



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**



**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LAS
HABILIDADES COMUNICATIVAS DEL MAESTRO Y EL
ALUMNO DE TERCER GRADO DE PRIMARIA DEL COLEGIO
PASTEUR (PROPUESTA PARA MAESTROS)



SEMINARIO TALLER EXTRACURRICULAR
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A
MARÍA VERÓNICA ALANÍS FIGUEROA

ASESOR: LIC. FRANCISCO JAVIER ÁVILA GUZMÁN

SEPTIEMBRE 2004

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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.

AGRADECIMIENTOS

A DIOS

Por su infinita sabiduría, por acompañarme a lo largo de mi vida, por la oportunidad que me brinda de compartir cada día con las personas que más quiero y por permitirme la inmensa alegría de ver realizado un sueño más.

A MIS PADRES

Por el ejemplo, el amor y los cuidados que siempre me han brindado; por apoyarme en cada una de las etapas de mi vida. Por su paciencia, perseverancia y esperanzas puestas en mí.

Hoy quiero compartir este logro que también es de ustedes.

A MI FAMILIA

A todos y a cada uno de los integrantes de mi hermosa familia. A mis hermanas y hermanos: Ana Rosa, Gloria, Teresa, Leticia, Octavio y José Guadalupe: gracias por todo el apoyo, el cariño, comprensión y motivación que siempre me han brindado en el transcurso de mi vida; ya que han hecho más ligero mi camino. Por las palabras de aliento escuchadas en los momentos difíciles, por los bellos momentos que hemos vivido y por el amor que siempre nos ha unido.

A MIS SOBRINOS

Por ser una parte muy importante en mi vida que me impulsa a no detenerme y a caminar siempre adelante, derribar obstáculos y plantearme nuevas metas.

A mi Sobrina Alma Rosa

Por tu apoyo, cariño y comprensión, por permitirme aprender de ti y por todo lo que hemos compartido.

A MIS AMIGOS (AS)

Porque en cada etapa de mi vida he tenido la bendición de conocer personas tan valiosas que me han regalado la dicha de la amistad.

A Gustavo

Mi más sincero agradecimiento por el apoyo que siempre me has brindado, además de la motivación, el entusiasmo y la amistad que nos ha unido.

A MIS PROFESORES

En especial al maestro Alfredo, María del Rocío, Nancy, y Juan Carlos. Como un reconocimiento a su dedicación, esfuerzo y profesionalismo mostrado en cada una de las etapas del Seminario.

Porque todos han sabido guiar mis pasos hacia el conocimiento y han sembrado en mí la vocación de servir con calidad y han contribuido a alcanzar uno de mis más grandes sueños.

A MI ASESOR

Lic. Francisco Javier Ávila Guzmán

Por su valiosa aportación académica, su apoyo, esfuerzo y dedicación brindado en todo momento.

AL COLEGIO PASTEUR

Por su participación y apoyo institucional y humano para la realización del presente trabajo.

A MIS ALUMNOS

Por ser una parte muy importante en mi vida. Mi más profundo agradecimiento por todo lo que me han enseñado. Gracias por permitirme darles un poquito de mí.

INDICE

INTRODUCCIÓN	I
---------------------	----------

I MARCO CONTEXTUAL

1.1	Un Panorama Sociocultural: la postmodernidad y la Educación	1
1.2	Panorama Sociocultural de la Lectura en México	4
1.3	Un Panorama de la Educación Básica en México	9
1.4	Planes y Programas de Estudio y el Programa de Español en el tercer grado de Educación Primaria	13
1.5	El Colegio Pasteur, S.C.	23
1.5.1	Breve recorrido Histórico del Colegio Pasteur, S.C.	24
1.5.2	El proyecto Académico del Colegio	25
1.5.3	La lectura en el Colegio Pasteur, S.C.	28

II PROBLEMÁTICA, DIAGNÓSTICO E IMPLICACIÓN DE LOS SUJETOS EDUCATIVOS

2.1	Panorama General del problema	32
2.2.	Selección y diseño de instrumentos en la conformación de una evaluación diagnóstica de la lectura	35
2.2.1	Pruebas ACL-3 para los alumnos de tercero de primaria	35
2.2.2	Interpretación de resultados	49
2.3	Cuestionario sobre cómo los docentes trabajan la comprensión lectora en el aula	51
2.3.1	Interpretación de resultados	55
2.4	Examen de comprensión lectora para maestros	61
2.4.1.	Interpretación de resultados	66
2.5	Informe de la evaluación diagnóstica de la comprensión lectora	82

III MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

3.1 *La Educación y la Comunicación*

3.1.1	Conceptualización básica de la Educación y la Comunicación	85
3.1.2	Relación entre la Educación y la Comunicación	93
3.1.3	La Comunicación Educativa	94
3.1.4	La Comunicación Educativa en el Aula	97
3.1.5	Las habilidades comunicativas en el niño de Primaria	100

3.2 *Desarrollo intelectual del niño de tercer grado de Primaria*

3.2.1	Desarrollo intelectual	109
3.2.2	Niveles de pensamiento infantil	111
3.2.3	El niño en el subperiodo de las operaciones concretas y sus Características	113

3.3 *La lectura desde la perspectiva constructivista*

3.3.1	Propósitos educativos de la lectura en el Programa de Español	118
3.3.1.1	El componente de la lectura	119
3.3.2	Conceptualización de Lector, Texto y Contexto	120
3.3.3.	El proceso enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora	127
3.3.3.1	Conceptualización de la comprensión lectora, sus procesos y niveles	129
3.3.3.2	Estrategias de comprensión lectora	135
3.3.3.3	La Evaluación de la comprensión lectora	147

IV PROPUESTA PEDAGÓGICA

CURSO –TALLER “LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA PRIMARIA”

	Contenido	151
4.1	Presentación	152
4.2	¿Por qué a los profesores de primaria?	157
4.3	Propósitos	158
4.4	Metodología de trabajo	158
4.5	Criterios de evaluación	160
4.6.	Contenidos de las sesiones	162
4.7.	Estructura del curso-taller (carta descriptiva)	165
4.8	Material de apoyo para el curso-taller y bibliografía básica	181
	CONCLUSIONES	222
	FUENTES DOCUMENTALES	225

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de los seres humanos, de los países y del mundo no podría lograrse sin el dominio de la lectura. Su enseñanza y promoción ha preocupado a diversos países, quienes a través del tiempo han desarrollado métodos de enseñanza que han venido reformándose y transformándose como parte del desenvolvimiento de cada cultura.

Sin embargo a pesar de esos esfuerzos, en América Latina la enseñanza-aprendizaje de la lectura se ha quedado "estancada"; o así lo parece, al observar que un alto índice de población es analfabeta funcional y en un porcentaje muy bajo es lector competente.

En el caso particular de México, al igual que otros países latinoamericanos, éste no se caracteriza por tener una población de lectores asiduos, a pesar de que la lectura fue y sigue siendo un factor clave de transformación social, cultural y comunicativo, que no se reduce únicamente al ámbito educativo.

El interés por la comprensión lectora no es nuevo; la investigación sobre este campo ha sido bastante privilegiada por parte de varias disciplinas; desde principios del siglo XX investigadores, educadores y psicólogos han investigado, aportado nuevas ideas y propuesto métodos de enseñanza sobre la comprensión lectora que han venido modificándose como parte del desenvolvimiento de la sociedad.

El proceso lector se ha explicado partiendo de diferentes enfoques que los investigadores han agrupado en torno a tres modelos jerárquicos: ascendente-bottom-up. Descendente-top-down e interactivo.

En la década de los 90, a partir de los progresos realizados por varias disciplinas desde los años 60, con el desarrollo de la psicología cognitiva, los estudios sobre la inteligencia artificial, la aparición de la informática y los avances de la lingüística

textual es que las investigaciones hacia el proceso de comprensión de textos se han efectuado grandes avances.

Los supuestos teóricos que sustentan la investigación actual sobre la lectura son:

- a) La lectura es un proceso interactivo, donde el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando información grafofónica, morfómica, sintáctica, pragmática, semántica, esquemática e interpretativa.
- b) La lectura eficiente es una tarea compleja que depende de procesos cognitivos, perceptivos y lingüísticos.
- c) La lectura es estratégica, el lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión.
- d) La lectura supone la interacción de tres variables; el lector, el texto y el contexto, los cuales influyen constantemente en la posibilidad de comprensión del texto.

Gracias a todos estos especialistas interesados en la lectura y el influjo del paradigma cognitivo se ha configurado un nuevo enfoque de la comprensión. En la década de los 90 han aparecido bastantes propuestas encaminadas a establecer el puente entre los resultados de la investigación hasta el momento y la enseñanza de la comprensión lectora en la escuela.

En nuestro país han aparecido o se han traducido diversas obras de autores como: Cooper David (1990); Solé Isabel (1992); Ferreiro Emilia (1995); Colomer Teresa y Camps Anna (1996); Gómez Palacio Margarita (1997); Alliende G. Felipe y Condemarín G. Mabel (1999); Catalá Gloria y Mireia (2001); Golder Caroline y Gaonac'h Daniel (2002), etc., que aunque están centradas en distintos aspectos, por ejemplo en la planificación de la lectura, la enseñanza de estrategias, los procesos cognitivos, etc. vienen a coincidir en sus planteamientos sobre la lectura y la educación, como en la posibilidad de incorporar sus propuestas en la escuela.

Estos autores confirman que el proceso de comprensión lectora es de tipo interactivo y el significado no es algo que está en el texto, sino que el lector lo va construyendo; aquí se enfatiza el aspecto constructivo de la comprensión.

Investigaciones recientes realizadas en nuestro país al respecto de la lectura denuncian el escaso nivel lector de la población en general y particularmente la baja competencia de los estudiantes en su habitual tarea de adquirir conocimientos a partir de textos escritos.

Así lo demuestran los resultados obtenidos por el Programa Internacional para el Seguimiento de los Conocimientos de los Alumnos (PISA), en diciembre del 2000; donde México se colocó en el penúltimo lugar en una Evaluación sobre comprensión de la lectura, que llevó a cabo la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en el que participaron 31 países.

La prueba de lectura elaborada por el PISA maneja cinco niveles de capacidades en orden creciente.

En evaluaciones sobre la lectura a nivel estatal y nacional aplicadas a profesores de educación primaria (PRONAP 1999-2000) se encontró que los maestros tienen necesidades de formación respecto a la lectura, donde resaltan los más bajos puntajes es en el reconocimiento de estrategias de lectura para la interpretación autónoma del texto. Además de que sólo la minoría de los maestros ven a la lectura como un acto interactivo de interpretación de textos.

Por otra parte dentro del Proyecto Escolar Anual implementado en cada centro de trabajo a partir del ciclo escolar 2001-2002, los docentes reconocieron en un 80% a nivel Distrito Federal a la comprensión lectora como una problemática educativa, problema en sí mismo y que además impide abordar de manera satisfactoria otros contenidos de diferentes asignaturas.

A pesar de las reformas educativas de los Planes y Programas de Estudio de Español (1993), donde se incluye un apartado sobre la comprensión lectora y su

enseñanza; y a los esfuerzos realizados por la SEP, mediante el desarrollo de diversos proyectos y acciones en materia de promoción de la lectura; entre ellos: Rincones de Lectura, Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES), el Programa Nacional de Lectura (PNL), etc.. Estas acciones no han logrado repercutir en las transformaciones de la práctica docente en lo concerniente a la lectura y su trascendencia social y cultural.

En este sentido es un objetivo prioritario para la educación primaria abordar esta problemática, ya que es en este nivel donde tiene mayor incidencia la enseñanza de la lectura. Además de que ésta, es uno de los procesos mentales más importantes que necesita el alumno para la adquisición de conocimientos, habilidades y estrategias para el aprendizaje, desde el nivel básico, hasta el profesional y es un proceso que se involucra en todas las materias escolares y en todos los niveles académicos.

Uno de los principales problemas a los que me he enfrentado a lo largo de mi práctica educativa como docente de educación primaria, es precisamente el relacionado con la comprensión lectora. Son múltiples los factores que inciden en las deficiencias de comprensión lectora a nivel primaria, y pueden deberse a dificultades por parte de los docentes, alumnos, contexto, entre otros.

Algunas de las principales causas de esas deficiencias por parte de los docentes son las siguientes:

Se puede considerar que la comprensión lectora es una temática de bajo dominio para los docentes, quienes presentan necesidades teórico-prácticas para su enseñanza; por lo que el proceso de lectura en el aula se ha reducido a la decodificación oral de lo escrito, propiciando así una actitud irreflexiva hacia los textos escritos.

Problemas en el desarrollo de capacidades y competencias comunicativas personales, que se ven reflejadas en un proceso de enseñanza-aprendizaje deficiente. Selección inadecuada de textos en cuanto a su estructura y contenidos

por parte del docente. Estrategias de lectura limitadas. Carencia del hábito de lectura. Desconocimiento del nivel cognoscitivo de los educandos.

Falta de oportunidades y contextos educativos que favorezcan la promoción de la lectura en el aula y carga excesiva de contenidos que impiden abordar el proceso de lectura de manera satisfactoria.

Ante todas estas dificultades el problema de investigación planteado es: *¿Cuáles son las dificultades del docente en el proceso de comprensión lectora que impiden las habilidades comunicativas en el alumno de tercer grado del Colegio Pasteur?*

Debido a la importancia que tiene la lectura no solo dentro de las prácticas educativas escolares, sino también en el ámbito social, cultural y comunicativo, considero que es necesario realizar una investigación sobre el proceso de comprensión lectora, con el propósito de conocer en qué consiste este proceso, qué factores intervienen en él, qué estrategias es necesario desarrollar para mejorarla, como la comprensión mejora el aprendizaje y la manera en que la comprensión contribuye a desarrollar las habilidades comunicativas y por tanto a mejorar los procesos de comunicación en el aula.

Mi interés por apoyar a los docentes en esa difícil tarea, la necesidad de promover en mis alumnos una lectura comprensiva y a mejorar los procesos comunicativos en el aula, me han motivado a elaborar un trabajo de investigación que aborde uno de los problemas con más alto nivel de incidencia en la educación primaria: el problema de la comprensión lectora y las habilidades comunicativas.

Los objetivos de la investigación son:

- ▣ Identificar a la comprensión lectora como un proceso cognitivo de enseñanza-aprendizaje a través del cual se establece la comunicación en el aula.
- ▣ Reconocer al docente como el actor medular, en el desarrollo de habilidades comunicativas de los alumnos.

Las hipótesis de trabajo son las siguientes:

- ⊞ La ausencia de formación en la comprensión lectora del maestro genera deficiencias en la lectura de los alumnos.
- ⊞ La falta de aplicación de estrategias lectoras del docente impide la interpretación comprensiva de los textos por parte de los alumnos.

Hoy en día a nivel primaria se detectan una serie de deficiencias en la enseñanza aprendizaje de la lectura; ya que tradicionalmente se le ha considerado como una práctica escolar sencilla y de escasa trascendencia educativa, social y cultural.

Ante las deficiencias de comprensión lectora de alumnos y de maestros detectadas a lo largo de mi práctica educativa como profesora a nivel primaria y debido a la importancia que reviste la lectura en los ámbitos educativo, social, cultural y comunicativo surge el interés y la necesidad de realizar un trabajo de investigación sobre la comprensión lectora, que le permita al docente una recuperación de su práctica educativa, en relación a los procesos de enseñanza de la comprensión lectora.

Para poder lograr los objetivos, ésta investigación contiene 4 apartados: I Marco contextual; II Problemática, diagnóstico e implicación de los sujetos educativos; III Marco teórico conceptual y IV Propuesta pedagógica: Curso-taller: "La comprensión lectora y las habilidades comunicativas en la Escuela Primaria".

En el apartado *I Marco contextual*, se presenta un panorama sociocultural de la Educación Básica en México, de la lectura y del Colegio Pasteur, S.C., institución donde se llevó a cabo la investigación de campo.

El apartado *II Problemática, diagnóstico e implicación de los sujetos educativos*, presentamos un panorama general del problema; selección, diseño, aplicación e interpretación de los instrumentos aplicados y concluimos con un

informe general de la evaluación diagnóstica de la comprensión lectora de los alumnos y de los maestros.

Respecto al apartado *III Marco Teórico conceptual*, quedó estructurado de la siguiente manera:

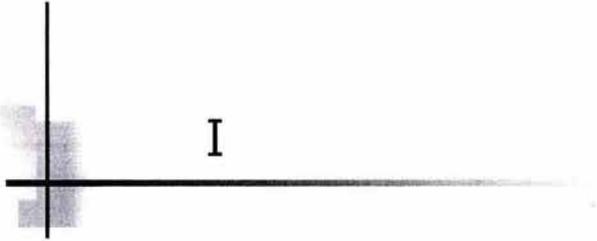
3.1 *“La educación y la comunicación”*, presentamos una conceptualización básica de la educación y la comunicación, sus modalidades, su interrelación, la comunicación educativa, la comunicación educativa en el aula y las habilidades comunicativas en el niño.

Los autores que sustentan dichos conceptos son: Coll César, Sarramona Jaime, Fuentes Navarro Raúl, Sierra Francisco, González Mendoza Luis Héctor, Ramírez Vasillas Jeremías, Prieto Castillo Daniel, Nethol Ana María y Romero Silvia.

3.2 *“Desarrollo intelectual del niño de tercer grado de primaria”*, ofrece información para comprender el desarrollo intelectual del niño, los niveles de pensamiento infantil, el periodo de las operaciones concretas y sus características. Básicamente nos apoyamos en la teoría psicogenética de Jean Piaget.

3.3 *“La lectura desde la perspectiva constructivista”*, en este apartado ofrecemos una conceptualización del proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora y de los principales elementos involucrados, como son: el texto, el contexto, los procesos cognitivos, niveles, estrategias y su evaluación. Para su desarrollo nos apoyamos en la perspectiva constructivista y cognitiva ya que gracias a sus aportes se ha configurado un nuevo enfoque de la comprensión lectora. Entre los principales autores retomamos a Solé Isabel, Colomer Teresa, Camps Anna, Ferreiro Emilia, Golder Caroline, Gaonac’h Daniel, Johnston Peter, Díaz Barriga Frida, Catalá Gloria, Margarita Gómez Palacio; entre otros.

En el apartado *IV Propuesta pedagógica: Curso-taller: “La comprensión lectora y las habilidades comunicativas en la Escuela Primaria”*, presentamos una alternativa para abordar las deficiencias de comprensión lectora de los docentes; se presenta como respuesta a las necesidades de formación en torno a la lectura, pretende cubrir las necesidades teóricas de la comprensión lectora y su enseñanza; así como la importancia para el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas: hablar, leer, escribir y escuchar.



MARCO CONTEXTUAL

1.1 Un Panorama Sociocultural: la postmodernidad y la Educación

Vivimos en un mundo cada vez más postindustrial y postmoderno, caracterizado por el cambio acelerado, la innovación, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad, la incertidumbre científica y la compresión del tiempo y el espacio; no es una problemática que atraviese solo a los países desarrollados o del primer mundo; es a la vez una condición que afecta a la cultura occidental, e incluso a nuestro país.

Estamos en una etapa de cambios, y en el centro de la transición está la globalización de la actividad económica, las relaciones políticas, la información, las comunicaciones y la tecnología.

"La modernidad esa concepción del mundo que surge de la ilustración, que se fundamenta en la idea de que la naturaleza se puede transformar y que el progreso social puede alcanzarse desarrollando de modo sistemático la compresión científica y tecnológica para aplicarlas a la vida social y económica está en crisis. El surgimiento de nuevas condiciones sociales, políticas y económicas ha llevado a reconceptualizar todo el sistema de valores sociales y personales en que se asentaba."¹

Este surgimiento ha dado paso a la postmodernidad; es decir a la reformulación nacida a partir tanto de la crisis de la modernidad como del surgimiento de nuevas condiciones sociales y culturales con características diferentes y definidas.

La mayor parte de los autores sitúan los orígenes de la condición postmoderna alrededor de los años sesenta.

La postmodernidad incluye una situación social en la que la vida económica, política, organizacional e incluso personal se organiza en torno a principios muy diferentes de los de la modernidad.

¹ Hargreaves, Andy. Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Ediciones Morata, S.L. España 1999, P.12

En lo económico surge una nueva concepción de la producción, del consumo, la vida económica y la acumulación tanto de bienes materiales como del conocimiento y la información. En lo político, la globalización y la reconstrucción de identidades nacionales. En lo social se da paso a la aceptación de la diversidad en sus facetas religiosas, culturales, étnias, etc.

En lo organizativo, la burocratización deja paso a instituciones más flexibles, capaces de adaptarse a nuevas funciones.

Desde el punto de vista personal este mundo postmoderno rescata el valor de las emociones, de la identidad individual, de las diferencias y la autonomía, pero su falta de permanencia y de estabilidad también provoca crisis en las relaciones interpersonales, que pueden llevar a la desafección, alienación y falta de sentido a la vida. El mundo postmoderno es rápido, comprimido, complejo e inseguro.

En la postmodernidad la información se organiza de manera distinta; se procesa con mucha rapidez y tanto su acceso a la misma, así como su divulgación están más generalizadas con enormes consecuencias para las pautas de comunicación y control de la vida económica y de las organizaciones.

Todos estos cambios en las condiciones sociales, políticas, culturales e ideológicas tienen consecuencias en el ámbito educativo, y en uno de sus aspectos más sensibles el del conocimiento.

La postmodernidad implica la necesidad de un aprendizaje más relevante y atrayente, de un desarrollo profesional más continuado y conectado a la realidad.

La educación se ve afectada en la medida en que se modifican las condiciones y los valores sociales.

Esta compleja situación de cambios en las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales provoca cambios en la educación, la cual se ve afectada en la medida en que se modifican las condiciones y valores sociales. Ante esta situación cabe preguntarnos: ¿cuál es el sentido de la escuela?, ¿qué papel ha de jugar respecto a la sociedad?, ¿cuál es el sentido de los diferentes niveles

educativos?, ¿qué conocimiento es importante?, ¿cómo proporcionar una educación formativa para los educandos?, etc.

“Las escuelas nacieron de la modernidad y constituyen en este momento tanto los símbolos de ésta como el reflejo y el síntoma del “malestar de la modernidad”, que se viven de un modo especial en la enseñanza”.²

Sin duda hay grandes retos derivados de la postmodernidad, a los que ha de enfrentarse la enseñanza: “una educación integrada, pero especializada; homogeneizada pero diversificada; local y global; autónoma pero sujeta a rendición de cuentas; que busca el cambio, pero también necesita continuidad.

Como respuesta a la globalización económica y a la migración multicultural, en muchos lugares del mundo se prevé que las escuelas se responsabilicen de gran parte de la reconstrucción nacional. Por ejemplo en un esfuerzo por fomentar los valores y la moral del currículum escolar se rellena con nuevos contenidos que resaltan la unidad e identidad históricas, geográficas y culturales; contenidos que los profesores deben dominar e impartir.

Ante estos cambios en la postmodernidad Schlechty contempla la necesidad de nuevas destrezas y cualidades de la sociedad postindustrial y de las modernas estructuras escolares que las generan.

Es evidente que un objetivo importante en la sociedad postindustrial es educar a los jóvenes en destrezas y cualidades como la adaptabilidad, la responsabilidad, la flexibilidad, la capacidad para trabajar con otros y la familiarización con las nuevas tecnologías. Todo esto pone de manifiesto la necesidad de ambientes escolares que puedan generar aprendizaje autónomo, individualizado y cooperativo, esencial para el puesto de trabajo postindustrial. Sin embargo la mayoría de las estructuras escolares existentes en nuestro país; sobre todo en el nivel Primaria, no está preparada para satisfacer esas necesidades.

² Ibid. P 13

1.2 Panorama Sociocultural de la Lectura en México

La educación y con ella la lectura, representa un asunto prioritario para el desarrollo de los seres humanos, de los países y del mundo; ya que se consideran uno de los principales detonadores en la economía y en la productividad de los países.

México es un país con muy bajos índices de lectura en su población; se caracteriza por ser una nación de no lectores; algunas de las causas para no acercarse a los libros es el analfabetismo de la población; el "analfabetismo funcional" y el bajo promedio de escolaridad.

"La población de nuestro país es de más de 93 millones 770 mil habitantes (según la edición 2000 del diccionario enciclopédico Universal Espasa-Calpe); de los cuales hay un potencial de sólo 15 millones de lectores, el resto de la gente no lee".³

En el año 2001 "el promedio de lectura por habitante en nuestro país es de 2.8 libros anuales, y en una lista de 108 naciones elaborada por la UNESCO, México ocupa el penúltimo lugar, mientras que Noruega la encabeza con 47 títulos per cápita. Los Noruegos son los lectores más ávidos con 47 títulos anuales por habitante; seguidos por los Alemanes (42 títulos); los Belgas con 39 y los estadounidenses con 33 títulos respectivamente."⁴

El hábito de la lectura es uno de los rubros donde se hace más evidente la diferencia entre los mexicanos y los habitantes de los países desarrollados.

Organismos internacionales como la UNESCO, preocupados por los bajos índices de lectura en los diversos países, crea en 1966; en cada región geográfica del mundo organismos especializados que atendieran el desarrollo del libro y la lectura. En 1969 Colombia fue elegida Sede del Centro Regional para el Fomento

³ Paul, Carlos y Vargas, Angel. "México, inmerso en el analfabetismo funcional, una catástrofe silenciosa", en *La Jornada*. Sección Cultura, lunes 15 de enero de 2001. P. 15

⁴ *Ibid* P.15

del libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc). En 1971, México firmó el acuerdo de adhesión con los demás países latinoamericanos para el desarrollo del libro y la lectura.

Si entendemos la lectura como una experiencia cultural, intelectual, podemos decir que la mayoría de los mexicanos, están lejos de este tipo de experiencia. Los mexicanos sí leen, sin embargo sus preferencias se inclinan hacia lecturas sin contenido científico y cultural; reduciéndose su lectura a revistas e historietas de diversos géneros. Estudios de mercado revelan los altos tirajes de las editoras de revistas; por citar algunas de las más importantes; destacan las revistas de Editorial Novedades (el libro vaquero y el libro semanal); editorial Toukan, Mango y editorial Televisa, con revistas de entretenimiento familiar (TV y Novelas, Teleguía, Eres, Vanidades, Cosmopolitan, Marie Claire, etc.); Editorial Ejea, donde predominan las revistas dirigidas al género masculino con temáticas sexuales; publicaciones dirigidas al género femenino donde predominan los temas de moda, belleza, salud, artistas, arte, nutrición, sexualidad, pareja, viajes y deportes.

También se cuenta con revistas especializadas para personas que se interesan por actualizarse y aprender sobre computación, tecnología, mecánica, etc.

En el rubro infantil destacan las publicaciones de editorial Vid, donde predominan las revistas con más alto tiraje como Dragon Ball y Dragon Ball Z, los Simpsons, el Pájaro Loco, los Pequeños Tom And Jerry, Spiderman, X-Men, Batman y ediciones especiales.

Con respecto a la lectura de libros, la Editorial Santillana, Océano y Grijalbo, que son las más destacadas en nuestro país por su amplio rango de títulos y temas, de acuerdo con los resultados estadísticos señalan que los libros más vendidos en los últimos años son los volúmenes de Best-Sellers, de autoconocimiento, autoayuda, superación, relaciones humanas y libros coyunturales de diversos temas.

Ante esta crisis de lectura que vivimos, los resultados obtenidos en evaluaciones internacionales sobre habilidades lectoras, demuestran que la situación de México es muy preocupante y que corresponde en gran parte a la escuela desarrollar

habilidades y estrategias que permitan a los alumnos afrontar con éxito las situaciones académicas y sociales a las que se enfrentan diariamente.

De acuerdo con los datos del Programa Internacional para el Seguimiento de los Conocimientos de los alumnos (PISA), realizado en el año 2000, México se colocó en el penúltimo lugar en un estudio sobre comprensión de lectura que se llevó a cabo.

“En los países que resultaron en los primeros lugares (Finlandia, Canadá, Japón, Corea y otros), el 20% de los alumnos alcanzó el quinto nivel de lectura y menos de 15% quedó por debajo del nivel más bajo. En México sólo 0.9% alcanzó el nivel cinco y 16% no alcanzó el nivel más bajo (además de otro 28% que clasificó en el nivel uno). El puntaje de México fue de 422, siendo 546 el del primer lugar (Finlandia) y 500 el promedio general.”⁵

En el Primer Estudio Internacional comparativo del Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación de la UNESCO, que se publicó en el 2000, también manifiesta serias deficiencias en la comprensión de textos, en los mexicanos. Dicho estudio evalúa a 12 países latinoamericanos.

“El estudio Internacional califica cinco tópicos, de los cuales, los mexicanos obtienen el desempeño más bajo a la hora de distinguir entre emisor y destinatario de un texto, así como identificar vocabulario relacionado con el sentido del texto”.⁶

Estos resultados tan deplorables manifiestan serias deficiencias en torno a los conocimientos y habilidades de los sujetos en comprensión de lectura. La SEP ante estos resultados negativos al respecto de la lectura, ha realizado reformas educativas y ha desarrollado diversos proyectos y acciones en beneficio de la cultura escrita y la lectura. Uno de ellos es el Programa Rincones de Lectura, cuyos beneficios estaban destinados a alumnos, maestros y padres de familia. A la par de este proyecto sucedieron otras acciones relacionadas específicamente con la enseñanza del español, mismas que culminaron con el PRONALEES: Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la

⁵ Latapí, Pablo. “El examen de la OCDE: sería llamada de atención”, en *Revista Proceso*. Núm. 1310, México, Diciembre 2001, P. 63.

⁶ Herrera Claudia. “Desalentadora enseñanza del Español: el alumno no lee ni escribe” en la Jornada, sección sociedad y justicia, martes 11 de diciembre de 2001, P. 54.

Educación Básica, iniciado en 1995; con la finalidad de que los niños de primaria adquirieran la competencia básica de leer y escribir en el curso de los primeros dos grados, y que de tercero a sexto consolidaran y ejercitaran las competencias de lectura y escritura y que en secundaria se intensificara dicho ejercicio.

El propósito de fomentar la lectura en los maestros también tiene antecedentes importantes; principalmente el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), acordado entre la SEP y el SNTE en 1994. Como parte del PRONAP se estableció la Biblioteca para la Actualización del Magisterio y la Biblioteca del Normalista. Con la finalidad de mejorar los hábitos lectores de los alumnos y maestros de educación básica y normal, la SEP en marzo de 2001, pone en marcha el Programa Nacional de Lectura (PNL) para la educación Básica y Normal 2001-2006. Dicho Programa se deriva del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE), que establece como prioritario el desarrollo pleno de las capacidades comunicativas de los alumnos.

El Programa Nacional de Lectura (PNL) se propone mejorar los hábitos lectores de los alumnos y maestros de educación básica y normal para incidir en el desarrollo pleno de las competencias comunicativas fundamentales de los alumnos (leer, hablar, escribir y escuchar) y en una mejor y más eficaz enseñanza por parte de los profesores.

Al Programa también se le adjudican propósitos múltiples como son: brindar mayor acceso y distribución de libros de alta calidad; generar conocimiento y valoración de la diversidad étnica, lingüística y cultural del país; apoyar la formación de mediadores de lectura; fortalecer las bibliotecas escolares y de aula; crear un sistema de indicadores sobre las prácticas lectoras de los mexicanos; enfrentar las deficiencias de comprensión de lectura y expresión verbal detectadas en los estudios internacionales comparativos en que México participa, entre otros. Los objetivos del Programa Nacional de Lectura son los siguientes:

- Garantizar el uso y producción de materiales escritos en el proceso de enseñanza-aprendizaje para hacer posible que los alumnos lean y escriban de manera autónoma, crítica y significativa.
- Conocer y valorar la diversidad étnica, lingüística y cultural de México.
- Desarrollar mecanismos que permitan la identificación, producción y circulación de acervos bibliográficos en todos los miembros de las comunidades educativas.
- Consolidar espacios para apoyar la formación y la interacción de los diversos mediadores del libro y la lectura tanto a nivel estatal, nacional e internacional.
- Recuperar, producir sistematizar y circular información sobre la lectura; las prácticas de enseñanza de la lengua escrita y sobre acciones para la formación de lectores en el país.*

Para lograr sus objetivos el PNL ha trazado cuatro líneas estratégicas para alcanzar el reto que implica construir una verdadera cultura escrita desde la escuela. Las líneas estratégicas son:

1. Fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza.
2. Fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en la Educación Básica y Normal y en los Centros de Maestros.
3. Formación y actualización de recursos humanos
4. Generación de información y difusión de información.

Como podemos ver los retos del PNL son diversos y muy complejos; afrontarlos implica retomar las experiencias de los programas precedentes, ampliándolos y profundizándolos con el fin de ofrecer a los alumnos y maestros de Educación Básica y Normal opciones y apoyos para integrar la lectura comprensiva y las actividades académicas y socioculturales que demanda. El Programa tiene como antecedente, los programas precedentes para fomentar la lectura y la escritura como son: el *Programa de Libros del Rincón*, creado en 1986; *El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Lectura y la escritura en la Educación Básica (PRONALEES)*; iniciado en 1995; *El Programa Nacional para la Actualización*

* Programa Nacional de Lectura (2001-2006), *Revista Educación*, No. 84, mayo 2002. México 12-18 páginas.

Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), acordado entre la SEP y el SNTE en 1994.

