vez este mismo autor “es la convicción de que somos capaces de pensar, de juzgar, de conocer y corregir nuestros errores, es confiar en nuestros procesos mentales y en nuestras capacidades.”

Los de tipo conductual observable son:

- El autocontrol: que se ha de manifestar por la expresión: ¡Estoy en orden! “El autocontrol consiste en manejarse correctamente en la dimensión personal, cuidándose, dominándose y organizándose bien en la vida” de forma resumida es controlar y dirigir la propia conducta.
- La autoafirmación: es una exclamación de satisfacción por parte de la persona al decir: ¡Así soy yo! “La autoafirmación puede definirse como la libertad de ser uno mismo y poder tomar decisiones para conducirse con autonomía.” Este concepto tiene una fuerte orientación hacia la comunicación, abierta, franca y directa.
- La autorrealización: ¡Lo he hecho! Es la expresión que caracteriza este componente. “la autorrealización consiste en el desarrollo y la expresión de las

capacidades propias, para vivir una vida satisfactoria que sea provecho para uno mismo y para los demás” en contraste con personas que tienen baja autoestima, los que procuran fortalecer esta dimensión, ya que de no hacerlo se ven envueltos en “esterilidad y estancamiento existenciales.” De Mezerville puntualiza:

“En la autorrealización positiva ocurre una proyección auténticamente personal, que le permite al individuo trascender en todo lo que hace más allá de sí mismo, y transmitir ciertas características muy suyas por medio de las acciones que realiza. Cuando un constructor termina de edificar una casa se siente en verdad realizado, sólo en aquella medida en que su obra tenga un sentido particular para él, y que él haya dejado estampada en ella su sello personal, mediante esa forma tan suya de hacer las cosas (De Mezerville, 2004).

Por otro lado el autoconcepto se puede definir como “la evaluación del yo en un área concreta” (ibíd.) ayuda a completar esta idea el decir “que el autoconcepto es la valoración que las personas realizan de sus cualidades y capacidades, es la suma del conocimiento que se tiene sobre uno mismo y de lo que se es capaz de realizar”. Existen dos fuentes que contribuyen a la construcción del autoconcepto: lo que la propia persona va descubriendo de sí misma a lo largo de la vida, características físicas, edad, tipo de piel, estatura; la pertenencia social, familia, amigos, etc; también abarca, los intereses, gustos temores, ilusiones y metas; se encuentran considerados la identidad y la pertenecía; este grupo de cualidades, son parte de lo que es llamado factor interno o íntimo.

El autoconcepto permite reflexionar acerca de lo que otras personas dicen reconocer, quedan incluidas aquí las capacidades y potencialidades (lo que una persona es capaz de hacer, ejemplo de esto es la capacidad para leer y para dibujar) la identificación de las habilidades y destrezas que se han desarrollado a lo largo de la vida, todos estos componentes son parte de lo que se llama factor externo (Sánchez, 2012) este tipo de definición coloca al autoconcepto como una entidad que puede estar conformada por varios componentes o dimensiones, cada uno de acuerdo al sujeto, de modo que, una persona puede ser hábil en un área específica, pero no en otra; un ejemplo para aclarar este supuesto, sería de un estudiante que no tiene como su fuerte el estudio de las matemáticas, pero puede ser un excelente atleta o su mejor desempeño se da en el estudio de la geografía.

Si se considera el autoconcepto como algo multidimensional, la autoestima también es igualmente multidimensional. De acuerdo a Sánchez (2012), se han logrado considerar cuatro dimensiones de la autoestima:

- Intelectual
- Físico-corporal
- Artística
- Afectivo-social (Sánchez, 2012).

Entonces el desempeño escolar se puede tomar en cuenta como un área que contribuye a formar y enriquecer el autoconcepto y éste, a su vez influye en la autoestima misma y recíprocamente el desempeño escolar se ve afectado por la autoestima, Fuentes (2008) aporta la siguiente idea en lo relativo a la comprensión lectora: “Al mejorar el rendimiento escolar, es más probable que (el estudiante) valore de manera positiva sus capacidades y el producto de su esfuerzo (autoconcepto)”.

¿Hacia dónde apunta esta discusión? Autoestima y autoconcepto parece que son términos que pueden ser usados sin la necesidad de diferenciarlos, pero las definiciones permiten ver que son distintos. La importancia en establecer esta diferencia es porque la autoestima es la conclusión final de este proceso de autoevaluación producto del autoconcepto (Gonzalo & Cava, 2000). El desarrollo adecuado tanto de la autoestima como del autoconcepto, forma parte de lo que se conoce como “Las diez habilidades para la vida”, que permiten tener una imagen más objetiva de las capacidades y la forma en la que una persona se desempeña en la cotidianidad (Diaz-Barriga, y otros, 2006).

Ya de manera más específica es oportuno destacar si se puede establecer alguna correlación entre autoestima y desempeño escolar. “En un estudio correlacional se determinó la existencia de un vínculo entre una baja autoestima en los niños con malos resultados académicos; o estos con una baja autoestima” (Bowles cit. en Santrock, 2006). Es importante integrar a este punto lo que han aportado algunas investigaciones que se dedicaron a examinar la correlación existente entre autoestima y desempeño escolar arrojando los siguientes resultados: la mayoría de los investigadores en sus estudios han reportado una correlación que va de .10 a .40, lo que la coloca en rangos de baja a moderada. De acuerdo a los resultados citados por O’Brien, Bartoletti, Leitzel & O’Brien (en Kernis, 2006). Estos autores, pudieron apreciar que aunque la correlación pudiera ser no muy significativa, es conviene atender tanto la autoestima como el desempeño escolar, ya que se han encontrado otros marcadores que indican también la correlación entre

autoestima y la sensación de bienestar, con la mejora en el desempeño escolar, de modo que al considerar cualquier intervención que logre fortalecer la autoestima, se está contribuyendo a que el estudiante goce de buena salud mental y, con esto se logre aumentar los resultados en sus calificaciones (O'Brien, Bartoletti, Leitzel & O'Brien de traducción propia en Kernis, 2006).

Estos datos, colocarían a la escuela como factor importante también de formación y fortalecimiento de la autoestima en todas sus dimensiones, aunque ha sido difícil establecer una correlación entre el desempeño escolar y la autoestima, es la escuela la otra instancia que ejerce una fuerte influencia sobre la autoestima. “Desde finales de la década de 1970, se acepta que uno de los factores de rendimiento académico es el autoconcepto, en especial determinado en el contexto educativo, por las cualidades de las relaciones establecidas entre el profesor y el alumno” (Sánchez, 2012). La autoestima es el componente afectivo que puede afectar el desempeño escolar (Solloa, 2001) por lo que es conveniente que sea un factor que ha de ser cuidado y desarrollado dentro de las escuelas.

Basar la propuesta del impacto que tiene tanto el desempeño escolar fortalecido o apuntalado por la comprensión lectora así como la influencia que pueda tener la creación de material didáctico sobre la autoestima, no es nada sencillo, no basta decir que todos ellos, comprensión lectora, elaboración de material didáctico y autoestima tienen o comparten procesos cognoscitivos similares, sin embargo aunque las correlaciones han sido de bajas a moderadas, en este trabajo se pensó de cualquier forma que es pertinente realizar el intento de fortalecer y desarrollar la autoestima, ya que cualquier esfuerzo que se realice en pro de la autoestima y su crecimiento, puede redundar en la mejora de las calificaciones de acuerdo a lo sugerido por O'Brien, Bartoletti, Leitzel & O'Brien (2006).

Hay que también tomar en consideración los factores externos del autoconcepto, de acuerdo a la propuesta de Sánchez (2012), estos incluyen las capacidades y potencialidades, las habilidades y destrezas. De aquí parte la idea que utilizando los materiales provistos por el facilitador, que le permiten crear el juego “Pin Pon Palabras” el alumno ha de desarrollar ese sentimiento de “puedo hacerlo”, obteniendo con esto el aumento en sus habilidades y destrezas y habiendo impactado el autoconcepto, se impacte igualmente la autoestima.

En seguimiento a esta misma idea de logro, cabe mencionar dos componentes propuestos por De Mezerville (2004) que tienen que ver con la elaboración de material

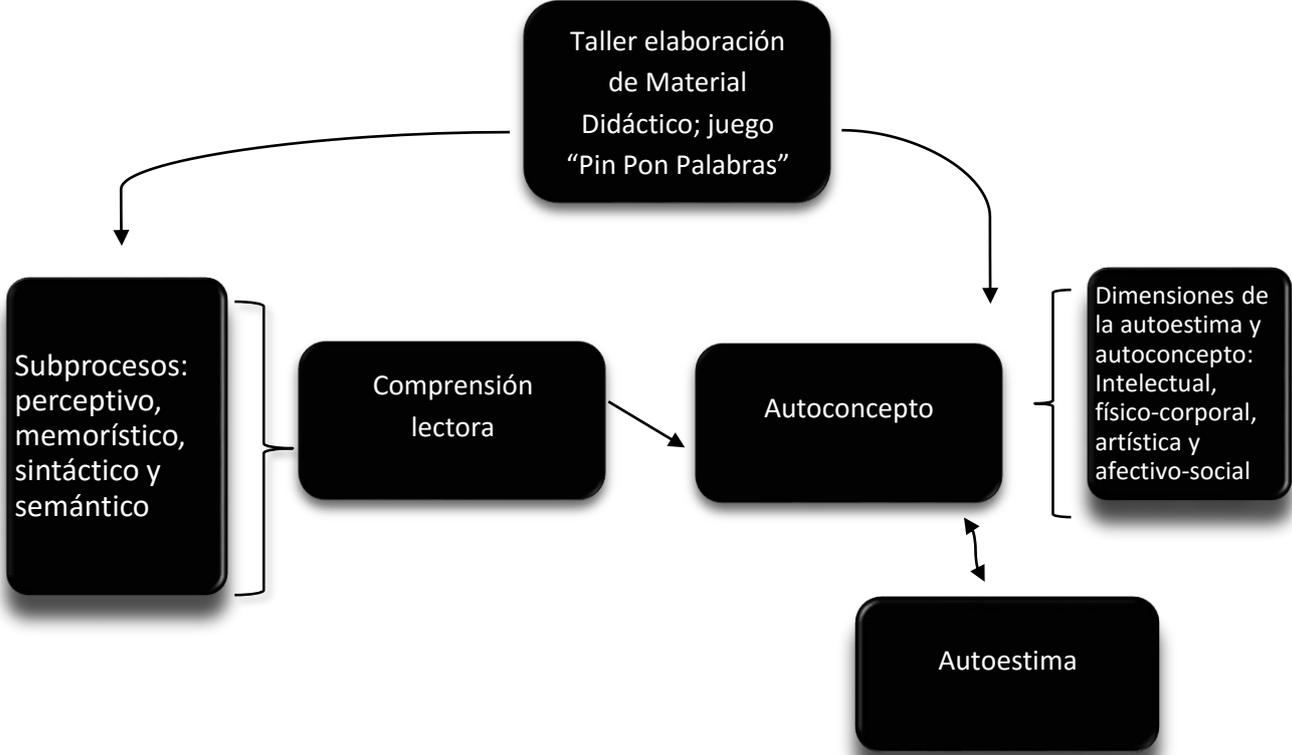
didáctico: la autoconfianza, cuya característica es creer que uno puede hacer bien distintas cosas y sentirse seguro al realizarlas y que se hace manifiesta cuando la persona se siente capaz de afirmar: ¡Yo Puedo! También, el componente de autorrealización que encuentra el clímax cuando la persona puede exclamar: ¡Lo he hecho! Ya que esta expresión se desprende del desarrollo adecuado de las capacidades propias, no solo para la existencia propia, sino que redunden también en provecho de los demás. Si ponemos este componente bajo la óptica de Erikson (1968 en Santrock 2006) es especialmente en la fase de productividad vs. Inferioridad (de los seis años a la pubertad, rango de edad dentro del que se encuentra el grupo de sexto “A”) que el niño a través de la experiencia de cursar los diferentes grados escolares “dirige su energía hacia el desarrollo del conocimiento y habilidades intelectuales.” De no hacerlo así el niño se verá expuesto a generar sentimientos de inferioridad (autoestima baja). Los facilitadores y maestros deben “suave pero firmemente convencer a los niños de que el saber es una aventura, que podemos aprender a hacer cosas que nunca imaginábamos que podríamos hacer” (ibíd.).

Una vez más se resalta la propuesta que se ha venido adoptando en este trabajo, que, al elaborar el material didáctico para el fortalecimiento de la comprensión lectora, no solo se haría impacto en esta competencia, sino que, al lograrlo, también esto tendría influencia en la autoestima. De conseguirlo, será un punto de apoyo más que ayude a los estudiantes en estas dos importantes áreas de desarrollo.

Será pertinente, además, tener una visión que integre a todos los participantes dentro de estas dos esferas: los padres y maestros, ya que en ambos casos estos son guías en el proceso de aprendizaje y actúan como referentes de aspiración personal. Unos y otros han de contribuir a que el estudiante sea capaz de salir adelante en los retos cognoscitivos y afectivos que se le vayan presentando a lo largo de su vida. Si a esta visión integradora, sumamos todos los recursos que se puedan encontrar y generar para poder lograr el fortalecimiento de la autoestima, vale la pena todo esfuerzo que se realice para este fin.

Antes de cerrar lo relativo al planteamiento teórico de las variables que se han contemplado en esta tesis, se puede considerar el siguiente diagrama (1) como una representación gráfica que trate de expresar de una forma más clara lo que se enunció en los capítulos anteriores.

Diagrama 1.



De creación propia para esta tesis.

Justificación

En el país se ha observado una seria deficiencia en el área de comprensión lectora, ya que en el 2009, de acuerdo a datos obtenidos por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) México figuraba entre los últimos lugares de acuerdo a lo aportado por la evaluación PISA, donde de 66 países en los que se aplica dicho instrumento, México ocupaba el lugar 48 (García J. , 2011) esto queda comprobado con los resultados más recientes obtenidos en la diferentes pruebas realizadas en México (PISA, ENLACE y EXCALE) un ejemplo se tiene claramente en lo aportado por la prueba EXCALE:

“La Comprensión lectora es deficiente. Tres de cada diez alumnos tienen una buena probabilidad de resolver reactivos que implican desarrollar una comprensión global del texto; muchos pueden sacar conclusiones en textos narrativos, pero muy pocos pueden deducirlas de textos informativos. Asimismo, a los estudiantes se les dificulta diferenciar en un texto, los hechos de las opiniones” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2006).

El problema de la comprensión lectora es grave, ya que como se detalló previamente, el bajo nivel de desempeño escolar, puede elevar los índices de deserción escolar y con esto un probable aumento en la tasa de desempleo, incremento en los niveles de adicción, violencia social, bajas calificaciones y baja autoestima (Centros de Integración Juvenil A.C., 2006). Estos son solo algunos de las complicaciones producidas por un bajo nivel en el aprovechamiento escolar.

Lo anterior lleva a considerar el uso de nuevos métodos que, sumados a los ya existentes apoyen a los estudiantes a mejorar su nivel de comprensión lectora. Sería demasiado pretencioso que la utilización de un solo método logrará ser la solución de dicho problema en el país. Pero lo propuesto dentro de este trabajo, podría ser un complemento valioso que se sume a los diferentes esfuerzos y estrategias que se vienen realizando para superar este problema.

Si bien es cierto que el grupo fue asignado por la autoridad escolar de la “Estanislao Zúñiga”, es importante además de esa consideración la inclusión de una breve descripción teórica acerca de los alumnos que se encuentran cursando este grado escolar.

Tanto el grupo experimental como el de control se encuentran ubicados en el período de “la niñez intermedia y tardía” que abarca de los seis a los once años. Se espera que, dentro de estos márgenes de edad, los niños ya hayan desarrollado habilidades que son fundamentales, en el desempeño escolar, destrezas como son la lectura, la escritura y las matemáticas (Santrock W. J., 2006). De acuerdo a lo propuesto por Piaget (1954) se

encuentra que esta población se ubica en el estadio de las operaciones formales, lo que le permite un razonamiento cada vez más lógico y abstracto. Por lo mismo, pueden resolver problemas con mayor precisión, ya que desarrollan hipótesis de acuerdo al problema, para llegar a una posible solución. Se halla un sujeto con una mayor capacidad de autocontrol, su interacción social a estas alturas será más rica y extensa. Si se contempla este estadio desde la óptica del desarrollo fisiológico, se observa en los niños de esta edad una mayor capacidad de concentración, ya que las neuronas están a punto de terminar el proceso de mielinización (Tanner, 1978 en Santrock W. J., 2006).

Fue importante considerar la edad y el grado que cursaban los alumnos para poder obtener un mejor aprovechamiento de la actividad propuesta con el juego, además de poder llevar a cabo una planeación más puntual. Por ejemplo, a esta edad los alumnos deberían tener un buen número de palabras en su léxico, un buen nivel de ejecución en la lectura, además de poder realizar las inferencias necesarias para la comprensión, de acuerdo a la edad y el grado escolar. Sin embargo, se pudieron percibir ciertas deficiencias en la ejecución de la lectura, en la realización del material didáctico, en el desempeño social y también como lo arrojó la prueba ECL-2, en la lectura comprensiva.

Al plantear el uso del taller de elaboración de material didáctico, se pensó que se lograrían alcanzar por lo menos dos objetivos: mejorar el desempeño escolar, específicamente en el área de comprensión lectora, y también el fortalecimiento de la autoestima, proceso de suma importancia en el desarrollo de una persona, ya que a decir de Kaufman, Raphael, & Espeland (2005) “la autoestima es la habilidad psicológica más importante que podemos desarrollar con el fin de tener éxito en la sociedad”. De modo que a través de esta propuesta se puede obtener un doble apuntalamiento en dos áreas que son esenciales para el ser humano: el desempeño escolar (fortalecido por la comprensión lectora), que le permite salir adelante en los diferentes retos que va encontrando en su trayectoria de preparación escolar y la autoestima, proceso psicológico que le ha de acompañar toda la vida y que le ha de permitir superar los fracasos y los diferentes desafíos que se le presenten a lo largo de su diario vivir, ya que “se ha constatado que los escolares utilizan sus éxitos y fracasos académicos como índices de autovaloración, y que los niños con un peor rendimiento académico poseen un peor autoconcepto” (Gimeno, 1976; Vega, 1995 cit. en Cava & Musito, 2000) de acuerdo con lo mencionado en el capítulo concerniente a la autoestima, autoestima y autoconcepto, siendo términos diferentes, van muy relacionados, son dos caras de la misma moneda, porque la autoestima es la conclusión final del proceso de autoevaluación que realiza una persona,

este proceso es llamado autoconcepto (Gonzalo & Cava, 2000) de modo que, si se encuentra una persona que tiene un autoconcepto deteriorado, su autoestima será también afectada.

Siendo entonces que ambos procesos –comprensión lectora y autoestima- pueden ser abordados desde una perspectiva cognoscitiva, le corresponde a la psicología como ciencia, realizar la búsqueda de nuevos caminos, estrategias que contribuyan al mejoramiento de estos procesos formativos en la persona. En el caso particular de este trabajo, en los estudiantes de primaria, alumnos de sexto grado.

El presente trabajo, pretendió proporcionar las herramientas a los alumnos para que comprendieran los textos que leen utilizando diversos materiales y procesos para la elaboración de objetos que faciliten la comprensión. El material didáctico estuvo enfocado en los subprocesos lectores que son: el perceptivo, el léxico, el sintáctico y el semántico.

Al promover en el alumno la mejora en la comprensión lectora y que de esta forma lograra construir nuevos significados a través de esta, le permitirá que mejoren sus logros académicos teniendo como consecuencia el incremento de su desempeño en la escuela. Entonces es probable de acuerdo a lo planteado en el tema de autoestima, que los alumnos realicen valoraciones positivas de sí mismos, al verse con la capacidad de incrementar la comprensión de la lectura y también, al llevar a cabo las diferentes actividades que fueron planeadas para el “Taller de elaboración de material didáctico.”

Capítulo IV

Método

Pregunta de investigación

¿La elaboración y uso de material didáctico favorece la comprensión lectora y promueve la mejoría en la autoestima en alumnos de 11 y 13 años de edad, que se encuentran cursando el sexto grado de primaria?

Objetivo

Conocer si el taller “Elaboración de Material Didáctico” favorece la comprensión lectora y promueve la mejoría en la autoestima en estudiantes de 11 y 13 años de edad, que se encuentran cursando el sexto grado de primaria. Para el logro del objetivo, se generaron cartas descriptivas que incluyen las diversas actividades planeadas para llevar puntualmente cada una de las acciones, estas cartas se encuentran en el apartado de los anexos.

Hipótesis

La aplicación del taller elaboración de material didáctico mejora la comprensión lectora y a la vez ayuda a mejorar la autoestima en estudiantes de 11 y 13 años de edad que se encuentran cursando el sexto grado de primaria.

Definición de variables.

Operacionales y conceptuales

Comprensión Lectora. Comprender un texto, es interpretarlo aportando conocimientos propios y atribuyéndole un sentido (De la Cruz, 2005). Es el nivel de dominio de comprensión lectora que se detecta con el uso de la prueba ECL-II, antes y después del taller, misma que permite evaluar el uso que efectúa el lector de antónimos, sinónimos, significado de palabras y significado de frases en sentido literal y figurado. La calificación se realizó usando la plantilla de corrección incluida en la prueba.

Autoestima. Es el juicio personal expresado en las actitudes que el individuo toma hacia sí mismo; siendo una experiencia subjetiva que se transmite a los demás por medio de reportes verbales o conducta manifiesta (Coopersmith 1981). Es la medición

obtenida mediante el uso del inventario de Coopersmith que contiene 58 reactivos usando respuestas del tipo “nunca, a veces, siempre” este instrumento permite evaluar cinco áreas contenidas en cinco subescalas: autoestima, social, hogar, deseabilidad social y escolar.

Material didáctico. Son todos aquellos objetos que son usados y confeccionados por los maestros, para facilitar tanto la enseñanza como el aprendizaje de los alumnos (Morales 2010). Con el uso de la *rúbrica* como instrumento de medición que permite apreciar el desempeño de los participantes al taller, de acuerdo a una escala que se ubicó en el rango del 1 al 5, donde 1 mostrará el menor nivel de dominio y 5 una óptima ejecución de la tarea.