A pesar de que la SEP ha llevado a cabo diversos Programas y acciones para promover el hábito de la lectura; cabría preguntarnos ¿qué resultados han producido los programas de fomento a la lectura de estudiantes y maestros impulsados en la última década?, ¿porqué no se han reflejado sus beneficios en las evaluaciones practicadas?, ¿cómo se articulará el nuevo Programa con iniciativas anteriores y programas en marcha que tienen propósitos similares?. La respuesta a estas preguntas es fundamental para apreciar la viabilidad del programa y su capacidad de respuesta ante los retos que pretende afrontar. Sin embargo no hay que dejar la tarea únicamente a la SEP; ya que para motivar la lectura debe darse una conjunción de factores que va desde la familia, la escuela, la iniciativa privada, el Estado; los cuales deben asumir su responsabilidad para que México sea un país de lectores.

Ante esta situación los docentes de educación básica juegan un papel de suma importancia, ya que desde su labor educativa en el aula, pueden contribuir a elevar esos índices de lectura, siempre y cuando ellos mismos comprendan la importancia de la lectura y sean profesores lectores para que puedan contagiar a sus alumnos la afición por la lectura.

1.3 Un Panorama de la Educación Básica en México

En nuestro país la aspiración de tener una educación de calidad para todos los mexicanos ha estado presente desde que, al término de la Revolución Mexicana, se intentó por primera vez universalizar la educación. En 1917 se promulgó la Constitución, cuyo artículo tercero formula el derecho de los mexicanos a recibir educación y la obligación de Estado a ofrecerla. Por tal motivo en 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el propósito de contar con una institución pública capaz de construir una educación nacional, gratuita y laica.

La preocupación por elevar la calidad de la educación ha estado presente desde que inició el proceso de universalización de la educación. Las acciones para lograrlo se han introducido generalmente en el ámbito curricular. Sin embargo cabe mencionar que la calidad educativa es un asunto multifactorial, en el que participan e influyen diversos factores: el ámbito a nivel escolar, local, estatal y federal, y que no se produce solamente con la transformación del currículo.

A lo largo del siglo XX se han llevado a cabo varias reformas tendentes a mejorar la calidad de la educación básica, de entre las cuales destacan especialmente tres proyectos en el ámbito curricular realizados en la segunda mitad del siglo: en 1959, 1972 y 1993.

A finales de la década de los cincuenta, durante el gobierno de Adolfo López Mateos (1958- 1964) el entonces secretario Jaime Torres Bodet puso en marcha el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria conocido como el *Plan de los Once Años*, el cual dio pasos importantes para la consolidación del sistema educativo, no sólo en cuanto a cobertura, sino también para atender aspectos de la calidad educativa.

Dentro de este Plan sobresale la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos y la edición de libros de texto con carácter nacional.

Doce años después de la publicación de estos textos, se inició su primera renovación durante el gobierno de Luis Echeverría (1970-1976), quien emprendió una reforma curricular siguiendo la tendencia internacional que entonces recomendaba la introducción en el currículo de conceptos de la lingüística estructural y las matemáticas modernas. Ambas reformas se propusieron extender la cobertura e introdujeron reformas curriculares, pero en el aspecto de calidad, se centraron básicamente en la elaboración de los libros de texto gratuitos, por considerarlos el vehículo fundamental para provocar el cambio y mejorar la calidad educativa en el aula.

Casi dos décadas después de la reforma curricular de los años setenta se llevó a cabo otra en 1993 como resultado de las cláusulas pactadas en mayo de 1992, entre el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de

Trabajadores de la Educación (SNTE), en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el cual establecía la necesidad de introducir una reforma educativa integral, mediante la reorganización del sistema educativo nacional, la reformulación de los materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial.

A partir de la reforma de los años noventa, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la modificación al Artículo tercero constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación en 1993, la educación básica ha evolucionado y tiene una connotación distinta a la de décadas anteriores. Este cambio se ha dado al menos en dos sentidos:

- a) El número de grados y niveles educativos que la componen.
- b) Las competencias, actitudes y valores que dicha educación debe desarrollar.

La educación básica hoy comprende 10 grados y tres niveles educativos: Preescolar, Primaria y Secundaria, aunque esta evolución en los hechos es más conceptual que práctica, pues no se ha logrado aún dar cabal unidad y articulación a los tres niveles para realmente consolidar el ciclo básico.

De los diez grados 6 corresponden a la educación primaria, 3 a la secundaria y 1 a preescolar.

Las acciones educativas iniciadas en 1992 han tenido la finalidad de mejorar la calidad de la educación y fortalecer la equidad en la prestación del servicio educativo.

Las acciones iniciadas en 1992 fueron sostenidas y ampliadas en el periodo 1994-2000.

Para alcanzar estos propósitos, y como parte de un proceso global de reforma, se pusieron en marcha diversas iniciativas, entre las que podemos mencionar las siguientes: la reformulación de Planes y Programas de Estudio; la producción y renovación de materiales educativos para alumnos y maestros; el establecimiento de un sistema nacional para la actualización de los profesores y directivos escolares en servicio; la transformación de la educación normal; proyectos dirigidos a la transformación de la organización y funcionamiento cotidiano de la escuela; asimismo se desarrollaron programas destinados a atender

específicamente a grupos de población en situaciones de marginación o riesgo de fracaso escolar. Otros cambios educativos para mejorar la calidad de la educación fueron: la federalización de la educación básica y normal; la extensión del calendario escolar a 200 días de clase; el diseño de un sistema de estímulos al desempeño y al mejoramiento profesional conocido como Carrera Magisterial; la creación de un sistema nacional para la evaluación del desempeño de maestros y alumnos; y la conformación de consejos de participación social, nacional, estatal y municipal.

Este conjunto de acciones tuvo como soporte una medida de carácter estructural; ya que se transformó la organización y operación del sistema educativo mediante la Federalización, como una condición para lograr la efectividad de las acciones de la política educativa.

Como parte de la reforma curricular se renovaron los libros de texto gratuitos para todos los grados de educación primaria. Se elaboraron libros de texto en 47 lenguas indígenas y variantes lingüísticas.

La reforma curricular constituyó la base de la orientación para la producción de un conjunto de materiales de apoyo para el maestro y para diseñar y establecer un programa de actualización dirigido a los maestros en servicio.

El 1996 se inició la operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP), con el cual se pretende que los maestros dominen los contenidos de las asignaturas que imparten y que profundicen en el conocimiento de los enfoques pedagógicos de los planes y programas de estudio y el manejo de los recursos educativos a su disposición.

La reforma de la educación básica y la evaluación del Estado de la formación de los profesores, hizo necesaria la reforma de la educación normal. En 1997 se implantó un nuevo Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria, con el cual se fortaleció la formación para la enseñanza. De esta forma se sustituyó el Plan de 1984, el cual contenía un alto número de materias teóricas y aspiraba a la formación de maestros investigadores.

En la última década la sociedad ha demandado a la educación básica múltiples y complejas tareas; entre ellas, la de proporcionar una formación integral mediante el desarrollo de competencias básicas, que permitan al educando aprender con autonomía, así como organizar conocimientos de complejidad creciente: la lectura, la escritura y las habilidades matemáticas, junto con la adquisición de conocimientos básicos de las Ciencias Naturales y Sociales, así como la formación de valores y actitudes.

Hoy en día podemos observar que la educación básica está lejos de cumplir con su cometido; y a pesar de que en el actual gobierno del presidente Fox en su discurso prometió una "revolución educativa" o "una educación de excelencia"; aún no se ha dado a conocer su visión global sobre el estado de la educación y a las orientaciones y acciones estratégicas que emprenderá el nuevo gobierno en materia educativa.

1.4 Planes y Programas de Estudio y el Programa de Español en el tercer grado de educación Primaria

El Plan y los Programas de Estudio para la educación Primaria vigentes en el sistema educativo mexicano surgen en septiembre de 1993; y han sido elaborados por la Secretaría de Educación Pública.

El diseño curricular definió como prioritaria la continuidad entre la educación Primaria y la Secundaria, lo cual permitió entre otras cosas trasladar contenidos que tradicionalmente se enseñaban en la escuela primaria, pero que ofrecían dificultades de aprendizaje a los alumnos, al plan de estudios de educación secundaria.

La reforma curricular de la educación primaria en 1993, introdujo modificaciones importantes, entre las que podemos mencionar:

- a) El trabajo escolar por Asignaturas, en sustitución al de Áreas de estudio. Con el propósito de relacionar los contenidos de varias asignaturas, recuperar la lógica disciplinaria y el aprendizaje sistemático de las mismas. Se conservó el estudio por áreas exclusivamente en el caso de Conocimiento del Medio y Ciencias Naturales.
- b) El estudio de las Ciencias Sociales se suprime y se reincorpora la Historia, el Civismo y la Geografía como asignaturas. Mientras que las Ciencias Naturales, que se venían enseñando en Primaria se extienden también a la escuela secundaria.
- c) Se pone mayor énfasis en la formación de los alumnos y en la selección adecuada de los contenidos de enseñanza. La reforma estableció como prioridad el desarrollo de las competencias básicas, particularmente las del manejo funcional del Español y las Matemáticas; además se buscó que estas asignaturas tuvieran mayor peso en la organización del trabajo escolar que el que anteriormente se les concedía.
- d) Se reintrodujo la asignatura Educación Cívica, como parte de la formación valoral de los alumnos.
- e) Las actividades de desarrollo: Educación Artística, Educación Física y Tecnológica también son consideradas en el plan de estudios como elementos fundamentales para lograr una educación integral.
- f) Algunas de las innovaciones que en cuanto a contenidos introdujo la reforma curricular son: el desarrollo de ciertas actitudes y valores como equidad de género, el desarrollo de una cultura de la prevención, educación ambiental, educación sexual y desarrollo humano y educación cívica.

El nuevo Plan de Estudios y los Programas de Asignaturas que lo integran tienen como **propósito** organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos; con la finalidad de asegurar que los alumnos:

1. " Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales: la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de la información, la aplicación de las matemáticas a la realidad. Que les permitan aprender permanentemente y

con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

2. Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la Historia y la Geografía de México.
3. Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.
4. Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y el disfrute de las artes y el ejercicio físico y deportivo”*

De acuerdo con esta concepción los contenidos básicos son medio fundamental para que los alumnos logren los objetivos de la formación integral.

Uno de los propósitos centrales del Plan y los Programas de Estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente, mediante el desarrollo de habilidades intelectuales y reflexivas que propicien la adquisición de conocimientos.

Organización

El Plan y los Programas de estudio para la educación primaria, prevé un calendario anual de 200 días laborales, con una jornada de cuatro horas de clase al día. Con un tiempo de trabajo escolar de 800 horas anuales.

A continuación se presentan dos diagramas donde se establece la organización de las asignaturas y la distribución del tiempo de trabajo entre ellas.

* SEP. Programas de Estudio de Español. Educación Primaria, México 2000, P. 13.

Asignatura	Horas anuales	Horas semanales
Español	360	9
Matemáticas	240	6
Conocimiento del medio (Trabajo integrado de: Ciencias Naturales, Historia, Geografía Educación Cívica)	120	3
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
Total	800	20

Fuente: Educación primaria/Plan 1993, Distribución del tiempo de trabajo/Primer y segundo grado

Asignatura	Horas anuales	Horas semanales
Español	240	6
Matemáticas	200	5
Ciencias Naturales	120	3
Historia	60	1.5
Geografía	40	1.5
Educación Cívica	40	1
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
Total	800	20

Fuente: Educación primaria/Plan 1993, Distribución del tiempo de trabajo/Tercer a sexto grado.

El Plan de Estudios de 1993 se caracteriza por los siguientes aspectos:

1. La lectura, la escritura y la expresión oral son prioritarias. En los primeros dos grados, se dedica al Español el 45% del tiempo escolar, con el propósito de que los niños logren una alfabetización firme y duradera. Del tercer a sexto

grado, la enseñanza del Español representa el 30% de las actividades. Con este nuevo Plan se elimina el enfoque formalista del Español, y se sustituye por un enfoque Comunicativo y Funcional; cuyo propósito central, es que los niños desarrollen su capacidad de comunicación de la lengua hablada y escrita.

2. A la enseñanza de las Matemáticas se dedica una cuarta parte del trabajo escolar a lo largo de los 6 grados. Se pone mayor énfasis en la formación de habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas. Los contenidos de la asignatura de matemáticas se organizan en torno a ejes temáticos: Los números, sus relaciones y sus operaciones; Geometría; Medición y Tratamiento de la Información y Predicción y azar.
3. La enseñanza de las Ciencias Naturales se integra en los dos primeros grados con el aprendizaje de nociones sencillas de Historia, Geografía y Educación Cívica. El elemento articulador es el conocimiento del medio natural y social que rodea al niño. Se otorga especial atención a los temas relacionados con la Prevención de la Salud, con la Protección del ambiente y los recursos naturales.
4. Se organizó el aprendizaje de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica por Asignaturas específicas, suprimiendo el área de Ciencias Sociales. Este cambio tuvo la finalidad de establecer continuidad y sistematización en la formación dentro de cada línea disciplinaria, evitando la fragmentación y las rupturas en el tratamiento de los temas.
5. Como parte de la formación integral de los alumnos el Plan de Estudios contempla la Educación Física, Artística y Tecnológica; adaptadas a los distintos momentos del desarrollo de los educandos.

6. Las Asignaturas de Español y Matemáticas, están centradas en el desarrollo de habilidades que se ejercitan de manera continua. Los contenidos están organizados en *Ejes Temáticos*, a lo largo de los seis grados.
7. En Asignaturas de Historia, Geografía, Educación Cívica, Artística y Física, los contenidos están organizados *temáticamente* de manera convencional.

A continuación se describirán detalladamente los aspectos más relevantes de la Asignatura de Español y específicamente se hablará del Programa de Español en el tercer grado de Educación Primaria; ya que es dentro de ésta área donde se ubica la Comprensión Lectora; tema sobre el cual gira el presente trabajo de investigación.

El Programa de Español en el Tercer Grado de Educación Primaria

Como parte de la reforma integral de la Educación Primaria, en 1995 se creó el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES), adscrito a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP.

Uno de los objetivos iniciales del PRONALEES fue realizar una revisión analítica de los Planes y Programas de Estudio de la asignatura de Español para Primaria en sus seis grados.

En 1999 la Unidad Coordinadora del PRONALEES editó los nuevos Programas de Español para los seis grados de Primaria, bajo un nuevo enfoque comunicativo y funcional.

Entre 1995 y 2000, con base en el nuevo enfoque didáctico, se han editado 14 nuevos libros de Español para alumnos y maestros de primer a cuarto grado y seis ficheros de actividades didácticas, uno por grado.

El nuevo Programa para la enseñanza del Español está basado en un enfoque comunicativo y funcional, fundado en la comprensión y transmisión de significados a través de la lectura, la escritura y la expresión oral, con base en la reflexión sobre la lengua. El enfoque concibe a la comunicación, a la lectura y a la escritura de manera distinta a la tradicional. En éste enfoque *Comunicar* significa “dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana”. Y “*Leer* significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos”. Mientras que “*Escribir*” es organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes.

Este nuevo enfoque se caracteriza por los siguientes rasgos:

- a) Reconocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños en relación con la lengua oral y escrita.
- b) Desarrollo de estrategias didácticas significativas.
- c) Producción y comprensión de diversidad de textos.
- d) Utilización de formas diversas de interacción en el aula.
- e) Promoción del uso significativo del lenguaje en todas las actividades escolares.

Propósito

El Propósito general de los Programas de Español en la Educación Primaria es propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales; lo que constituye una nueva manera de concebir la alfabetización.

Organización de los Programas

Los programas para la enseñanza del Español en los seis grados, se organizan en función de cuatro componentes:

- ✓ Expresión oral
- ✓ Lectura

- ✓ Escritura y
- ✓ Reflexión sobre la lengua

Estos componentes son un recurso de organización didáctica y no una división de los contenidos, ya que el estudio del lenguaje se propone de una manera integral y natural.

Dentro de cada componente los contenidos se han agrupado en apartados que indican aspectos clave de la enseñanza.

En el siguiente cuadro se sintetizan los siguientes apartados:

Expresión oral	Lectura	Escritura	Reflexión sobre la lengua
Interacción en la comunicación	Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos	Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos	Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita
Funciones de la comunicación oral	Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores	Funciones de la escritura, tipos de texto y sus características	Reflexión sobre las funciones de la comunicación
Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas	Comprensión lectora	Producción de textos	Reflexión sobre las fuentes de información
	Conocimiento y uso de fuentes de información		

Fuente: Programas de estudio de español, Educación Primaria, SEP 2000.

Para la enseñanza del Español en el tercer grado de Educación Primaria, la Unidad Coordinadora del PRONALEES, editó en 1999 los libros para el maestro y el alumno vigentes actualmente en el sistema educativo mexicano.

Los materiales para la asignatura de Español destinados a los alumnos y al maestro están interrelacionados y se complementan.

libros para el alumno de tercer grado son: Español Lecturas y Español Actividades.

Los materiales dirigidos a los maestros son: Libro para el Maestro y Fichero de Actividades didácticas.

Los contenidos y actividades en el Programa de Español de Tercer Grado de Primaria, están organizados en cuatro componentes: *Expresión oral, Lectura, Escritura y Reflexión sobre la lengua.*

Dentro de cada componente los contenidos se han agrupado en apartados que indican aspectos clave de la enseñanza. A continuación se presentan los contenidos desglosados para el Tercer grado de Educación Primaria.

Expresión oral:

“El propósito de este componente consiste en mejorar paulatinamente la comunicación oral de los niños, de manera que puedan interactuar en diferentes situaciones dentro y fuera del aula.”

Para abordar la expresión oral los contenidos se han organizado en tres apartados:

- a) **Interacción en la Comunicación Oral:** Tiene como propósito que los niños mejoren la comprensión y producción de mensajes orales.
- b) **Funciones de la comunicación:** Tiene como propósito que los niños avancen en el reconocimiento y uso apropiado de las distintas funciones de la comunicación.
- c) **Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas:** El propósito es que los niños mejoren en la comprensión y expresión de discursos o textos orales empleando una organización temporal y causal adecuada, considerando las partes del discurso y las situaciones comunicativas.

Lectura:

“Este componente tiene como propósito que los niños logren comprender lo que leen y utilicen la información leída para resolver problemas en su vida cotidiana”.

La organización de los contenidos está integrada en 4 apartados:

Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos: Tiene como propósito que los niños avancen en el conocimiento del espacio y la forma gráfica del texto y su significado en la lectura, en el conocimiento y diferenciación de los distintos elementos gráficos del sistema de escritura; en la lectura y apreciación de la legibilidad de distintos tipos de letra.

- a) **Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores:** Tiene como propósito que los niños avancen en el conocimiento de las distintas funciones de la lectura y participen en ella para familiarizarse con las características de forma y analicen el contenido de diversos textos.
- b) **Comprensión Lectora:** Su propósito es que los niños avancen en el desarrollo y uso de estrategias de lectura básicas para la comprensión de textos escritos.
- c) **Conocimiento y usos de fuentes de información:** Que los niños avancen en el conocimiento y uso de distintas fuentes de información.

Escritura:

“Su propósito es que los niños logren un dominio paulatino de la producción de textos”. Sus contenidos se organizan en 3 apartados:

- a) **Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos:** Los mismos propósitos y contenidos indicados en el componente de la lectura, son aplicados a la escritura.
- b) **Funciones de la escritura, tipos de texto y características:** El propósito es que los niños utilicen la escritura para satisfacer distintos propósitos comunicativos: registrar, informar, explicar, opinar, relatar y divertir, expresando sentimientos, experiencias y conocimientos.

- c) **Producción de textos:** Su propósito es que los niños avancen en el desarrollo de las estrategias básicas para la producción de textos colectivos e individuales.

Reflexión sobre la lengua:

“En este componente se propicia el conocimiento de aspectos del uso del lenguaje: gramaticales, del significado, ortográfico y de puntuación”. Los contenidos de este componente se organizan en 3 apartados:

- a) **Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita:** Tiene como propósito que los niños avancen en la reflexión sobre las características del proceso comunicativo para autorregular su participación; que avancen en la reflexión sobre las características de la lengua y el uso que hacen de ella. Además avancen en la reflexión y valoración de las convencionalidades del sistema de escritura.
- b) **Reflexión sobre las funciones de la comunicación:** Tiene como propósito que los niños avancen en el reconocimiento y la reflexión de las distintas funciones de la comunicación oral y escrita.
- c) **Reflexión sobre las fuentes de información:** su propósito es que los niños avancen en la reflexión de las características y usos de distintas fuentes de información como recurso para el aprendizaje autónomo.

1.5 El Colegio Pasteur, S.C.

La institución donde se detectó la problemática es el Colegio Pasteur, S.C., el cual es una Institución Educativa a nivel Preescolar y Primaria particular, laica, mixta, matutina, incorporada a la Secretaría de Educación Pública. La Clave del Centro de Trabajo es 15PP2575C; Clave Estatal 0307BPPAUMO335 y la Clave Federal es 1593854. Pertenece al Departamento Regional de Educación Básica Zona 07. El Colegio está ubicado en Calle Nuevos Horizontes M. 420 Lt. 4025, Colonia Lázaro Cárdenas, Tlalnepantla Estado de México, C.P. 54180.

1.5.1 Breve recorrido Histórico del Colegio Pasteur, S.C.

El Colegio Pasteur, S.C. fue fundado en un momento histórico en el que la educación había sufrido uno de los más grandes retrocesos en financiamiento, cobertura e iniciativas pedagógicas; durante el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988).

La profesora Teresita de Jesús Granados Salcedo con el apoyo de sus hijas Teresita de Jesús y Haydeé fundan la escuela en septiembre de 1982, e inician actividades en el nivel de Preescolar con 31 educandos; tratando de beneficiar a un pequeño sector de la población infantil.

En septiembre de 1987 se incorporó el nivel Primaria. Muy pronto con el incremento de la población escolar hay necesidad de adaptar las instalaciones.

Durante el presente ciclo escolar 2003-2004 la matrícula estudiantil es de 102 alumnos para el nivel Preescolar y de 282 alumnos para el nivel Primaria.

El personal docente a nivel primaria está conformado por 10 profesores titulares, responsables de los grupos de primero a sexto grado. Y por 4 profesores con especialidad: 2 de ellos imparten la materia de Inglés, un profesor de educación física y otro de danza regional.

Hay dos grupos de primer grado, 2 grupos de segundo, 2 grupos de tercero, un grupo de cuarto, 2 grupos de quinto y un grupo de sexto. Los grupos están integrados de 25 a 30 alumnos aproximadamente. Cada uno cuenta con un profesor titular que les proporciona las diferentes materias basados en el Programa de la SEP.

Filosofía Institucional

Visión

El Colegio Pasteur, S.C. mantiene como idea principal el crear y recrear cultura a partir de una educación integral, fundamentada en el bien, la justicia y la verdad que conlleve a crear individuos críticos, reflexivos y con un espíritu de superación.

El Colegio como institución educativa concibe a la educación como un proceso integral que contribuye a la formación de seres humanos capaces de vincular sus conocimientos a la vida práctica a través de *un aprendizaje significativo*.

Misión

El Colegio Pasteur, S.C. mantiene la preocupación constante por dar una educación integral con la cual ofrezca a cada uno de sus educandos una sólida formación apoyada por valores y principios que favorezcan el espíritu integral del alumno.

Objetivo

El Colegio Pasteur tiene como objetivo primordial fomentar en los alumnos el interés y la disposición a continuar aprendiendo a lo largo de la vida, con el fin de constituirse en personas autónomas capaces de enfrentarse a las exigencias de la sociedad presente y futura en la que se desenvolverán.

1.5.2 El Proyecto Académico del Colegio

A continuación describiremos la estructura curricular, la planeación didáctica y la estructura administrativa del Colegio Pasteur, S.C.

Estructura Curricular

La estructura curricular para el nivel primaria, esta basada en los Planes y Programas de Estudio de Educación básica de la Secretaría de Educación Pública. Está conformada por todas las Asignaturas que conforman dicho plan y por tres asignaturas complementarias: Formación en Valores, Inglés y Danza regional, para los seis grados.

Para el presente ciclo escolar 2003-2004 el Plan de Estudios del Colegio prevé un calendario anual de 200 días de trabajo escolar, y una jornada de 6 horas al día en los seis grados de primaria.

El Plan de Estudios dentro del Colegio se estructura de la siguiente manera:

PRIMER Y SEGUNDO GRADO	TERCER GRADO	CUARTO A SEXTO GRADO
Asignaturas	Asignaturas	Asignaturas
Español	Español	Español
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
Conocimiento del Medio	Historia, Geografía y	Ciencias Naturales
Educación Artística	Educación Cívica	Historia
Educación Física	Ciencias Naturales	Geografía
Formación en Valores	Educación Artística	Educación Cívica
Inglés	Educación Física	Educación Artística
Danza Regional	Formación en Valores	Educación Física
	Inglés	Formación en Valores
	Danza Regional	Inglés
		Danza Regional

En todos los grados se da mayor prioridad a las Asignaturas de Español y Matemáticas.

En los primeros dos grados, se dedica al Español el 45% del tiempo escolar, con el propósito de lograr una alfabetización efectiva.

Del tercer al sexto grado, la enseñanza del Español representa el 30% de las actividades escolares.

A la enseñanza de las matemáticas se dedica una tercera parte del tiempo escolar a lo largo de los seis grados.

A la enseñanza de las Ciencias Naturales se destinan dos horas semanales aproximadamente.

A la Historia, Geografía y Educación Cívica se destina 1 hora a la semana aproximadamente.

Educación Artística, Educación Física, Formación en Valores y Danza Regional se trabajan una hora por semana.

A la enseñanza del idioma Inglés se destinan 4 horas a la semana.

En el presente ciclo escolar el Colegio introdujo la modalidad de Laboratorio de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales e Historia, con el propósito de contribuir a la formación integral de los alumnos, mediante la realización de actividades lúdicas.

Planeación didáctica

En el Colegio Pasteur, S.C. la planeación didáctica es elaborada por el profesor titular de cada grado de acuerdo a los Planes y Programas de Estudio y al Avance Programático de la SEP.

Los contenidos programáticos de cada una de las asignaturas son planeadas por medio de semanarios. Cada semana el profesor titular de cada grado planea las actividades a realizar por día.

La planeación de los contenidos es sistemática y flexible; y en ella se incluyen los siguientes elementos: Nombre de la Asignatura, Contenido, Bloque, Eje temático, Propósito y Actividades.

Para realizar la planeación didáctica los docentes se apoyan en los siguientes materiales: Planes y Programas de estudio, Avances Programáticos, libros de texto y de apoyo, ficheros de Actividades didácticas, libros del rincón, entre otros.

Las Asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación cívica y Valores son trabajadas por los maestros titulares; mientras que las asignaturas complementarias de: Inglés, Educación Física y Danza regional son planeadas y trabajadas por los profesores especialistas de esas áreas.

Los contenidos programáticos son trabajados con los libros de texto gratuitos, con libros de apoyo (Español, Matemáticas, Formación en Valores, Ejercitación Ortográfica, Letra Cursiva e Inglés, de la editorial Santillana) y con material didáctico complementario.

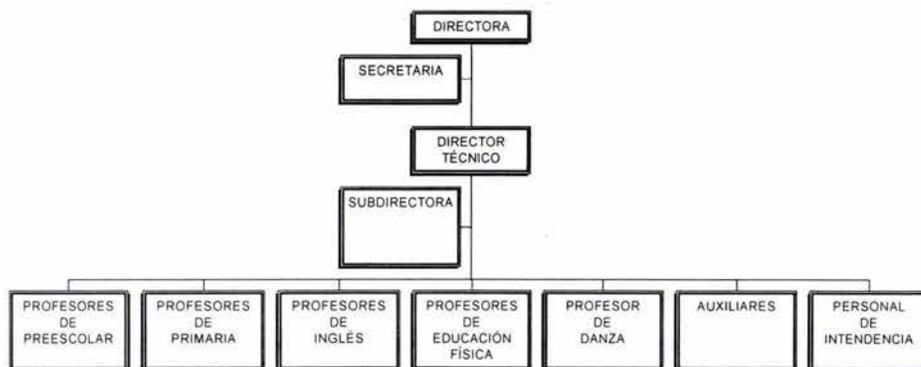
Durante todo el ciclo escolar se realizan cinco evaluaciones bimestrales. Los exámenes son elaborados por los profesores titulares de grupo bajo diferentes

modalidades de pruebas: preguntas abiertas, cerradas, de opción múltiple, relación de columnas, etc. de acuerdo a los contenidos a evaluar.

La institución no propone una metodología en específico para trabajar; cada profesor implementa la metodología y forma de trabajo de acuerdo a su experiencia, a las características y necesidades de su grupo.

Estructura Administrativa

Organigrama del Colegio Pasteur S.C.



1.5.3 La lectura en el Colegio Pasteur

A partir de mi práctica educativa como docente a nivel primaria en el Colegio Pasteur, he podido observar que la lectura no ha sido suficientemente atendida por parte de los profesores y directivos.

Sin pretender generalizar, la concepción que predomina en los docentes con respecto a la práctica de la lectura, es la que pone mayor énfasis en la

decodificación (posibilidad de descifrar letras para agruparlas en palabras), prestando poca importancia a la comprensión.

Durante el primer nivel (primero y segundo grado) se da mayor prioridad a la enseñanza-aprendizaje de la lectura; sin embargo, esta se ve restringida al descifrado, a la capacidad de leer fluidamente, siendo ésta sólo la primera de las etapas para acceder a la lectura; y no existe un compromiso mayor por parte del docente para que el alumno adquiera estrategias que le permitan acceder de manera más autónoma al significado de lo que se lee y emitir juicios acerca del mismo.

En el tercer grado la comprensión lectora se inicia levemente y se manifiesta con mayor claridad en el tercer nivel (quinto y sexto grado).

La enseñanza de la lectura dentro del Colegio ha estado enfocada hacia el aprendizaje de términos y de conceptos de gramática y lingüística.

A pesar de que en el Programa de Español, la lectura es una de las actividades primordiales, ésta se ha visto reducida dentro del aula; en efecto en el salón de clases el empleo de la lectura además de que es poco frecuente, suele darse a través de la mediación del maestro; ya que es él quien selecciona, interpreta y concluye lo que el texto plantea. Es el docente quien da las instrucciones en relación con la lectura elegida; quien señala qué se lee, cómo se lee, de dónde a dónde se lee, qué anotar, qué subrayar o qué aspectos reforzar.

El propósito de la lectura se ha limitado al estudio de los temas que marca el programa. La lectura es utilizada en actividades poco reflexivas, como la lectura en voz alta, en silencio, copias, resúmenes que sólo exigen transcribir partes del texto, cuestionarios con preguntas literales o para responder a preguntas formuladas por el profesor.

Estas prácticas demuestran que la lectura ha tenido un sentido demasiado restringido y se ha prestado poca atención a fomentar la lectura a nivel interpretativo o crítico. Su enseñanza esta sujeta a reglas específicas, generalmente a través de la repetición y memorización de un texto realizada por el alumno. Los maestros emplean la lectura en el aula, pero no se destaca la importancia de su uso; además las condiciones en que esta se practica no siempre son propicias, el tiempo del cual dispone el alumno para comentar la lectura es mínimo, en comparación con el que utiliza el docente, tanto para exponer un tema como para exponer la clase.

El tipo de lectura que más ha prevalecido es el de leer literalmente; esto significa captar la información más superficial y las ideas que están explícitas en el texto.

A nivel directivo tampoco ha existido una preocupación por promover el hábito de la lectura; incluso la institución no cuenta con una biblioteca donde los estudiantes puedan realizar actividades de lectura. Cada dos meses la directora realiza una evaluación de lectura oral y de comprensión lectora.

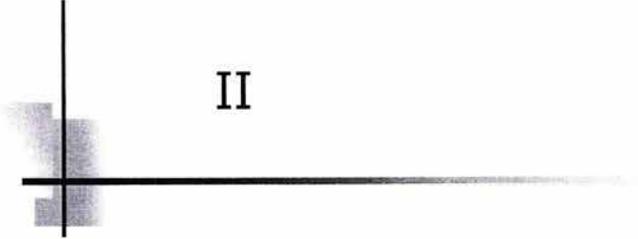
La lectura oral consiste en que cada niño lea un determinado texto para evaluar aspectos formales como: el volumen, la entonación, la rapidez, el pronunciar correctamente las palabras, leer un determinado número de palabras en un tiempo específico, entre otras cuestiones.

El examen de comprensión lectora se evalúa recurriendo generalmente a la aplicación de cuestionarios en los que se pide la localización de detalles específicos de un texto, establecer relaciones causa efecto, reconocer características de los personajes o resumir el texto respetando la estructura original.

A nivel directivo tampoco hay una exigencia que requiera la práctica de la lectura, por lo que ésta se usa sólo para lo necesario dentro del aula.

Esta práctica de la lectura ha generado serias deficiencias de comprensión lectora, tanto por parte de los alumnos como de los docentes, lo cual nos ha llevado a reflexionar sobre la necesidad de modificar la enseñanza de la lectura, a que

exista una congruencia entre los propósitos educativos que orientan nuestro trabajo con la lectura y las actividades que realmente se realizan. Estos propósitos demandan cambios en la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje, en la formación de los docentes con respecto a la lectura y por tanto en las prácticas pedagógicas de la misma.



II

PROBLEMÁTICA, DIAGNÓSTICO E
IMPLICACIÓN DE LOS SUJETOS
EDUCATIVOS

2.1 Panorama General del problema.

La aproximación al problema de estudio se abordó desde un enfoque descriptivo; ya que nos permite analizar a los sujetos: maestros y alumnos en su práctica educativa para ver como acceden a la lectura y para reconocer los problemas que enfrentan en relación a la comprensión lectora.

Se considera un tipo de estudio descriptivo porque pretende dar a conocer el proceso de comprensión lectora y su implicación en el desarrollo de habilidades comunicativas; identificar algunas dificultades en el proceso de comprensión y los principales factores que están implicados en dicho proceso; así como revalorar el papel que desempeña el docente como mediador en la enseñanza de la lectura con el propósito de ofrecer una alternativa pedagógica con la intención de promover el interés y el compromiso hacia la lectura.

El trabajo metodológico lo integran dos etapas: la primera se relaciona con la revisión bibliohemerográfica sobre la temática analizada y la segunda con la indagación a través de encuestas aplicadas a los docentes para sistematizar sus puntos de vista sobre la lectura y pruebas aplicadas a los maestros y alumnos para diagnosticar deficiencias de comprensión de lectura.

En la revisión bibliográfica encontramos que los factores que intervienen en la problemática de la lectura son diversos; y podemos agruparlos en internos y externos. Los primeros se refieren a los conocimientos que posee el lector, puntos de vista, procesos y recursos cognoscitivos del sujeto, su formación y motivación; es decir se refiere a los aspectos cognoscitivos, afectivos y motivacionales de los sujetos. Por su parte los factores externos tienen relación con los aspectos físicos y ambientales; así como también hace referencia a la estructura sintáctica del texto y su contenido, tipo de texto, etc.

Como podemos ver son múltiples las causas de la problemática de la lectura; sin embargo en este trabajo nos interesa enfatizar la incidencia del contexto escolar específicamente el papel del docente en la problemática de la lectura.

A pesar de los múltiples estudios y propuestas para la enseñanza de la comprensión de la lectura, en las escuelas de educación básica se siguen privilegiando las prácticas escolares de la lectura como un acto mecánico de decodificación de signos, dejando de lado la comprensión.

La escuela aísla la lectura de los fines sociales, culturales y comunicativos; y se presenta la mayoría de las veces como una imposición del programa escolar; dejándose de lado la dimensión esencial como actividad de aprendizaje, distracción y de placer.

La escuela no parece estar consciente de la función fundamental del aprendizaje que la lectura ejerce en los estudios en cuanto a que es un proceso privilegiado de comprensión, de acción y de evaluación.

La concepción de aprendizaje mediante la lectura en el ámbito escolar se ha reducido a una suposición optimizada por parte de los docentes, quienes consideran que los estudiantes por sí solos desarrollarán habilidades y estrategias para llevar a cabo la práctica de la lectura de manera satisfactoria. En la práctica educativa nos encontramos que muchos estudiantes saben leer y entender literalmente el texto escrito; pero se les dificulta ir más allá de lo textual para realizar una comprensión y valoración crítica de lo leído; mucho más difícil les resulta, por lo tanto relacionar lo leído con sus conocimientos previos o con su vida diaria.

Varios profesores y estudiantes desconocen o no saben utilizar estrategias para obtener información, para organizar el contenido temático y para poner en

práctica sus funciones cognoscitivas y acceder a nuevos aprendizajes a través de la lectura.

Por otro lado, en el ámbito educativo al texto escrito se le ha dado una interpretación inadecuado dentro del proceso de aprendizaje como resultado de no prestarle la debida atención a su estructura y contenido.

Ante toda esta problemática; aún cuando la escuela es sólo uno de los contextos para el aprendizaje y la práctica de la lectura; es importante que se reconsidere el papel que desempeña el maestro como mediador a través del cual los estudiantes conceptualmente, valoran y emplean la lectura dentro y fuera del ámbito escolar.

Esta problemática de la lectura no es ajena al Colegio Pasteur, donde han prevalecido las prácticas de la lectura de manera tradicionalista y se ha prestado poca importancia a la lectura como proceso de comprensión.

Al ubicar en un primer momento la problemática y considerando los propósitos del estudio, se estimó conveniente elegir el tipo de muestreo, no probabilístico por conveniencia para seleccionar la muestra.

Se eligió el grupo de 3º A porque es el grupo a mi cargo y porque ha pesar de trabajar por tercer año consecutivo con este grado, se siguen presentando deficiencias de lectura.

La muestra quedó constituida de la siguiente manera:

- ❖ 9 profesores de primaria de primero a sexto grado.

- ❖ Estudiantes de tercer grado de primaria integrado por 30 alumnos: (15 hombres y 15 mujeres) de edades entre 8 y 9 años.

Se seleccionaron y diseñaron algunos instrumentos tanto para alumnos como para maestros, los cuales se presentan en el siguiente apartado.

2.2 Selección y diseño de instrumentos en la conformación de una evaluación diagnóstica de la lectura

Para hacer una evaluación diagnóstica sobre la comprensión de la lectura en los docentes y en los alumnos del colegio Pasteur se utilizaron los siguientes instrumentos en el presente trabajo de investigación:

Pruebas ACL-3 para alumnos de tercero de primaria . A los profesores se les aplicaron 2 instrumentos:

- ❖ Cuestionario sobre como los docentes trabajan la comprensión lectora
- ❖ Un examen de comprensión lectora.

A continuación se presentan cada uno de los instrumentos: Su descripción, propósito, características, formato, su aplicación e interpretación de los resultados.

2.2.1 Pruebas ACL-3 para los alumnos de tercero de primaria

Para evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos se seleccionaron y aplicaron las pruebas ACL-3 para tercero de primaria de las maestras y pedagogas (españolas) Gloria y Mireia Catalá, Encarna Molina y Rosa Monclús. Se trata de pruebas objetivas estandarizadas para evaluar el nivel de comprensión lectora de primero a sexto grado de primaria

Se eligieron estas pruebas porque nos permiten valorar la comprensión lectora de manera amplia a partir de textos breves de tipología diversa, con temáticas que se refieren a las diferentes áreas curriculares; además las preguntas recogen las

principales dimensiones de la comprensión lectora: literal, inferencial, reorganizativa y crítica.

Las pruebas permiten al niño inferir, relacionar, sacar conclusiones, resumir, emitir juicios, etc.

Otra de las razones por las que se eligieron las pruebas es que son fácilmente manipulables y a partir de textos breves el alumno tiene que responder a preguntas en relación con lo escrito, pudiendo elegir entre varias alternativas que lo obligan a hacer un gran esfuerzo para seleccionar la respuesta que crea más adecuada, más cercana al sentido del texto; lo cual obliga al niño a no contestar por simple recuerdo inmediato, sino a comprender infiriendo el sentido implícito o deduciendo lo que se desprende del texto.

Otra de las ventajas es que el número de respuestas acertadas nos da una información muy fiel de la capacidad comprensiva del alumno, lo cual nos permite evaluar los resultados cuantitativos y nos facilita información sobre qué tipo de actividades mentales relacionadas con la lectura es capaz de hacer cada niño y cuáles no.

Las pruebas están compuestas por 7 textos con 25 ítems o preguntas cerradas de elección múltiple, con cinco alternativas cada una. Cada respuesta acertada vale un punto. La puntuación total máxima es de 25 puntos. Las preguntas están clasificadas de acuerdo a los niveles de la comprensión: literal, reorganizativa, inferencial y crítica. Cabe aclarar que las autoras señalan que esta clasificación es orientativa, ya que puede haber cierta divergencia a la hora de valorar algunas preguntas, porque estos componentes a menudo se dan de manera simultánea.

Las pruebas también incluyen un apartado con la clave de respuestas correctas; una tabla con la clasificación de las preguntas o ítems con los niveles de comprensión: literal, reorganizativa, inferencial y crítica.

Y una tabla para la transformación de las puntuaciones directas en puntuaciones derivadas de clase

A continuación se presenta cada uno de los elementos que integran las pruebas.

Pruebas ACL-3 para evaluar el nivel de comprensión lectora

Nombre y apellidos:	_____
Fecha:	_____
Puntuación total :	_____
Decatipo:	_____
Observaciones	_____

Ejemplo para comentar colectivamente

Miguel ha sido invitado con sus padres a pasar todo el fin de semana en casa de unos amigos. Los mayores han estado charlando toda la tarde y los pequeños no han dejado de jugar ni un momento. Al anochecer Miguel tiene un hambre que le devora, en cuanto lo llaman se sienta a la mesa enseguida, pero cuando ve lo que traen de primer plato, dice:

-¡Me duele la barriga!

- **¿Por qué crees que dice <me duele la barriga>?**
 - A) Porque de repente no se encuentra bien
 - B) Porque lo que le traen no le gusta
 - C) Porque de tanto jugar le ha dado dolor de barriga
 - D) Porque tiene muchas ganas de jugar
 - E) Porque lo que le traen le gusta mucho

- **¿A qué comida crees que se refiere el texto?**
 - A) Al almuerzo
 - B) A la merienda
 - C) A la cena
 - D) Al desayuno
 - E) Al aperitivo

- **¿Qué crees que pueden haber preparado de primer plato?**
 - A) Fresas al vino
 - B) Bistec con patatas
 - C) Pastel de chocolate
 - D) Puré de verduras
 - E) Flan con nata

Ana va a clases de ballet todo el año menos los meses de julio y agosto en que hace vacaciones. Aunque se esfuerza, los pasos no le salen muy bien y una niña rubita que es una antipática siempre le musita al oído <¡mira la gran bailarina!>. Ana le hace una mueca y se va a otra parte.

1.- ¿Cuántos meses va Ana a clases de ballet?

- A) Cinco
- B) Siete
- C) Diez
- D) Once
- F) Doce

2.- ¿Por qué Ana hace una mueca a la otra niña?

- A) Porque es rubita
- B) Porque es fea
- C) Porque no es su amiga
- D) Porque no le gusta lo que le dice
- E) Porque le dice que baila bien

3.- ¿Qué significa <musitar>?

- A) Hablar bajito
- B) Hablar muy alto
- C) Hablar en público
- D) Hablar mal
- E) Cantar al oído

4.- ¿Crees que Ana es muy buena bailando?

- A) Sí, porque va a bailar durante todo el curso
- B) Sí, porque le gusta mucho
- C) Sí, porque es una gran bailarina
- D) No, porque no practica mucho
- E) No, porque no le sale del todo bien

El domingo al amanecer fuimos toda la familia a buscar setas. Papá y María llenaron una cesta cada uno. Claro que ella hizo trampa, porque de la mitad para abajo su cesta estaba llena de hierbas. Mamá y yo íbamos contando historias y no vimos ni una. El pequeño Juanito encontró dos setas buenas y muchas otras malas que tuvimos que tirar, ¡cogió una rabieta...!

5.- En qué orden encontraron más setas buenas?

- A) María – Juanito – papá
- B) Papá – María – Juanito
- C) Papá – Juanito – María
- D) María – papá – Juanito
- F) Juanito – papá María

6.- ¿Por qué crees que Juanito cogió una rabieta?

- A) Porque encontró dos setas buenas
- B) Porque encontró muchas setas
- C) Porque encontró pocas setas en la montaña
- D) Porque le hicieron tirar casi todas las setas
- E) Porque le hicieron tirar todas las setas

7.- ¿Por qué dice que María hizo trampa?

- A) Porque se dedicó a coger hierbas
- B) Porque se dedicó a coger setas
- C) Porque quería presumir de tener muchas hierbas
- D) Porque puso setas malas en la cesta
- E) Porque quería presumir de tener muchas setas

El renacuajo cambia poco a poco a medida que se transforma en rana. Al conjunto de estos cambios se le llama metamorfosis. Primero empiezan a formarse las dos patas de atrás, en la base de la cola. Después aparecen las de delante y al final la cola se encoge. Al mismo tiempo, las branquias con las que respiraba bajo el agua van desapareciendo y se forman los pulmones. A partir de entonces ya podrá vivir fuera del agua.

Los animales que siguen este proceso se llaman anfibios.

8.- ¿Qué quiere decir “metamorfosis de la rana”?

- A) el conjunto de cambios que hace el renacuajo
- B) El conjunto de cambios para transformarse en renacuajo
- C) Los cambios en las patas
- D) Los cambios en la cola
- E) Los cambios en las branquias

9.- ¿Qué orden siguen los cambios que hace?

- A) Salir patas de adelante – salir patas de atrás – encogerse la cola
- B) Salir patas de atrás – salir patas de adelante – encogerse la cola
- C) Encogerse la cola - salir patas de adelante – salir patas de atrás
- D) Encogerse la cola - salir patas de atrás – salir patas de adelante
- E) Salir branquias – encogerse la cola – salir patas de adelante

10.- ¿Por qué la rana una vez transformada puede respirar en tierra, fuera del agua?

- A) Porque ya tiene las cuatro patas
- B) Porque ya no tiene cola
- C) Porque tiene pulmones y branquias
- D) Porque entonces ya tiene branquias
- E) Porque entonces ya tiene pulmones

11.- ¿Qué título pondrías a este texto?

- A) Las patas de las ranas
- B) Los cambios de los animales
- C) Los animales de agua dulce
- D) La metamorfosis de los anfibios
- E) La metamorfosis de los reptiles

Hoy le he dicho a mi padre que no me gusta hacer cálculo mental porque no sirve para nada y él me ha contestado: ¿Estás seguro? Mira. Si aciertas este número te lo regalo en cromos.

Es mayor que cincuenta y ocho

Es menor que sesenta y uno

No es el sesenta

¿Cuál es?

Lo he acertado. Con estos cromos. ¿Cuántas páginas del álbum podré llenar?

12.- ¿Qué número es

- A) 57
- B) 58
- C) 59
- D) 60
- E) 61

13.- ¿Qué dato me falta para poder saber cuantas páginas del álbum puedo llenar?

- A) Cuantos cromos van en cada sobre
- B) Cuantos cromos caben en cada página
- C) Cuantos cromos tiene la colección
- D) Cuantos cromos tendré en total
- E) Cuantos cromos me faltan en el álbum

14.- ¿Por qué crees que este padre propone ese juego a su hijo?

- A) Para que le gusten más las matemáticas
- B) Para hacerle enfadar, porque no sabe contar
- C) Porque es simpático y le gusta hacer reír
- D) Porque no quiere que acabe la colección
- E) Para que no tenga que hacer cálculo mental

Los pájaros comen muchas cosas diferentes. A veces puede adivinarse lo que come un pájaro viendo su pico.

Los pájaros que comen semillas tienen el pico duro y grueso, se llaman granívoros.

Los pájaros insectívoros comen insectos y tienen el pico delgado y puntiagudo.

Los picos de los pájaros que buscan comida dentro del barro, la arena y la tierra mojada todavía son más largos y delgados. Como viven cerca del agua, se llaman de ribera.

Los pájaros de rapiña comen carne y tienen el pico curvo y fuerte para poder arrancarla

15.- El petirrojo se alimenta de moscas y mosquitos; ¿qué tipo de pico tiene?

- A) Largo y delgado
- B) Duro y grueso
- C) Delgado y puntiagudo
- D) Largo y grueso
- E) Grande y ganchudo

16.- ¿Cuál de estos títulos explica mejor el contenido del texto?

- A) Importancia de las Aves
- B) La alimentación de los pájaros
- C) Los picos de las aves
- D) Tipos de picos según la alimentación
- E) La medida de los picos de las aves

17.- ¿Por qué crees que las aves de ribera tienen el pico largo y delgado?

- A) Para cazar mosquitos cuando vuelan
- B) Para defenderse de los otros animales
- C) Para buscar insectos en las ramas de los árboles
- D) Para buscar alimento en el barro sin mojarse
- E) Para buscar alimentos muy variados

18.- Según el texto, ¿cuál de estas clasificaciones crees que es la buena?

- A) Granívoros – insectívoros – de pico largo – de pico corto
- B) Granívoros – insectívoros – de ribera – de rapiña
- C) De pico grueso – de pico delgado – de ribera – de pico curvo
- D) Granívoros – insectívoros – de rapiña – de pico curvo
- E) De pico duro – de pico delgado – de ribera – de rapiña

Ramón y Nieves se han quedado solos en casa y han preparado una merienda espléndida. Han comido: tostadas con queso, yogur de fresa y para terminar galletas de chocolate después de unas mandarinas.

Cuando ha llegado su madre se lo han contado y no le ha hecho ninguna gracia. Hoy no han cenado, no les apetecía nada.

19.- ¿En qué orden se han comido las cosas de la merienda?

- A) Tostadas – yogur – galletas – mandarinas
- B) Tostadas – yogur – mandarinas – galletas
- C) Tostadas – queso – yogur – fresa
- D) Tostadas – mandarinas – yogur – galletas
- E) Tostadas – galletas – mandarinas – yogur

20.- ¿Por qué no han cenado hoy Ramón y Nieves?

- A) Porque no tenían hambre
- B) Porque no tenían cena
- C) Porque no tenían merienda
- D) Porque su madre no estaba
- E) Porque su madre les ha castigado

21.- ¿Crees que es bueno para la salud comer tanto?

- A) Sí, porque tenemos que crecer
- B) Sí, porque me gustan las galletas
- C) No, porque no debemos merendar
- D) No, porque no me gusta el yogur
- E) No, porque puede dolernos la barriga

22.- ¿Por qué crees que a la madre no le ha hecho ninguna gracia?

- A) Porque habían comido mucho chocolate
- B) Porque los ha encontrado solos
- C) Porque habían comido demasiado
- D) Porque no habían cenado
- E) Porque habían merendado

Son de abril las aguas mil
Sopla el viento achubascado
Y entre nublado y nublado
Hay trozos de cielo añil

Agua y sol. El iris brilla
En una nube lejana,
Zigzaguea,
Una centella amarilla

Antonio Machado

23.- ¿Qué quiere decir “viento achubascado”?

- A) Viento muy fuerte
- B) Viento huracanado
- C) Viento acompañado de lluvia
- D) Viento que sopla en todas direcciones
- E) Viento suave y fresco

24.- ¿Cómo es el tiempo que describe esta poesía?

- A) Siempre nublado
- B) De lluvia seguida y fuerte
- C) Muy soleado y con viento
- D) Muy frío y nublado
- E) Entre nubes y claros

25.- ¿Qué título sería más acertado para esta poesía?

- A) Lluvia de primavera
- B) Aguacero interminable
- C) Tormenta nocturna
- D) Invierno helado
- E) Información del tiempo

Clave de respuestas correctas

ACL-3

Tipología textual	Texto	Pregunta	Alternativa correcta
Narrativo	3.1 Ana va a Ballet	1	C
		2	D
		3	A
		4	E
Narrativo	3.2 A buscar setas	5	B
		6	D
		7	E
Expositivo	3.3 El renacuajo	8	A
		9	B
		10	E
		11	D
Matemático	3.4 Cálculo mental	12	C
		13	B
		14	A
Expositivo	3.5 Los pájaros	15	C
		16	D
		17	D
		18	B
Narrativo	3.6 Ramón y Nieves	19	B
		20	A
		21	E
		22	C
Poético	3.7 Son de abril	23	C
		24	E
		25	A

Fuente: Catalá, Gloria, et., al, Evaluación de la Comprensión lectura, Editorial Graó, España 2001.p.57

Clasificación de las preguntas, según los componentes de la comprensión: literal, reorganización, inferencial y crítica.

Pruebas	Comprensión literal	Reorganización	Comprensión Inferencial	Comprensión Crítica
ACL-3	ÍTEMS: 4,5,6,7,8,9,19,20,23	ÍTEMS: 11,12,16,18,25	ÍTEMS 1,3,10,14,15,17,22,24	ÍTEMS 2,13,21

Fuente: Catalá, Gloria, et., al, Evaluación de la Comprensión lectura, Editorial Graó, España 2001.p.50

Nota: Cabe aclarar que las autoras señalan que esta clasificación es orientativa; ya que puede haber cierta divergencia de criterios a la hora de valorar algunos ítems o preguntas, porque estos componentes a menudo se dan de forma simultánea.

Las pruebas se aplicaron de manera colectiva a todo el grupo de 3º A (integrado por 30 alumnos, 15 hombres y 15 mujeres, de edades entre 8 y 9 años).

Las pruebas se aplicaron en 2 sesiones los días 17 y 18 de septiembre de 2003, a primera hora de la mañana, en un clima de tranquilidad. Para evitar que los alumnos se copiaran se separaron las bancas; en la primera sesión se aplicaron las pruebas de la 1 a la 4 (siendo un total de siete). Para que los alumnos entendieran la mecánica se comenzó por la prueba de entrenamiento, que lleva por título "Ejemplo para comentar colectivamente".

Primero se les pidió a los alumnos que leyeran individualmente y en silencio, a continuación el docente leyó en voz alta la primer pregunta y las diferentes alternativas, se les dejó un poco de tiempo para que pensaran cuál era la opción correcta y se pidió a un alumno que respondiera cual había elegido y que argumentará por qué, se contrastó su respuesta con la dada por los demás alumnos.

Se siguió el mismo procedimiento con las demás preguntas, el docente les hizo hincapié en que muchas veces no encontrarían explícitamente en el texto la respuesta a las preguntas, pero que ellos las podía deducir, si leían bien y con atención. Se les indicó que la prueba no era de rapidez, ni de memoria que debían leer despacio y con atención cada texto y podrían releerlo cuando fuera necesario. Se les indicó que era importante responder todas la preguntas y que no se dejara ninguna en blanco.

Una vez dadas la indicaciones no se proporcionó ningún tipo de ayuda, la prueba se realizó en un ambiente silencioso y tranquilo. A los alumnos se les dejó en completa independencia y autonomía, siguiendo cada alumno su ritmo individual de trabajo.

Uno de los alumnos preguntó si podía consultar su diccionario, pero no se le permitió; sin embargo se explicó al grupo en general el significado de las palabras desconocidas. Dos alumnos no comprendieron la mecánica de la prueba, por lo que se les explicó nuevamente de manera individual.

Cuando los alumnos terminaban se les recogía la prueba en su lugar, para evitar el ruido y que pudieran perturbar a los demás.

Dos alumnos olvidaron contestar el apartado 3.4 por lo que se les devolvió la prueba y se les hizo hincapié en que no dejaran preguntas sin contestar.

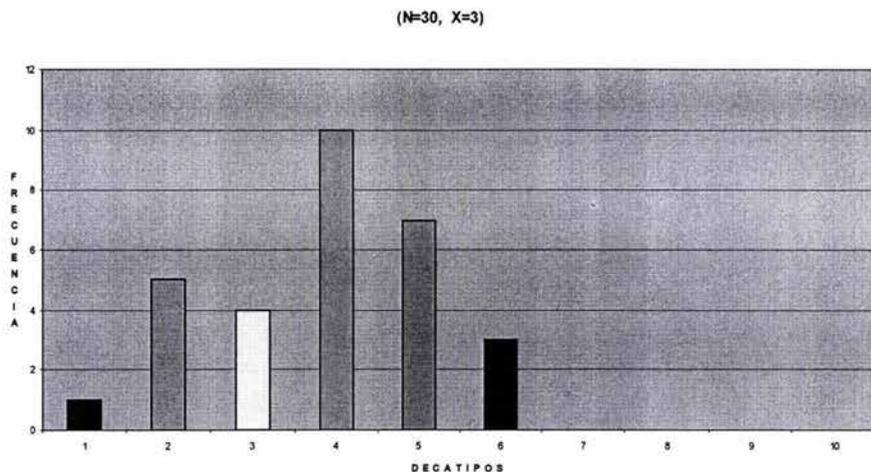
Poco a poco los alumnos, fueron terminando las pruebas, concluyendo 40 minutos después; al término se hicieron comentarios sobre la actividad realizada.

En la segunda sesión la prueba se comenzó a las 8:15 a.m., los niños no presentaron ninguna dificultad para continuar con las pruebas 5,6 y 7, las cuales se desarrollaron en un clima tranquilo; concluyendo después de 25 minutos aproximadamente.

A continuación se presenta una gráfica con los resultados obtenidos por cada alumno y por el grupo en general, lo cual nos permite hacer una apreciación de conjunto sobre el nivel de comprensión lectora.

En la gráfica 1 podemos apreciar visualmente los resultados de cada alumno y de todo el grupo respecto a su nivel de comprensión lectora. Los resultados obtenidos en los decatipos 1,2,3 e incluso 4 nos alertan sobre la necesidad de planificar y realizar un trabajo específico de comprensión lectora con los niños, ya que obtuvieron puntajes muy bajos.

Gráfica 2 Perfil del grupo de 3° A en torno a la comprensión lectora



DECATIPO	INTERPRETACIÓN
1 - 2	Nivel muy bajo
3	Nivel bajo
4	Nivel moderadamente bajo
5 - 6	Nivel dentro de la normalidad
7 - 8	Nivel moderadamente alto
9	Nivel alto
10	Nivel muy alto

Como podemos ver ningún alumno, se ubicó en los decatipos correspondientes a los niveles más altos de la comprensión, lo cual significa que el grupo en general tiene dificultades de comprensión.

De los 30 alumnos evaluados el 20% se ubicó en un nivel de comprensión muy bajo, el 13% en un nivel bajo, el 33% en un nivel moderadamente bajo y el resto 33% dentro de la normalidad.

2.3 Cuestionario sobre cómo los docentes trabajan la comprensión lectora en el aula.

Se elaboró y aplico un cuestionario a los nueve profesores de nivel primaria del Colegio, con el propósito de obtener información sobre su práctica educativa de la lectura.

Se elaboró un primer cuestionario que fue sometido a una prueba piloto y se aplicó a tres profesores del Colegio seleccionados al azar; posteriormente se revisó y se le hicieron las modificaciones correspondientes a las preguntas confusas.

A continuación se presenta el Formato del cuestionario.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ACATLÀN

Estoy haciendo una encuesta con el propósito de obtener información sobre como los docentes trabajan la comprensión lectora en el aula. Por tal motivo le pido sea tan amable de contestar las siguientes preguntas; ya que esto servirá para fundamentar mi trabajo de investigación.

Sus respuestas serán confidenciales y anónimas.

FOLIO: _____

DATOS GENERALES

Nombre: _____ Edad: _____
 Grado último de estudios: _____
 Institución donde egresó: _____
 Empleo actual: _____
 Antigüedad en el puesto: _____

INSTRUCCIONES: Favor de contestar las siguientes preguntas:

1. Señale en cuáles de los siguientes niveles académicos se ha desempeñado como docente:

- Primaria
- Secundaria
- Preparatoria
- Universidad
- Otros (especificar) _____

2. Qué significa para usted:

Enseñanza _____

Aprendizaje: _____

Alumno: _____

Lectura: _____

Comprensión lectora: _____

3. ¿Le gusta leer?

SI NO

4. ¿Qué tipos de textos lee?

Libros

Revistas

Novelas

Periódicos

Otros Especificar _____

5. ¿Con qué frecuencia lee?

Diario

Dos o tres veces por semana

Una vez al mes

De vez en cuando

6. ¿Suele entender lo que lee?

Siempre

A veces

Lo intenta

7. Conoce el apartado sobre comprensión lectora propuesto en los Programas de Español de la SEP?

Sí

No

8. ¿Qué estrategias de comprensión lectora emplea cuando lee?

9. ¿Qué relación tiene la creatividad con la lectura?

10. ¿Cómo trabaja la enseñanza de la lectura en el aula?

11. ¿Ha detectado problemas de lectura en sus alumnos?

12. ¿Cómo ha enfrentado esta problemática?

13. ¿Cree que es importante trabajar la comprensión lectora en el aula? ¿Por qué?

14. ¿Qué modalidades de lectura pone en práctica con su grupo?

15. ¿Cree que es importante fomentar la lectura en sus alumnos?

16. ¿Cómo y de qué manera estimula a sus alumnos para que mejoren su comprensión lectora?

17. ¿Cómo favorece la lectura a las habilidades comunicativas?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

El instrumento aplicado a los docentes consta de 3 apartados:

- 1) Una presentación donde se explica el propósito del cuestionario y se solicita la colaboración de los docentes para proporcionar información relacionada con su práctica educativa y la lectura, y un apartado de datos generales enfocado a obtener información sobre su nivel de estudios, institución donde estudió, empleo actual y antigüedad.
- 2) Un apartado de preguntas de tipo cerrado orientadas a obtener información sobre sus hábitos de lectura.
- 3) Un apartado con preguntas abiertas orientadas a indagar la conceptualización de los docentes en torno a la enseñanza, al aprendizaje de los docentes, al alumno y a la práctica de la lectura en el aula.

El cuestionario se aplicó en el Colegio Pasteur durante la tercera semana de septiembre de 2003, fue administrado de manera individual a cada uno de los profesores durante su tiempo libre. Se aplicaron dos cuestionarios por día.

En general los docentes mostraron buena disposición para responder; la mayoría de ellos ampliaron la información con algunos comentarios sobre la importancia del tema.

2.3.1 Interpretación de resultados.

Cuadro 1.- DATOS GENERALES. PROFESORES DEL COLEGIO PASTEUR SEGÚN EDAD Y SEXO

Ubicación de los profesores por niveles escolares	Edad	Sexo	
		Masculino	Femenino
1	34		✓
2	40		✓
3	41		✓
4	27		✓
5	27	✓	
6	28		✓
7	32	✓	
8	24	✓	
9	28		✓

De los 9 profesores encuestados, tres son hombres y seis son mujeres. Sus edades oscilan entre los 24 y 41 años, predominando los profesores más jóvenes dentro del segundo y tercer nivel. Cabe aclarar que el primer nivel corresponde a los grados primero y segundo. El segundo nivel a tercero y cuarto y tercer nivel a quinto y sexto grado de primaria respectivamente.

Cuadro 2 GRADO ÚLTIMO DE ESTUDIOS

Ubicación de los profesores por niveles escolares		Nivel de estudios
1	PRIMER NIVEL	Licenciatura en Educación Primaria
2		Profesora de Inglés a nivel técnico
3		Profesor de capacitación para el trabajo industrial
4		Ingeniería Civil
5	SEGUNDO NIVEL	Pasante de la Lic. en Pedagogía
6		Pasante de la Lic. en Pedagogía
7	TERCER NIVEL	Quinto semestre de la Lic. en Pedagogía
8		Quinto semestre de la Lic. en Educación Prim.
9		Licenciatura en Educación Primaria

En el cuadro 2, los datos obtenidos revelan que seis profesores cuentan con una carrera empezada o concluida afin al ámbito educativo. Solamente dos profesores son normalistas titulados de la Lic. en Educación primaria, otro de los profesores está cursando actualmente el 5º semestre de la misma licenciatura. Dos profesores son pasantes de la Lic. en Pedagogía y otro profesor esta cursando el 5º. Semestre de la misma carrera; tres de los profesores que se ubican en el primer nivel son titulados de carreras diferentes a la docencia.

Cuadro 3 INSTITUCIÓN DONDE REALIZA (O) SUS ESTUDIOS

Ubicación de los profesores por niveles escolares	Institución educativa
1 2 3 4 PRIMER NIVEL	Normal 4 de Tlalnepantla Helen's School Ovalle Gaudry Escuela Nacional De Maestros de Capacitación Industrial Instituto Politécnico Nacional
5 6 SEGUNDO NIVEL	UNAM UNAM
7 8 9 TERCER NIVEL	Normal Superior FEP Universidad Pedagógica Nacional Escuela Normal Francés Pasteur

En el cuadro 3 podemos apreciar que los nueve profesores encuestados son egresados de diferentes instituciones educativas, excepto lo dos profesores egresados de la UNAM. Podemos concluir que hay una distinción entre el perfil de los docentes, ya que algunos tienen una formación universitaria, normalista, politécnica o técnica. Solamente dos profesores estudiaron en escuelas particulares, los otros siete estudiaron o estudian en instituciones públicas.

Cuadro 4 EMPLEO ACTUAL Y ANTIGÜEDAD

Ubicación de los profesores por niveles escolares	Empleo actual	Antigüedad en el puesto
1 2 3 4 PRIMER NIVEL	Profesor de educación Primaria Profesor de educación Primaria Profesor de educación Primaria Profesor de educación Primaria	14 años 2 años 4 años 3 años
5 6 SEGUNDO NIVEL	Profesor de educación Primaria Profesor de educación Primaria	2 años 6 años
7 8 9 TERCER NIVEL	Profesor de educación Primaria Profesor de educación Primaria Profesor de educación primaria y subdirectora	8 años 5 años 6 años

En el cuadro 4 podemos apreciar que cinco profesores tienen de 2 a 5 años de experiencia como docentes, mientras que otros tres tienen entre 6 y 8 años. Solo una maestra tiene 14 años de experiencia.

Tres profesores se dedican a la docencia tiempo completo y los otros seis sólo medio tiempo (turno matutino), siendo esto su única fuente de ingresos.

Respecto al nivel académico en el que se ha desempeñado como docente: cinco profesores han trabajado únicamente en el nivel académico de primaria; mientras que los otros seis profesores se han desempeñado además del nivel primaria, en niveles como preescolar, secundaria, preparatoria, Conalep y alfabetización de adultos.

En relación a la conceptualización de ENSEÑANZA, APRENDIZAJE, ALUMNO, LECTURA, COMPRENSIÓN LECTORA los docentes respondieron lo siguiente: aún cuando existen una diversidad de respuestas sobre estos términos seis profesores coinciden en definir a la ENSEÑANZA desde un enfoque más actual, definiéndola como "Un proceso continuo, que implica el compartir, guiar y orientar el conocimiento. Tres profesores definen a la enseñanza de una manera más tradicionalista como "Una actividad de transmisión de conocimientos".

Respecto al APRENDIZAJE cuatro profesores opinan que "es la adquisición de conocimientos" lo cual nos da una visión tradicionalista; el resto tiene una concepción muy particular para definirlo.

Cuatro Profesores coinciden en definir al ALUMNO de manera muy tradicionalista como "un receptor de conocimientos", sin embargo los otros cinco lo definen como un sujeto en formación, abierto al aprendizaje y capaz de aprender por sí mismo.

Respecto a la LECTURA siete de los profesores la conciben como un acto de comprensión y comunicación, sólo dos profesores opinan que la lectura es decodificar o interpretar signos. Ninguno de los profesores encuestados visualizó la lectura como una alternativa de aprendizaje.