Criterios de inclusión

Se seleccionaron niños que se encontraban cursando el 6° grado de instrucción primaria, se tomaron en cuenta aquellos cuyas edades se encontraban entre los 11 y 13 años, se trabajó únicamente con alumnos que asistían a la escuela primaria federal “Estanislao Rojas Zúñiga” que se encuentra ubicada en el municipio de Cuernavaca, en el estado de Morelos.

Diseño de investigación

Se trató de un diseño cuasiexperimental con dos grupos, uno experimental y uno de control no equivalentes. En este caso ambos recibieron un pre-test y un post-test (Campbell y Stanley, 1995). El diseño se puede expresar de la siguiente forma.

G₁ O-X-O= Pretest- aplicación del Taller de elaboración de material didáctico-Pos test

G₂ O----O= Pretest- sin aplicación del Taller de Elaboración de Material Didáctico- Pos test

Las variables externas que pueden influir en los resultados, debido al tiempo que transcurre entre la aplicación de la primera prueba y la segunda, serán: maduración, e historia, dado el tiempo entre pruebas los alumnos de sexto habrán de ir adquiriendo nuevas destrezas al ir realizando ejercicios de lectura y comprensión con la maestra, así como la práctica de edición literaria contemplada dentro del plan de estudios.

Para el análisis de resultados se ocupó “t” de Student-Fisher dado el tamaño de población ya que: “t”= $N \leq 30$

Instrumentos de medición:

- a) Rúbrica o matriz de verificación es un instrumento que contiene criterios específicos que permiten valorar el desempeño y creatividad en este caso en la elaboración de los materiales didácticos, la rúbrica permite describir cualitativamente el desempeño del estudiante en áreas complejas y que pueden llegar a ser imprecisas y subjetivas (Ahumada 2005) El instrumento se basa en las observaciones del facilitador, de acuerdo a los diferentes rangos especificados en la medición de la calidad de ejecución. El experimentador podrá registrar los avances de cada alumno a lo largo del taller y, además al terminar se podrá apreciar si aumento el nivel de dominio de cada estudiante en la realización de las diferentes tareas.

- b) Para la valoración de la comprensión lectora se aplicó la prueba ECL-2. La prueba ECL-2 es un instrumento diseñado en España y es útil para evaluar el desempeño de la comprensión lectora en alumnos de 3° a 5° de primaria, contiene cinco lecturas a través de las cuales se puede valorar el conocimiento del significado de las palabras y de frases en sentido literal y figurado, conocimiento de antónimos y sinónimos, riqueza de vocabulario, uso de nombres colectivos y comprensión de metáforas. El tiempo de aplicación recomendado es de treinta minutos, la recomendación es no rebasar ese lapso de tiempo.
 - i. La norma de corrección se llevó a cabo con el uso de una plantilla suministrada por los editores de la prueba este sirve para comparar las respuestas aportadas por los estudiantes con las de los resultados que propone la plantilla. La puntuación es directa, una vez contrastadas las respuestas, se consideraron solo el total de los aciertos.

 - b. El instrumento incluye tablas de Baremos para la obtención de los resultados, se utiliza la puntuación directa misma que aparece en la parte central de la tabla y en las columnas laterales se incluyen los centiles correspondientes a las puntuaciones directas. En la base de las tablas aparecen las mediciones estadísticas correspondientes a cada grupo o grado escolar.

 - c. El coeficiente de fiabilidad para este tipo de prueba es de 0.7997 calculado de acuerdo al coeficiente de alpha de Cronbach (De la Cruz, 2005).

- c) El inventario de autoestima de Coopersmith es un instrumento diseñado para medir la autoestima en adultos y niños el cual es auto aplicable. Contiene 58 reactivos con los que se responde a las preguntas con “nunca, a veces, siempre”, este instrumento permite evaluar cinco áreas: autoestima, social, hogar, deseabilidad social y escolar. A cada reactivo se le asigna un puntaje dependiendo de la respuesta aportada por el alumno. Las subescalas se distribuyen de la siguiente forma:

Subescalas

Autoestima

Social

Hogar

Deseabilidad social

Escolar

La suma del puntaje obtenido en la prueba representa la calificación final. El coeficiente de confiabilidad de esta prueba es de 0.77 calculado de acuerdo al coeficiente de alpha de Cronbach en el cual son tomadas en cuenta la sumatoria de varianzas de los reactivos y la varianza de la suma de los reactivos (Galindo y García 2011).

Se introdujo para este caso la escala de Likert (1903-1981)

Los instrumentos aparecerán con mayor detalle en los anexos.

Escenarios:

Se llevó a cabo el taller en el contexto del salón de clases, con estudiantes de entre 11 y 13 años de edad que se encontraban cursando el sexto grado de instrucción primaria al momento de realizar la actividad, dentro de la escuela primaria federal “Estanislao Rojas Zúñiga” ubicada en el municipio de Cuernavaca, en el estado de Morelos.

Procedimiento

El taller “Elaboración de material didáctico” con énfasis en la comprensión lectora y autoestima, se llevó a cabo a lo largo de ocho semanas dentro de la escuela primaria

asignada por la supervisora de voluntarios de los Centros de Integración Juvenil (CIJ A.C.), en el estado de Morelos. El período de duración incluyó la aplicación de las pruebas propuestas en estas sesiones. Para la aplicación de las pruebas, sólo se utilizó media hora de acuerdo a lo sugerido por el protocolo de las mismas. Durante cada una de las semanas en las cuales se llevó a cabo el taller, se tuvo una sesión cuya planeación se encuentra contenida como ya se mencionó en las cartas descriptivas que se pueden ubicar en el apartado que contiene los anexos. Cada una de las sesiones fue de una hora de duración, en ellas se desarrollaron actividades que fueron diseñadas para elaborar el material propio del juego “Pin, Pon Palabras”, y además se incluyeron actividades en concordancia con cada uno de los procesos que conforman la comprensión lectora.

Estos componentes son los que forman el proceso lector mencionado por Cuetos (2010) y Carril & Caparrós (2006) se trataron con mayor amplitud en el capítulo I, son:

1. Perceptivo o de identificación de letras. En este primer momento se trata de identificar las letras que son percibidas por el sistema visual y luego proyectadas al cerebro. Cuetos (2010) hace mención del “efecto palabra” que, de una manera resumida, plantea la facilidad para reconocer las letras cuando forman parte de una palabra. Desde luego hay que considerar el previo conocimiento de las 27 letras que componen el abecedario.
2. Léxico o de reconocimiento de palabras y su significado. En este nivel, tenemos el reconocimiento de palabras que se encuentran formadas por las diferentes letras. Al reconocerlas se puede tener acceso al significado de las mismas.
3. Componente sintáctico. Es la formación de un mensaje comprensible haciendo uso de las palabras, construyendo una oración coherente usando estrategias sintácticas o reglas gramaticales. Se puede usar la forma más sencilla que se conoce: Sujeto, verbo y complemento. Este proceso o componente es indispensable para poder acceder al nivel semántico.
4. Procesamiento semántico. Siguiendo la idea de reconocimiento de letras, luego palabras y con éstas, construir debidamente oraciones, se ha llegado al nivel en el cual se extrae el significado de la lectura de las oraciones. Ya no es la sola lectura y memorización, es la comprensión propiamente dicha, esta pone al lector en contacto con lo que el texto le quiere decir.

Apoyado en estos cuatro elementos es que se desarrolló el juego del “Taller de elaboración de material didáctico” al que tentativamente se le llamó “Pin Pon Palabras” un auxiliar para la mejora de la comprensión lectora. Este consiste en los siguientes elementos:

- Dos palabras generadoras que son utilizadas para construir más vocabularios, buscando con esto facilitar el reconocimiento de las letras que las forman. Las palabras generadoras son: MURCIELAGO Y ACOPLADURA. La primera contiene todas las vocales y es usada para realizar ejercicios de formación de palabras en las primarias desde hace algunos años. La segunda provee al alumno dos consonantes más que le permitieron crear un mayor número de palabras en combinación con la primera.
 - Aprovechando cada una de palabras generadoras por separado, los estudiantes construyeron tantas como les fue posible, algunos de ellos llegaron a crear hasta 30. Con este intento creativo, se promovió el reconocimiento de las letras – componente perceptivo- en las palabras que las contienen. Con un ejercicio realizado en la siguiente sesión, se tuvo acceso al componente léxico: el significado de las mismas.
- Dos abecedarios y dos juegos de vocales para ser recortados por los alumnos.
- Una serie de desafíos como: hacer un avión de popote y cartulina, realizar una figura tangram, un trabalenguas, hacer oraciones debidamente construidas (estos desafíos son solamente parte complementaria del juego).
- Un juego de instrucciones para los diferentes ejercicios.
- Un rectángulo de foami en el cuál los niños trazaron su tablero para realizar los diferentes ejercicios.
- Artículos y algunas conjunciones para facilitar la construcción de oraciones en apoyo al componente sintáctico.
- Un tangram o rompecabezas chino para ser coloreado y recortado por los niños para formar diferentes figuras dentro de los desafíos.
 - En una segunda sesión, se hizo uso de ambas palabras, solo que esta vez se combinaron para ampliar las posibilidades de

creación de nuevos vocablos para seguir promoviendo de esta forma, tanto el reconocimiento de letras como también poder entrar de lleno al componente léxico o de reconocimiento de palabras.

Para facilitar el acceso al significado de algunas de las nuevas palabras, los alumnos las anotaron en su cuaderno, para después buscar su significado haciendo uso de su diccionario en caso de ser necesario.

- Al buscar fortalecer y desarrollar el procesamiento sintáctico, los niños formaron oraciones debidamente estructuradas, usando para tal fin los artículos y conjunciones provistos en el juego. En este punto, los estudiantes tuvieron acceso a los abecedarios y a las vocales al ir formando nuevas palabras, lo que les permitió crear más frases con las cuales pudieron llegar a construir nuevas oraciones.
- En un último ejercicio, los estudiantes realizaron primero lecturas muy breves creadas al usar tanto las palabras generadoras como los diferentes elementos del juego, para luego extraer su significado usando un cuestionario basado en la lectura. Apoyando con esto el procesamiento semántico.

El tiempo y la duración del taller fue asignado y pensado de acuerdo a lo dispuesto por el director de la escuela y considerando los planes de estudio que tenían que cumplir las maestras en tiempo y forma.

Las actividades y su planeación se detallan en las cartas descriptivas que aparecen en los anexos.

Capítulo V

Análisis de resultados.

Se presenta enseguida el procedimiento a través del cual fue sometida a prueba la hipótesis propuesta en esta tesis. Ya que de acuerdo a lo mencionado por Kerlinger (1975) “si el hombre de ciencia cree en la naturaleza específica de algo, necesita someter a una prueba externa su creencia.” Esto permite tener una apreciación objetiva de los resultados, evitando de este modo el sesgo que se pueda presentar por parte del investigador, tratando de favorecer su trabajo.

Análisis cuantitativo se obtuvo usando “t” de Student-Fisher para grupos independientes.

Para lograr el análisis de datos de los grupos, se llevó a cabo la calificación de las pruebas.

Para la ECL-2, se tomaron los puntajes directos, usando la plantilla de corrección provista en la prueba.

Las respuestas acertadas, para el Inventario de Autoestima, se tomaron también los puntajes directos obtenidos usando la escala de Lickert con calificación por reactivo del 1 al 3, usando la siguiente forma de evaluar: Nunca; A veces; siempre.