En relación al concepto de COMPRENSIÓN LECTORA los 9 profesores coinciden en que esta implica el entender lo que dice el texto, apropiárselo y usarlo con fines prácticos.

Respecto a sus hábitos de lectura: el total de los maestros encuestados afirman que les gusta leer; y lo que más leen son libros; 3 profesores opinaron que además de libros leen revistas, periódicos y novelas.

Cinco profesores leen diario y sólo 2 leen 2 o 3 veces por semana; el resto lo hace una vez al mes.

Podemos deducir que no todos los profesores tienen el hábito de la lectura; lo cual es indispensable para su labor educativa.

Respecto a si suele entender lo que lee: siete de los profesores encuestados afirmaron que siempre comprenden lo que leen y únicamente dos maestros afirman que a veces comprenden lo que leen.

En cuanto al apartado de comprensión lectora propuesto en el Programa de Español, sólo seis profesores lo conocen y los otros tres restantes no. Esta situación nos alerta ya que nos indica que el docente necesita elementos teóricos y prácticos para abordar de manera satisfactoria la enseñanza de la comprensión lectora.

Respecto a la pregunta sobre las estrategias de comprensión lectora que emplea cuando lee, ocho de los profesores desconocen las estrategias básicas de lectura como son: la predicción, el muestreo, las inferencias, la activación de conocimientos previos, etc. Solamente un maestro emplea estrategias como el subrayado, anotaciones al margen del texto, e identificación de ideas principales, releer el texto. Hay confusión en cuanto a estrategias y modalidades de lectura, ya que en su respuesta las usaron como sinónimos.

Sobre la relación que tiene la creatividad con la lectura, los nueve profesores coincidieron en que la creatividad contribuye a desarrollar la imaginación.

Respecto a la manera cómo trabajan la enseñanza de la lectura en el aula. Los nueve profesores coinciden en que trabajan la lectura a través de la modalidad de lectura en voz alta y formulando preguntas sobre el texto. Aquí podemos observar que prevalece en las prácticas escolares, el aspecto formal de la lectura, como pronunciar correctamente las palabras, hacer las pausas indicadas por los signos de puntuación, cuidar la entonación, el volumen de la voz, etc., prestando menos importancia a la comprensión.

Otro dato importante de comentar es que ocho de los docentes encuestados afirman haber detectado problemas de lectura en sus alumnos; estos datos nos alertan sobre la importancia de implementar acciones específicas para enfrentar las deficiencias en la lectura. Sólo un profesor afirma que no ha tenido problemas de lectura con su grupo.

Con respecto a cómo han enfrentado la problemática de la lectura; ocho profesores afirman que han intentado solucionar el problema fomentando el hábito de la lectura y motivando a los alumnos, pero no dan mayores argumentos.

El total de los maestros encuestados afirma en que es importante trabajar la comprensión lectora porque mejora la capacidad para adquirir conocimientos y la expresión oral.

En relación a las modalidades de lectura que pone en práctica con su grupo: La mayoría de los docentes conoce las diferentes modalidades de lectura y las que más ponen en práctica son: la lectura en voz alta y la lectura en silencio.

Respecto a la importancia de fomentar la lectura en sus alumnos los 9 encuestados opinan que sí es importante fomentar la lectura.

En relación a la forma en que estimula a sus alumnos para que mejoren su comprensión lectora; ocho profesores coincidieron en que estimula a sus alumnos fomentando el hábito de la lectura; sin embargo la comprensión lectora es un proceso complejo que implica el uso de diferentes conocimientos : pragmático, lingüístico, cognoscitivo y la ejercitación de estrategias específicas antes, durante y después de la lectura, es un proceso paulatino que no se da únicamente al descifrar.

Finalmente se interrogó a los docentes sobre ¿cómo favorece la lectura a las habilidades comunicativas?. Los profesores coincidieron en que la lectura favorece el desarrollo de la expresión oral, escrita y auditiva.

2.4 Examen de Comprensión lectora para maestros.

Se aplicó el examen número 7 denominado "Los tornados; las tormentas más violentas" de las autoras Yolanda Argudín y María Luna; a los profesores del Colegio con el propósito de evaluar el uso correcto de las estrategias básicas de la comprensión lectora. El examen también retoma algunas estrategia de la lectura crítica.

El examen consta de un texto y de 15 preguntas con 3 opciones múltiples, se eligió dicho instrumento porque ofrece objetividad, validez, confiabilidad y ahorro de tiempo al calificar.

A continuación se presenta el instrumento completo.

Examen de Comprensión lectora para maestros

INSTRUCCIONES: Lee el texto que sigue: “**Los tornados, las tormentas más violentas**”, en Almanaque mundial, 1998, México 1988.

Los Tornados

Los tornados se desarrollan en zonas de aire húmedo y caliente y preceden los frentes fríos que se mueven hacia el este. Estas tormentas generalmente producen intensas granizadas, fuertes vientos y remolinos. En el invierno y a principios de la primavera, se asocian la mayoría de las veces con sistemas frontales muy potentes que se forman en los estados centrales de los Estados Unidos y se desplazan hacia el este. Un tornado se define como una columna de aire de rotación violenta que se extiende desde una tormenta eléctrica hasta la tierra. Los tornados más fuertes son capaces de provocar una destrucción inmensa, con vientos a velocidades superiores a los 400 km/h. Los daños que dejan a su paso pueden abarcar casi 2 km. de ancho y hasta 80 km. de largo. El remolino de aire de un tornado puede distinguirse mejor cuando tiene condensaciones en forma de una nube o polvo superficial y de desechos que levanta la tromba. Su apariencia es el resultado de ambos. Cuando un tornado toca tierra ocurre generalmente un remolino de polvo y la absorción de desechos, incluso si no se distingue la porción visible de una nube o esta no alcanza a tocar tierra. Cuando la columna de aire se mantiene en lo alto y no produce daño, la porción visible es llamada nube de embudo. Una tromba es un tornado en contacto con una superficie de agua.

El tamaño de los tornados varía, tanto como su intensidad y su apariencia. El 62% cae dentro de la categoría de débiles, con velocidades de rotación de viento de hasta 160 km/h o menos, y a ellos se debe sólo un 3% de las muertes provocadas por tornados. Uno de cada tres se clasifica como **intenso**, cuando la velocidad de los vientos alcanza 340 km/h con un desplazamiento promedio de hasta 144 km y 183 m de ancho. La gran mayoría de las muertes por tornado ocurren cuando éstos son muy intensos. Casi un 70% de todas las muertes resultan por tornado de tipo **violento** (el 2%) que pueden durar horas. La huella de su paso puede alcanzar 42 km y 430 m de ancho, aunque en algunos casos puede tener más de 1.5 km de ancho.

El color de un tornado está determinado por un número de factores tales como la intensidad y la dirección de la luz del sol y el tipo de desechos y polvo que el tornado absorbe en la superficie. La forma puede variar mucho y por lo general cambia durante su tiempo de existencia, en los periodos de formación puede ser muy inclinado y delgado. Excepto en tornados excepcionalmente grandes, la forma clásica de embudo puede estar ausente y en lugar de ello, el tornado aparece como una gran nube turbulenta cerca de la tierra, incluso puede tomarse equivocadamente por un área de lluvias o incluso un evento no relacionado con el tiempo o con el clima, como por un incendio. A veces una serie de dos o más tornados pueden estar asociados a una tormenta.. Ocasionalmente pueden ocurrir dos o más de manera simultánea, bajando a tierra desde una misma tormenta. A medida que la tormenta se desplaza,

pueden formarse tornados que viajan desde la tormenta hasta el suelo y se disipan o ascienden para de nuevo volver a bajar hasta tocar tierra. Los tornados pueden formarse también a partir de un número de vórtices pequeños pero intensos, que rotan alrededor de un centro común. Los daños mayores se concentran alrededor de los vórtices pequeños.

Salvo en caso de pequeños tornados y trombas marinas en áreas costeras, generalmente los tornados se desarrollan a partir de tormentas eléctricas. Los más significativos tienen su origen dentro del cuadrante tercero derecho de una tormenta donde se desarrolla la circulación del aire a alturas entre 4 mil y 9 mil metros.

El desarrollo de un tornado ocurre también a lo largo de la línea frontal de una tormenta. Aunque tales tornados son peligrosos, generalmente son débiles y de una vida muy corta. Los tornados ocasionalmente acompañan tormentas tropicales y huracanes que se mueven hacia la tierra y son más comunes a la derecha y al extremo anterior del centro de la tormenta, cuando esta se acerca a la costa. Antes de que se desarrolle la tormenta, un cambio en la dirección de los vientos y en la velocidad de éstos, con altura creciente, crea un efecto de remolino, en la atmósfera anterior. Los tornados pueden ocurrir en cualquier momento de año. En los Estados del sur de los Estados Unidos, un pico de mayor ocurrencia de tornados abarca de marzo a mayo. En los estados del norte, los meses pico son los de verano. En algunos estados puede haber un alto nivel de ocurrencia en el otoño.

La mayor frecuencia de tornados tiene lugar entre las 3 y las 9 p.m., pero pueden ocurrir en cualquier hora del día. La mayoría se desplaza desde el sudoeste hacia el noroeste, pero también pueden hacerlo en cualquier otra dirección. La velocidad promedio de desplazamiento es de 48 km/h, pero pueden llegar hasta 119 km/h. Generalmente son evidencia de un posible tornado un cielo oscuro y verdoso; una pared de nubes granizadas fuertes, un bramido similar al de un tren de carga. Aunque los tornados ocurren en muchas partes de mundo, se encuentran con mayor frecuencia en los Estados Unidos, al este de las montañas rocosas: En un año se reportan 800 tornados en todo el país, del cual resultan 80 personas muertas y más de 1500 lesionadas.

INSTRUCCIONES: Elige la opción correcta.

1. El tema del texto anterior es:

- a) los tornados son fuerza destructivas de la naturaleza.
- b) Existen mitos y leyendas acerca de los tornados.
- c) El desarrollo de los tornados en los Estados Unidos.

2. La hipótesis central es:

- a) Los tornados pueden ocurrir en cualquier época del año.
- b) No presenta una hipótesis central.
- c) Un tornado se define como una columna de aire de rotación violenta.

3. ¿Cuál de las siguientes opciones es parte de un “enunciado de apoyo” del texto?

- a) Generalmente los tornados se desarrollan a partir de tormentas eléctricas severas.
- b) La forma puede variar mucho y por lo general cambia durante su tiempo de existencia.
- c) Cerca del 30% de todas las muertes por tornado ocurren debido a tornados intensos.

4. ¿Cuál de las siguientes opciones es parte de un “punto principal” del texto?

- a) Preceden a los frentes fríos que se mueven hacia el este.
- b) Puede tomarse equivocadamente por un área de lluvias
- c) La porción visible es llamada nube de embudo.

5. ¿En qué patrón de organización está principalmente escrito?

- a) Relación causa-efecto
- b) Explicación
- c) Ejemplos.

6. De acuerdo con el patrón de organización y con el propósito del autor, identifica en las siguientes opciones si el autor comete una de las siguientes ambigüedades:

- a) No son legítimos ninguno de los efectos que provocan la causa.
- b) Varias de las respuestas extraen inferencias de las preguntas.
- c) De acuerdo con el patrón de organización, no presenta ambigüedades.

7. Las siguientes son efectos originados por los tornados, excepto:

- a) 80 personas muertas y más de 1500 lesionados.
- b) Casas y edificios destruidos.
- c) El Estado de Texas está en constante peligro.

8. ¿Cuál de las siguientes contradicciones internas aparece en el texto?

- a) Un enunciado de apoyo contradice un punto principal.
- b) Aparece un punto principal sin enunciado(s) de apoyo que lo sostenga.
- c) No aparece ninguna contradicción interna en el texto.

9. ¿Cuál de las siguientes opciones de argumentación tendenciosa aparece en el texto?

- a) Información unilateral, un solo lado de la medalla.
- b) Recurre a la manipulación del lector por medio de sus emociones.
- c) No aparece ninguna argumentación tendenciosa en el texto.

10. ¿En qué tono está escrito?

- a) Didáctico
- b) Humorístico
- c) Solemne

- 11. El objetivo del autor para escribir este texto es:**
- Informar de cómo prevenirse de los tornados.
 - Instruir sobre cómo son los tornados.
 - Persuadir de que los tornados afectan sobre todo a los Estados Unidos.
- 12. Del texto se puede extraer la siguiente inferencia:**
- Hay pocas posibilidades para prevenirse de un tornado.
 - Los tornados no son fuerzas muy peligrosas para el hombre.
 - La baja presión de un tornado es la causa por la que las casas explotan.
- 13. Identificar el patrón de organización de un texto nos apoya para:**
- Comprobar su confiabilidad mediante el orden en que este escrito.
 - Identificar los sentimientos del autor respecto al tema que trate.
 - Descubrir el lenguaje que el autor utiliza.
- 14. Los puntos principales de un texto ofrecen la siguiente información, excepto:**
- Extraen inferencias y establecen relaciones.
 - Desarrollan el tema y la hipótesis central del texto.
 - Son las ideas más importantes del texto.
- 15. Los enunciados de apoyo de un texto ofrecen la siguiente información excepto:**
- Completan los puntos principales.
 - Explican, desarrollan y ejemplifican los puntos principales.
 - Son el modo particular del autor para expresarse.

El examen se aplicó en el Colegio Pasteur durante la cuarta semana de septiembre. La aplicación fue de manera individual durante el tiempo libre del que disponía cada maestro. Se les explicó el propósito del trabajo de investigación y de la prueba, para que lo contestaran. Se aplicaron 2 exámenes por día.

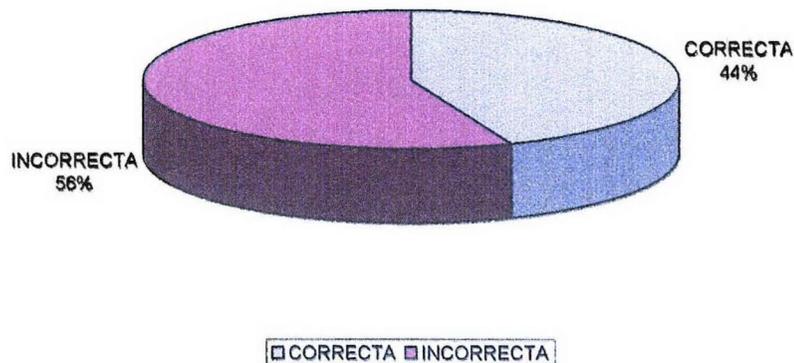
2.4.1 Interpretación de resultados

EXAMEN DE COMPRESIÓN LECTORA PARA MAESTROS

1.- El tema del texto es:

- a) Los tornados son fuerzas destructivas de la naturaleza.

El Tema del Texto es:



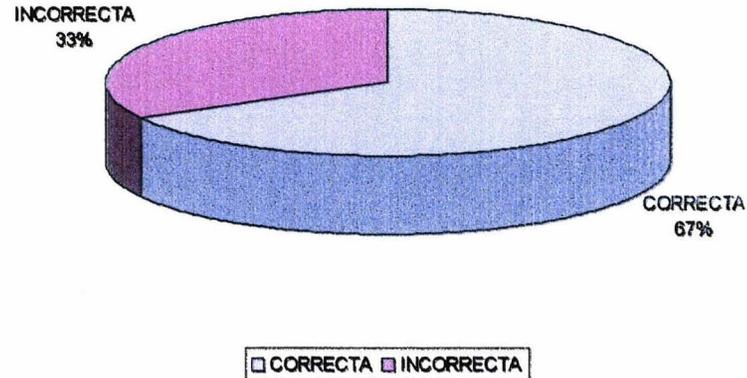
De los profesores evaluados el 44% coincidió acertadamente en el tema del texto.

El 56% eligió la opción incorrecta. De lo cual se deduce que la mayoría no detecta el tema principal de una lectura.

2.- La hipótesis central es:

b) No presenta una hipótesis central

La Hipotesis Central es:



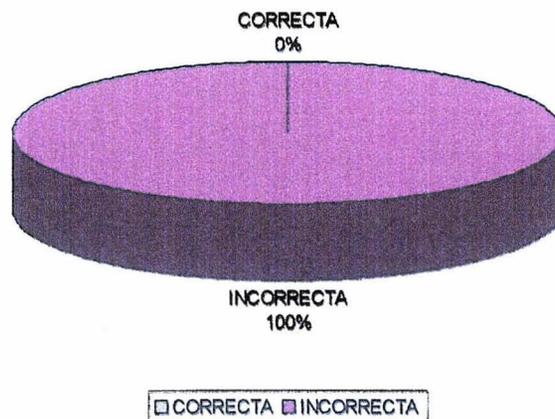
El 67% de la muestra contestó adecuadamente la pregunta.

Mientras que el 33% tuvo problemas para inferir que el texto no presenta una hipótesis central.

3.- ¿Cuál de las siguientes opciones es parte de un "enunciado de apoyo" del texto?

c) Cerca del 30% de todas las muertes por tomado ocurren debido a tomados intensos.

Enunciado de Apoyo

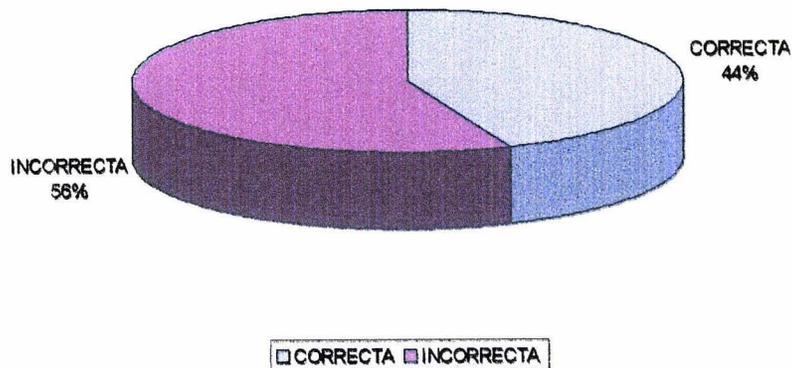


El 100% de los profesores tienen dificultades para identificar un "enunciado de apoyo en un texto"; ya que ninguno eligió la opción correcta.

4.-¿Cuál de las siguientes opciones es parte de un "punto principal" del texto?

a) Preceden a los frentes fríos que se muevan hacia el este.

Punto Principal del texto



Casi la mitad de la muestra 44% acertó en su respuesta. El otro 56% contestó erróneamente; de lo cual se deduce que los docentes tienen dificultades para identificar el "punto principal" de un texto.

5.- ¿En qué patrón de organización está principalmente, escrito?

b) Explicación

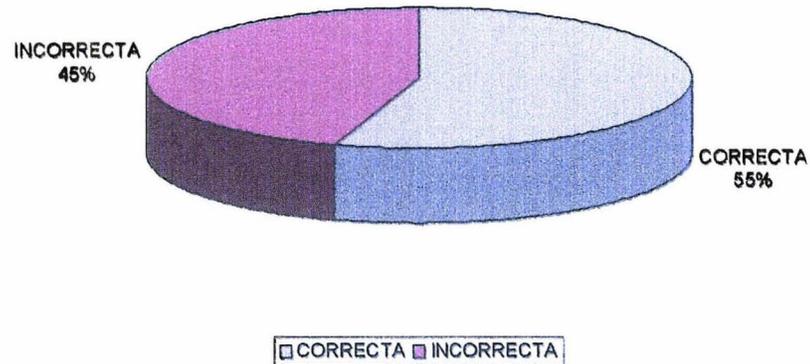


El total de la muestra contestó de manera errónea. Por lo que podemos concluir que los profesores tiene dificultad para identificar el patrón de organización en que esta escrito un texto.

6.- De acuerdo con el propósito del autor identifica en las siguientes opciones, si el autor comete una de las siguientes ambigüedades.

d) De acuerdo con el patrón de organización, no presenta ambigüedades.

Ambigüedades del Autor

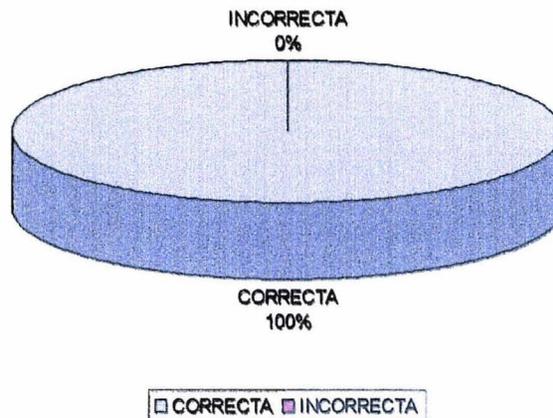


Un poco más de la mitad de la muestra 55% coincidió acertadamente en su respuesta. El otro 45% eligió la opción incorrecta. Podemos concluir que solo la mitad de los profesores son capaces de identificar cuando hay ambigüedades en un texto.

7.- Los siguientes son efectos originados por los tornados, excepto:

c) El Estado de Texas está en constante peligro.

Efectos Originados por los Tornados

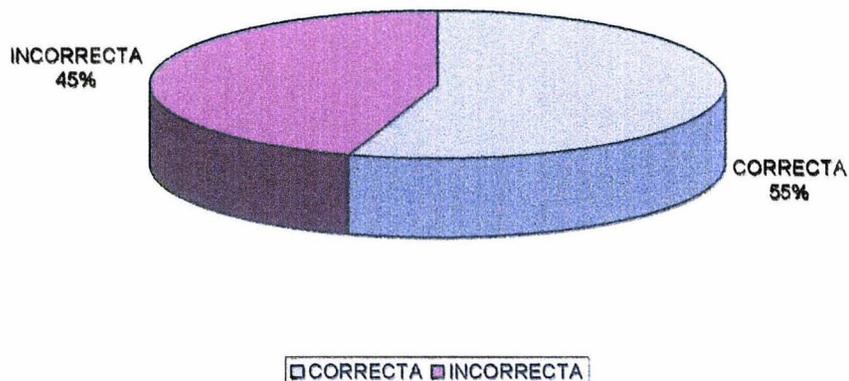


El 100% de la muestra contestó de manera adecuada. Lo cual nos indica que los docentes identifican causas y efectos en el texto.

8.- ¿Cuál de las siguientes contradicciones internas aparece en el texto?

c) No aparece ninguna contradicción interna.

Contradicciones Internas en el Texto

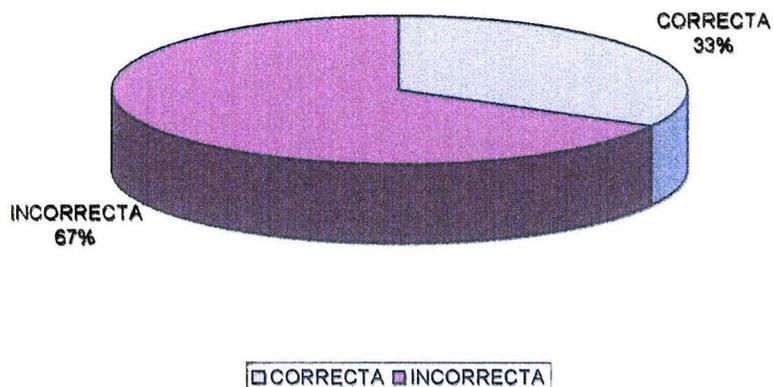


El 55% de los evaluados contestó adecuadamente. Mientras que el otro 45% se equivocó en su elección. Por lo que podemos concluir que un poco más de la mitad de profesores tienen dificultades para identificar cuando hay contradicciones en un texto.

9.- ¿Cuál de las siguientes opciones de argumentación tendenciosa aparece en el texto?

c) No aparece ninguna argumentación tendenciosa.

Argumentación tendenciosa en el Texto

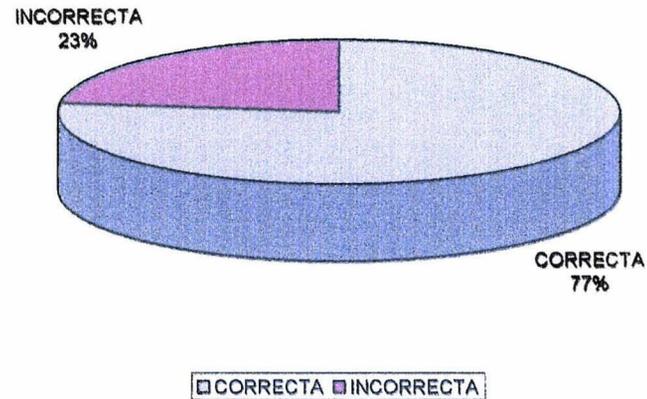


Sólo el 33% de los profesores acertaron en su elección; mientras que el 66% se equivocó. Podemos observar que muy pocos profesores son capaces de identificar la argumentación tendenciosa de un texto.

10.- ¿En qué tono está escrito?

a) Didáctico

En que Tono esta Escrito

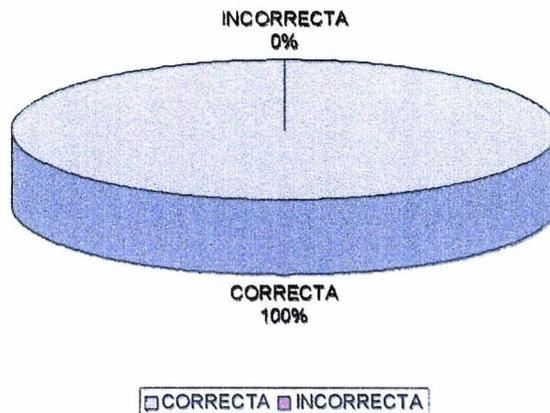


El 77% de los profesores contestó adecuadamente; lo cual significa que son pocos los docentes que tienen deficiencias en este rubro.

11.- El objetivo del autor es.

b) Instruir sobre cómo son los tornados.

El objetivo del Autor es:

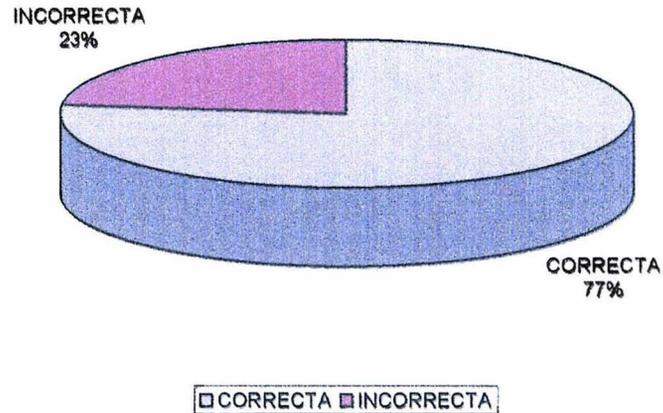


El 100% de los profesores contestó adecuadamente, lo que significa que no tienen dificultades para reconocer cual es el objetivo del autor en la lectura.

12.- Del texto se puede extraer la siguiente inferencia:

- a) Hay pocas posibilidades para prevenirse de un tornado.

Del Texto se puede Extraer la siguiente Inferencia

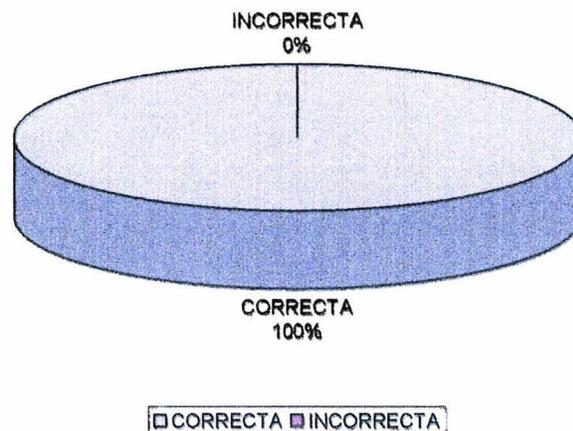


El 77% de los maestros son capaces de extraer inferencias de un texto. Pero el otro 23% tiene dificultades.

13.- identificar el patrón de organización de un texto nos apoya para:

- a) Comprobar su confiabilidad mediante el orden en que esté escrito.

Identificar el patrón de Organización de un Texto

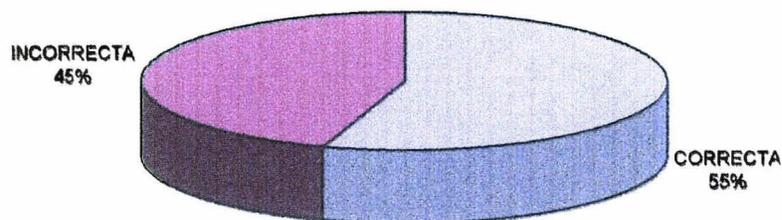


El 100% de los maestros evaluados coincidió acertadamente en su respuesta, de los cual se deduce que todos identifican el patrón en el que esta organizado el texto.

14.- Los puntos principales de un texto ofrecen la siguiente información, excepto:

a) Extraen inferencias y establecen relaciones.

Los Puntos Principales de un Texto



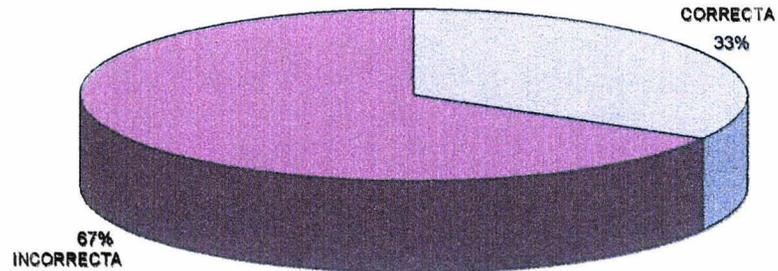
ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

□ CORRECTA □ INCORRECTA

Más de la mitad 55% de profesores eligió la opción correcta y el 45% no. Por lo que podemos concluir que 5 de ellos detectan que los puntos principales de un texto permiten desarrollar el tema, la hipótesis central e identificar las ideas principales.

- 15.- Los enunciados de apoyo ofrecen la siguiente información excepto:
c) Son el modo particular del autor para expresarse.

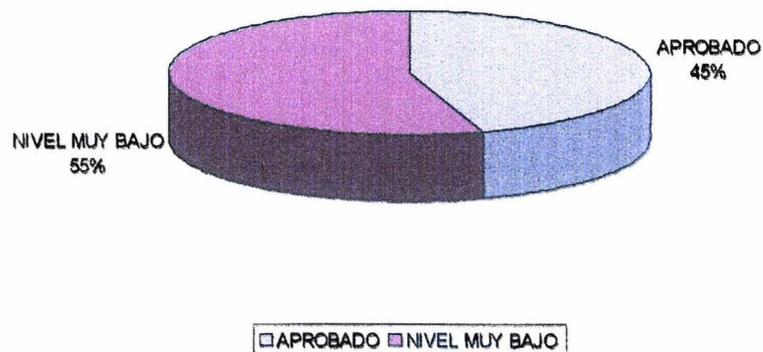
Enunciados de apoyo



Solamente el 33% de los evaluados coincidió en la respuesta correcta. Mientras que el 77% no. Por lo que podemos concluir que la mayoría de los docentes tienen dificultades para identificar que los "enunciados de apoyo" sirven para explicar, desarrollar y ejemplificar las ideas principales de un texto.

Resultados obtenidos por los maestros en la prueba de Comprensión lectora

Resultados Obtenidos



De los nueve profesores evaluados, solo 4 de ellos obtuvieron un resultado aprobatorio; los otros 5 salieron bajos, el nivel de lectura no es adecuado pero podrían mejorar si se les brindan los elementos teórico-prácticos básicos de la comprensión lectora.

2.5 Informe de la evaluación diagnóstica de la comprensión lectora

Los instrumentos aplicados a los alumnos y a los docentes resultaron ser muy significativos; ya que nos permitieron acercarnos de una manera empírica al problema y diagnosticar en qué aspectos de la comprensión lectora hay mayores deficiencias y por tanto atender de una manera más específica dicho problema. Los resultados indican que hay deficiencias de comprensión lectora tanto en docentes como en los alumnos.

En términos generales los alumnos obtuvieron puntajes muy bajos. El 66% del grupo tiene deficiencias de comprensión lectora. El 20% se ubica en un nivel de comprensión lectora muy bajo; el 33% en un nivel moderadamente bajo y el otro 33% dentro de la normalidad, siendo éste porcentaje el nivel más alto de comprensión alcanzada. Es muy importante resaltar que ningún alumno se ubicó en los niveles alto y muy alto.

De acuerdo con los componentes de la comprensión lectora, literal, reorganizativo, inferencial y crítico. El 36% de los niños comprende preguntas literales, es decir sólo leen y entienden literalmente un texto escrito; pero se les dificulta ir más allá de lo textual, para realizar una comprensión y valoración de lo leído.

El 20% tiene habilidades para reorganizar la información contenida en un texto.

El 32% de los niños es capaz de hacer inferencias sobre el texto; solo el 12% del grupo tiene habilidades para comprender de manera crítica el texto.

Estos resultados poco alentadores nos demuestran que la lectura no ha sido suficientemente atendida en el aula, por lo que es necesario trabajar la comprensión lectora no únicamente a nivel literal (que es el que ha prevalecido

en las prácticas escolares) sino también a nivel reorganizativo, inferencial y sobre todo el crítico, que resultó ser el menos favorecido.

Los resultados obtenidos en los 2 instrumentos aplicados a los docentes revelan que también ellos presentan deficiencias de comprensión lectora; a pesar de que la mayoría estudió o estudia una carrera profesional relacionada con la docencia y aunque ya tienen por lo menos 2 años de experiencia impartiendo clases a nivel primaria, podemos deducir que no tienen una formación lo suficientemente sólida con respecto a la lectura.

En términos generales los docentes presentan las siguientes deficiencias:

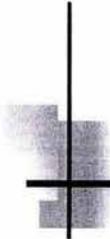
- ❖ Desconocimiento de algunos profesores del apartado sobre comprensión lectora propuesto en el programa de Español de la SEP.
- ❖ La enseñanza de la lectura en el aula se ve restringida solo a la práctica de la lectura en voz alta, en silencio y formulando preguntas sobre el texto.
- ❖ Desconocimiento sobre el uso de estrategias antes, durante y después de la lectura.
- ❖ Hay confusión en cuanto a las estrategias y modalidades de lectura, empleándolas como sinónimos.
- ❖ Problemas de comprensión lectora con su grupo, sin saber como enfrentar esas dificultades.
- ❖ Respecto al examen de comprensión lectora aplicado a los docentes, presentan dificultades en cuanto a estrategias básicas de lectura.

- ❖ Problemas para identificar el tema del texto, enunciados de apoyo, ideas principales, el patrón de organización en el que está escrito el texto y contradicciones internas presentes en la lectura

- ❖ Solamente 4 profesores de los 9, acreditaron el examen; aunque con una puntuación baja (6.6) mientras que los otros 5 salieron muy bajos; el nivel no es el adecuado, pero podrían mejorar.

Ante toda esta problemática detectada es de suma importancia revalorar el papel de la lectura y su enseñanza; ya que no solo reviste importancia educativa, sino también social, cultural y comunicativa. Por lo que es necesario que el docente tome conciencia de su propio proceso lector y que revalore que él es el encargado de facilitar a los educandos la capacidad de utilizar la lectura para diversas funciones. Esto implica que el docente conozca a fondo los elementos teóricos y prácticos sobre la comprensión lectora.

Debido a las necesidades de replantear la perspectiva desde la cual se aborda la enseñanza de la lectura en la escuela y ante las necesidades de formación de los docentes en torno a la enseñanza de la lectura, se propone una intervención pedagógica a través de un curso-taller sobre comprensión lectora y habilidades comunicativas que ofrezca a los docentes elementos teórico-práctico encaminados a mejorar la enseñanza-aprendizaje de este proceso complejo que es la lectura.



III

MARCO TEÓRICO
CONCEPTUAL



3.1

La educación y la comunicación

3.1 La Educación y la Comunicación

En el presente apartado se pretende hacer una descripción de la relación entre la Educación y la Comunicación; proporcionar una conceptualización básica de ambas; caracterizar a las diferentes modalidades de educación, haciendo hincapié en la modalidad de educación formal. Para posteriormente definir a la Comunicación Educativa, sus características y en específico hablar sobre la Comunicación Educativa en el Aula y sobre las habilidades comunicativas.

La educación y la comunicación son dos elementos interdependientes, que funcionan en la sociedad de manera conjunta en diferentes procesos, donde interactúan diversos emisores, medios, mensajes y receptores. Cuya función es contribuir a la formación de los seres humanos, ya sea a través de procesos educativos de carácter formal, no formal e informal.

Ambos fenómenos suceden en el contexto de una formación social determinada y son influidos por factores económicos, políticos e ideológicos.

3.1.1 Conceptualización básica de la Educación y la Comunicación

El concepto Educación ha generado infinidad de controversias dependiendo del punto de vista de las diferentes teorías: filosóficas, pedagógicas, psicológicas, políticas, etc. en la que se sitúen los que pretendan definirla, es decir cada uno va a definir a la educación desde su propia postura.

“Etimológicamente el término educación se divide en: Educare y Exducere.

Educare: es un proceso externo que ejerce el educador sobre el educando (acción de fuera hacia adentro).

Exducere: Proceso interno del educando, que se externaliza, consiste en sacar las potenciales del educando; lo cual implica la promoción del sujeto”.⁷

⁷ Olguín Velasco, Tomas Vicente. La Dirección del Aprendizaje y sus Problemas. Escuela Nacional de Maestros, México 1980, P. 1.

De lo anterior se desprende que etimológicamente, "educar significa llevar o conducir fuera".

Existen diferentes modalidades de educación: No Formal, Informal y Formal. A continuación describiremos brevemente cada una de ellas, haciendo hincapié en la educación formal, que es la modalidad donde se inserta el presente trabajo de investigación.

La Educación No Formal

Esta modalidad está organizada fuera del marco de trabajo de la escuela formal. Orienta su acción en dos sentidos: al mejoramiento de la vida social o al desarrollo de destrezas ocupacionales específicas, a través de programas no normados por planes curriculares, sino que responden a necesidades predeterminados.

Por otro lado a la formación en los niveles correspondientes a la educación básica, media superior y superior, en los que se denomina educación abierta; la cual se rige por planes específicos y en ella la responsabilidad del aprendizaje recae en el educando.

La Educación Informal

Es el tipo de educación que se da de manera espontánea, cotidiana, no es sistemática, planeada ni intencional, pero proporciona un gran acervo de conocimientos prácticos. Comprende el proceso por el cual cada individuo logra actitudes, valores, habilidades y conocimientos a partir de la experiencia diaria, por la relación con la familia, los amigos, la escuela, el trabajo, por la influencia de instituciones religiosas, culturales, el ambiente y los medios masivos de comunicación.

La Educación Formal

La educación formal es la que se lleva a cabo en las aulas, se refiere al sistema educacional. A diferencia de la educación no formal e informal, ésta se caracteriza por ser sistemática, planeada, graduada y estructurada desde el nivel preescolar hasta el superior. Con la finalidad de contribuir al proceso formativo del educando.

Este tipo de educación tiene varias funciones, entre ellas la de socializar y la de conservar a reproducir el orden social existente.

Desde la perspectiva constructivista, que es la que nos va a servir como marco de referencia, podemos definir a la *Educación* como un proceso de construcción permanente del ser humano para lograr su desarrollo cognoscitivo, afectivo y social.

Es decir la educación es un proceso histórico, social y cultural.

En palabras de César Coll (discípulo de Jean Piaget) define a la "*Educación Escolar* como uno de los instrumentos que utilizan los grupos humanos para promover el desarrollo de sus miembros más jóvenes. Es una práctica social compleja, que tiene muchas funciones, entre ellas la de conservar o reproducir el orden social existente. La concepción constructivista no ignora este hecho; pero entiende que la función prioritaria de la Educación es, o mejor debería ser, la de promover el desarrollo y el crecimiento personal de los alumnos".⁸

Esa función de apoyo al desarrollo se cumple, a más bien se intenta cumplir, facilitando a los alumnos el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales y tratando de que lleven a cabo el aprendizaje de los mismos. La realización de estos aprendizajes por los alumnos solo puede ser una fuente creadora de desarrollo en la medida en que posibilite el doble proceso de socialización y de la individualización; es decir en la medida en que les permita construir una identidad personal de un contexto social y cultural determinado.

La educación promueve el desarrollo en la medida en que promueve la actividad mental constructiva del alumno; es la responsable de formar personas críticas, reflexivas y únicas en el contexto de un grupo social determinado.

⁸ Coll, César. *Constructivismo e intervención Educativa: Cómo enseñar lo que se ha de construir* Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicología y Educación: intervención educativa, Madrid nov. 1991. P 15

La escuela hace accesibles a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal y cognitivo. La educación debe promover el desarrollo bio-psico-social del sujeto.

Conceptualización básica de la Comunicación

Desde sus orígenes el ser humano ha sentido la necesidad de expresarse, de manifestarse, de comunicarse con los demás; por naturaleza es un ser comunicativo. Los recursos de los que se ha valido para comunicarse han sido múltiples; desde la palabra hablada, los gestos, el arte, la escritura, etc. Todos ellos símbolos de ideas y emociones que se comparten directa o indirectamente; es decir de persona a persona o a través de diferentes medios.

El término "*Comunicación*" tiene su raíz etimológica en la palabra latina comunicativo, cuya traducción es la de comunicar, participar, mas el sustantivo communicatio y el verbo communico, tiene a su vez su origen en el término, communis, común, comunión, lo que nos habla de la estrecha relación que existe en su raíz etimológica, entre el significado de las palabras comunicación y comunión."⁹

A partir de su definición etimológica podemos señalar que la comunicación implica "participar", "compartir", "poner algo en común" con otros seres humanos.

A continuación destacamos las siguientes definiciones de comunicación.

Fuentes Navarro Raúl define a la "Comunicación de un modo más general, como un proceso por el cual los hombres interactúan significativamente recurriendo a los sistemas de significación propios del grupo social al que pertenecen"¹⁰

⁹ Sarramona, Jaime Comunicación y educación, Ediciones CEAC, España 1988, P.28.

¹⁰ Fuentes Navarro, Raúl (comp.) La comunicación educativa. Editorial Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica, México 1985, P.75.

A partir de esta definición podemos ver que lo esencial en el proceso de comunicación es la relación entre dos a más sujetos, permitiendo la evocación en común de significados de acuerdo a una sociedad y a un momento histórico determinado.

Esta definición resalta la importancia social y cultural que tiene la comunicación en la vida y evolución de los seres humanos.

De acuerdo con E. Redondo podemos definir a la "Comunicación como la relación real, establecida entre dos seres o más, en virtud de la cual uno de ellos, participa del otro, o ambos participan entre sí, o también relación real establecida entre dos seres en virtud de la cual se ponen en contacto y uno de ellos o ambos, hacen donación de algo a otro".¹¹

Aunque en los últimos años han proliferado las definiciones de comunicación, desde las más simples hasta las más sofisticadas; estas tienen varias características en común, por ejemplo resaltan "la participación", "el poner en común", "la interacción," "compartir", "proceso social, cultural", etc. y todas coinciden en identificar como elementos fundamentales al emisor, al receptor, el mensaje, los códigos, la retroalimentación, etc. (elementos que se describirán más adelante).

A partir de estas conceptos definiremos a la Comunicación de la siguiente manera:

La **comunicación** es un proceso dinámico, de interrelación, de intercambio, de ideas, conocimientos, pensamientos, emociones, etc. entre una o más personas, a través de una relación interpersonal cara a cara o a través de medios electrónicos, que sucede en un tiempo y en un espacio específico entre sujetos históricos, concretos, miembros de un grupo social y partícipes de una cultura. Este proceso es influenciado por la cultura, la ideología, la creencia, el conocimiento, la sociedad, la educación, etc.

¹¹ Altarejos, Francisco. La educación entre la comunicación y la información en Revista Española de Pedagogía, año XLIV. No. 171 enero-marzo 1986.P.9.

Estamos definiendo aquí a la comunicación como un proceso, porque esta en continua modificación a través del tiempo, sus elementos interactúan, son dinámicos, cambiantes y con una meta en común.

Para comprender el proceso de la comunicación y entender cómo y en qué condiciones los mensajes son aprehendidos por los perceptores y cómo y en qué condiciones se generan las respuestas, consideramos necesario describir brevemente los elementos fundamentales que interactúan en dicho proceso, propuestos por Raúl Fuentes Navarro.

Emisor: es el polo del cual parte la iniciativa del acto comunicativo, con base en su capacidad de producir algún tipo de modificación material o energética en el entorno (Señal), perceptible por un ser humano que interpreta tal evento como significativo (mensaje).

Perceptor: será el polo complementario al emisor en el proceso, en el momento en que actúa como destinatario del mensaje. Es el sujeto de la significación, condición esencial de la comunicación. Tanto emisor como perceptor se retroalimentan; al desempeñar un trabajo productivo en el ámbito de la significación, esto es, al seleccionar, emitir, confrontar o interpretar señales.

Mensaje: Es el contenido de la comunicación, producto de un proceso de selección entre el repertorio disponible de unidades culturales y sus combinaciones, que el emisor estructura y el receptor reconstruye.

Código: Es un sistema de significación que permite generar mensajes a quienes los comparten.

Señal: Es cualquier evento físico, que reúna 3 condiciones: ser componente de un sistema sintáctico; ser capaz de transmitir a través de un canal idóneo, y poder ser asociado con uno o varios significados.

Signo: Es una unidad de significación comunicable, compuesta por la asociación convencional de una señal y un concepto o unidad cultural.

Codificador: Es un mecanismo, persona o instancia, o el conjunto de ellas de que se vale el emisor para estructurar su mensaje de acuerdo con uno o varios códigos. Es el componente del proceso en el cual se realiza la “transformación” de un mensaje en señales capaces de ser transmitidas por un canal, mediante la referencia a un código que asocie tales señales con sus significados.

Decodificador: Es un mecanismo, persona o instancia o el conjunto de ellas que realiza la función contraria al codificador: recibir las señales transmitidas por el canal, confrontarlas con el o los códigos apropiados, reunir los planos de la expresión y del contenido y entregar el mensaje al perceptor.

Canal: Es un sistema de transmisión, es decir cualquier conducto capaz de transmitir señales entre un polo emisor y un polo perceptor en un proceso de comunicación, vinculándolos físicamente.

Medio: Es un sistema de comunicación, es el conjunto de mecanismos, instancias y procedimientos que hacen posible la comunicación, incluyendo uno o varios canales de transmisión, códigos específicos para producir mensajes comunicables a través de él, y las formas y procesos por los cuales dichos mensajes son codificados y decodificados.*

La interrelación de todos estos elementos conforma el proceso de la comunicación, la cual no puede considerarse simplemente de manera mecánica y estática; sino como un proceso que involucra diversas dimensiones humanas, sociales y culturales.

* Fuentes Navarro, Raúl (comp.) Op., Cit., P. 76,78 y 79.

De la forma en que se establece la relación entre estos elementos y la manera en que se desarrollan los procesos y el número de personas involucradas en ello dependen la diferencia entre un tipo de proceso y otro.

Retomaremos la clasificación sobre los tipos de procesos de comunicación propuesta por *Daniel Prieto*, quien distingue 3 tipos: Interpersonal, Intermedia y Colectiva. Los cuales son explicados de la siguiente manera:

La Comunicación Interpersonal: Es aquella en que los participantes (emisor-perceptor) se relacionan cara a cara, en un diálogo en el que tienen la posibilidad de convertirse alternativamente en emisores y perceptores. El intercambio de mensajes es más completo; ya que a la palabra se suman gestos, miradas, entonación de la voz, etc. todos estos elementos contribuyen a conformar una atmósfera de mayor intensidad.

Este tipo de comunicación es la que más nos interesa, ya que es el tipo de comunicación que tiene lugar en la escuela primaria.

La comunicación intermedia: Caracteriza la relación que se da en el seno de grupos, cuyos miembros comparten una cierta finalidad.

En ella los integrantes pueden entrar en relación interpersonal cuando lo consideren necesario. Son condiciones para que se de esta comunicación: la proximidad espacial, la similitud de tareas o intereses, la circulación de mensajes que resultan importantes para la mayoría de los miembros del grupo. El ámbito en que circulan los mensajes es más o menos limitado a la esfera de acción de los grupos.

La Comunicación Colectiva: Es la que corresponde a la transmisión de los mensajes a través de los medios proyectados a la colectividad. Se caracteriza por la unidireccionalidad de los mensajes; por las concretas condiciones técnicas, hace imposible la respuesta del perceptor al emisor. La relación entre los polos emisores y perceptores es desproporcionada aún cuando el emisor este

constituido por un grupo numeroso (en el caso de la televisión, la radio, los periódicos, etc.*

Estos tres tipos de procesos por lo general interactúan siempre y el ser humano está actuando y formándose en ellos.

3.1.2 Relación entre la Educación y la Comunicación

La educación y la comunicación son dos procesos interdependientes que no se pueden separar. El vínculo entre los conceptos educación y comunicación debe analizarse a partir de que la educación como fenómeno social se materializa en relaciones de enseñanza-aprendizaje, en cualquiera de sus modalidades, formal, no formal e informal; la cual se realiza siempre a través de procesos de comunicación.

La educación como proceso implica un permanente y cotidiano intercambio de informaciones, conocimientos y experiencias entre emisores y receptores. Es decir, la enseñanza y el aprendizaje suceden a través de procesos de creación, emisión y percepción de mensajes en diversos sentidos; los cuales contribuyen a la formación de los individuos.

Actualmente la teoría pedagógica parte del principio según el cual toda Pedagogía es inviable sin el reconocimiento del proceso de comunicación y constituye el acto y el proceso mismo del aprendizaje.

Desde el punto de vista social y antropológico *Francisco Sierra* reconoce tres principios comunes entre la educación y la comunicación, los cuales se exponen a continuación:

"a) **Principio de relacionalidad**: Todo sujeto es actor, creador y responsable de sus propios actos, no en sentido absoluto o trascendental, sino en sentido

* Melendez Crespo Ana. "La Educación y la Comunicación en México", en Revista Perfiles Educativos No. 5, Nueva época UNAM CISE, abril-mayo-junio 1984, P. 9 y 10.

Falta página

N° 94

"La comunicación educativa engloba todas aquellas actividades de: a) la educación intencionada (es decir escolarizada y no escolarizada) que se lleva a cabo vehiculizada con el apoyo de los medios de comunicación impresos, audiovisuales, informáticos y de las telecomunicaciones, b) así mismo, se incluyen dentro del área temática aquellos esfuerzos de investigación sobre el impacto o efectos de educación no intencionada (informal) en los auditorios, que se dan a través de los medios de comunicación comerciales; así como de las nuevas tecnologías para el entretenimiento, como los videojuegos, el nintendo y algunas fases de internet; c) de la misma manera, se incorpora a esta temática de la comunicación educativa el campo de las investigaciones y de las prácticas dirigidas al logro de una recepción más activa y responsable de los mensajes de los medios por parte de la sociedad receptora."¹³

A partir de esta definición podemos percibir que el término presenta la interacción de dos disciplinas, cuyo punto de contacto implica una intencionalidad o sentido que se refiere al uso de los medios en situaciones escolares formales e incluso informales; asimismo hace referencia al impulso y desarrollo de la investigación acerca de los usos, impactos y efectos que tienen los medios en situaciones educativas tradicionales y modernas. Como podemos ver a partir de este enfoque la Comunicación Educativa tiene un campo y objeto de estudio muy amplio, complejo y ambicioso.

Por su parte las Teorías de la Comunicación definen a la comunicación educativa de la siguiente manera:

Nos dice Antonio Pascual: "Por comunicación educativa entendemos aquella que produce (y al mismo tiempo supone) una interacción biunívoca del tipo de consaber, el cual solamente es posible cuando entre los dos polos de estructura

¹² Sierra, Francisco. *Introducción a la teoría de la comunicación educativa*. Editorial Mad. Colección Universitaria, España 2000, P. 21 y 22.

¹³ González Mendoza, Luis Héctor. *La Comunicación educativa en horizontes sociológicos*. México 2001 Universidad Pedagógica Nacional. P.11

relacional (transmisor-receptor) funciona una ley de bivalencia; todo receptor puede ser emisor."¹⁴

Esta definición hace referencia a la interacción, al intercambio de ideas, conocimientos, información, emociones, etc. entre emisor y receptor, donde ambos tienen la posibilidad de retroalimentación, para que haya una verdadera relación comunicativa y no informativa solamente.

Raúl Fuentes, Navarro señala que el "estudio de la comunicación Educativa incluye la investigación, diseño, sistematización, práctica y evaluación de todos los factores que intervienen en los procesos de comunicación involucrados en la enseñanza y el aprendizaje, dentro y fuera de las instituciones educativas y en el contexto sociocultural en que se insertan."¹⁵

Esta definición al igual que la primera hace referencia al conjunto de procesos a través de los cuales los seres humanos interactúan formal o informalmente en un contexto y en una sociedad determinada.

A partir de estas definiciones retomaremos los elementos comunes entre sí, y propondremos nuestra propia definición de comunicación educativa.

La comunicación educativa es un proceso global que se encarga de diseñar, sintetizar y evaluar todas las actividades que intervienen en el acto comunicativo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje formal y no formal, el cual está inserto en un contexto histórico social que lo influye.

Retomando al autor *Jaime Sarramona*, mencionaremos algunas de las características básicas de la comunicación educativa y son las siguientes: Motivadora, persuasiva, estructurante, adaptativa, facilitadora de inteligibilidad, conduce a la mejora y a la autoexigencia.

¹⁴ Ramírez Vasillas, Jeremías. Comunicación Educativa. La Educación desde el punto de vista de las teorías de la comunicación. Colección Nuevo siglo, México 2001, P. 15.

¹⁵ Fuentes Navarro, Raúl (comp.) Op. Cit. P.72.

3.1.4 La Comunicación Educativa en el Aula

Retomando las definiciones anteriores sobre comunicación educativa presentamos nuestra propia definición de comunicación educativa formal de la siguiente manera:

La comunicación educativa formal estudia de manera intencional, sistemática y planificada la relación de transmisión significativa de mensajes educativos entre sus participantes: la propia escuela como institución, los maestros, los alumnos y los materiales (entre ellos Planes y Programas de Estudio, material, equipo de apoyo, etc.) en el proceso de enseñanza- aprendizaje, en una institución escolar.

Esta mediatizada por la información, el conocimiento, los contenidos, la didáctica, la interacción entre maestros y alumnos y está centrada en el logro de aprendizajes significativos. Esto implica la utilización consciente y sistemática de diversos medios: orales, escritos, gráficos, audiovisuales, informativos, etc. que utiliza el docente en la tarea educativa.

La comunicación educativa busca el desarrollo de la capacidad reflexiva del alumno, para que sea cada vez más apto para comprender, para encontrar nuevas formas de ver y entender las cosas, para construir o reconstruir nuevos conocimientos.

A la comunicación educativa le interesa mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, por lo que es importante describir el triángulo interactivo integrado por el alumno, los contenidos y el maestro y el papel que desempeña la educación en dicho proceso.

Podemos definir el **aula escolar** como un espacio físico con elementos humanos y materiales que interactúan entre sí y en medio de un complejo escenario psicosocial. Esa interrelación se logra a través de un intercambio didáctico, con la finalidad de lograr aprendizajes significativos. Es un espacio donde se generan conocimientos y se contribuye al desarrollo individual, social y cultural de los

sujetos. Dentro de este espacio los protagonistas principales son: los alumnos, los maestros y los contenidos curriculares.

En este proceso hay una interacción entre estos tres elementos.

Desde la perspectiva constructivista el alumno es el responsable de construir su conocimiento; a partir de sus conocimientos previos, experiencias, actitudes y afectividad; va a desarrollar estructuras cognitivas que le permitirán construir su conocimiento.

La actividad mental del alumno no debe interpretarse tanto en el sentido de un acto de descubrimiento, o de invención, como en un sentido de que es él quien aprende, y si él no lo hace; nadie ni siquiera el profesor puede hacerlo en su lugar. La enseñanza está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno.

En palabras de César Coll estamos entendiendo por "**enseñanza** como un proceso conjunto, compartido, en que el alumno gracias a la ayuda que recibe del profesor, puede mostrarse progresivamente competente y autónomo en la resolución de tareas, en el empleo de conceptos, en la puesta en práctica de determinadas actitudes y en numerosas cuestiones"¹⁶

Esa actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración; es decir, son el resultado de un cierto proceso de construcción a nivel social.

"El conocimiento educativo es en gran medida como subraya Edwards (1987), un conocimiento preexistente a su enseñanza y aprendizaje en la escuela. Los alumnos construyen o reconstruyen objetos de conocimiento que de hecho están ya construidos"¹⁷

Los contenidos de aprendizaje preexistentes están en buena parte construidos y aceptados como saberes culturales, antes de iniciar el proceso educativo.

¹⁶ Coll, César, et., al., El Constructivismo en el aula. Editorial Graó, España 2002, P. 18

¹⁷ Coll, César Constructivismo e intervención educativa. Op. Cit. P. 17

Se trata de que el alumno construya su conocimiento a partir de lo culturalmente establecido (contenidos escolares) comprendiéndolos y usándolos de múltiples y variadas formas. Se trata de que el alumno construya significados acordes con lo que significan y representan los contenidos de aprendizaje como saberes ya elaborados. Este proceso de construcción no compete sólo al alumno, sino que es un proceso compartido por la educación y la comunicación generadas en el aula.

Bajo esta perspectiva la función del profesor no puede limitarse a ser un simple transmisor de conocimientos; sino que, es un mediador, un guía entre el alumno y la cultura. Su papel no se limitará a la organización de actividades y situaciones de aprendizajes favorables para la actividad mental constructiva del alumno; sino que su papel es más complejo. El maestro debe brindar una ayuda pedagógica mediante la cual el alumno construya significados y atribuya sentido a lo que aprende.

El maestro debe concebir al alumno como un ser bio-psico-social, tener conocimientos sólidos (contenido temático) sobre la materia que va a impartir y ser capaz de trasladar ese conocimiento científico al ámbito didáctico, auxiliado por un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos para abordar los contenidos en el aula. El maestro debe poner al alumno en contacto con el objeto de conocimiento para el logro de aprendizajes significativos.

El aprendizaje tiene un carácter activo, que implica un proceso de construcción o reconstrucción del conocimiento. El conocimiento es fruto de una construcción personal, pero en este proceso no sólo interviene el sujeto que aprende; sino que la cultura, la sociedad y el docente son piezas imprescindibles para esa construcción y desarrollo personal.

Aprender consiste en dar significados y dar sentido a lo que se aprende.

El aprendizaje significativo tiene lugar cuando se intenta dar sentido y establecer relaciones entre los nuevos conceptos, la nueva información, y los conocimientos, conceptos o experiencias ya existentes en el alumno. Hay **aprendizaje**

significativo cuando modificamos lo que ya poseíamos e interpretamos los nuevos conceptos o nueva información de modo que podamos integrarlo o hacerlo nuestro. De manera que podamos explicar el nuevo contenido, fenómeno o situación desde nuestro particular punto de vista.

De esta manera el alumno construye su propio conocimiento y además está interesado en aprender. Este tipo de aprendizaje es reflexivo, crítico y formativo.

El aprendizaje significativo propone tres condiciones para que se produzca (Ausubel), y son las siguientes:

1. Los nuevos materiales o información a aprender deben ser potencialmente significativos. Para poder ser relacionados con las ideas relevantes (inclusores) que posee el alumno.
2. La estructura cognitiva previa del alumno debe poseer las necesarias ideas relevantes (inclusores) para que puedan relacionarse con los nuevos conocimientos.
3. El alumno debe tener disposición significativa hacia el aprendizaje, lo cual exige una actitud activa.

3.1.5 Las habilidades comunicativas en el niño de Primaria

La enseñanza-aprendizaje es un proceso comunicativo. El profesor y el alumno deben ser ante todo comunicadores competentes; lo cual implica tener las habilidades suficientes para afrontar sus necesidades de comunicación, tanto en el aula como en su vida cotidiana.

La educación primaria tiene un papel activo en el desarrollo comunicativo de los alumnos. El Plan y los Programas de estudio tienen como prioridad el desarrollo de las competencias comunicativas básicas: hablar, leer, escribir y escuchar. El desarrollo de esas habilidades requiere del manejo de estrategias didácticas que promuevan la práctica cotidiana de la lengua; por tal motivo es necesario contar

con profesores competentes, que sean usuarios permanentes y eficientes de la lengua; principalmente en lo que se refiere a las habilidades de lectura y escritura, lo cual requiere del desarrollo de estrategias y conocimientos sobre sus supuestos teóricos; conocimientos profundos sobre lo que va a enseñar y ser capaz de perfilar los conocimientos de los alumnos para el logro de aprendizajes significativos.

Las cuatro grandes habilidades lingüísticas de la comunicación son: hablar, leer, escribir y escuchar. Cada una de estas habilidades son usadas dependiendo del papel que desempeñe el sujeto en el proceso de la comunicación; es decir, según actúe como emisor o perceptor y según si el mensaje es oral o escrito.

Para explicar qué estamos entendiendo por competencia, retomaremos al autor Noan Chomsky, quien define el concepto de la siguiente manera:

"El concepto competencia proviene de la terminología de la gramática generativa o transformacional. Chomsky establece la noción de competencia en los siguientes términos: es la capacidad que un oyente-hablante posee de generar una cantidad infinita de enunciados a partir de un número finito de reglas"¹⁸

Desde la sociolingüística y la etnometodología se amplió el concepto al de Competencia Comunicativa que fue retomado por Jürgen Habermas . "Se entiende por competencia comunicativa el conjunto de saberes y capacidades pragmáticas que poseen los sujetos de un grupo para establecer contactos de interacción con otros miembros del mismo grupo."¹⁹

Retomando la definición de Chomsky y de Habermas podríamos definir a la competencia comunicativa como el conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades que permiten la participación apropiada en diferentes situaciones o en diferentes circunstancias en el que se inscribe un hecho, una actividad o un comportamiento.

¹⁸ Nethol, Ana María, et., al., Introducción a la Pedagogía de la Comunicación. Editorial UAM-Terra Nova, México 1984, P. 108

¹⁹ Ibid. P.108.

De acuerdo con la autora Silvia Romero Contreras en la competencia comunicativa se entretajan tres tipos de conocimientos:

- ❖ **Conocimiento para la interacción:** Este conocimiento ocurre a nivel individual y da cuenta de la capacidad humana de adquirir y usar lenguas o códigos lingüísticos.
- ❖ **Conocimiento del mundo:** Corresponde al nivel sociocultural y se refiere al papel que juega la convivencia humana en la construcción del conocimiento y de las formas de interacción social.
- ❖ **Conocimiento del código:** Está determinado por la calidad de los contextos comunicativos que le ofrezca al sujeto su entorno sociocultural.

El desarrollo de estos tres tipos de conocimientos se inicia desde el nacimiento y continúa durante toda la vida; siendo en la infancia temprana donde se logran los mayores avances en este proceso.

En la Educación Primaria los niños y jóvenes van fortaleciendo sus habilidades comunicativas para la interacción social.

Para ayudar a mejorar esas habilidades comunicativas los profesores deben contar con recursos teóricos y prácticos que promuevan modelos y estrategias adecuadas a su nivel de desarrollo.

Para comprender mejor el desarrollo de la competencia comunicativa del niño retomaremos nuevamente a la autora Romero Contreras, quien nos ofrece información al respecto. Ella divide el desarrollo de la **competencia comunicativa** en 8 niveles, que abarcan del nacimiento hasta los doce años. Esta clasificación es flexible y general, se centra en la evolución de las habilidades y no en sus productos, por lo que no se particulariza sobre conductas específicas, ni edades de desarrollo mas que a un nivel muy general.

Esta descripción está basada en los tres tipos de conocimiento, que intervienen en el desarrollo de la competencia comunicativa: conocimiento para la interacción, conocimiento del mundo y conocimiento del código.

Para efectos de este trabajo únicamente expondremos los niveles VII y VIII; ya que es en estos dos niveles donde se ubican los estudiantes de educación primaria. El nivel VII corresponde a las edades de los 6 a los 9 años. Y el nivel VIII de los 8 a los 12 años.

En las siguientes gráficas se esquematiza el desarrollo de la competencia comunicativa de los niveles VII y VIII.

Gráfica 1 Niveles de desarrollo de la competencia comunicativa (6 a 9 años)

NIVEL: rango de edad	CONOCIMIENTO PARA LA INTERACCIÓN	CARACTERÍSTICAS Y HABILIDADES
VII 6 A 9 AÑOS	Discurso desplazado y productivo para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende el lenguaje sin apoyos contextuales • Puede escuchar una explicación o instrucción larga y entender las ideas esenciales. • Evalúa su comprensión y realiza preguntas pertinentes para ampliar, precisar o aclarar su entendimiento de la información • Domina la estructura de la narración.

Fuente: Romero Contreras Silvia. La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica. Editorial Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica, México-España, SEP, México 1999 p. 107

Gráfica 2

Niveles de desarrollo de la competencia comunicativa (8 a 12 años)

NIVEL: rango de edad	CONOCIMIENTO PARA LA INTERACCIÓN	CARACTERÍSTICAS Y HABILIDADES
VIII 8 A 12 AÑOS	Conciencia de la variación en el uso de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora sus habilidades para evaluar la situación comunicativa. • Realiza ajustes en su forma de hablar dependiendo de los participantes y el contexto social en que se encuentre. • Maneja apropiadamente los formulismos sociales cuando son necesarios en el contexto.

Fuente: Romero Contreras Silvia. La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica. Editorial Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica, México-España, SEP, México 1999 p. 107

Gráfica 3

Niveles de desarrollo de la competencia comunicativa (6 a 9 años)

NIVEL: rango de edad	CONOCIMIENTO DEL MUNDO	CARACTERÍSTICAS Y HABILIDADES
VII 6 A 9 AÑOS	Ampliación y especificación temática de la referencia	<ul style="list-style-type: none"> • Incorpora vocabulario técnico con contenido conceptual más abstracto y complejo. • Puede entender el sentido de definiciones escolares y aprender a través de ellas. • Cuando elabora definiciones incluye los rasgos distintivos y la clase del concepto definido. • Comprende las asociaciones de significado presentes en metáforas, chistes, refranes, etc. que se basan en relaciones abstractas de significado.

Fuente: Romero Contreras Silvia. La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica. Editorial Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica, México-España, SEP, México 1999 p. 109

Gráfica 4

Niveles de desarrollo de la competencia comunicativa (8 a 12 años)

NIVEL: rango de edad	CONOCIMIENTO DEL MUNDO	CARACTERÍSTICAS Y HABILIDADES
VIII 8 A 12 AÑOS	Noción socio-cultural del significado	<ul style="list-style-type: none"> • Construye la noción de significado variable en función del contexto socio-cultural. • Percibe la diferencia entre "decir" y "significar". • Logra entender mensajes breves con significado cultural profundo.