Los puntajes se ordenaron de la calificación más alta a la más baja en el pre-test para después contrastar con los resultados obtenidos en el post-test.

Análisis de datos con el uso de la prueba “t” de Student-Fisher para grupos independientes.

“t”= N_≤30

En el grupo de sexto “A” se aplicó el taller “Elaboración de Material Didáctico” con el objetivo de apoyar la comprensión de la lectura y ver si al mismo tiempo, la autoestima se fortalecía. Se contó como grupo de control el sexto “B”, al cual no se aplicó el taller para poder establecer si el ejercicio era significativo y cumplía con la hipótesis que se planteó.

H₀ La aplicación del taller “Elaboración de Material Didáctico” no es estadísticamente significativa para el incremento de la comprensión lectora y el fortalecimiento de la autoestima.

H₁ La aplicación del taller “Elaboración de Material Didáctico” es estadísticamente significativa para el incremento de la comprensión lectora y el fortalecimiento de la autoestima.

Nivel de confianza .05 α

Gl=1

Si $t < \alpha$ no se rechaza la hipótesis nula

Si $t > \alpha$ se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Prueba de muestras emparejadas										
Grupo			Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
			Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
						Inferior	Superior			
Experimental	Par 1	Pre. Comp. Pos. Comp.	-.842	4.018	.922	-2.778	1.094	-914	18	.373
	Par 2	Pre. Auto. Pos. Auto.	- 2.211	8.142	1.868	-6.135	1.714	- 1.183	18	.252
Control	Par 1	Pre. Comp. Pos. Comp.	-.241	3.851	.715	-1.706	1.224	-338	28	.738
	Par 2	Pre. Auto. Pos. Auto.	- 1.828	7.929	1.472	-4.843	1.188	- 1.241	28	.225

De acuerdo a los resultados obtenidos se concluye lo siguiente:

No se rechaza H₀, por lo tanto, la aplicación del taller “Elaboración de Material didáctico”, no es estadísticamente significativo para incrementar la comprensión de la lectura y el fortalecimiento de la autoestima.

En un análisis individual de los reactivos que conforman la prueba de autoestima se lograron detectar diferencias significativas en algunos de ellos:

1, 3, 8, 31. Estos pertenecen a las subescalas autoestima.

7, 14. Estos se encuentran ubicados en las subescalas escolar.

Aunque el incremento fue significativo, el número de reactivos es muy tenue, es decir solo darían un indicativo más de los resultados obtenidos en la prueba de muestras emparejadas en el cual se basa el análisis cuantitativo realizado.

Rubrica

Es importante considerar los avances logrados por el grupo al hacer uso de la rúbrica (este instrumento se encuentra también en el apartado de anexos), teniendo al psicólogo como observador y facilitador. Se logró distinguir lo siguiente:

- La participación de un agente externo como lo fue el facilitador, puede favorecer también otras áreas como son el comportamiento grupal y las habilidades sociales individuales. Al principio, el grupo estaba en desorden, libros en el piso, cuadernos esparcidos alrededor de los pupitres. De aquí se partió desde la primera sesión a realizar un reglamento elaborado por los mismos alumnos y organizado por el facilitador. Este reglamento se puso al frente para que los alumnos pudieran tenerlo presente en todo momento.

Siguiendo los indicadores que están contenidos en la rúbrica se detectó lo siguiente:

- **En seguimiento de instrucciones:** al principio se hizo manifiesta la falla en el seguimiento de instrucciones, pero a medida que se avanzaba en el taller, los alumnos se mostraban más capaces de seguirlas. Uno de los factores que favoreció este aspecto, fue el poder trabajar en orden dentro del salón, también la participación activa de los alumnos al leer un par de veces las mismas. En el último ejercicio, las preguntas para esclarecer las instrucciones disminuyeron de modo que el grupo realizó la actividad planeada en silencio.
- **Uso correcto de las herramientas:** también al principio del taller, se pudo apreciar el bajo nivel de destreza al realizar algunos de los ejercicios planeados en la elaboración del juego “Pin, Pon, palabras”, por ejemplo, en la elaboración del tablero se observó lo siguiente: aunque se mostró la forma de trazar tanto líneas verticales como horizontales para cuadricular el tablero, cuatro de los alumnos hacían cada cuadro por separado, una vez corregido este error, mostrando otra vez la forma de hacerlo, ellos lo hicieron de acuerdo a lo indicado. Uno de los alumnos al principio, tenía dificultad al recortar las palabras generadoras, al terminar el taller, no solo había incrementado esta

habilidad, aumentó también su calificación en el examen de comprensión lectora de cinco a nueve. En el inventario de autoestima se encuentra un incremento de cinco puntos: de 119 a 124. Lo que refleja desde un punto de vista cualitativo que sí hubo un cambio en autoestima (esto es un parámetro observacional, que el psicólogo aprende a desarrollar a través de una actividad experimental como fue el caso de esta tesis).

En el área de desempeño social.

- Lo que al principio dentro del aula se presentaba como una conducta carente de respeto y habilidades sociales, a medida que avanzaba la actividad, se fue transformado en respeto y participación, se pudo apreciar la importancia de los iguales en apoyo para la realización de algunas actividades, algunos que sabían cómo pegar, recortar y armar con más facilidad las palabras, ayudaban a sus compañeros a realizar la tarea, lo que permitía no solo la optimización del tiempo, al mismo tiempo promovía el aprendizaje. Se observó que hubo trabajo colaborativo en algunos de ellos al prestarse letras para poder armar palabras y frases más complejas como ejemplo: “Juan Luis Guerra toca y canta bachata”.
- También es importante destacar lo que los diferentes teóricos de la psicología de la lectura proponen y que se puso de manifiesto al realizar este ejercicio: que los conocimientos previos y la inferencia son de suma importancia para alcanzar un nivel óptimo de comprensión en la lectura, ya que, de no ser así, el reconocimiento de letras y palabras no serán suficientes para promover la lectura comprensiva. De manera que los resultados en comprensión lectora en el grupo pudieron ser ocasionados directamente por la carencia de los conocimientos necesarios para realizar las inferencias.
- Cabe mencionar, que a medida que los estudiantes estuvieron usando el material, se apreció una mejora en sus capacidades motrices, como fue el trazar el tablero, recortar y pegar las palabras generadoras a las tapa roscas, ya que *el saber hacer*, forma parte de los procesos procedimentales y estos tienen mucha importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Sumado a estos comentarios, se pudo apreciar que, en el grupo experimental, algunos de los alumnos que en el pre-test dieron puntajes altos, en el post-test, bajaron sus calificaciones, lo que parece indicar falta de interés al realizar la prueba.

- Que los resultados obtenidos, se pueden atribuir a la corta duración del taller y al tiempo asignado por las autoridades de la escuela para realizar las actividades planeadas.

Aquí se resaltan algunos de los avances que se lograron en el grupo experimental, debidos a la presencia del facilitador:



Una vez en orden el grupo, se procedió a repartir el material y a trabajar con el juego.



Se puede ver a los alumnos trabajando con el juego en sus tableros debidamente trazados.



El respeto entre los alumnos se mejoró (habilidad social)



La creatividad y habilidades motrices mejoraron



Al terminar el taller, los alumnos construían frases más complejas usando todo el tablero y los materiales, seguían mejor las instrucciones. Este es un resultado muy importante, ya que el manejo sintáctico refleja el nivel cognoscitivo del estudiante para elaborar su discurso a partir de sus vivencias. Aunado a esto, el grupo convivía mejor.

Discusión

Si bien es cierto que cuando se plantea una investigación, la expectativa del investigador es ver que los resultados sean de acuerdo a las hipótesis que se proyectaron, que H_0 fuera rechazada y por ende H_1 no; pero también se puede decir que parte del éxito de la misma, radicó en poder desarrollar el ejercicio: planearlo, ejecutarlo y llevar a cabo la valoración estadística para la obtención de los resultados y de esta forma poder formalizar el análisis cuantitativo.

En este caso particular, se pudo establecer gracias a esos resultados que:

- A. Es necesario e importante seguir realizando la aplicación del taller, ya sea utilizando los mismos materiales o bien mejorándolos y además extendiendo la duración del taller. Esto de acuerdo a lo expuesto por Campbell & Stanley (1995):

“Las pruebas que realizamos hoy, si llegan a tener éxito, exigirán repetición y validaciones cruzadas en otros momentos y en otras condiciones antes de convertirse en acervo científico y ser susceptibles de segura interpretación teórica.”

Como fue el caso de esta investigación, en el que no se cumplió lo planteado por la hipótesis propuesta, se puede hacer esta consideración de acuerdo a lo que propone Kerlinger (1975):

“Las palabras “demostrar” o “negar” no han de tomarse en sentido ordinario. Recuérdese que una hipótesis nunca se demuestra o se refuta. Para ser más precisos, debemos decir algo así como esto: el peso de los hechos favorece a la hipótesis o arroja dudas sobre ella.”

De modo que será válido seguir intentándolo, usando y planteando nuevas estrategias.

- B. En un momento dado se puede replicar el experimento con una muestra poblacional más amplia que además permita introducir la selección al azar de los sujetos.
- C. La importancia de cuidar los factores que pueden afectar la validación interna del ejercicio y en este caso particular, aunque parecía imposible que sucediera en un grupo que ya estaba previamente formado, la mortalidad experimental. En el grupo experimental, se contaba con 30 alumnos grupo ideal para el modelo estadístico seleccionado: “t”= $N \leq 30$. La pérdida de participantes fue casi del 50%, pensando que solo 19 alumnos pudieron ser considerados para la valoración cuantitativa. Esto se debió a la falta de asistencia, durante la aplicación de la prueba en el pre y pos test, además de las ausencias entre ambas aplicaciones. A esto se le puede atribuir una desviación estándar alta y una pobre medición en los resultados.

- D. Es de suma importancia para que se lleve a cabo la comprensión lectora, contar con conocimientos previos y saber realizar inferencias de diferentes tipos como los que se mencionan en esta tesis de acuerdo a lo tratado por diferentes autores consultados (García, 2006; Cuetos, 2010; Crowder, 1985; Andersen, 1986; y Lavallé & Otero, 2010))
- E. Aunque parece no ser significativa la relación entre autoestima y desempeño escolar (Kaufman, Raphael, & Espeland, 2005; Solla, 2003), es importante fortalecer esta área para mejorar el mismo (O'Brien, Bartoletti, Leitzel & O'Brien de traducción propia para esta tesis en Kernis, 2006).

Conclusiones

Se puede afirmar que la elaboración y uso de material didáctico, usando el juego "Pin Pon Palabras" no favorece la comprensión lectora y tampoco promueve mejoría en la autoestima; pero se puede especificar lo siguiente:

- Se concluye que, entre más se practican los procesos como el perceptivo y el léxico, se realiza una mejor automatización de los mismos, lo que favorecería como se mencionó con anterioridad, la aplicación de recursos cognoscitivos a favor de los procesos superiores.
- En grupos numerosos, en ocasiones es muy difícil detectar los problemas que ocasionan un bajo desempeño escolar.
- Otro factor que quedó manifiesto, es la pobre o nula participación de los padres en el plan de lectura propuesto por la SEP. Esta es una variable que queda fuera del control de los planes educativos, de los directivos y de los maestros.

Llegar a la culminación de este trabajo, fue una experiencia muy gratificante y a la vez desafiante, al zanjar los obstáculos que se presentaron, no solo al aplicar las pruebas y llevar a cabo el taller dentro del salón de clases con un grupo que presentaba al principio indisciplina y desinterés. También al realizar la búsqueda de los textos y toda la información que permitiera realizar un adecuado planteamiento teórico que sustentara esta tesis. Fue también muy enriquecedor, poder vivenciar de manera directa el amplio campo de acción que tiene la psicología en los diversos contextos del saber humano.

Anexos

NOMBRE DE LA**ACTIVIDAD:****Taller: Elaboración de material didáctico****ELABORADO POR:****Carlos Abel Osorio Flores****RESPONSABLE****ACADÉMICO: Maestra Karina Beatriz Torres Maldonado****NÚMERO DE****SESIONES:****8****FECHA: 4 de noviembre 2013****OBJETIVO GENERAL:**

Que los participantes del taller incrementen su nivel de comprensión de la lectura y su autoestima, a través de la confección de material didáctico elaborado por ellos mismos.

OBJETIVO(S) DE LA

Conocer el nivel de comprensión de los estudiantes del grupo de sexto "A" antes de aplicar el "Taller elaboración de

SESIÓN: Primera sesión**SESIÓN:**

material Didáctico, así como el del grupo de control.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Aplicación de la prueba ECL-2 al grupo experimental y al de control	Los participantes resolverán la prueba para evaluar la comprensión lectora antes de la aplicación del taller en el caso del grupo experimental.	Presentación del facilitador Encuadre Presentación y explicación de la prueba que van a resolver	Se invita a que guarden silencio para poder llevar a cabo la actividad. Se reparten los ejemplares de la prueba y se invita al alumno a que juntamente con el facilitador lean las instrucciones. Resolver con ellos el ejemplo de la lectura y la forma de responder los reactivos de la prueba.	Un ejemplar de la prueba por alumno. Lápices del no. 2 y goma.	30 minutos

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:

Taller: Elaboración de material didáctico

ELABORADO POR: Carlos Abel Osorio Flores

RESPONSABLE

ACADÉMICO: Maestra Karina Beatriz Torres Maldonado

NÚMERO DE SESIONES:

8

FECHA: 11 de noviembre de 2013

OBJETIVO GENERAL:

Conocer si el taller "Elaboración de Material Didáctico" favorece la comprensión lectora y promueve la mejoría en la autoestima en estudiantes de 11 y 13 años de edad, que se encuentran cursando el sexto grado de primaria.

SESIÓN: Segunda sesión

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: Conocer el nivel de autoestima de los estudiantes del grupo de sexto "A" antes de aplicar el "Taller elaboración de material Didáctico, y aplicar al grupo sexto "B" como grupo de control.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Aplicación del inventario de Coopersmith a los dos grupos	Los participantes resolverán la prueba para evaluar el autoestima.	Presentación del facilitador Encuadre Presentación y explicación de la prueba que van a resolver	Se invita a que guarden silencio para poder llevar a cabo la actividad. Se reparten los ejemplares de la prueba y se invita al alumno a que juntamente con el facilitador lean las instrucciones. Resolver con ellos el ejemplo de la lectura y la forma de responder los reactivos de la prueba.	Un ejemplar de la prueba por alumno. Lápices del no. 2 y goma.	30 minutos

NOMBRE DE LA**ACTIVIDAD:****Taller: Elaboración de material didáctico****ELABORADO POR:****Carlos Abel Osorio Flores****RESPONSABLE****ACADÉMICO:****Maestra Karina Beatriz Torres Maldonado****NÚMERO DE SESIONES:****8****FECHAS:****18 de noviembre de 2013****OBJETIVO GENERAL:**

Conocer si el taller “Elaboración de Material Didáctico” favorece la comprensión lectora y promueve la mejoría en la autoestima en estudiantes de 11 y 13 años de edad, que se encuentran cursando el sexto grado de primaria

SESIÓN: Tercera sesión**OBJETIVO(S) DE LA****SESIÓN:**

Que los alumnos de sexto fortalezcan el subproceso perceptivo, haciendo uso de dos palabras usadas en el ejercicio.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Subproceso perceptivo Reconocimiento de letras.	Que los participantes fortalezcan el proceso perceptivo mediante la identificación de las diferentes letras que forman las palabras generadoras y crear nuevas palabras usando las diferentes letras de las palabras base.	<p>-Presentación del facilitador</p> <ul style="list-style-type: none"> El facilitador mostrará los diferentes materiales que componen el juego “Pin Pon Palabras” El facilitador leerá las instrucciones y mostrará el modelo terminado de las palabras base pegadas a las taparoscas así como el tablero. Repartir bolsas con el material para el juego “Pin Pon Palabras” 	<p>Recordatorio de las reglas y principios de respeto dentro del salón</p> <p>Trazar la cuadrícula en el tablero de foami</p> <p>Recortar y pegar la letras de las palabras generadoras y pegarlas en las taparoscas</p> <p>Formar diferentes palabras con las letras que forman las palabras base por separado.</p> <p>Anotar las palabras en su cuaderno y contarlas.</p>	<p>Palabras generadoras del juego pin pon palabras: MURCIELAGO Y ACOPLADURA</p> <p>Tablero de foami</p> <p>20 taparoscas por niño</p> <p>Regla</p> <p>Cinta adhesiva doble cara.</p> <p>bolígrafo</p> <p>Tijeras</p>	70 minutos

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:

Taller: Elaboración de material didáctico

ELABORADO POR:

Carlos Abel Osorio Flores

RESPONSABLE

ACADÉMICO: Maestra Karina Beatriz Torres Maldonado

NÚMERO DE SESIONES:

8

FECHAS: 25 de noviembre de 2013

OBJETIVO GENERAL:

Conocer si el taller "Elaboración de Material Didáctico" favorece la comprensión lectora y promueve la mejoría en la autoestima en estudiantes de 11 y 13 años de edad, que se encuentran cursando el sexto grado de primaria

SESIÓN: Cuarta sesión

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN:

Que los participantes fortalezcan y desarrollen el subproceso perceptivo y al mismo tiempo el procesamiento léxico de reconocimiento de palabras haciendo uso las de dos palabras generadoras únicamente

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Procesamiento léxico Identificación de palabras	Que el alumno continúe identificando letras, utilizándolas para crear nuevas palabras.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Presentación del taller y encuadre. ○ El facilitador presenta el nuevo ejercicio en el pizarrón; ahora se combinarán ambas palabras generadoras para aumentar el número de opciones para crear nuevas palabras. ○ Aportar su propia definición acerca de tres de las palabras. ○ Buscar en el diccionario la definición y compararla con la del alumno. Esta actividad además favorecerá el proceso semántico 	<p>Sobre el tablero formar las palabras generadoras de forma inversa (empezando por la última letra)</p> <p>Formar tantas palabras como puedan sobre el tablero; pueden ser de manera diagonal vertical horizontal, siempre buscando iniciar con una letra de las palabras generadoras.</p> <p>Anotar en el cuaderno y contar la cantidad de palabras que se formaron con el nuevo método a fin de que el estudiante pueda percibir como logra aumentar su vocabulario.</p> <p>Búsqueda en el diccionario de tres palabras y su comparación con la definición dada por el alumno</p>	<p>Palabras base</p> <p>Tablero</p> <p>Palabras base grandes para el facilitador</p> <p>cuadernos</p> <p>Diccionario</p>	60 minutos

ELABORADO POR: **Carlos Abel Osorio Flores**

RESPONSABLE

ACADÉMICO: **Maestra Karina Beatriz Torres Maldonado**

NÚMERO DE SESIONES: **8**

FECHAS: **2 de diciembre de 2013**

OBJETIVO GENERAL:

Conocer si el taller "Elaboración de Material Didáctico" favorece la comprensión lectora y promueve la mejoría en la autoestima en estudiantes de 11 y 13 años de edad, que se encuentran cursando el sexto grado de primaria.

SESIÓN: **Quinta sesión**

OBJETIVO(S) DE LA

SESIÓN:

Que los participantes fortalezcan y desarrollen el subproceso sintáctico construyendo oraciones

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Procesamiento sintáctico.	Los participantes tendrán una mejor apreciación de la construcción gramatical de las oraciones, usando las palabras previamente construidas.	Presentación del facilitador *Presentación del material didáctico que se usará en la sesión Con las palabras elaboradas en la sesión anterior, se construirán oraciones usando las conjunciones y los artículos provistos en el juego. Al crear una oración, el alumno tendrá acceso a los abecedarios y vocales, promoviendo la creación de nuevas palabras y oraciones.	Con las palabras anotadas en su cuaderno y haciendo uso de las palabras base para formarlas, el alumno tendrá que elaborar oraciones debidamente construidas. En caso de que el alumno saque un desafío del bote. Tendrá que realizarlo.	Rotafolio con un trabalenguas. Palabras base Tablero Palabras base grandes para el facilitador Diccionario	60 minutos

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:

Taller elaboración de material didáctico

ELABORADO POR:

Carlos Abel Osorio Flores

RESPONSABLE

ACADÉMICO: Maestra Karina Beatriz Torres Maldonado

NÚMERO DE SESIONES:

8

FECHAS:

9 de diciembre de 2013

OBJETIVO GENERAL:

Conocer si el taller "Elaboración de Material Didáctico" favorece la comprensión lectora y promueve la mejoría en la autoestima en estudiantes de 11 y 13 años de edad, que se encuentran cursando el sexto grado de primaria

SESIÓN:

Sexta sesión

OBJETIVO(S) DE LA

SESIÓN: Al terminar el ejercicio, el alumno mejorará el procesamiento semántico, reforzando los anteriores.