Fuente: Romero Contreras Silvia. La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica. Editorial Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica, México-España, SEP, México 1999 p. 109

Gráfica 5

Niveles de desarrollo de la competencia comunicativa (6 a 9 años)

NIVEL: rango de edad	CONOCIMIENTO DEL CÓDIGO	CARACTERÍSTICAS Y HABILIDADES
VII 6 A 9 AÑOS	Surgimiento de la gramática textual	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora discursos coherentes y cohesivos, con una idea principal y detalles relevantes, sobre temáticas recurrentes y familiares. • Sus discursos contienen elementos lingüísticos para relacionar referentes y enlazar ideas complejas, lo que les da sentido unitario (textura). • Identifica diferencias en el significado de oraciones con estructura similar.

Fuente: Romero Contreras Silvia. La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica. Editorial Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica, México-España, SEP, México 1999 p. 111

Gráfica 6

Niveles de desarrollo de la competencia comunicativa (8 a 12 años)

NIVEL: rango de edad	CONOCIMIENTO DEL CÓDIGO	CARACTERÍSTICAS Y HABILIDADES
VIII 8 A 12 AÑOS	Inicio de la gramática intertextual	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora discursos sobre contenidos complejos con coherencia y cohesión. • Puede participar en discusiones, debates, argumentaciones y otras interacciones en las que hay que tomar en cuenta diversas opiniones. • Logra centrar su atención en un tema, aun en interacciones largas y con varios participantes.

Fuente: Romero Contreras Silvia. La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico-prácticos para los profesores de educación básica. Editorial Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica, México-España, SEP, México 1999 p. 111

Estas gráficas ofrecen información a los docentes sobre las habilidades que debe tener el niño a determinada edad y proporcionan indicadores que alertan sobre posibles retrasos en la competencia comunicativa de los educandos.

La lengua oral, la lectura, la escritura y la escucha constituyen componentes indispensables para el desarrollo de las habilidades comunicativas. A continuación se describen brevemente las características de cada una de ellas.

Las habilidades comunicativas básicas son: hablar, leer, escribir y escuchar.

Lengua oral

Podemos definir a la lengua oral como un código constituido por sistemas de signos, utilizados para producir mensajes de acuerdo con la intuición comunicativa de cada persona.

La lengua oral nos sirve para representar el mundo, codificar nuestras experiencias, permite la comprensión y expresión de mensajes, la elaboración de ideas, la interacción comunicativa con otros; etc. Este tipo de comunicación tiene las siguientes características:

- ❖ Se percibe por medio de la audición.
- ❖ Es inmediata en el tiempo y en el espacio; el perceptor está obligado a comprender el texto en el momento de la emisión tal y como se emite.
- ❖ Hay interacción durante la emisión del mensaje.
- ❖ Utiliza los códigos no verbales; la fisonomía, los movimientos del cuerpo, gestos, ademanes, etc.
- ❖ Genera estructuras con bajo grado de formalidad. Tiene un bajo nivel de coherencia; hay una selección poco rigurosa de información, cambios de tema, repeticiones, redundancias, etc.
- ❖ Estructura abierta: el mensaje se va modificando durante su emisión.
- ❖ Hay retroalimentación entre emisores y receptores.
- ❖ Uso frecuente de muletillas.
- ❖ La lengua oral puede ser escrita. Sus componentes externos del habla son: la articulación, la fluidez, la voz.

Lectura

Esta habilidad comunicativa se describe de manera amplia en el apartado 3.3 "la lectura desde la perspectiva constructivista"

Lengua escrita

La lengua escrita exige una mayor secuencia lógica que la lengua oral para su expresión y comprensión, pues en general en la escritura se siguen las convenciones propias de un estilo de comunicación más formal.

La lengua escrita implica la interdependencia entre el lenguaje y el pensamiento. Las demandas de comunicación son cognoscitivamente más complejas.

Para dominar la lengua escrita, es necesario desarrollar una serie de conocimientos y habilidades que nos permitan entender las convenciones del sistema de escritura y su función.

Las características de la lengua escrita son las siguientes:

- ❖ Se percibe a través de un canal visual; cuya capacidad de transmisión es superior al canal auditivo.
- ❖ Es un tipo de comunicación elaborada. El emisor puede corregir y rehacer el texto.
- ❖ Es un tipo de comunicación duradera, el escrito adquiere valor social de testigo y registro de los hechos.
- ❖ Tiene alto grado de formalidad y propósitos objetivos. Alto nivel de coherencia; selección precisa de la información, atención a la relevancia.
- ❖ Tiene una estructura cerrada. No hay interacción, por lo que el esquema lo determina el escritor.
- ❖ Alta frecuencia de vocablos con significación específica.
- ❖ Incidencia a eliminar la repetición léxica; uso de sinónimos; elimina las muletillas y enlaces innecesarios.
- ❖ Tiene la posibilidad de ser leída oralmente.

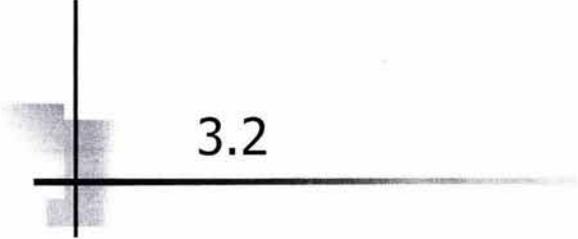
Escuchar

Nuestro dominio de la lengua oral también es posible gracias a la habilidad de escucha.

La escucha o escucha comprensiva no se limita a oír; implica un complejo proceso de construcción de significados que va evolucionando a medida que domina mejor la lengua y se cuenta con mayores posibilidades de un conocimiento compartido. Esa habilidad tiene las siguientes características:

- ❖ La escucha comprensiva depende del desarrollo de la lengua oral y de las oportunidades para acceder a ciertos conocimientos.
- ❖ Depende de la disposición e interés del que escucha.
- ❖ El hablante puede influir en el oyente para conseguir una mayor atención e interés en lo que comunican.

Es muy importante que el docente reflexione sobre su papel de hablante, que tome en cuenta la perspectiva del oyente, que reflexione al comunicarse sobre la relevancia que pueden tener sus mensajes para el "otro" y la manera en que los representa.



3.2

Desarrollo Intelectual del
niño de tercer grado de
primaria

3.2 Desarrollo intelectual del niño de tercer grado de Primaria

Existen diferentes posturas psicológicas que nos ofrecen información para entender el desarrollo cognoscitivo del niño. La Teoría Psicogenética de Jean Piaget nos ofrece un marco de referencia teórico que nos permite comprender los procesos de adquisición de conocimientos del niño.

3.2.1 Desarrollo intelectual

El niño es un ser cognoscitivamente activo e inventivo y continuamente está tratando de tener una comprensión más coherente de los acontecimientos que lo rodean.

En la Teoría Psicogenética, se enfatiza la importancia de la interacción del niño consigo mismo, con los demás y con el medio que lo rodea. La interacción representa el mecanismo por excelencia para alcanzar un estado mayor de conocimiento; es decir el niño no adquiere el conocimiento de manera pasiva; sino que es a través de la interacción donde constituirá la más compleja red de capacidades y respuestas que le ayudarán a construir el conocimiento.

El desarrollo del niño es el resultado de la interacción con su medio físico y social; es decir su entorno, y al mismo tiempo entendemos a la interacción como una serie de acciones que el niño lleva a cabo con personas, objetos o situaciones, que le ayudarán a desencadenar un conjunto de acciones internas que le permitirán construir su conocimiento. El conocimiento de acuerdo con Piaget es construido por el sujeto a través de las interacciones de sus estructuras mentales con el ambiente.

El desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del conocimiento, cuya finalidad es la de ayudar al sujeto a adaptarse al mundo en que vive. El proceso comienza con una estructura o una forma de pensar propia de un nivel. Algún cambio externo en la forma ordinaria de pensar crean conflicto, desequilibrio. El

sujeto recompensa esa confusión y resuelve el conflicto mediante su propia actividad intelectual. De todo esto resulta una nueva forma de pensar y estructurar las cosas; una manera que da nueva comprensión y satisfacción del sujeto.

Existen 4 factores fundamentales que influyen en el desarrollo intelectual y le permiten al niño avanzar de una etapa a otra; esos factores son: la *Adaptación*, la *Asimilación*, la *Acomodación* y el *Equilibrio*.

La Adaptación: "Ha sido definida como una tendencia activa de ajuste hacia el medio. Supone dos procesos igualmente indisolubles: la asimilación y la acomodación".

La Asimilación: "Es un proceso de incorporación de un elemento, característica u objeto a las estructuras o esquemas que posee el sujeto. Siempre que existe una relación del sujeto con el objeto, se produce un acto de significación (por más simple que este sea); es decir se interpreta la realidad a través de los esquemas. En este sentido la asimilación puede entenderse como el acto de usar los esquemas como "marcos de referencia" para interpretar y estructurar la información entrante".

La Acomodación: "La acomodación es la tendencia a ajustar a un objeto nuevo, a cambiar los propios esquemas de acción para acomodarlos a un objeto nuevo."

Los procesos de asimilación y acomodación operan simultáneamente para permitir que el niño alcance progresivamente estados superiores de equilibrio.

Equilibración: "Cada vez que el niño se acomoda a un acontecimiento o a un problema nuevo su crecimiento intelectual avanza un poco más hacia la maduración a consecuencia de un cambio de ideas acerca del mundo y de la generación de un esquema más adaptativo. A esa adaptación se le llama equilibración.

Cuando ocurre un desajuste (pérdida momentánea de la adaptación) como producto de una perturbación exógena o endógena, se produce un estado de desequilibrio que lleva al sujeto a movilizar sus mecanismos reguladores. Los mecanismos reguladores (las estructuras cognitivas) activan complejos sistemas de regulaciones compensatorias con el fin de restablecer el equilibrio perdido o bien para lograr una equilibración de orden superior.”*

3.2.2 Niveles de pensamiento infantil

Durante todo el desarrollo cognitivo pueden identificarse tres etapas o periodos, los cuales tienen características únicas y se suceden en una forma ordenada, cada etapa contiene a la anterior, la supera e incorpora nuevos elementos. Esto da lugar a un proceso dinámico de desequilibrio, y de equilibrio, de asimilación y de acomodación constante.

Estas etapas de desarrollo intelectual propuestas por Piaget revisten gran importancia, ya que mediante ellas el docente de educación primaria puede ubicar al alumno en una etapa específica de su nivel de pensamiento, comprender cómo aprende y que es capaz de lograr el niño en esa etapa.

Las etapas o periodos de desarrollo cognitivo que Piaget postula son: *Sensoriomotriz, de las Operaciones Concretas y de las operaciones Formales.*

A continuación se hará una breve descripción de las características más sobresalientes, y se hará una descripción más amplia de la *Etapa de las Operaciones Concretas*, ya que es en este periodo donde se ubica el niño de tercer grado de primaria y que es también objeto de estudio en el presente trabajo de investigación.

* Hernández Rojas Gerardo. Paradigmas en Psicología de la Educación . Editorial Paidós Educador, México 2000 P. 180

❖ **Periodo Sensoriomotriz** (del nacimiento hasta los dos años aproximadamente)

Durante esta etapa el bebé activa y ejercita los esquemas reflejos con los que nace, para consolidar sus primeros esquemas de acción sensomotores. Los esquemas de acción crecen progresivamente en cantidad y en complejidad.

El niño es capaz de lograr sus primeros actos inteligentes en el plano espacio-temporal práctico (el aquí y el ahora). También empieza a desarrollar las primeras conductas (imitación diferida). Otro logro cognitivo importante es la capacidad que adquiere para representar su mundo, como un lugar donde los objetos a pesar de que desaparecen momentáneamente permanecen (conservación del objeto).

En el plano afectivo también hay un progreso, existe una diferenciación entre su yo y el de los otros, lo cual lo obliga a considerarse uno más de los objetos que conforman su mundo.

❖ **Periodo de las Operaciones Concretas:** (de los 2 a los 11 o 12 años aproximadamente).

Este periodo se subdivide a su vez en dos: *Subetapa del pensamiento Preoperatorio* y *subetapa de la consolidación de las operaciones concretas*.

a) *Subetapa del pensamiento preoperatorio* (de los 2 a los 8 años aproximadamente)

En esta etapa los niños ya son capaces de utilizar esquemas representacionales, por lo que pueden realizar distintas actividades semióticas (representar un objeto, un acontecimiento, una función social por medio de un significante diferenciado, entre ellos el lenguaje, el juego simbólico, la imagen mental y el dibujo.

Usan preconceptos (conceptos inacabados o incompletos) y su razonamiento está basado en una lógica unidireccional no reversible. Su orientación hacia los problemas es de tipo cualitativa.

Su pensamiento es egocéntrico, es precooperativo y su moral es heterónoma (se deja guiar por la autoridad de los demás). Su

razonamiento es intuitivo. Ante las tareas de conservación de peso, masa y número se deja guiar por las percepciones, y no logra comprender las transformaciones ocurridas.

b) *Subetapa de la consolidación de las operaciones concretas:*

Esta etapa se explicará detalladamente en el apartado 3.2.3 del presente capítulo.

❖ **Periodo de las Operaciones Formales:** (de los 13 a los 18 años aproximadamente).

Durante esta etapa, el adolescente construye sus esquemas operatorios formales. El pensamiento se vuelve más abstracto, al grado de que el adolescente razona sobre proposiciones verbales que no tienen referente en situaciones concretas. Su pensamiento se vuelve hipotético deductivo. Puede desarrollar planteamientos de experimentación complejos y plantear hipótesis.

A continuación se presenta la subetapa de la consolidación de las Operaciones Concretas, que es donde se ubican los alumnos de la escuela Primaria.

3.2.3 *El niño en el subperiodo de las operaciones concretas y sus Características*

El subperiodo de las operaciones concretas abarca de los 7 a los 11 o 12 años aproximadamente.

Piaget sostiene que la aparición de las operaciones concretas marca el comienzo de la actividad racional del niño. Hasta ese momento el niño demuestra una lógica (transductiva) que es muy distinta de la que utilizan (inductiva y deductiva) las

personas adultas. La capacidad de razonar por inducción y deducción se debe a la presencia de estructuras (esquemas) de pensamiento denominadas operaciones.

“Las operaciones se definen como acciones internalizadas que pueden retornar a sus puntos de partida y a las que se puede integrar con otras acciones que también poseen este aspecto de reversibilidad, para expresarlo en forma más simple, las operaciones son “actos mentales” que antes fueron acciones dotadas de propiedades reversibles.”²⁰

De acuerdo con Piaget, la etapa de las operaciones concretas recibe este nombre porque el punto de partida de la operación siempre es algún sistema real de objetos y relaciones que percibe el niño, es decir que las operaciones se llevan a cabo sobre la base de objetos concretos.

Las operaciones contrariamente a la mayoría de las acciones; implican una posibilidad de intercambio, de coordinación individual e interindividual.

El comienzo de este periodo coincide con la edad en que el egocentrismo disminuye y es capaz de establecer relaciones cooperativas con los demás, además de que el niño puede tomar en cuenta el punto de vista de los otros; reemplaza el juego aislado o en “compañía de otros”; Su moral deja de ser heterónoma y empieza a construir una moral autónoma.

En esta etapa el niño se hace más capaz de mostrar el pensamiento lógico ante los objetos físicos. Sus esquemas operatorios son por naturaleza reversibles (funcionan en una doble dirección) y conforman las estructuras propias de este periodo, los agrupamientos.

Los niños a esta edad son capaces de razonar utilizando conceptos.

Su pensamiento es reversible aunque concreto (todavía apegados a las situaciones físicas).

Su orientación ante los problemas es eminentemente cuantitativa.

²⁰ Ausubel David P., et., al., El desarrollo infantil, tres aspectos: lingüísticos, cognitivos y afectivos. Editorial Paidós, España 1991, P.81

El niño en este periodo se caracteriza por tener las siguientes operaciones o capacidades lógicas:

❖ **Conservación**

El niño ha incrementado su habilidad para conservar ciertas propiedades de los objetos (número, cantidad, volumen) a través de los cambios de otras propiedades. Razonan sobre las transformaciones y no se dejan guiar por las apariencias perceptivas como en el subperiodo anterior.

El niño es capaz de realizar una clasificación y reordenamiento de los objetos.

❖ **Término de relación**

En esta etapa el niño se percata de que muchos términos relativos, como el de más alto, más corto o más oscuro designan una relación entre un acontecimiento y no una cualidad absoluta.

❖ **Inclusión de clase**

El niño puede razonar simultáneamente acerca de la parte y el todo.

❖ **Serialización**

Es la capacidad de ordenar objetos de acuerdo con alguna dimensión cuantificada, así como la del peso o del tamaño sobre una escala ordinal. Consiste en ordenar sus elementos según sus dimensiones crecientes o decrecientes.

❖ **Compensación**

Retienen mentalmente dos dimensiones al mismo tiempo (descentralización) con el fin de que una recompense a la otra.

❖ **Reversibilidad**

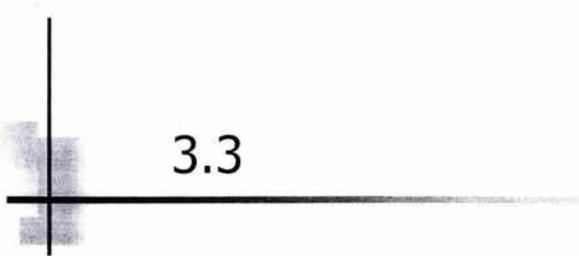
Mentalmente invierten una acción física para regresar el objeto a su estado original.

❖ Clasificación

Constituyen un agrupamiento fundamental el cual esta basado en las asimilaciones propias de los esquemas sensomotores. Son capaces de clasificar y seriar y entienden la noción de número.

❖ Noción de número

La construcción de los números enteros se efectúa en estrecha relación con la de seriaciones y de las inclusiones de clase.



3.3

La lectura desde la
perspectiva constructivista

3.3 La Lectura desde la perspectiva constructivista

El presente capítulo tiene como propósito ofrecer un panorama general sobre los principales elementos que están involucrados en el proceso de comprensión lectora: Su conceptualización, procesos cognitivos, niveles, estrategias, su relación con el desarrollo de las habilidades comunicativas y su evaluación.

Hoy en día, gracias al paradigma Cognitivo/Constructivista, se observa un creciente interés por la lectura, que se traduce en una profunda reconceptualización de ésta, de lo que es y de sus funciones para promover nuevos aprendizajes.

Es evidente que ya no podemos entender a la lectura como un aprendizaje restringido a los primeros niveles de escolaridad y centrado simplemente en las habilidades de decodificación; sino, que debemos definir a la lectura como un proceso intelectual de construcción de significados, por medio del cual el sujeto logra la comprensión de un mensaje en una situación de comunicación a través de textos escritos. En este proceso interactúan el lector, el texto y el contexto.

La lectura al igual que cualquier otra actividad intelectual, exige la presencia de procesos básicos como: la atención, la memoria, el análisis, la síntesis, la discriminación, etc.

Además para leer y comprender es necesario disponer de esquemas de conocimiento, es decir, de conjuntos de representaciones más o menos organizados y complejos sobre el tema que es objeto de lectura o sobre temas afines, que facilitan o a veces por sus características dificultan la comprensión.

Otro de los elementos clave para la comprensión, es el uso de estrategias por parte del lector.

La lectura es un proceso cíclico. De acuerdo con Goodman, la lectura involucra cuatro ciclos en el proceso de construcción de significados, y son los siguientes:

- ❖ **“El Óptico:** Cuando los movimientos de los ojos permiten localizar la información gráfica más útil.

- ❖ **El Perceptual:** en el que el lector guía su trabajo de acuerdo con sus expectativas.
- ❖ **El Sintáctico:** Donde el lector emplea estrategias de predicción e inferencia.
- ❖ **El Semántico:** En el cual se articulan los tres ciclos anteriores y se reconstruye un significado.”²¹

Como podemos apreciar la lectura es un proceso complejo, que involucra varios elementos, los cuales deben ser conocidos y dominados por el docente de educación básica tanto a nivel teórico, como práctico, para propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos, a través del hábito de la lectura y su formación como lectores.

3.3.1 Propósitos educativos de la lectura en el Programa de Español

Dentro del Plan de Estudios propuesto por la reforma educativa de 1993, la enseñanza de la lengua juega un papel muy importante en la formación académica del alumno.

En éste Programa la enseñanza del Español está basada en un enfoque comunicativo y funcional; cuyo objetivo no es ya aprender gramática, como tradicionalmente se hacía, sino que el propósito es que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua.

“ El propósito general de los Programas de Español en la Educación Primaria es propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños; es decir que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales; lo que constituye una nueva manera de concebir la alfabetización ”.²²

²¹ Klingler Kaufman, Cynthia et., al., Psicología Cognitiva: Estrategias en la práctica docente. Editorial Mc Graw Hill, México 2000. P. 107,108.

²² SEP: Programas de Estudio de Español. Educación Primaria, México 2000 P. 13

Respecto a la lectura, el Programa establece los siguientes Propósitos Educativos:

- a) Que los niños adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores; que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo; que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- b) Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a utilizar estrategias apropiadas para su lectura.
- c) Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.
- d) Utilicen la lectura como recurso personal para satisfacer necesidades de recreación, solución de problemas, conocimiento de sí mismo y de su realidad.

3.3.1.1 El componente de la lectura

Los Programas de Español para los seis grados articulan los contenidos y las actividades en torno a 4 componentes:

- ✓ Expresión oral
- ✓ Lectura
- ✓ Escritura
- ✓ Reflexión sobre la lengua

Estos componentes son un recurso de organización didáctica y no una división de los contenidos; ya que el estudio del lenguaje se propone de manera integral.

A continuación se presenta un resumen descriptivo sobre el Componente de la Lectura, además se mencionan algunas actividades comprendidas dentro del apartado de Comprensión Lectora.

Componente de la Lectura

“Este componente tiene como propósito que los niños logren comprender lo que leen y utilicen la información leída para resolver problemas de su vida cotidiana”.

La organización de los contenidos de lectura se plantean en 4 apartados:

- ✓ **Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos:** Se pretende que a partir de la lectura y el análisis de textos los niños comprendan las características del sistema de escritura en situaciones significativas de lectura.
- ✓ **Funciones de la lectura, tipos de textos, características y portadores:** El propósito es que los niños se familiaricen con las funciones sociales e individuales de la lectura y con las convenciones de forma y de contenido de los textos y sus distintos portadores.
- ✓ **Comprensión Lectora:** Se pretende que los alumnos desarrollen gradualmente estrategias de lectura que contribuyan a mejorar la comprensión de los textos.

Algunas de las actividades que propone este apartado para su enseñanza son:

- ❖ Modalidades de lectura guiada, compartida, comentada, en episodios e independiente.
- ❖ Identificación del propósito de la lectura y del texto.
- ❖ Estrategias de lectura: Activación de conocimientos previos, Predicción, Anticipación, Muestreo e Inferencias para la interpretación del significado global y específico.
- ❖ Identificar palabras desconocidas e indagar su significado.
- ❖ Expresar opiniones sobre lo leído y resumir el contenido del texto en forma oral.
- ❖ Conocimiento y uso de fuentes de información: se propicia el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para el aprendizaje autónomo.

3.3.2 Conceptualización de Lector, Texto y Contexto

En el proceso de la lectura se establece la interacción entre el lector, el texto y el contexto. La relación entre estas tres variables influye enormemente en la

construcción de significados. La comprensión de la lectura se da en función de las características del lector y del material escrito.

El lector

Partiendo de la teoría Constructivista podemos definir al *lector* como un *sujeto cognoscente*, que asume un papel activo como constructor de significados, ya que aporta gran cantidad de conocimientos, experiencias lingüísticas y aprendizajes previos a la lectura de cualquier texto. Esta actividad del lector implica procesos cognitivos, psicológicos, lingüísticos, sociales y culturales, presentes en la lectura. Todas estas características individuales, propias de cada lector le conducirán de manera invariable a que cada sujeto construya un texto único cuando lee. De hecho, dado que los lectores cambian con el tiempo, también lo hacen sus significados; por tanto múltiples lecturas del mismo texto producirán distintos significados.

El lector en cuanto sujeto cognoscente a través de la interacción con el medio social y con el objeto de conocimiento (en este caso la lectura) intenta comprender el mundo a partir de los esquemas de asimilación que previamente ha elaborado, dichos esquemas se acomodan a la nueva información.

En la medida en que lo que se construye sea progresivamente más cercano y significativo a lo ya construido permitirá al sujeto tener una mejor y mayor comprensión de la realidad.

En este sentido la comprensión lectora depende de la complejidad y la extensión de la estructura intelectual de que dispone el sujeto para obtener un conocimiento cada vez más objetivo. De este modo la comprensión de la lectura, es solo un caso particular de la comprensión del mundo en general.

En el proceso de construcción de significados que realiza el lector están implícitas actividades cognoscitivas, lingüísticas, sociales y culturales; las cuales influyen de manera definitiva en la interpretación y significado que el lector da al texto.

El desarrollo del sujeto está mediatizado por la sociedad y la cultura. Las diferencias culturales determinan en gran medida la construcción y contenido de

los esquemas de conocimiento a partir de los cuales el sujeto orienta la actividad comprensiva del mundo en que se desenvuelve.

Los principales atributos que debe poseer un buen lector son: el uso activo del conocimiento previo, la capacidad de seleccionar y emplear de manera flexible estrategias de lectura metacognitivas y autorreguladoras.

A continuación se describen de manera general las principales características que debe tener el lector.

- a) Conocimientos previos
- b) Conocimientos y habilidades psicolingüísticas
- c) Factores motivacionales: propósitos, expectativas, intereses y actitudes
- d) Estrategias de lectura específicas
- e) Dominio de los micro y macroprocesos
- f) Estrategias metacognitivas y autorreguladoras

Comenzaremos por definir el "Conocimiento previo como el conjunto de aprendizajes, que durante su desarrollo anterior el lector ha construido. Estos aprendizajes constituyen los esquemas de conocimiento desde los cuales el lector orientará la construcción del significado. El contenido de dichos esquemas se refiere al conocimiento que el lector posee sobre: la lengua, la escritura y el conocimiento sobre el mundo en general. Estos en su conjunto constituyen ideas y relaciones que utiliza el lector cuando es preciso".²³

Durante la lectura, el lector utiliza su conocimiento previo a partir de la información del texto, y esta se relaciona con un esquema preexistente, de lo que resulta una ampliación de tal esquema o la creación de uno nuevo. En la medida en que el lector obtiene nueva información, activa otros esquemas, formando nuevas ideas y ampliando su conocimiento previo.

Respecto al conocimiento y habilidades psicolingüísticas el lector es capaz de comprender y construir las oraciones, y de reconocer las oraciones

²³ Gómez Palacio, Margarita, et al. *La Lectura en la Escuela*, SEP. Biblioteca para la actualización del maestro. México 1997, P. 23

gramaticalmente correctas, aquellas con más de un significado y las que aun cuando son distintas, poseen un mismo significado.

En cuanto al sistema de la escritura, es necesario que el lector conozca sus características. El conocimiento del código (las letras organizadas en palabras, la ortografía y los signos auxiliares), le van a permitir reconocer y establecer las relaciones entre los elementos y obtener de las estructuras sintácticas el significado que representan.

El conocimiento del sistema de escritura constituye un requisito inicial para avanzar en el proceso lector.

Otra de las características sumamente importantes la constituyen los factores motivacionales y actitudinales del lector, sin las cuales la lectura carece de significado.

La lectura es una actividad intelectual que se realiza para la satisfacción de intereses, expectativas, necesidades y distintos propósitos.

En la formación de los niños como lectores, es de gran importancia enseñarlos a establecer un propósito y mantenerlo hasta el final de la lectura; el niño lector debe saber que realiza la lectura por o para algo; es decir que la lectura cumple fines, que no se lee "solo por leer".

Al leer el sujeto utiliza diversas estrategias de lectura para construir el significado del texto, de acuerdo al propósito y al tipo de texto que lea.

Antes, durante y después de la lectura, el lector desarrolla las estrategias más adecuadas para crear significados a partir de los datos que aportan sus esquemas mentales y conocimientos previos en relación con el texto y el contexto.

Algunas de las principales estrategias de lectura son: el muestreo, la anticipación, la predicción, la confirmación y las estrategias autorreguladoras.

Un "buen lector" debe tener las funciones de: descodificador, intérprete, aprendiz, usuario y analista crítico del texto.

El Texto

Otro de los elementos que intervienen en el proceso de comprensión lectora es el texto, a través del texto el lector intenta construir e interpretar el significado que ese texto le ofrece.

En esta relación de significados entre el lector y el texto, intervienen de manera importante las características y propiedades de éste último, en tanto que determinan el tipo de tarea intelectual que habrá de realizar el lector de acuerdo con sus esquemas de conocimiento. Estas características pueden constituir una guía o un obstáculo para las interacciones que con el texto realiza el lector durante la creación de significados.

“La palabra Texto proviene de la raíz etimológica latina “Textum”, que significa tejido, tela, entramado y entrelazado.

Concebimos al texto como un conjunto de unidades lingüísticas vinculadas en un conglomerado total de intención significativa”.²⁴

En base a esta definición, podemos decir, que la finalidad de los textos es la comunicación; a partir del texto el autor provee al lector de información contenida tanto en la estructura textual como en la organización de ideas y del lenguaje que se expresa con letras y símbolos de diversos tipos.

El texto se refiere a la intención del autor, al contenido de lo que dice y a la forma en que ha organizado su mensaje.

Los textos tienen características y propiedades distintas.

Para describir en términos generales las características del texto, retomaremos a Woodman, quien plantea la necesidad de conocer las características del texto, para poder reconocer lo que el lector comprende en su interacción con el texto que lee.

“Woodman propone analizar las características de los textos en función de: 1) Su forma gráfica; 2) su relación con el sistema de la lengua; 3) su estructura y 4) su contenido.”²⁵

²⁴ Allende G., Felipe et., al., La Lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo. Editorial Andrés Bello, Chile 1999, P. 175.

²⁵ Gómez Palacio, Margarita, et, al. Op, Cit. P. 31.

- 1) **Por su forma gráfica:** Se refiere a la estructura física del texto: letras, color, tamaño, párrafos, extensión, etc. El texto posee las características de direccionalidad y extensión. Direccionalidad se refiere al sentido en que se escriben las lenguas; por ejemplo el español se escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.

- 2) **Por su relación con el sistema de la lengua:** Los textos escritos se caracterizan por tener un sistema ortográfico (conjunto de grafías o letras, con sus propias reglas de combinación y de puntuación que responden a los criterios para representar: los sonidos del lenguaje y sus modificaciones al combinarlos; aspectos fonéticos; las semejanzas y diferencias entre los significados de las palabras o léxico (aspectos fonémicos y semánticos) y los significados por medio de la puntuación (aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos del lenguaje).

- 3) **Su estructura textual:** De acuerdo a su estructura podemos clasificar a los textos de la siguiente forma:
 - a) *Textos literarios:* Cuento, novela, obra de teatro.
 - b) *Textos periodísticos:* Noticia, artículo de opinión, reportaje, entrevista.
 - c) *Textos de información científica:* nota de enciclopedia, informe de experimentos, monografía, biografía, relato histórico.
 - d) *Textos instruccionales:* receta, instructivo.
 - e) *Textos epistolares:* carta, solicitud.
 - f) *Textos humorísticos:* historieta.
 - g) *Textos publicitarios:* aviso, folleto, afiche.

De acuerdo con Jakobson, en sus trabajos acerca de la comunicación, enuncia 4 funciones que tienen los textos: *Informativa, Literaria, Apelativa y Expresiva.*

- 4) **Por su contenido:** Por los contenidos los textos se pueden clasificar según:

- a) El tema
- b) El grado de complejidad con que el tema es tratado
- c) La extensión y orden de las ideas
- d) La cantidad de información explícita e implícita que contienen
- e) La cantidad y el tipo de inferencias que exigen del lector
- f) Las palabras clave que activan los esquemas aplicables para la distinción de las ideas principales
- g) La activación de la afectividad del lector.

El texto también está constituido por elementos micro, macro y supraestructurales.

El Contexto

El contexto es otra de las variables que desempeñan un papel determinante en la naturaleza y calidad con que se conduce el lector frente a situaciones de comprensión.

El contexto comprende las condiciones y circunstancias que rodean al momento mismo de la lectura; tanto las que se fija el propio lector: sus características, conocimientos, intereses, propósitos, etc.; como las derivadas del entorno social: el lugar, las condiciones físicas, el horario, etc.

En el caso de la lectura escolar el contexto se ve influenciado en parte por el docente, ya que es él quien determina la modalidad de la lectura, el horario, el tiempo, etc.

El contexto sociocultural específico de cada lector influye en la comprensión del texto, los lectores que han vivido en contextos culturales y sociales similares compartirán significados específicos.

Todo texto se escribe en un contexto específico y está configurado en parte por la cultura, la sociedad y la ideología en que se crea. El conocimiento de este hecho puede tener una profunda influencia sobre el significado que el lector construya cuando se enfrente al texto.

3.3.3 El proceso enseñanza- aprendizaje de la comprensión lectora

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora debe pensarse y desarrollarse en el contexto sociocultural de la comunicación, la cual debe permitir desarrollar la competencia comunicativa de los educandos en el más amplio sentido.

Hoy sabemos que la comprensión lectora puede enseñarse desde una óptica distinta a la tradicional. Gracias a una gran cantidad de investigaciones y avances logrados en los últimos años sobre el tema. Las perspectivas Cognitiva y Constructivista nos ofrecen valiosas aportaciones sobre como comprender dichos procesos y como mejorarlos.