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Procesamiento semántico, extracción del significado de la oración formada	Que los alumnos desarrollen y fortalezcan el procesamiento semántico, para obtener el significado de un texto a través de los ejercicios propuestos en el taller.	Presentación del facilitador *Presentación del material didáctico que se usará en la sesión. Con las palabras base, auxiliándose de los abecedarios y vocales formar una pequeña historia. Primero el título y luego formar la historia. Haciendo uso de preguntas, obtener el significado de la historia.	Presentación de las instrucciones para esta sesión. Con las palabras base, las demás letras contenidas en el juego, los artículos y conjunciones, construir la frase sugerida por el ejercicio.	Bote con abecedarios y vocales. Artículos y conjunciones. Tablero. Lectura breve.	60 minutos

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD:

Taller: Elaboración de material didáctico

ELABORADO POR:

Carlos Abel Osorio Flores

RESPONSABLE

ACADÉMICO: Maestra Karina Beatriz Torres Maldonado

NÚMERO DE SESIONES:

8

FECHA: 10 de enero de 2014

OBJETIVO GENERAL:

Conocer si el taller "Elaboración de Material Didáctico" favorece la comprensión lectora y promueve la mejoría en la autoestima en estudiantes de 11 y 13 años de edad, que se encuentran cursando el sexto grado de primaria

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: Conocer el nivel de comprensión de los estudiantes del grupo de sexto "A" después de aplicar el "Taller de elaboración de Material Didáctico"

SESIÓN: Séptima sesión

SESIÓN: Material Didáctico

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Aplicación de la prueba ECL-2 al grupo experimental y al de control.	Los participantes resolverán la prueba para evaluar los resultados del taller al grupo experimental y apreciar si algún avance es atribuible al taller.	Presentación del facilitador Encuadre Presentación y explicación de la prueba que van a resolver.	Se invita a que guarden silencio para poder llevar a cabo la actividad. Se reparten los ejemplares de la prueba y se invita al alumno a que juntamente con el facilitador lean las instrucciones. Resolver con ellos el ejemplo de la lectura y la forma de responder los reactivos de la prueba.	Un ejemplar de la prueba por alumno. Lápices del no. 2 y goma.	30 minutos

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD: Taller: Elaboración de material didáctico

ELABORADO POR: Carlos Abel Osorio Flores

RESPONSABLE ACADÉMICO: Maestra Karina Beatriz Torres Maldonado

NÚMERO DE SESIONES: 8

FECHA: 14 de enero de 2014

OBJETIVO GENERAL: Conocer si el taller "Elaboración de Material Didáctico" favorece la comprensión lectora y promueve la mejoría en la autoestima en estudiantes de 11 y 13 años de edad, que se encuentran cursando el sexto grado de primaria

OBJETIVO(S) DE LA SESIÓN: Conocer los resultados en el área de autoestima de los estudiantes del grupo de sexto "A" después de aplicar el "Taller de elaboración de Material Didáctico"

SESIÓN: Octava sesión

TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDADES/TÉCNICAS DIDÁCTICAS	DESCRIPCIÓN/PROCEDIMIENTO	MATERIALES	TIEMPO
Aplicación del inventario de Coopersmith a los dos grupos	Los participantes resolverán la prueba para evaluar la autoestima.	Presentación del facilitador Encuadre Presentación y explicación de la prueba que van a resolver	Se invita a que guarden silencio para poder llevar a cabo la actividad. Se reparten los ejemplares de la prueba y se invita al alumno a que juntamente con el facilitador lean las instrucciones. Resolver con ellos el ejemplo de la lectura y la forma de responder los reactivos de la prueba.	Un ejemplar de la prueba por alumno. Lápices del no. 2 y goma.	30 minutos

ECL-2

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA (NIVEL 2)

PRIMERA LECTURA

Juan salió de Ávila en su coche, como siempre, conducía atentamente manteniéndose en la derecha. Cuando estaba llegando a la parte más alta de una cuesta vio por detrás de él un coche rojo a toda velocidad tocando la bocina e intentando adelantarlo y en ese mismo momento apareció también un enorme camión que circulaba en dirección contraria. Antes de que pudiera reaccionar, casi sin comprender lo que estaba pasando, se produjo el choque, un gran estrépito y luego nada...

Cuando Juan volvió en sí, había a su lado un policía con cara de preocupación. Otro policía estaba interrogando irritado al conductor del coche rojo que se defendía desesperadamente.

¿Es qué cree usted que lo he hecho adrede?, decía; la culpa es de este señor, lo único que tenía que hacer es frenar y dejarme adelantarlo.

Está usted muy equivocado, respondía el policía, no se puede adelantar cuando no hay visibilidad, ¿No ha visto la señal que lo prohíbe? Muéstreme su documentación y la del coche.

El hombre del coche rojo seguía protestando mientras buscaba los papeles, pero el policía lo hizo callar diciendo:

¡Cállese!, el accidente se ha producido por una imprudencia suya. Si hubiera respetado las normas de circulación no habría pasado nada. Ya se lo explicaré al juez en su momento.

- | | |
|---|--|
| <p>1. ¿Por qué no podía adelantar el coche rojo en ese sitio?</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> A. Porque hay normas de circulación.<input type="radio"/> B. Porque el otro coche había visto al camión. | <p>4. ¿Qué significa “hecho adrede”</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> A. Hecho sin querer<input type="radio"/> B. Hecho sin razón<input type="radio"/> C. Hecho con intención.<input type="radio"/> D. Hecho sin interés. |
|---|--|

- C. Porque Juan circulaba por la derecha.
 - D. Porque había una señal que lo impedía
2. La frase “Ya se lo explicaré al juez en su momento” significa:
- A. que irá rápidamente a decirle al juez lo pasado.
 - B. que le recordará al juez con frecuencia lo sucedido
 - C. que, cuando lo llamen a declarar, le dirá al juez lo que pasó.
 - D. que le contará al juez muchas veces cómo fue el accidente.
3. El policía dijo que el culpable era el hombre del coche rojo porque...
- A. circulaba a mucha velocidad.
 - B. No había hecho lo que indican las normas de tránsito.
 - C. protestaba mucho y no hacía caso al policía.
 - D. decía que lo había hecho a propósito
5. ¿Cuál de estas frases es verdadera?
- A. Juan conducía manteniéndose derecho.
 - B. El camión seguía el mismo rumbo que el coche rojo
 - C. Juan se dirigía a Ávila.
 - D. El hombre del coche rojo decía que Juan era el culpable.
6. ¿Cómo crees que estaba el policía que preguntaba cosas al hombre del coche rojo?
- A. Bastante asustado por el ruido del golpe
 - B. Muy enfadado con el conductor del coche rojo.
 - C. Muy preocupado porque se había interrumpido el tráfico.
 - Nervioso porque tenía ganas de marcharse.

SEGUNDA LECTURA

Toda la zona estaba cubierta de pinos que habían aportado riqueza a aquella región. En cada tronco se podía ver un recipiente en el que se recogía la dorada resina que se deslizaba por un surco hecho en la corteza.

Algunas veces la tragedia se abate sobre el bosque: un cigarrillo mal apagado lanzado al suelo por una persona imprudente, una chispa traída por el viento o un fuego mal apagado pueden desencadenar el drama. La resina se inflama, muy fácilmente y, si no hay nadie para dar la alarma, las llamas pueden quemar en pocas horas decenas de hectáreas.

La lucha contra el fuego se organiza lo más rápidamente posible, todos participan en ella. Los helicópteros indican la dirección de los frentes de llamas, los hidroaviones derraman agua sobre ellos y una multitud de personas se esfuerza para apagar el fuego. A pesar de todo algunos incendios arrasaron extensiones muy considerables.

7. ¿Qué significa la frase “una chispa traída por el viento puede desencadenar un drama?”

- A. Que el viento puede traer chispas muy malas,
- B. Que el viento afecta a las chispas de los que fuman.
- C. Que la chispa puede dar lugar a un suceso muy grave.
- D. Que el viento puede soltar chipas de los elementos.

8. Cuando se produce un incendio en un bosque...

- siempre hay alguien que lo organiza.
- los helicópteros dirigen los frentes de llamas.
- las personas imprudentes no apagan sus

10. Aunque se toman medidas para apagarlos...

- A. las personas imprudentes tiran cigarrillos encendidos.
- B. los bosques arden durante muchas horas.
- C. el viento desencadena las chispas
- D. algunos incendios destruyen espacios muy grandes.

11. ¿Cuál de estas frases es cierta?

- A. La resina se recogía en surcos de la corteza.
- B. Algunos incendios arruinan a mucha gente
- C. Unos aviones dejan caer agua sobre el

cigarrillos

D. Mucha gente trabaja para intentar vencer el fuego.

9. Los helicópteros prestan ayuda...

- A. organizándose con mucha rapidez.
- B. indicando hacia donde avanza e fuego
- C. avisando la alarma para apagar el fuego
- D. pasando sobre el fuego para detenerlo

fuego.

○ D. Los imprudentes tiran el cigarrillo y desencadenan la alarma.

12. ¿Cuál de las siguientes frase es cierta, según el texto?

- A. Los pinos habían proporcionado muchos bienes a la zona.
- B. La resina se disolvía en un recipiente atado al tronco.
- C. Las personas imprudentes lanzan chispas encendidas.
- D. De un fuego mal apagado puede surgir una leyenda en la región.

TERCERA LECTURA

Comenzaban a oírse a lo lejos los truenos; algunas gruesas gotas de agua sonaron entre el follaje; las hojas secas danzaron frenéticas de aquí para allá; corrían en pelotón por la hierba, saltaban por encima de las malezas, escalaban los troncos de los árboles y volvían a rodar por los senderos... De repente un relámpago formidable desgarró con su luz el aire, y al mismo tiempo, una catarata comenzó a caer de las nubes. El viento movió con rabia loca los árboles y pareció querer aplastarlos contra el suelo.

Los relámpagos se sucedían sin intervalos; el monte continuamente lleno de luz, temblaba y palpitaba con el fragor de la tempestad y parecía que iba a hacerse pedazos.

Pío Baroja

13. ¿Cuál de estas frases es cierta?
- A. Grandes gotas caían de los árboles
 - B. Los relámpagos hacían temblar
 - C. Las hojas secas subían hasta las nubes.
 - D. Los relámpagos iluminaban el monte sin interrupción.
14. ¿Cuál de estas frase es cierta según el texto?
- A. El viento formaba pelotones en los árboles.
 - B. Había una catarata enorme
 - C. El viento agitaba los árboles con violencia.
 - D. Un relámpago rasgó la luz.
15. La tempestad era tan fuerte que...
- A. los troncos rodaban por los senderos.
 - B. parecía que el monte iba a romperse en
16. ¿Qué sucedió al mismo tiempo que el relámpago desgarró el aire?
- A. Se vio una catarata.
 - B. Se oyó un trueno desgarrador.
 - C. Comenzó llover con fuerza.
 - D. Se derrumbaron los árboles
17. ¿Cuál de estas frases es cierta?
- A. Los truenos estaban muy próximos
 - B. Los árboles se inclinaban con el viento.
 - C. Las malezas escalaban los árboles.
 - D. Las gotas de agua danzaban frenéticas.

trozos.

- C. las nubes tenían una catarata
- D. la montaña desgarraba la luz.



CUARTA LECTURA

Para conocer una patria, un pueblo, no basta conocer su alma –lo que llamamos alma– lo que dicen sus hombres; es menester también conocer su cuerpo, su suelo, su tierra. Y os aseguro que muy pocos países habrá en Europa en que se pueda gozar de una mayor variedad paisajes que en España. Costas llanas y mansas y costas bravas de rocosos acantilados, vegas y llanuras, páramos desiertos, montañas verdes y sierras bravas... de todo en fin.

Pero es preciso salirse de las grandes rutas ferroviarias por donde circulan los turistas deportivos que no saben dormir, ¡pobrecillos!, sino en la cama de un hotel, ni saben comer sino con cualquiera de esas infinitas aguas embotelladas que tienen perdido el estómago a todos los tontos y una comida internacional, que es la peor de las comidas...

Miguel de Unamuno

18. Los paisajes españoles...

- A. son el alma del país.
- B. tienen grandes rutas ferroviarias.
- C. son muy variados
- D. se parecen a los de Europa.

19. Para saber como es un pueblo según el autor...

- A. hay que conocer sus paisajes y sus límites.
- B. es necesario saber cómo son su alma y cuerpo.

21. El autor dice que...

- A. los paisajes españoles son muy reiterados.
- B. el cuerpo de un pueblo es su terreno.
- C. en Europa hay pocos países con costas.
- D. las grandes rutas ferroviarias impiden dormir

22. ¿Cuál de estas frases es cierta?

- A. El alma del país es la obra de sus habitantes.
- B. Para conocer un país basta con oír a las personas
- C. El alma de un país es lo que dicen los

- C. hay que entender su idioma y conocer sus costumbres.
- D. hay que conocer su alma y sus hombres.

20. ¿Cuál de estas frases es cierta según el texto?

- A. Algunas personas solo saben viajar en tren.
- B. Los turistas deportivos no conocen realmente el país que visitan.
- C. Los buenos turistas viajan en tren.
- D. Las aguas embotelladas son internacionales.

que viven en él.

- D. Las llanuras de España están llenas de páramos desiertos.

23. El autor considera que...

- A. los turistas deportivos no viajan en tren.
- B. la comida que es igual en todos los países no es buena.
- C. existen en España demasiadas aguas envasadas.
- Los turistas se organizan mal para dormir.

QUINTA LECTURA

Esparcida por diversos parajes del campo veíanse algunas mesas vestidas de lienzo blanco y atestadas de confites peculiares de la fiesta, como mazapanes amargos, florones, madamitas, crucetas que se llevan los ojos de los niños y los cuartos de las madres. Pocos se van de las romerías sin algunos de estos dulces en un pañuelo, los cuales toman el nombre de perdones, por ser la ofrenda que los romeros hacen a su familia en recompensa de haberse quedado en casa mientras ellos se divertían.

Palacio Valdés

24. ¿Qué significa la frase “atestadas de ciertos confites peculiares de la fiesta?”

- A. Dispuestas con verdaderas golosinas frecuentes en la fiesta.
- B. Repletas de unos dulces característicos de la fiesta.
- C. Con algunos pasteles realmente inesperados en esa fiesta.
- D. Llenas de unos caramelos excepcionales en esa fiesta

25. ¿Qué significa la frase “ofrenda de romeros hacen a su familia”

- A. Que los romeros ofrecen a su familia.
- B. Que los que han estado en la romería llevan un regalo a su familia.
- C. Que la familia de los romeros debe recibir una recompensa.
- D. Que es costumbre prometer cosas a

26. La frase “se llevaban los ojos de los niños” significa que...

- A. los niños se fijaban en sus madres.
- B. la romería resultaba muy divertida para los niños.
- C. los niños miraban mucho las golosinas
- D. a los niños les gustan los bollos.

27. ¿Qué significa la frase “esparcidas por diversos parajes?”

- A. Que había varios sitios divertidos.
- B. Que estaban repartidas en unos tramos.
- C. Que estaban diseminadas en varios sitios.
- D. Que estaban concentradas por varios

las familias de los romeros.

puntos.

Inventario de Autoestima de Cooper Smith

Nombre _____

Edad _____

Escuela _____

Grado y grupo _____

NIÑO () NIÑA ()

FECHA _____

POR FAVOR MARCA CADA ORACIÓN DE LA SIGUIENTE MANERA:

SI LA ORACIÓN NO DESCRIBE COMO TE SIENTES, MARCA UNA CRUZ (X) EN EL CUADRO QUE DICE: NUNCA

SI LA ORACIÓN DESCRIBE COMO TE SIENTES A VECES, MARCA UNA CRUZ (X) EN EL CUADRO QUE DICE: A VECES

SI LA ORACIÓN DESCRIBE COMO TE SIENTES SIEMPRE, MARCA UNA CRUZ (X) EN EL CUADRO QUE DICE: SIEMPRE

Ejemplo:

Soy muy trabajador	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
Si eres muy trabajador siempre marca			X
Si eres muy trabajador a veces marca		X	
Si no eres muy trabajador	X		

NO HAY RESPUESTAS BUENAS NI MALAS.

PUEDES EMPEZAR; GRACIAS.

	NUNCA	A VECES	SIEMPRE
1.- Me paso mucho tiempo soñando despierto			
2.- Soy muy seguro(a) de mí mismo(a)			
3.- Muchas veces me gustaría ser otra persona			
4.- Le caigo bien a la gente.			
5.- Mis padres y yo nos divertimos mucho cuando estamos juntos.			
6.- Soy despreocupado(a)			
7.- Me cuesta trabajo hablar enfrente de la clase.			

8.- Me gustaría ser más chico.			
9.- Me gustaría cambiar muchas cosas de mi			
10.- Puedo escoger fácilmente lo que quiero.			
11.- Soy simpática(o)			
12.- En casa me enojo fácilmente.			
13.- Siempre hago lo que está bien.			
14.- Me gusta como hago mi trabajo en la escuela.			
15.- Siempre necesito que alguien me diga lo tengo que hacer			
16.- Me cuesta trabajo acostumbrarme a algo nuevo.			
17.- Muchas veces me arrepiento de las cosas que hago			
18.- Casi todos mis compañeros me escogen para jugar.			
19.- A mis papás les importa mucho lo que yo siento.			
20.- Siempre estoy contento(a).			
21.- Hago mi trabajo lo mejor que puedo.			
22.- Me doy por vencido(a) muy fácilmente			
23.- Generalmente me cuido solo(a)			
24.- Soy muy feliz.			
25.- Prefiero jugar con niños(as) más chicos(as) que yo.			
26.- Mis padres me piden que haga más de lo que puedo.			
27.- Me cae bien toda la gente que conozco.			
28.- Me gusta que me pregunten en clase.			
29.- Yo entiendo cómo soy.			
30.- Odio como soy.			
31.- Mi vida es muy difícil			
32.- Mis compañeros(as) casi siempre hacen lo que les digo			
33.- En mi casa me ignoran			
34.- Me regañan muy poco			

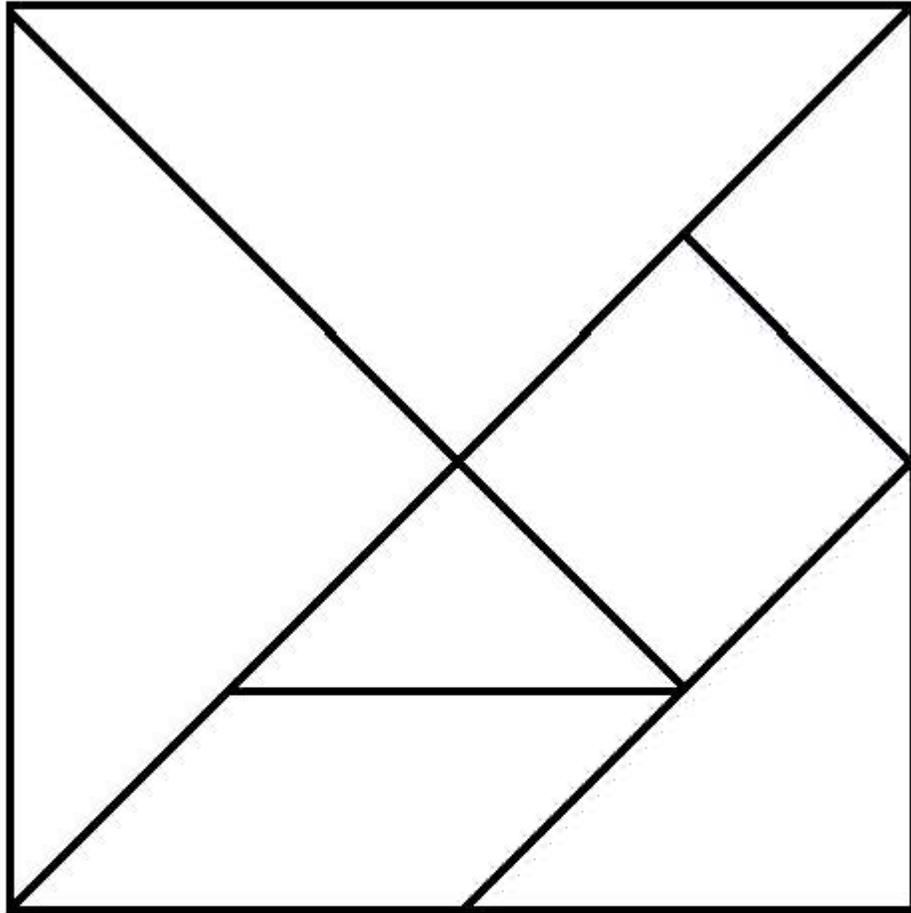
35.- Me gustaría hacer mejor el trabajo de la escuela.			
36.- Cuando estoy decidido a hacer algo, lo hago.			
37.- Me disgusta ser niño(a)			
38.- Me choca mi manera de ser.			
39.- Me molesta estar con otras personas.			
40.- Muchas veces me gustaría irme de mi casa.			
41.- Pocas veces me da vergüenza.			
42.- No me gusta la escuela.			
43.- Muchas veces me avergüenzo de mí.			
44.- Soy más fea(o) que los demás.			
45.- Siempre digo lo que quiero.			
46.- A los(as) niños(as) les gusta molestarte			
47.- Mis padres me comprenden.			
48.- Yo siempre digo la verdad.			
49.- Mi maestro(a) me hace sentir que soy un inútil.			
50.- Me da igual lo que me pase.			
51.- Todo lo hago mal.			
52.- Me molesta mucho que me regañen.			
53.- A los demás los quieren más que mí.			
54.- Mis padres son muy exigentes.			
55.- Siempre sé que contestarle a la gente.			
56.- Me aburre la escuela.			
57.- Los problemas me afectan muy poco.			
58.- Quedo mal cuando me encargan algo.			

Material didáctico juego Pin Pon Palabras

M	U	R	C	I	E	L	A	G	O
A	C	O	P	L	A	D	U	R	A
A	A	E	E	E	I	I	O	O	U
U	B	B	C	C	D	D	E	F	F
G	G	H	H	I	J	J	K	L	L
M	M	N	N	Ñ	Ñ	O	P	P	Q
Q	R	R	S	S	T	T	U	V	V
W	W	X	X	Y	Y	Y	Z	Z	Z
Une dos palabras con "O"	Une dos palabras con "Y"	a	y	o	Une dos palabras con "O"	Une dos palabras con "Y"	A	E	I
El	La	Los	Las	Ella	El	Ellos	Ellas	Nosotros	Nosotras
con	sin	a	al	por	es	sobre			

Haz un avión de papel	Lee un trabalenguas	Arma Una Figura tangram	Lee un trabalengua	Arma Una Frase con significado			
-----------------------	---------------------	-------------------------	--------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------

Tangram (rompecabezas chino)



Instrucciones:

Primera sesión

Subproceso perceptivo; identificación de letras

- Tienes en tu juego dos palabras generadoras: MURCIELAGO y ACOPLADURA.
- Recórtalas y pégalas en las tapa-roscas.
- Traza en el foami rayas horizontales y verticales de tres centímetros este será tu tablero del juego. Trata de hacer una cuadrícula.
- Forma diferentes palabras sobre el tablero, combinando las letras de la palabra MURCIELAGO. **(una letra por cuadro)**
- Anota las palabras en tu cuaderno y cuenta cuántas puedes formar.
- Forma diferentes palabras combinando las letras de la palabra ACOPLADURA
- Anota las palabras en tu cuaderno y cuenta cuántas puedes formar.
- **Tarea para el próximo lunes:**
- Colorea el rompecabezas chino Tangram ponle tu nombre al reverso y dáselo al facilitador.

Segunda sesión

Subproceso perceptivo; identificación de letras y procesamiento léxico de reconocimiento de palabras

- Saca el tablero y forma las palabras generadoras sobre él. Empieza al revés ejemplo murciélagos ogaleicrum. De arriba para abajo
- Ahora combina las letras de las dos palabras base y forma nuevas palabras, haz tantas como puedas. (horizontal, vertical, diagonal)
- Anota las palabras en tu cuaderno y cuenta cuántas puedes formar.
- Recorta los abecedarios y las vocales.
- Pon los abecedarios y las vocales en una de las bolsitas de plástico.
- Los artículos y conjunciones los tienes que poner aparte en otra bolsita de plástico que viene en el juego

- Escoge tres palabras de las que formaste y escribe el significado en tus propias palabras y luego busca en el diccionario su definición y compara la definición con la tuya.