Retomando autores como: Alonso, 1991; Solé, 1992 y Wells, 1990, es necesario considerar los siguientes tipos de conocimientos que se encuentran involucrados en la comprensión lectora:

- ❖ Habilidades lingüísticas de tipo léxico, sintáctico y pragmático
- ❖ Conocimientos previos del lector
- ❖ Habilidades estratégicas, metacognitivas y autorreguladoras
- ❖ Conocimientos sobre la tipología de los textos (géneros y estructuras textuales)
- ❖ El conocimiento de que los textos tienen propósitos variados

El desarrollo de la comprensión lectora puede ser caracterizado mediante dos fases principales: La aplicación de micro y macroprocesos.

La primera se refiere a las actividades de microprocesamiento o microprocesos, los cuales se ejecutan automáticamente y están centrados en la adquisición y dominio de las habilidades básicas de reconocimiento y decodificación de las palabras. Esta fase constituye el nivel más básico y por tanto no es suficiente para lograr una auténtica comprensión.

Los microprocesos involucrados en este nivel inferior son los siguientes:

- ❖ El reconocimiento de las palabras escritas en los enunciados.
- ❖ La identificación o construcción de las proposiciones (ideas) a partir de los enunciados del texto.

- ❖ La vinculación de las macroproposiciones entre sí.
- ❖ Inferencias puente necesarias para la vinculación e integración de proposiciones.

Gracias a estas actividades de microprocesamiento es posible construir la microestructura del texto, a partir del análisis semántico de las proposiciones y a los conocimientos previos del lector.

La construcción de la microestructura llevada a cabo por el lector, equivale a decir que el texto se considera legible, que puede leerse con cierta fluidez y que posee una coherencia que le da sentido y lo hace inteligible.

La segunda fase que involucra el desarrollo de la comprensión se refiere a las actividades de Macroprocesamiento o macroprocesos; los cuales tienen que ver con la construcción de la macroestructura (representación semántica de naturaleza abstracta y global del texto; es decir consiste en extraer el significado global del texto) y del Modelo mental de la Situación (modelo mental) derivada del texto.

" Los investigadores interesados en la comprensión lectora generalmente consideran a la comprensión como la construcción de un modelo mental de la situación, representada por el texto o modelo de situación. Este modelo mental contrariamente al texto que presenta una sucesión de palabras, y que en consecuencia, es lineal, puede representarse como una estructura relativamente compleja, en la cual las diferentes informaciones del texto están ligadas entre sí, por relaciones temporales, causales, etc."²⁶

A diferencia de los microprocesos, los macroprocesos son de ejecución relativamente consciente; aunque el grado de conciencia en su aplicación también depende de factores como la complejidad del texto y el propósito del lector. Los macroprocesos más relevantes son:

²⁶ Golder Caroline, et., al., Leer y Comprender: Psicología de la lectura. Editorial Siglo XXI, México 2002, P. 219.

- ❖ La identificación de las macroproposiciones (jerarquización de las ideas del texto).
- ❖ La integración y construcción coherente del significado global del texto (coherencia global), a partir de las macroproposiciones: elaboración de la macroestructura.
- ❖ La aplicación de inferencias basadas en el conocimiento previo.
- ❖ La construcción del modelo de la situación.

3.3.3.1 Conceptualización de la comprensión lectora, sus procesos y niveles

Uno de los objetivos primordiales de la Escuela Primaria mexicana es formar lectores activos, capaces de interpretar textos y construir significados a partir del uso de estrategias para lograr un aprendizaje significativo y hacer una lectura crítica de los textos.

La lectura es una actividad de construcción de significados como medio y como fin para lograr la comprensión de mensajes de distinta índole, lo cual permite lograr la comunicación en el aula.

La lectura no es adquirida universalmente y de manera uniforme por todos los niños, pero enseñarla es una de las funciones esenciales de la escuela. Aprender a leer y leer para comprender, no son la misma cosa, la escuela puede enseñar al niño a reconocer un sistema formal de representación escrita, pero no le estará enseñando verdaderamente a leer si no asegura que la lectura sea utilizada como práctica regular con propósitos bien definidos.

Gran cantidad de autores han trabajado el tema de la lectura y han propuesto infinidad de definiciones sobre la lectura y la comprensión lectora, entre las que podemos destacar las siguientes:

"Para *Emilia Ferreiro* (1982) la Lectura es un proceso de coordinación de información de diversa providencia, particularmente desde el lector y el texto, cuyo objetivo final es la obtención de significados".²⁷

En esta definición Ferreiro hace hincapié en la interacción que tiene el lector con el texto para obtener un significado. Sin embargo no hace referencia al contexto.

"Leer es un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje comunicado a través de un escrito. Asimismo es lograr de manera independiente, a través de la lectura construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de lectura."²⁸

Esta definición es similar a la anterior, ya que ambas proponen como fin último de la lectura la construcción de un significado; dentro del cual juegan un papel muy importante los conocimientos previos del lector y las estrategias que usa.

"*Teresa Colomer* define la Lectura como un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector. A la vez leer implica iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación, de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura".²⁹

En esta definición la autora introduce otro de los elementos para lograr la comprensión que es el uso de estrategias de metacompreensión.

²⁷ Carrasco Altamirano, Alma. "La Escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, enero-abril 2003, vol. 8 núm. 17 P. 130.

²⁸ *Ibid*, P. 131.

²⁹ Carvajal Pérez, Francisco, et, al., *Enseñar o Aprender a Escribir y Leer*. Editorial publicaciones del MCEP, Sevilla 2000, P. 133.

"Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos".³⁰

A partir de las definiciones de lectura expuestas anteriormente, podemos observar que la Comprensión es un aspecto de la lectura.

Podemos definir a la Comprensión de la siguiente manera:

La *comprensión* consiste en aprender a relacionar los hechos, las ideas y conceptos entre sí. La comprensión depende de la capacidad del sujeto de tejer una red de interconexiones, que relacione experiencias y conocimientos.

En palabras de *Pearson y Johnson* (1978): "Comprender es construir puentes entre lo nuevo y lo conocido... la comprensión es activa, no pasiva, es decir, el lector no puede evitar interpretar y cambiar lo que lee de acuerdo con su conocimiento previo sobre el tema. La comprensión no es simplemente cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído. La comprensión implica hacer muchas inferencias"³¹

A continuación se presentan dos definiciones sobre Comprensión lectora.

"La Comprensión de Textos es una actividad constructiva, compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado". (Díaz Barriga Frida).³²

"La comprensión lectora se define como un proceso complejo, intelectual que involucra una serie de habilidades; las dos principales se refieren al significado de las palabras y al razonamiento verbal. Se dice que la comprensión lectora sucede antes y después de leer un texto: antes al construir un puente entre lo nuevo y lo que ya se conoce; y después al revisar, repasar y sustentar lo leído (Standal y Betza, 1990)".³³

³⁰ SEP: Programas de estudio de Español. Educación Primaria, México 2000. P. 13.

³¹ Johnston, Peter H. La Evaluación de la Comprensión lectora. Un Enfoque Cognitivo. Editorial visor, España 1989, P. 125.

³² Díaz Barriga, Frida et., al., Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, Editorial Mc Graw Hill, México 2002, P. 275.

³³ Klingler Kaufman, Cynthia, Op., Cit. P.106.

A pesar de que existen infinidad de definiciones sobre lectura y comprensión lectora, podemos destacar que tienen características en común: la describen como un proceso intelectual, constructivo, dinámico, interactivo, de construcción de significados entre el lector, el texto y el contexto.

A partir de las definiciones expuestas anteriormente dejaremos planteada nuestra propia definición sobre Comprensión lectora, y es la que usaremos a lo largo del presente trabajo de investigación.

La Comprensión lectora es un proceso mental, constructivo a través del cual el lector interactúa con el texto de una manera dinámica, en un contexto determinado; a través de este proceso da sentido y significado a la palabra escrita. La comprensión involucra recursos cognitivos, psicolingüísticos y socioculturales que contribuyen a la construcción de significados por parte del lector. La comprensión lectora está inmersa en contextos comunicativos y socioculturales y a partir de ella es posible adquirir conocimientos, información y mejorar las habilidades comunicativas.

La comprensión se puede enseñar, se debe enseñar en la escuela; al respecto Alvermann afirma lo siguiente:

“Educar en la comprensión lectora implica educar en la comprensión en general, estimulando el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida, base fundamental de todo pensamiento analítico y crítico”.

Procesos cognitivos involucrados en la lectura

Dentro del ámbito educativo una de las habilidades más importantes que es necesario desarrollar es la habilidad de comprensión y aprendizaje a partir de textos escritos, a través de los cuales, además se pueden desarrollar las habilidades comunicativas de los alumnos.

La lectura es una actividad que exige el uso de procesos de pensamiento para lograr una adecuada comprensión del texto. Entre los procesos que se aplican durante la lectura están: La memoria, la observación para identificar datos, la comparación y relación para organizar y generar nuevos datos; la clasificación para la organización de datos con características comunes; el ordenamiento para la secuencia de hechos; la clasificación jerárquica para el manejo de información almacenada; el análisis, la síntesis y la evaluación para dar sentido crítico a la lectura.

Todos estos procesos no son específicos de las actividades de lectura, pero constituyen un elemento igualmente necesario para otras actividades intelectuales.

Niveles de comprensión lectora

De acuerdo con las autoras Catalá Gloria y Mireia podemos clasificar a la comprensión lectora en los siguientes niveles:

- ❖ Literal
- ❖ Reorganizativo
- ❖ Inferencial
- ❖ Crítico

Estos componentes son utilizados simultáneamente en el proceso lector; sin embargo se han agrupado en 4 grupos a fin de estudiarlos en el momento de realizar actividades de enseñanza y aprendizaje.

❖ Entendemos por **Comprensión Literal** el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto, siendo este tipo de comprensión sobre el que más hincapié se hace en la escuela. En este sentido se debe enseñar a los niños:

- Distinguir entre información relevante e información secundaria.
- Saber encontrar la idea principal
- Identificar relaciones causa-efecto
- Reconocer las secuencias de una acción.

- Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado
 - Identificar sinónimos, antónimos y homófonos
 - Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad.
- ❖ **Comprensión reorganizativa:** este proceso lector implica la reorganización de la información recibida sintetizándola, esquematizándola o resumiéndola, reordenando así las ideas a partir de la información que se va obteniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva de la misma. Las actividades a enseñar son:
- Enseñar a suprimir información trivial o redundante.
 - Reorganizar la información según determinados objetivos
 - Hacer un resumen de forma jerarquizada.
 - Clasificar según criterios dados.
 - Deducir los criterios empleados en una clasificación.
 - Reestructurar un texto esquematizándolo.
 - Interpretar un esquema dado.
 - Poner títulos que engloben el sentido del texto.
 - Dividir un texto en partes significativas.
 - Encontrar subtítulos para estas partes.
 - Reordenar cambiando el criterio (temporal, causal, jerárquico, etc.)
- ❖ La **Comprensión Inferencial o Interpretativa** se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura. Estas expectativas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. Es la verdadera esencia de la comprensión lectora, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, llenando vacíos, iniciando estrategias para salvar dificultades, haciendo conjeturas que a lo largo de la lectura se van comprobando si se afirman o no. De esta manera se manipula la información del texto y se combina con lo que el lector sabe para sacar conclusiones. Con

este nivel de comprensión se pretende que el maestro estimule a sus alumnos a:

- Predecir resultados.
- Inferir el significado de palabras desconocidas
- Inferir efectos previsibles a determinadas causas.
- Entrever la causa de determinados efectos.
- Inferir secuencias lógicas.
- Inferir el significado de frases hechas, según el contexto.
- Recomponer un texto variando algún hecho, personaje, situación, etc.
- Prever un final diferente.

❖ **El nivel Crítico o Profundo:** Implica una formación de juicios propios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios. Los docentes deben de enseñar a los niños a:

- Juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal.
- Distinguir un hecho de una opinión.
- Emitir un juicio frente a un comportamiento.
- Manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto.
- Comenzar a analizar la intención del autor.

3.3.3.2 Estrategias de comprensión lectora

Uno de los propósitos educativos de la lectura en la educación básica es “que los alumnos desarrollen gradualmente estrategias de lectura que contribuyan a mejorar la comprensión de los textos”. Para lograrlo es necesario enseñar en la escuela estrategias de comprensión lectora para hacer que los niños sean lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a diferentes tipos de

textos; a que aprendan a partir de los textos y proporcionarles los recursos necesarios para aprender a aprender.

Para abordar el tema sobre estrategias de comprensión, daremos algunas definiciones de estrategias identificadas en la revisión de la bibliografía.

“Estrategia es la idea que un agente tiene acerca de la mejor forma de actuar con la finalidad de lograr una meta” (Van Dijk y Kintsch, 1983).³⁴

“Estrategia es la acción deliberada que un lector voluntariamente realiza para desarrollar la comprensión”. (Pritchard, 1990).³⁵

“Estrategias son formas prácticas, pero flexibles de responder a contexto, situaciones o demandas reconocidas”. (estudio de IRA, 1996).³⁶

Retomando los elementos más importantes de estas definiciones, podemos caracterizarlas de la siguiente manera: Las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse, su aplicación correcta requerirá su contextualización para el problema del que se trate.

“Las estrategias son procedimientos que permiten realizar las actividades de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos” (Valls, 1990).³⁷

Estas definiciones nos aportan elementos que nos permiten proporcionar nuestra propia definición de estrategia.

³⁴ Carrasco Altamirano, Alma. Op. Cit., P. 132.

³⁵ Ibid. P. 132

³⁶ Ibid. P. 132

³⁷ SEP. La Adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. PRONAP. 2000, P. 96.

Entendemos a las *estrategias de comprensión lectora* como "procedimientos" de carácter elevado que involucran lo cognitivo y lo metacognitivo. Las estrategias persiguen la consecución de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos; así como su evaluación y su posible cambio. Las estrategias de lectura involucran procesos de orden cognitivo y metacognitivo; por lo que su enseñanza no puede ser tratada como técnicas, o recetas; sino que requieren de un aprendizaje significativo, constructivo y uso por parte de los alumnos, de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos a situaciones de lectura múltiples y variadas.

Hay un acuerdo generalizado en los autores que se sitúan en una perspectiva cognoscitivista/constructivista de la lectura, en aceptar que cuando se posee una habilidad razonable para la decodificación; la comprensión de lo que se lee es producto de 3 condiciones (Palincsar y Brown, 1984).

1. De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable.
2. Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto; es decir la posibilidad de que el lector posea los conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución de significado a los contenidos del texto (significatividad psicológica).
3. De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que se lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión.

Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende para proceder a solucionar el problema con que se encuentra.

Los libros de texto, producto de la reforma educativa de 1993 en México, incluyen algunas estrategias, aún limitadas, a las que podemos considerarlas "estrategias básicas" para abordar la enseñanza de la lectura. Dichas estrategias más

reconocidas en la propuesta curricular son: Muestreo, Predicción, Formulación de Inferencias, Anticipación, Confirmación o Autocorrección y Automonitoreo o Autocontrol.

Desde el inicio del aprendizaje de la lectura los niños muestran capacidad para usar estas estrategias, las cuales son relevantes para asegurar la comprensión.

A continuación se describen las características de las estrategias antes mencionadas.

a) Muestreo: De toda la información que contiene un texto, el lector selecciona los indicadores que le son más útiles, de tal manera que su atención no se sobrecarga de información innecesaria. Esta selección se basa tanto en las características físicas del texto, (tipografía, distribución espacial, imágenes), como en los intereses con los que el lector se aproxima al texto. Así, el lector no tiene que procesar toda la información que recibe y muestrea de acuerdo con lo que busca o espera.

Por otro lado el muestreo permite construir hipótesis sobre el contenido del texto, que se confirman o no y que permitirán a su vez, hacer nuevas predicciones.

b) Predicción: El lector imagina el contenido de un texto a partir de las características que presenta el portador que lo contiene; el título, los subtítulos, la distribución espacial, las imágenes, etc. El conocimiento que el lector tiene sobre el mundo le permite predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la continuación de una carta, etc. Por la cantidad de información que cubren, las predicciones pueden ser globales (las que influyen en cada una de las decisiones que nos llevan hacia una meta final), y al mismo tiempo focales (relacionadas con aspectos específicos de la lectura).

c) Inferencias: Es la posibilidad de derivar o deducir información que no aparece explícitamente en el texto; consiste también en unir o relacionar ideas expresadas en los párrafos y evaluar lo leído. Otras formas de inferencia

cumplen las funciones de dar sentido adecuado a palabras y frases ambiguas que tienen más de un significado y de contar con un marco amplio para la interpretación.

- d) **Anticipación:** Consiste en la posibilidad de descubrir, a partir de la lectura de una palabra o de algunas letras de ésta la palabra o letras que aparecen a continuación. Las anticipaciones pueden ser léxico-semánticas, es decir que anticipan algún significado relacionado con el tema o sintácticas; por ejemplo después de un artículo deberá continuar un sustantivo con el mismo género y número, o al leer el final de un renglón, que dice “.....y así nacieron y se desarro.....”, se anticipa que la palabra corresponderá a “desarrollaron”.
- e) **Confirmación y autocorrección:** Al comenzar a leer un texto, el lector se pregunta sobre lo que puede encontrar en él. A medida que avanza en la lectura va confirmando, modificando o rechazando las hipótesis que se formuló. Las anticipaciones que hace el lector, generalmente son acertadas y coinciden con lo que realmente aparece en el texto; es decir el lector las confirma al leer. Sin embargo hay ocasiones en que la lectura muestra que la anticipación fue incorrecta, entonces el lector rectifica.
- f) **Automonitoreo o autocontrol:** También llamada Metacompreensión. Consiste en evaluar la propia comprensión que se va alcanzando durante la lectura, lo que conduce a detenerse; volver a leer o continuar encontrando las relaciones de ideas necesarias para la creación de significados.

Las estrategias descritas anteriormente son las propuestas por la SEP. A continuación describiremos otras estrategias que pueden ser enseñadas a los alumnos para que mejoren su tratamiento de la información de textos.

Son diversas las clasificaciones sobre estrategias de comprensión, propuestas por diversos autores como: Monereo (1990); Nisbet y Shuksmith (1978); Palincsar y Brown (1984); Pozo (1990), Solé (1992), etc.

Aquí retomaremos la clasificación que sigue el trabajo de *Isabel Solé* (1992), ya que constituye un valioso aporte para el docente.

Solé propone una clasificación de estrategias a partir de tres momentos en que ocurre el proceso lector: Antes, durante y después de la lectura.

"Estrategias que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previas a la lectura/durante ella)

Estrategias que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión (durante la lectura).

Estrategias dirigidas a recapitular el contenido, resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura/después de ella)"*

Solé propone la siguiente clasificación de estrategias:

- ❖ Estrategias antes de la lectura
- ❖ Estrategias durante de la lectura
- ❖ Estrategias después de la lectura

* Solé Isabel. Estrategias de lectura. Editorial Graó, España 2002 P. 64

Estrategias de lectura

Estrategias previas a la lectura	Estrategias durante la lectura	Estrategias después de la lectura
Ideas generales	Elaboración de inferencias	Identificación de ideas principales
Motivación	Subrayado	Elaboración de resumen
Propósitos de lectura	Aclarar posibles dudas	Respuesta a preguntas
Activar conocimientos previos	Toma de notas	Evaluación
Establecer predicciones	Monitoreo o supervisión	
Plantearse preguntas		

Cabe aclarar que la autora señala que ésta clasificación es de alguna forma artificiosa, ya que las estrategias aparecen integradas en todo el proceso lector. Sin embargo la enseñanza de la lectura debe tener lugar en todas sus fases (antes, durante y después) para que el niño sea un lector competente.

Estrategias previas a la lectura

Comprende todas las estrategias que se plantean antes de llevar a cabo el proceso lector; aquí se plantean las siguientes: Ideas generales, motivación para la lectura, propósitos de lectura, revisión y actualización de conocimientos previos, establecer predicciones sobre el texto y generar preguntas sobre él.

A continuación se describen cada una de ellas:

- ❖ **Ideas generales:** La principal idea general es la concepción que el docente tenga sobre lo que es la lectura, lo que lo hará diseñar unas u otras experiencias educativas con relación a ella. Aquí enfatizamos algunos aspectos que el docente debe tener en cuenta para una correcta enseñanza de estrategias de comprensión de textos. “leer” es sobre todo una actividad

voluntaria y placentera. Los maestros y alumnos deben de estar motivados para aprender y enseñar a leer. El docente debe de valorar la lectura como proceso de aprendizaje, de información y de disfrute. Es necesario articular diferentes situaciones de lectura: oral, colectiva, individual, etc. y buscar los textos más adecuados para lograr los objetivos planteados. La actividad de lectura debe de ser significativa para los niños; que responda a una finalidad, que ellos puedan comprender y poner en práctica.

- ❖ **Motivación para la lectura:** Una de las estrategias clave antes de iniciar el proceso lector es la "*motivación*", es necesario que el lector esté motivado para leer, que el niño sepa qué debe hacer, que conozca los propósitos de la lectura; y además que encuentre interesante lo que se propone que haga.

- ❖ **Propósitos de lectura:** En las situaciones que recurrimos a la lectura siempre lo hacemos con un motivo. Lo hacemos cuando tenemos un interés y necesitamos resolver una situación concreta. Estos propósitos hacen que recurramos a un tipo particular de texto y no a otro. Es muy importante establecer objetivos antes de la lectura; ya que estos determinan cómo se sitúa el lector ante ella y el modo en que se irá conduciendo su propio proceso de comprensión. Leemos con diferentes propósitos, entre ellos, podemos señalar los siguientes: Leer para obtener información de carácter general; para aprender; para revisar un escrito propio; por placer; para comunicar; para dar cuenta de que se ha comprendido, etc.

- ❖ **Revisión y actualización del conocimiento previo:** Esta estrategia consiste en ayudar a los alumnos a recordar sobre lo que ya saben acerca del tema. Para afrontar la lectura con alguna idea; ya que ello le va a facilitar la realización de inferencias al leer y la comprensión subsiguiente de lo leído. Antes de la lectura es importante que el profesor se plantee con qué cuentan los niños para poder abordarla. Estos conocimientos previos condicionan enormemente la interpretación que se construye y no es asimilable únicamente

a los conceptos y sistemas conceptuales de los alumnos; sino que está construido también por sus expectativas, intereses, vivencias, aspectos afectivos que intervienen en la atribución de sentido a lo que se lee.

Para activar el conocimiento previo es necesario que el docente de alguna información general sobre lo que se va a leer; informe a los alumnos sobre el tipo de texto que se trata: un cuento, un texto expositivo, una noticia, etc. ayude al niño a fijarse en determinados aspectos del texto, por ejemplo a que tome en cuenta las ilustraciones, los subrayados, los subtítulos, palabras clave, etc. ya que son aspectos que le ayudarán a saber de que trata el texto.

❖ **Establecer predicciones sobre el texto:** Las estrategias de predicción realizadas antes de la lectura, según Brown y Palincsar (1985), sirven para promover un contexto, y también implican directamente la activación y el uso del conocimiento previo. Para establecer predicciones debemos basarnos en los aspectos del texto tales como: superestructura, títulos, subtítulos, ilustraciones, encabezados, etc..

❖ **Generar preguntas sobre el texto:** Las preguntas juegan un papel muy importante en el desarrollo de la comprensión. Las preguntas formuladas por el maestro son necesarias como modelo para que los estudiantes aprendan a formular sus propias preguntas.

Este proceso implica reaccionar ante una página con preguntas o hipótesis que son contestadas y confirmadas por el texto, mientras el lector lee y se relaciona con él.

Estrategias durante la lectura

Las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura son las siguientes: elaboración de inferencias, subrayado; aclarar posibles dudas, toma de notas, monitoreo o supervisión; estas estrategias pueden fomentarse en actividades de lectura compartida. A continuación describimos cada una de ellas.

- ❖ **Elaboración de inferencias:** Elaborar inferencias basadas en el conocimiento previo es una actividad muy importante en el proceso de comprensión lectora. Esta actividad elaborativa consiste en emplear activamente el conocimiento previo para dar contexto y profundidad a la interpretación constructiva sobre el texto. En las inferencias se encuentran involucrados los siguientes tipos de esquemas: de conocimiento acerca de la temática específica que trata el texto, esquemas de conocimiento acerca de las estructuras textuales y esquemas de conocimiento general del mundo.

Saber sobre la temática que trata el texto o tener conocimiento sobre sucesos o situaciones que se describen en él; permiten construir activamente inferencias, las cuales pueden ayudar a subsanar distintos problemas. Algunas de las actividades que pueden realizarse gracias a la formulación de inferencias son: el llenado de huecos; el esclarecimiento de significado de palabras, frases o ideas; la elaboración de hipótesis posibles sobre cómo entender el mensaje proporcionado por el autor; el desarrollo de una lectura interpretativa entre líneas.

Muchas de las inferencias elaboradas por el lector mientras lee son de naturaleza automática; mientras que otras no.

- ❖ **Subrayado:** Esta actividad consiste en resaltar por medio de un remarcado conceptos, enunciados o párrafos de un texto que se consideran importantes. Esta actividad permite una lectura activa y selectiva porque en su ejecución, cuando se sabe hacer correctamente, se identifican las ideas principales del texto: Esta estrategia no resulta efectiva si se subraya automáticamente; ya que esto no garantiza la comprensión, pero resulta benéfico para un trabajo posterior de procesamiento del texto; ya que facilita la lectura y el repaso selectivo del texto; favorece que el alumno se muestre alerta y promueve que el lector construya una representación coherente del texto. Algunas recomendaciones para el subrayado son: no subrayar todo; no hacerlo en forma mecánica; sino hasta después de haber entendido el texto y realizar

alguna actividad adicional al subrayado (releer selectivamente, resumir, autocuestionarse, etc.)

- ❖ **Toma de notas:** Esta actividad es más compleja que el subrayado, requiere una mayor profundidad de la información leída; porque requiere además de la comprensión y la recodificación en nuestras propias palabras (parafraseo). Las notas escritas pueden organizarse en forma lingüística; como sería por medio del resumen o bien en forma viso-espacial, por medio de cuadros sinópticos, esquemas conceptuales, mapas conceptuales, etc.

Para la toma de notas es muy importante identificar las palabras clave encontradas en el texto. Algunas recomendaciones son: tomar notas en paráfrasis, tomar notas de textos con información compleja, adecuarse al propósito de lectura.

- ❖ **Monitoreo o supervisión:** una de las actividades más relevantes que ocurren durante la lectura es la de monitoreo o supervisión del proceso. Esta actividad se efectúa en función del propósito de lectura. "Baker (1985) ha señalado que cuando leemos usamos varios tipos de criterios para monitorear nuestra comprensión. Grosso modo, podemos decir que estos pueden clasificarse en criterios de tipo léxico (evaluación de cadenas de letras que forman palabras y palabras completas), sintáctico (corrección gramatical de frases), semántico (se refiere al significado de las palabras) y global (que los distintos enunciados tengan relación con la temática global del texto), la consistencia interna (que no haya incongruencia entre distintos enunciados del texto), la incongruencia externa (relación de la información con el conocimiento del mundo que uno posee) y la claridad informativa global". Detectar carencias o fallos en la comprensión (de tipo léxico, sintáctico, semántico, etc.) debidas a la insuficiente información proporcionada por el texto o a la inadecuada representación construida por el lector, es decir saber que se está fallando en la comprensión en un momento determinado dentro de la lectura es una

habilidad de monitoreo o supervisión que distingue una ejecución apropiada de comprensión de textos, de otra que no lo es.

A continuación se describirán brevemente las estrategias después de la lectura.

Estrategias después de la lectura

Estas estrategias ocurren cuando ya ha tenido lugar la actividad de lectura (o cuando ha finalizado una parte de la misma) Aquí se plantean las siguientes: identificación de ideas principales; elaboración del resumen; respuesta a preguntas y evaluación.

- ❖ **Identificación de ideas principales:** Es una actividad cognitiva que pertenece al procesamiento macroestructural del texto. Existe una distinción entre lo que es el tema de un texto y la idea principal. "el tema de un texto", es aquella parte de la macroestructura que permite contestar la pregunta ¿de qué trata el texto?, y se expresa por medio de un enunciado; en cambio "la idea principal"; aunque también es parte de la macroestructura, se refiere a la identificación o construcción del enunciado o enunciados de mayor relevancia que el autor utiliza o sugiere para explicar el tema. La idea principal se podría contestar mediante la pregunta ¿cuál es la idea más importante que el autor utiliza o sugiere para explicar el tema?. Para construir la idea principal se requiere especificar el tema. Para identificar la idea principal se necesita de la realización de actividades involucradas como: construir una representación global del texto; hacer juicios sobre la importancia de la información y reducir la información trivial, secundaria y redundante; considerar la idea principal, después de hacer un análisis reflexivo sobre aquellas ideas que se consideran relevantes. En ocasiones la idea principal se encuentra en forma explícita en el texto; pero es otros textos se requiere construirla. La identificación de la idea principal no depende exclusivamente de las posibilidades que el texto abre al lector; sino que también influyen los conocimientos previos del lector y sus propósitos de lectura.

- ❖ **Elaboración del resumen:** La elaboración del resumen se basa en la construcción de la macroestructura del texto, es decir consiste en jerarquizar la información relevante y reducción de la información irrelevante. En la elaboración del resumen es necesario considerar el uso activo de conocimientos previos; conocimientos psicolingüísticos, arreglo de la información a nivel local y global y el empleo de marcadores semánticos de resumen (expresiones como: "en resumen", "por tanto", "en pocas palabras", etc.).

- ❖ **Evaluación:** Esta actividad consiste en una evaluación de los procesos y de los productos, en función del propósito de lectura establecido. En realidad esta estrategia ocurre durante la comprensión, bajo formas como la autointerrogación. Esta actividad permite las actividades de supervisión y de toma de decisiones que el lector realiza para saber si el proceso de comprensión está ocurriendo en forma óptima o si algo está fallando; lo que puede provocar que no sea posible encontrarle sentido al texto. Después de la lectura debe realizarse una actividad evaluativa para estimar el grado en que se ha comprendido el texto en su forma global; si se ha podido construir una interpretación completa, y si se ha cumplido con el propósito establecido. En caso de que no se haya conseguido, es necesario implementar estrategias como la relectura parcial y selectiva.

3.3.3.3 *La Evaluación de la comprensión lectora*

Numerosos autores definen a la evaluación de diferentes maneras; aquí retomaremos a Miras y a Isabel Solé (1990); quienes definen a la "**Evaluación** como una actividad mediante la cual, en función de determinados criterios, se obtienen informaciones pertinentes acerca de un fenómeno, situación, objeto o persona. Se emite un juicio sobre el objeto de que se trate y se adoptan una serie de decisiones relativas al mismo."

La evaluación puede encontrarse presente en diferentes puntos del proceso enseñanza-aprendizaje y también alrededor de las estrategias de lectura.

Así encontramos la **evaluación inicial**, es la que nos permite conocer los conocimientos previos con que el alumno va a abordar una situación de lectura, e inferir lo que podrá o no podrá hacer con lo que nos proponemos enseñarle. La información que nos proporciona es esencial y puede conducir a tomar decisiones de muy distinto tipo; desde seguir adelante con el plan previsto, hasta rechazarlo por completo; pues se infiere que la distancia entre aquellos conocimientos y lo que proponemos es demasiado dilatada como para asegurar la realización de un aprendizaje significativo.

El acceso a los conocimientos previos de los alumnos, a sus expectativas e intereses así como lo que inferimos que se encuentra a su alcance; lleva al docente a articular algún tipo de intervención que asegure que el alumno pueda "engancharse" de entrada con el proceso; como medio para ir un poco más allá de donde se encuentra a lo largo del proceso.

La **evaluación sumativa** al final del proceso; a través de la cual podemos establecer un balance de lo que el alumno ha aprendido.

Los especialistas en el tema proponen una evaluación formativa para la comprensión lectora.

La **evaluación formativa**: es inherente a la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. Consiste en evaluar continuamente lo que está pasando a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y nos permite intervenir en él, e ir adaptando su intervención a lo que va surgiendo en el contexto educativo; es decir obtener informaciones pertinentes acerca de la situación (observarla, observándose a sí mismo y el resultado de la propia actuación) que permitan al profesor emitir un juicio sobre el desarrollo de la misma.

Este tipo de evaluación requiere de la observación de los alumnos; ya que la información que nos brinda es importante para enseñar y para evaluar, tanto formativa como sumativamente. Si conceptualizamos la lectura como un proceso interactivo, su evaluación debe de ser considerando el proceso que esta implica y no sólo tomar en cuenta el resultado final. Se puede pensar entonces, la

evaluación de la comprensión como un acto de construcción de conocimientos; en el que el sujeto construye su propia comprensión referida tanto al objeto de conocimiento, como a su actuación, viendo sus logros y dificultades.

Para evaluar la comprensión lectora debemos tomar en cuenta la incidencia de la comprensión, la activación de los conocimientos previos; el uso de estrategias; conocimientos metacognitivos, las características de los textos y las situaciones contextuales en las que están involucrados los sujetos.

Las autoras Teresa Colomer y Anna Camps, proponen algunos criterios para evaluar la lectura, y son los siguientes:

- ❖ La actitud emocional con la que el lector se enfrenta al texto.
- ❖ Los propósitos con los que se lleva a cabo la lectura.
- ❖ El grado en que el alumno puede manejar las fuentes escritas.
- ❖ Sobre el proceso de construcción del significado.
- ❖ El grado en que el lector controla su propio proceso de comprensión.

La evaluación de la enseñanza de la lectura debe ser global. Para evaluar a los alumnos durante su proceso, averiguando no sólo si fallan, o si tienen éxito, sino, cuándo, en qué intervienen, e intentando inferir el porqué. Para poder evaluar también la propia intervención, la enseñanza para adecuarla progresivamente, para adaptarla, modificarla y enriquecerla.