Tercera sesión

Procesamiento sintáctico, análisis gramatical de las oraciones.

- Selecciona tres palabras que has formado y únelas para construir oraciones de manera que tengan sentido y orden; usa los artículos y las conjunciones ejemplo: La luna mira el lago; Mario come lima (las palabras salieron usando las letras de MURCIELAGO). La roca es dura (Aquí se usaron palabras combinadas formadas con letras de MURIELAGO Y ACOPLADURA).
- Forma dos oraciones más usando diferentes palabras. Siempre cuida el orden para que tengan significado.
- Constrúyelas en tu tablero y únelas usando los artículos y las conjunciones de ser necesario.
- Por cada oración que formes, puedes sacar una letra de la bolsita que contiene las vocales y los abecedarios para formar una nueva palabra y crear una nueva oración.

Cuarta sesión

Procesamiento semántico, extracción del significado de la oración formada.

En tu tablero, la siguiente historia breve

“Roberto va a la paletería”

Roberto compra un helado doble sabor chocovainilla.

Fórmala usando tanto las palabras generadoras así como vocales y consonantes

Contesta lo siguiente en tu cuaderno.

- El título de la pequeña historia es:

Roberto compra un helado de chocovainilla.

Roberto compra un helado.

El helado doble de chocovainilla.

Roberto va a la paletería.

- ¿Quién está comprando un helado?

Luis el amigo de Roberto.

Roberto le dio el dinero a Pedro para que lo comprara.

Roberto, Rosy y su primo Gastón.

Solamente Roberto que fue a la paletería.

- ¿De qué sabor era el helado?

Una bola de helado sabor chocolate y una bola sabor vainilla

De chocolate con jarabe sabor vainilla

De vainilla con jarabe sabor chocolate.

Una combinación de chocolate y vainilla.

Sigue armando palabras, oraciones e historias breves. Usa los retos para hacer más interesante el juego. Resuélvelos cuando los saques de la bolsita de plástico que contiene las vocales y las consonantes.

Rúbrica

NOMBRE _____

EDAD _____ Escuela _____ NIÑO () NIÑA () GRADO _____

Nivel de Dominio	Indicadores	Descriptor				
		1	2	3	4	5
Utiliza sus capacidades y los recursos que dispone para el logro del objetivo planteado	Se muestra capaz de seguir instrucciones	Confunde las instrucciones, las invierte, no logra alcanzar la meta	Solo imita a aquellos que están realizando el trabajo de manera más habilidosa	Logra realizar los procedimientos necesarios, sigue las instrucciones de manera más puntual	Logra identificar con claridad cada uno de los pasos contenidos en las instrucciones	Define claramente el objetivo a alcanzar y relaciona con facilidad la tarea y los pasos a seguir para lograrlo.
	Hace uso correcto de las herramientas (tijeras, regla, pegamento, etc.)	No sabe utilizar las herramientas con habilidad	Intenta utilizar las herramientas y pide ayuda cuando lo necesita	Toma las herramientas correctamente, pero no es preciso al realizar sus trabajos.	Las acciones con las herramientas le permiten crear nuevas formas de realizar un trabajo.	Maneja cada herramienta con precisión y termina sus trabajos ensamblando correctamente las piezas.
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Referencias

(s.f.).

Ahumada, A. P. (2005). *Hacia una Evaluación Auténtica del Aprendizaje*. México: Paídos Mexicana.

Alcaraz, V., & Gumá, E. (2001). *Texto de Neurociencias cognitivas*. México: Manual Moderno.

Bellak, L., & Small, L. (1980). *Psicoterapia Breve y de Emergencia*. México: Pax.

Bernal, A., Rivas, S., & Urpi, C. (2012). *Educación Familiar; Infancia y Adolescencia*. Madrid: Pirámide.

Branden, N. (1999). *Los seis pilares de la autoestima*. México: Paídos Mexicana.

Calero, A., Pérez, R., Maldonado, A., & Sebastian, M. E. (1997). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil*. España: Praxis.

Campbell, D., & Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorroutu editores.

Carril, I., & Caparrós, M. (2006). *Leer...* México: Trillas.

Cava, M. J., & Musito, G. (2000). *La potenciación de la Autoestima en la Escuela*. México: Paidos.

Centros de Integración Juvenil A.C. (2006). *Habilidades para la vida*. México: C.I.J. A.C.

Confederación Nacional de Trabajadores del Estado. (2010). *Análisis crítico de la prueba ENLACE, CNTE sección 9*. México: CNTE.

Consejo para la evaluación de la educación del tipo nivel medio superior. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México: Secretaría de Educación Pública.

Crowder, R. (1982). *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza.

Cruz, d. I. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: TEA.

Cuetos, V. F. (2010). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

de la Cruz, M. V. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: TEA.

de Mendoça, M., & Sáenz, I. (2000). *Guía práctica para la maestra de jardín de niños*. Puebla: Grupo Internacional de Libreros.

de Mezerville, G. (2004). *Ejes de Salud Mental*. México: Trillas.

Díaz, P. I. (1998). *Técnica de la Entrevista Psicodinámica*. México: Pax, México.

Díaz-Barriga, S. L., Gómez, M. P., Sánchez, G. A., Cortés, F. R., Cruz, S., Martínez, A. M., & Martínez, C. G. (2006). *Habilidades para la vida*. México: C.I.J. A.C.

Evaluación Nacional del logro Académico en Centros Escolares. (2013). *enlace*. Recuperado el 17 de junio de 2014, de enlace: www.enlace.sep.gob.mx

- Feldman, J. (2006). *Autoestima para niños; Juegos, Actividades, Recursos, Experiencias Creativas...* Lima: Alfaomega.
- Feldman, J. (2006). *Autoestima para niños; actividades, recursos, experiencias creativas...* España: Alfa Omega/Narcea.
- Flores, M. R., Otero, d. A., Lavallé, M., & Otero, d. A. (2010). *Lectura inteligente; un software para apoyar la formación de lectores en la escuela secundaria*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/CONACYT.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) México. (2006). *Informe Anual 2006*. México: UNICEF .
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2010). *Los derechos de infancia y de la adolescencia en México UNICEF*. Obtenido de Los derechos de infancia y de la adolescencia en México: <http://www.unicef.org/mexico>
- Fuentes, T. (2008). Manual de aplicación. En N. M. Fuentes, *Competencias académicas básicas* (pág. XI). México: Manual Moderno.
- García, J. (18 de febrero de 2011). <http://www.oem.com.mx/oem/notas/n1970842.htm>. Recuperado el 17 de septiembre de 2014, de Organización Editorial Mexicana: <http://www.oem.com.mx>
- García, M. J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Glanzer, M., de Szulanski, S., González, C. M., Medina, d. I., & Apel, T. (septiembre de 1999). La educación en los primeros años. *Sumario No. 16*. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Gonzalo, M., & Cava, M. J. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. México: Paidós.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (13 de agosto de 2014). *INEGI*. Obtenido de INEGI Web site: <http://www.inegi.org.mx>
- Instituto Nacional de Geografía e Informática. (2001). Marginación escolar en los jóvenes. *Revista de Información y Análisis*, 45-48.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2006). *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación Básica en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (23 de junio de 2014). *INEE*. Recuperado el 29 de junio de 2014, de INEE: <http://www.inee.edu.mx>
- Julian, C. T. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Chicago: Amorrortu Editores.
- Kaufman, G., Raphael, L., & Espeland, P. (2005). *Cómo enseñar autoestima*. México: Pax.
- Luceño, C. J. (2000). *La comprensión lectora en primaria y secundaria: estrategias psicopedagógicas*. Madrid: Universitas.
- Luria, A. R. (1986). *Las funciones corticales superiores del hombre*. México: Fontamara.

- Márquez, B. X. (2011). Elaboración de material didáctico en apoyo a la enseñanza de la lecto-escritura. *Tesis para la obtención del título de licenciada de diseño y comunicación visual*. D.F., D.F., México: UNAM; Escuela Nacional De Artes Plásticas.
- Morales, M. Y. (2010). El material didactico como recurso indispensable para el docente en educación primaria. *Tesis profesional para obtener el título de Licenciado en pedagogía*. Villa Hermosa, Tabasco, México: Universidad de Sotavento.
- ordenjuridico. (2 de octubre de 2014). <http://www.ordenjuridico.gob.mx>. Obtenido de <http://www.ordenjuridico.gob.mx: www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos; Nota País, México. (2013). www.oecd.org/pisa. Recuperado el 17 de julio de 2014, de www.oecd.org/pisa/keyfindigs/PISA-results-mexico-ESP.pdf.
- Rigo, E. (2010). *Las dificultades de aprendizaje escolar*. Barcelona: Lexus.
- Rueda, I. M. (1995). *Adquisición, dificultades e intervención*. Salamnca: Amaru Ediciones.
- Sánchez, B. R. (2012). *Las Autoestimas Múltiples; Dimensiones de la autovaloración*. México: Trillas.
- Santrock, W. J. (2006). *Psicología de la educación*. México: McGraw Hill.
- Santrock, W. J. (2006). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*. España: Mcgraw Hill.
- Scretaría de Educación Pública. (2013). ENLACE 2013. *ENLACE Primaria 4to Grado*. México, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares*. Obtenido de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares Web Site: <http://www.enlace.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública. (2013). ENLACE 2013. *ENLACE Primaria 3er Grado Primaria*. México, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa Nacional de Lectura*. Obtenido de Programa Nacional de Lectura Web Site: <http://www.lectura.dgme.sep.gob.mx/>
- Secretaria de Educación Pública. (03 de febrero de 2014). <http://www.comunicacion.sep.gob.mx/index.php/discursos/enero-febrero-2014/388-03-febrero-2014-palabras-del-secretario-de-educacion-publica-durante-la-conferencia-de-prensa-celebrada-en-el-auditorio-miguel-hidalgo-de-la-misma-institucion>. Recuperado el 12 de agosto de 2014, de <http://www.comunicacion.sep.gob.mx/index.php/discursos/enero-febrero-2014/388-03-febrero-2014-palabras-del-secretario-de-educacion-publica-durante-la-conferencia-de-prensa-celebrada-en-el-auditorio-miguel-hidalgo-de-la-misma-institucion>: <http://www.comunicacion.sep.gob.mx>
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2008). *Enseñanza de la lectura para la formación lectora método práctico*. México: Trillas.
- Solla, G. L. (2003). Bajo rendimiento académico; ¿Es un problema de aprendizaje o es un problema emocional? *Psicología*, 19-23.
- Solloa, G. L. (2001). *Los trastornos psicológicos en el niño*. México: Trillas.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (14 de marzo de 2013). *SEMS*. Recuperado el 1 de junio de 2014, de SEMS: www.sems.gob.mx

UNICEF. (2010). www.unicef.org. Obtenido de www.unicef.org/mexico: www.unicef.org

Vidal, R. (2009). *¿Enlace, Exani, Escala o PISA?* México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje Basado en Competencias*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.