El tema de la evaluación de la comprensión lectora es tan importante como complejo; ya que actualmente existe un importante avance conceptual sobre la comprensión de la lectura, en contraste con las dificultades que se presentan al momento de evaluarla. En el ámbito de la investigación son escasos los estudios, aun dentro de la línea cognitiva, que sobre el tema de la evaluación se están realizando.

Tradicionalmente se había evaluado la lectura como un acto de decodificación de signos gráficos. El niño sabía leer cuando había aprendido a reconocer cada letra y a pronunciarla adecuadamente.

Sin embargo la concepción de la lectura ha cambiado "leer es un acto cognitivo de comprensión", en donde interviene el lector, el texto y el contexto; con el fin de conseguir un propósito determinado; su medición es mucho más compleja; ya que en primer lugar se tendrán que desglosar las actividades implicadas en el proceso lector y se tendrán que precisar cuál o cuáles se quieren evaluar, y a continuación se tendrá que abordar el problema de saber a través de qué mecanismos y control suficientemente fiables se pueden evaluar esas habilidades. So necesarios mecanismos de evaluación para la capacidad de la lectura en su globalidad.



IV

PROPUESTA PEDAGÓGICA:

CURSO – TALLER
“LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LAS
HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LA
ESCUELA PRIMARIA”

Curso-Taller

La comprensión lectora y las habilidades comunicativas en la Escuela Primaria

Diseñadora del curso
María Verónica Alanís Figueroa

CONTENIDO

Propuesta: "Curso taller la comprensión lectora y las habilidades comunicativas en la Escuela Primaria".

- 4.1 Presentación
- 4.2 ¿Por qué a los profesores de primaria?
- 4.3 Propósitos
- 4.4 Metodología de trabajo
- 4.5 Criterios de evaluación
- 4.6 Contenidos de las sesiones
- 4.7 Estructura del curso-taller (carta descriptiva)
- 4.8 Material de apoyo para el curso-taller y bibliografía básica

PROPUESTA

CURSO-TALLER

La comprensión lectora y las habilidades comunicativas en la Escuela Primaria.

4.1 PRESENTACIÓN

El presente curso-taller se presenta como respuesta a las necesidades de formación de los docentes, en torno a la enseñanza de la lectura. Pretende cubrir las necesidades teóricas de la comprensión lectora y su enseñanza, así como su importancia para el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas (hablar, leer, escribir y escuchar).

Además se considera necesario replantear la perspectiva desde la cual se aborda la enseñanza de la lectura en la escuela.

Es producto de la revisión y análisis de los resultados obtenidos en la investigación bibliográfica; mi propia práctica docente a nivel Primaria y de los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados a los alumnos de tercero "A"; y a los docentes de Primaria del Colegio Pasteur .

En la investigación bibliográfica realizada, encontramos que a pesar de las fructuosas investigaciones, a las propuestas en torno a la lectura y a las reformas educativas de los Planes y Programas de Estudio de Español (1993), donde se incluye un apartado sobre la comprensión lectora y su enseñanza; y a los esfuerzos realizados por la SEP; mediante el desarrollo de diversos proyectos y acciones en materia de promoción de la lectura; entre ellos: Rincones de Lectura, Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES), El Programa Nacional de Lectura, etc., estas acciones no han logrado repercutir en las transformaciones de la práctica docente en lo concerniente a la lectura y su trascendencia social y cultural.

Respecto a mi experiencia personal en el Colegio Pasteur, podemos observar que la Lectura no ha sido suficientemente atendida por parte de los docentes y directivos . Sin pretender generalizar, podemos decir que dentro del Colegio, las prácticas escolares en torno a la lectura han privilegiado durante mucho tiempo aspectos formales como el volumen, la entonación, la rapidez con la que se realiza y otros elementos de la expresión oral, por la idea muy arraigada de que leer es “descifrar” lo que está en los signos. Se pide entonces a los alumnos pronunciar correctamente las palabras, no omitir o agregar letras o palabras, leer determinado número de palabras por minuto, entre otras cuestiones. Por lo tanto el propósito de la lectura se ha limitado al estudio de los temas que marca el Programa y a la realización de actividades poco reflexivas como: copias, resúmenes textuales, cuestionarios con preguntas literales; etc.; estas prácticas demuestran que la lectura se ha entendido como un acto de decodificación; dejando de lado la comprensión; limitando así sus posibilidades cognitivas, formativas y comunicativas.

En cuanto a los instrumentos aplicados a los alumnos de 3 “A” : PRUEBAS PARA EVALUAR EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA; se concluye que el 66% presenta deficiencias de comprensión lectora. El 20% se ubicó en un nivel muy bajo de lectura. El 33% en un nivel moderadamente bajo y el 13% en un nivel bajo.

Solamente el 33% obtuvo un nivel de comprensión dentro de la normalidad. Es importante resaltar que ningún alumno se ubicó en los niveles alto y muy alto.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la ENTREVISTA SOBRE COMO LOS DOCENTES TRABAJAN LA COMPRENSIÓN LECTORA, podemos concluir en términos generales que algunos profesores desconocen el apartado de comprensión lectora propuesto en el Programa de Español; la enseñanza de la lectura se ve reducida sólo a la práctica de la lectura en voz alta, en silencio y formulando preguntas sobre el texto. Sólo un profesor afirmó trabajar la comprensión lectora en el aula.

Hay un desconocimiento sobre el uso de estrategias de lectura; sólo un profesor explicó usar algunas estrategias como el subrayado, la identificación de ideas principales, anotaciones al margen del texto y relectura del texto. Además manifiestan confusión en cuanto a las estrategias y modalidades de lectura, ellos las usan como sinónimos. La mayoría de los profesores afirma haber detectado problemas de lectura en sus alumnos y han enfrentado esta problemática fomentando el hábito de lectura y motivando a los alumnos sin embargo no dan mayor argumento a sus respuestas.

El 77% afirma comprender lo que lee (pero los resultados obtenidos en la prueba de comprensión manifiestan lo contrario.

En conclusión se puede ver que los docentes presentan deficiencias en cuanto a contenidos y estrategias para el tratamiento de la lectura y su aplicación en diferentes situaciones de comunicación; por lo que ésta temática puede ser considerada de bajo dominio para ellos.

Respecto a la PRUEBA DE COMPRENSION LECTORA: "LOS TORNADOS: LAS TORMENTAS MÁS VIOLENTAS", se concluye que el 45% obtuvo un promedio aprobatorio, pero deficiente; el otro 55% salió en un nivel

bajo, pero podrían mejorar. En términos generales los docentes presentan dificultades para identificar el tema del texto, el patrón de organización en que está escrito el texto e identificación de ideas principales.

En este sentido es un objetivo prioritario para la Educación Primaria abordar esta problemática, ya que es en este nivel donde tiene mayor incidencia la enseñanza de la lectura; además de que ésta es uno de los procesos mentales más importantes para la adquisición de conocimientos, habilidades y estrategias para el aprendizaje desde el nivel básico hasta el profesional, y es un proceso que se involucra en todas las materias escolares y en todos los niveles académicos.

Por todas las razones anteriormente expuestas, es de suma importancia que se reconsidere el papel que desempeña el maestro en torno a la enseñanza de la lectura. Con frecuencia el docente influye de manera inconsciente en las actitudes y valores de los estudiantes; pues no sólo comunica conocimientos. En efecto los docentes son modelos a los que se observa y de los que se aprende, y por ello desempeñan un papel crítico en las actitudes de los estudiantes frente a la lectura; su estímulo e influencia posibilitan que los alumnos adopten una respuesta positiva hacia esta forma de aprendizaje.

Aun cuando la escuela es sólo uno de los contextos para el aprendizaje y la práctica de la lectura, es importante que se considere el papel que desempeña el maestro como conducto a través del cual los estudiantes conceptualizan, valoran y emplean la lectura dentro y fuera del ámbito escolar.

De ahí que se haya planteado la necesidad de recuperar la experiencia educativa de los maestros en esta actividad, con el propósito de promover el interés y el compromiso hacia la lectura.

Debido a la importancia educativa, cultural, social y comunicativa la Propuesta de Intervención Pedagógica sería a través de un CURSO-TALLER SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA PRIMARIA.

La ESTRATEGIA GENERAL del curso es “Favorecer el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los docentes de nivel Primaria”

Se pretende proveer a los docentes frente a grupo de elementos teóricos a través del análisis de contenidos básicos como: El Programa de Estudio de Español, la Comunicación, las habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir y escuchar), el proceso de comprensión lectora: el lector, el texto y el contexto, procesos cognitivos, niveles, estrategias y evaluación. Dichos contenidos son abordados en las 5 sesiones del curso.

Todos estos contenidos serán trabajados a través de dinámicas vivenciales, ejercicios específicos, evaluación autodiagnóstica, reflexiones, comentarios, redacción de escritos, ejercitación de estrategias de lectura, autoreflexión; etc. Todas estas actividades encaminadas a favorecer la comprensión y las habilidades comunicativas de los docentes.

El resultado esperado será que los docentes compartan su experiencia, conozcan la de sus colegas, se retroalimenten mutuamente y tomen decisiones conjuntas con el propósito de instrumentar acciones para mejorar su forma de enseñanza de la lectura en beneficio de sus alumnos.

Se eligió la modalidad de curso-taller por considerar que es una propuesta de trabajo acorde a las necesidades formativas de los docentes.

Por otro lado se tiene la ventaja de que los participantes cuentan con los conocimientos previos sobre el tema; por tanto podemos combinar la teoría con la práctica; permite la participación activa de los asistentes, mediante la recuperación de las experiencias de la forma de trabajo vivencial, y la práctica interactiva.

También nos da la posibilidad de integrar el trabajo grupal basado en los ejercicios y discusión de textos. Además nos da la posibilidad de recuperar la experiencia y creatividad a nivel individual y grupal; así como una evaluación cualitativa de los participantes.

El curso-taller esta estructurado en 5 sesiones, a manera de carta descriptiva. Para cada una de las sesiones se propone un material específico, el cual puede ser consultado en el apartado 4.8: Material de apoyo y bibliografía básica, incluido en la presente propuesta.

4.2 ¿ POR QUÉ A LOS PROFESORES DE PRIMARIA?

El curso-taller ubica como destinatarios principales a los docentes de Primaria, por considerar que los profesores tienen necesidades básicas de formación, tanto personales como en el ámbito laboral.

Los profesores requieren desarrollar competencias didácticas y comunicativas acordes a las necesidades actuales. Una de las herramientas fundamentales en la labor del maestro es la comunicación tanto oral como escrita y si el docente tiene problemas en el desarrollo de capacidades y competencias comunicativas personales se verá reflejado en el proceso enseñanza-aprendizaje; por lo que el curso tiene como prioridad favorecer esas habilidades básicas.

4.3 PROPÓSITOS

- ❖ Recuperar la práctica docente en relación a los procesos de enseñanza de la lectura y en particular de los procesos de comprensión.
- ❖ Revalorar la importancia de la comprensión lectora como proceso que permite tener acceso a la información, al conocimiento y a la cultura
- ❖ Poner en práctica diferentes estrategias para favorecer la comprensión lectora .
- ❖ Fortalecer las habilidades comunicativas de los docentes para que mejoren el proceso comunicativo en el aula.

4.4 METODOLOGÍA DE TRABAJO

El curso-taller está fundamentado en el enfoque pedagógico constructivista.

El curso-taller se trabajará de acuerdo a la siguiente metodología:

- ❖ El programa está estructurado para trabajarlo en 25 horas, en 5 sesiones de 5 horas cada una.
- ❖ Se propone que el grupo que lo integre sea de 12 a 15 participantes.

- ❖ Las fechas y los horarios serán determinadas de acuerdo a las necesidades de los participantes y a las posibilidades de quienes lo impartan. Se sugiere trabajarlo al inicio del ciclo escolar en los Talleres Generales de Actualización, para implementarlo al inicio del curso.
-
- ❖ La modalidad de curso-taller representa la integración de dos tipos de trabajo:
 - a) Implica una carga de trabajo importante para el facilitador, quien tendrá la responsabilidad de estudiar previamente los contenidos del curso; preparar el material necesario; presentar de manera didáctica cada una de las sesiones y coordinar las actividades que se plantean.

Se sugiere que la persona que imparta el curso sea un profesionista con amplios conocimientos y experiencia en lectura, escritura y comunicación; para cumplir con éxito los propósitos del curso.
 - b) Requiere de la participación y compromiso de cada uno de los participantes. La modalidad del taller será a partir de la participación individual y de la realización de diversos ejercicios aplicando estrategias para el fortalecimiento de las habilidades implicadas en la lectura y en su comprensión. Así como la presentación de un producto en las sesiones.
 - ❖ Se considerará la realización y revisión de los diferentes ejercicios y trabajos escritos que cada uno de los participantes elabore dentro del curso-taller.
 - ❖ Para el desarrollo del curso-taller se propone una bibliografía mínima básica para trabajar los aspectos teóricos y metodológicos de los diversos temas y contenidos del mismo.
 - ❖ Con relación a los costos de los materiales se sugiere que estos sean cubiertos por la institución educativa.

4.5 CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación en este curso-taller pretende ampliar el tipo de procedimientos y calificación dando prioridad a los que permiten una visión múltiple de los procesos de aprendizaje, esfuerzo y progreso personal de los participantes y que permita tomar decisiones respecto a como mejorar su desempeño.

- ❖ Evaluación diagnóstica
- ❖ Evaluación informal
- ❖ Evaluación del curso-taller

Evaluación diagnóstica:

Se pretende realizar una evaluación diagnóstica para ayudar a los participantes en varios sentidos; entre ellos a tomar conciencia de sus conocimientos previos, a conocer que es lo que realmente sabe y qué es lo que creía saber; además permite conocer las creencias y valoraciones que tienen los participantes con respecto a la comprensión.

Por otro lado crea una serie de expectativas sobre lo que espera obtener del curso; lo cual contribuye de manera favorable a proporcionar un contexto que repercute de manera positiva en los aprendizajes que se irán consiguiendo.

También se realizará una evaluación cualitativa a lo largo del curso.

Evaluación informal :

La evaluación informal se utiliza dentro de episodios de enseñanza con una duración breve. Como exige poco gasto didáctico, puede utilizarse a discreción en la misma situación de enseñanza y aprendizaje. Además las técnicas de evaluación informal se distinguen porque el facilitador no suele presentarlas a los participantes como actos evaluativos; por ende los participantes no sienten que están siendo evaluados, lo cual resulta ideal para valorar sus desempeños tal y como en ese momento se encuentran.

Se identifican dos tipos de técnicas informales: la observación de las actividades de los participantes y la exploración a través de preguntas formuladas en un marco comunicativo y respetuoso, haciendo participar al grupo, incluso para que ellos mismos se formulen preguntas entre sí.

Evaluación final:

Al final de las cinco sesiones que integran este curso-taller, el grupo se encontrará en la posibilidad de hacer un análisis retrospectivo de todos los contenidos que se han revisado.

La evaluación final tendrá un carácter grupal e individual, en donde cada uno de los participantes expondrá sus puntos de vista y argumentará el nivel de adquisición de los conocimientos y aplicación de los mismos en su trabajo en el aula.

Posterior a la aplicación del curso se pretende hacer una reunión con los participantes para observar los procesos, y las actitudes que se lograron con respecto a la temática, con el propósito de modificar y rediseñar el curso para obtener los mejores resultados posibles.

NOTA: El material bibliográfico sugerido en la Carta Descriptiva, apartado: Recursos y/o técnicas, ya ha sido seleccionado por la autora del curso-taller a través de una Antología, denominada: "ANTOLOGÍA PARA LOS PARTICIPANTES DEL CURSO-TALLER: LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA PRIMARIA"; que podría ser de fácil acceso para los profesores interesados en la temática y que tengan dificultades para acceder a la información directa de las fuentes documentales. Se pone a disposición esta Antología por la dificultad de adquirir algunos de los textos sugeridos en el curso.

4.6 CONTENIDOS DE LAS SESIONES

Sesión 1

LA LECTURA EN EL PROGRAMA DE ESPAÑOL

- ❖ Análisis del Programa de Estudio de Español
- ❖ Propósitos educativos de la lectura
- ❖ Enfoque comunicativo
- ❖ Organización de los programas
- ❖ Descripción de los componentes
- ❖ El componente de la lectura
- ❖ La lectura: un concepto restringido por la Escuela Primaria

Sesión 2

LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

- ❖ Conceptualización básica de la comunicación
- ❖ Elementos básicos del proceso comunicativo
- ❖ La comunicación educativa
- ❖ La comunicación educativa en el aula
- ❖ Las habilidades comunicativas básicas: hablar, leer, escribir y escuchar

Sesión 3

LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL AULA

- ❖ La comprensión y el aprendizaje de textos
- ❖ Dificultades principales en el proceso de comprensión lectora
- ❖ Conceptualización de lector, texto y contexto
- ❖ El proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora
- ❖ Conceptualización de la comprensión lectora, sus procesos y niveles

Sesión 4

LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

- ❖ Estrategias de comprensión lectora
- ❖ Estrategias previas a la lectura
- ❖ Estrategias durante la lectura
- ❖ Estrategias después de la lectura

Sesión 5

EL DOCENTE Y LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

- ❖ Conceptualización y caracterización de los diferentes tipos de evaluación
- ❖ Evaluación de la comprensión lectora
- ❖ Materiales para la evaluación de la comprensión lectora

CONTENIDO TEMÁTICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS Y/O TÉCNICAS	PRODUCTOS Y/O EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> Evaluación autodiagnóstica 	<ul style="list-style-type: none"> Expectativas de los participantes y contrato 	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> Técnica detección de expectativas (consultar material de apoyo sesión I) 	
<ul style="list-style-type: none"> Preconcepciones sobre la comprensión lectora y su importancia en la adquisición de aprendizajes 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación autodiagnóstica sobre la lectura Revisión grupal del examen, para reconocer aciertos y deficiencias personales Ejercicio individual mediante la contestación de preguntas 	15 min. 20 min. 20 min.	<ul style="list-style-type: none"> Ejercicio: "Una evaluación a mi nivel de lectura" (consultar material de apoyo sesión I) Ejercicio: "Preguntas sobre la comprensión lectora" (consultar material de apoyo sesión I) 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión y retroalimentación sobre la importancia de la comprensión lectora
<p>RECESO</p>	<p>RECESO</p>	25 min.	<ul style="list-style-type: none"> Hojas de rotafolio y marcadores 	<p>RECESO</p>
<ul style="list-style-type: none"> Programas de Estudio de Español: <ul style="list-style-type: none"> Propósitos educativos de la lectura Organización de los programas 	<ul style="list-style-type: none"> Exposición a cargo del facilitador de la estructura general del Programa de Estudio de Español 	15 min. 40 min.	<p>RECESO</p> <ul style="list-style-type: none"> SEP Programa de Estudio de Español, Educación Primaria, México 2000, P. 7-20 Hojas de rotafolios y marcadores 	<p>RECESO</p>

CONTENIDO TEMATICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS Y/O TECNICAS	PRODUCTOS Y/O EVALUACION
	<ul style="list-style-type: none"> Lectura y análisis por equipos sobre el componente de la lectura y sus apartados en el Programa de Español 	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> Cuaderno de notas 	<ul style="list-style-type: none"> Breve exposición sobre los componentes de la lectura
<ul style="list-style-type: none"> La lectura: un concepto restringido por la Escuela Primaria 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura comentada por equipos Por medio del ejercicio los participantes expresarán los factores que han generado que la escuela privilegie el descifrado y deje de lado la comprensión Comentarios grupales sobre las actividades realizadas y elaboración de conclusiones 	30 min. 20 min.	<ul style="list-style-type: none"> Texto: "La lectura, un concepto restringido por la Escuela Primaria", en Pedagogía de la lectura en el aula. Ramos Maldonado Fernando. Editorial Trillas, México 2001. P. 21-28 Técnica: "Torbellino de ideas" (consultar material de apoyo sesión 1) 	<ul style="list-style-type: none"> Comentarios y reflexión sobre la lectura

ESTRUCTURA DEL CURSO TALLER

SESION 2

LA COMPRESION LECTORA Y LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA PRIMARIA

LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Propósitos:

- **El docente revalorará la importancia de la comunicación en el aula; así como las habilidades comunicativas básicas (hablar, leer, escribir, escuchar) en el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

CONTENIDO TEMÁTICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS Y/O TÉCNICAS	PRODUCTOS Y/O EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización básica de la comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> • Propósito de la sesión 2 • Dinámica grupal para la introducción al tema. • Comentarios grupales sobre la técnica destacando la importancia de la comunicación eficaz • De manera individual defina con sus propias palabras ¿Qué es la comunicación? 	5 min. 20 min. 10 min. 5 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: "Teléfono descompuesto" (consultar material de apoyo sesión 2) • Hojas blancas 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización grupal sobre la comunicación

CONTENIDO TEMÁTICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS Y/O TÉCNICAS	PRODUCTOS Y/O EVALUACION
	<ul style="list-style-type: none"> • Elabore en equipo un escrito sobre los principales elementos del proceso comunicativo 	30 min.		
	<ul style="list-style-type: none"> • Elabore de manera grupal una definición sobre comunicación y posteriormente lea algunos escritos 	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de rotafolios y marcadores 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar por equipos el tema de la educación y la comunicación por medio de la técnica 	50 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: "Producción cooperativa" (consultar material de apoyo sesión 2) • Apartado 3.3.1 La educación y la comunicación (consultar trabajo de investigación) 	<ul style="list-style-type: none"> • Síntesis, diagrama conceptual, esquema o cuadro sinóptico • Retroalimentación grupal
<p style="text-align: center;">RECESO</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Comunicación Educativa • La comunicación Educativa en el aula 	<p style="text-align: center;">RECESO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura comentada por equipos sobre la comunicación educativa 	20 min.	<p style="text-align: center;">RECESO</p>	<p style="text-align: center;">RECESO</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración por equipos de un listado sobre las principales problemáticas que enfrentan en torno a la comunicación en el salón de clases 	35 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Apartado 3.1.3 La comunicación educativa; y 3.1.4 La comunicación educativa en el aula (consultar trabajo de investigación) 	
		30 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de rotafolios y marcadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Lámina sobre la problemática de la comunicación en el aula

CONTENIDO TEMÁTICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS Y/O TÉCNICAS	PRODUCTOS Y/O EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> Las habilidades comunicativas básicas: hablar, leer, escribir y escuchar 	<ul style="list-style-type: none"> Intercambio grupal de ideas sobre la importancia de la comunicación Exposición a cargo del facilitador sobre las habilidades comunicativas básicas (hablar, leer, escribir y escuchar) De manera grupal, mediante la técnica, caracterizar a cada una de las habilidades comunicativas Por quipos elaborar un cuadro de habilidades comunicativas observadas en sus alumnos Comentarios sobre las actividades realizadas y elaboración de conclusiones 	<p>20 min.</p> <p>30 min.</p> <p>15 min.</p> <p>15 min.</p> <p>10 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Apartado 3.1.5 Las habilidades comunicativas en el niño (consultar trabajo de investigación) Técnica: "Torbellino de ideas" (consultar material de apoyo sesión 1) 	<ul style="list-style-type: none"> Retroalimentación grupal sobre la importancia de fortalecer las habilidades comunicativas Cuadro de habilidades comunicativas

ESTRUCTURA DEL CURSO TALLER

SESION 3

LA COMPRENSION LECTORA Y LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA PRIMARIA

LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL AULA

Propósitos:

- **El docente reflexionará sobre la importancia de la comprensión lectora en la adquisición de aprendizajes significativos.**

CONTENIDO TEMATICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS Y/O TECNICAS	PRODUCTOS Y/O EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> • La comprensión y el aprendizaje de textos 	<ul style="list-style-type: none"> • Propósito de la sesión 3 • Lectura comentada por equipos 	5 min. 15 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Texto: "La comprensión y el aprendizaje de textos", en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Díaz Barriga Frida, et., al., Editorial Mc Graw Hill, México 2002 P. 273-276 	
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de la comprensión lectora en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatización sobre la práctica pedagógica de la lectura en el aula 	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: "Juego de roles" (consultar material de apoyo sesión 3) • Lecturas diferentes (consultar material de apoyo sesión 4) 	

CONTENIDO TEMÁTICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS Y/O TÉCNICAS	PRODUCTOS Y/O EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> Dificultades en el proceso de comprensión lectora 	<ul style="list-style-type: none"> Comentarios grupales y reflexión sobre las dificultades en torno a la enseñanza de la lectura Lectura individual mediante el subrayado de ideas principales 	10 min.		<ul style="list-style-type: none"> Retroalimentación y reflexión sobre la importancia de la comprensión lectora
	<ul style="list-style-type: none"> Comentarios grupales sobre la lectura 	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> Texto: "Dificultades en el proceso de comprensión lectora", en Dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Defior, Silvia. Ediciones Aljibe, Málaga, P. 107-124 	
<ul style="list-style-type: none"> Conceptualización de lector, texto y contexto 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración individual de una historieta sobre las características que debe tener un "buen lector" Presentación de algunas historietas de manera voluntaria 	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> Técnica: "Historieta" (consultar material de apoyo sesión 3) Hojas blancas, bolígrafo Apartado 3.3.2 Conceptualización de lector, texto y contexto (consultar trabajo de investigación) 	<ul style="list-style-type: none"> Historieta sobre las características de un "buen lector"
RECESO	RECESO	30 min.	RECESO	RECESO
<ul style="list-style-type: none"> El proceso enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora 	<ul style="list-style-type: none"> Exposición a cargo del facilitador 	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> Apartado 3.3.3 El proceso de enseñanza aprendizaje de la C. L. (consultar trabajo de investigación) 	
RECESO	RECESO	15 min.	RECESO	RECESO
		40 min.		

CONTENIDO TEMÁTICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS Y/O TÉCNICAS	PRODUCTOS Y/O EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización de la comprensión lectora, sus procesos y niveles 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura por parejas sobre el tema • Por equipos elabore un diagrama conceptual sobre el tema • Elaboración grupal de conclusiones • Reflexión grupal con base a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo influye la formación del docente con respecto a la lectura en la E- A del alumno - ¿la comprensión lectora es una opción viable para trabajarla en el aula? - ¿Cómo ha trabajado la lectura a lo largo de su práctica educativa? • Ejercicio extra clase: preparar exposición por equipos sobre estrategias de lectura 	<p>30 min.</p> <p>20 min.</p> <p>10 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apartado: 3.3.3.1 Conceptualización de la comprensión lectora, sus procesos y niveles (consultar trabajo de investigación) • Técnica: Diagrama conceptual (consultar material de apoyo sesión 3) <p>Proporcionar a cada equipo el material bibliográfico correspondiente para preparar la exposición</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen breve sobre el tema • Exposición por equipos • Reflexión grupal

ESTRUCTURA DEL CURSO TALLER

SESION 4

LA COMPRESION LECTORA Y LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA PRIMARIA

LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN

Propósitos:

- **Que el docente ponga en práctica diferentes estrategias para favorecer la comprensión y el desarrollo de habilidades comunicativas.**

CONTENIDO TEMATICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS Y/O TECNICAS	PRODUCTOS Y/O EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de comprensión lectora: Antes, durante y después de la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propósito de la sesión 4 	5 min.		
	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura individual de un texto breve 	10 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Lecturas diferentes (consultar material de apoyo sesión 4) 	
	<ul style="list-style-type: none"> • De manera grupal hacer un listado de las estrategias empleadas en el texto 	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de rotafolios y marcadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Listado de estrategias
<ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza de estrategias de comprensión lectora 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición del facilitador sobre la enseñanza de estrategias de comprensión lectora 	20 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Texto. "La enseñanza de estrategias de comprensión lectora", en Estrategias de lectura. Isabel Solé. Ed. Graó, España 2002, P 57-75 	

CONTENIDO TEMÁTICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS Y/O TÉCNICAS	PRODUCTOS Y/O EVALUACION
	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición Por equipos sobre el tema: Estrategias previas a la lectura • Retroalimentación del tema por parte del facilitador • Trabajo en equipos: Ejercitación de estrategias previas a la lectura a través de diferentes textos, realización de las siguientes actividades: <ul style="list-style-type: none"> - Defina su propósito de lectura - Elabore un plan de lectura - Active sus conocimientos previos sobre el tema - Elabore predicciones - Elabore preguntas • Comentarios y reflexión sobre las estrategias previas 	<p>30 min.</p> <p>10 min.</p> <p>30 min.</p> <p>10 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto: "Para comprender antes de la lectura", en Estrategias de lectura. Solé Isabel. Editorial Graó, España 2002, P. 77-100 • Pizarrón, láminas, gises • Lecturas diferentes para cada equipo (consultar material de apoyo sesión 4) • Cuaderno de notas, pluma 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición por equipos • Presentación de los resultados de realización de las estrategias
RECESO	RECESO	20 min.	RECESO	RECESO

CONTENIDO TEMÁTICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS Y/O TÉCNICAS	PRODUCTOS Y/O EVALUACION
	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición por equipos de las estrategias durante la lectura • Retroalimentación del tema por parte del facilitador • Trabajo en equipos: Ejercitación de estrategias durante la lectura: <ul style="list-style-type: none"> - Leer cuidadosamente el texto - Formular predicciones - Plantear preguntas - Aclarar dudas acerca del texto - Subrayar ideas principales • Exposición por equipos del tema: Estrategias después de la lectura • Retroalimentación del tema por el facilitador 	<p>30 min.</p> <p>10 min.</p> <p>25 min.</p> <p>30 min.</p> <p>10 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto: "Construyendo la comprensión durante la lectura", en Estrategias de lectura, Solé Isabel. Editorial Graó, España 20002, P. 101-115 • Pizarrón, gises, láminas • Lecturas diferentes para cada equipo (consultar material de apoyo sesión 4) • Cuaderno de notas • Texto: "Después de la lectura seguir comprendiendo y aprendiendo", en Estrategias de lectura. Solé Isabel. De. Graó, España 2002, P. 117-141 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición por equipos • Presentación de los resultados de las estrategias • Exposición por equipos

ESTRUCTURA DEL CURSO TALLER

SESION 5

LA COMPRESION LECTORA Y LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LA ESCUELA PRIMARIA

EL DOCENTE Y LA EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA

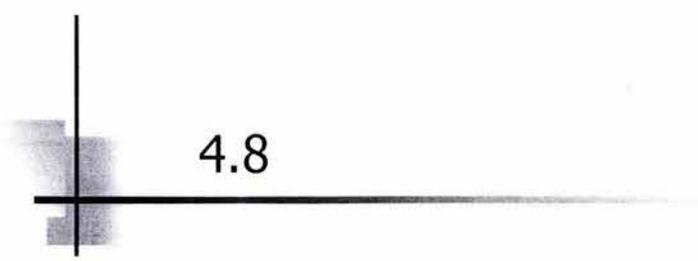
Propósitos:

- **El docente se reconocerá como mediador principal en el proceso enseñanza-aprendizaje y reflexionará sobre su papel de intervención en la evaluación de la comprensión lectora.**

CONTENIDO TEMATICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS Y/O TECNICAS	PRODUCTOS Y/O EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización y caracterización de los diferentes tipos de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Propósito de la sesión 5 • Por equipos analizar el tema de la evaluación por medio de una técnica 	<p>5 min.</p> <p>40 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Texto: "Constructivismo y evaluación psicoeducativa", en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Díaz Barriga Frida, et., al., Editorial Mc Graw Hill, México 2002, P. 352-359 • Técnica: "Producción cooperativa" (consultar material de apoyo de la sesión 2) 	

CONTENIDO TEMÁTICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS Y/O TÉCNICAS	PRODUCTOS Y/O EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> Evaluación de la comprensión lectora Materiales para la evaluación de la comprensión lectora 	<ul style="list-style-type: none"> A partir de la exposición reflexione de manera crítica sobre las actividades de evaluación que utiliza en su actividad docente Lectura guiada del texto: Evaluación de la comprensión lectora A partir de la lectura del texto elabore por equipo un ensayo sobre la importancia de evaluar la comprensión lectora 	<p>30 min.</p> <p>30 min.</p> <p>30 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Técnica: "Producción cooperativa" (consultar material de la sesión 2) Texto: "La evaluación de la comprensión lectora", en Evaluación de la comprensión lectora. Catalá Gloria, et., al., Editorial Graó, España 2001, P. 28-39 Hojas blancas, bolígrafo 	<ul style="list-style-type: none"> Ensayo sobre la evaluación de la comprensión
<p>RECESO</p>	<p>RECESO</p> <ul style="list-style-type: none"> Análisis por equipos de algunos instrumentos para evaluar la comprensión lectora 	<p>20 min.</p> <p>60 min.</p>	<p>RECESO</p> <p>Textos: "Materiales para la evaluación de la comprensión lectora", en La lectura en la escuela. Gómez Palacio Margarita, et., al., Editorial Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP, México 1997, P. 115-204</p>	<p>RECESO</p>

CONTENIDO TEMÁTICO	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	TIEMPO	RECURSOS Y/O TÉCNICAS	PRODUCTOS Y/O EVALUACION
	<ul style="list-style-type: none"> • En plenaria hacer comentarios sobre el material revisado • Evaluación del facilitador del curso • Cierre del curso • Evaluación grupal del curso donde los participantes den sus puntos de vista sobre el nivel de adquisición de conocimientos adquiridos y su aplicación en el aula 	<p>20 min.</p> <p>20 min.</p> <p>20 min.</p> <p>20 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Otros textos: modelos de textos que se pueden trabajar en el aula”, en Evaluación de la comprensión lectora. Gloria Catalá., et., al . Editorial Graó, España 2001, P. 159-218 • Guía para la evaluación del facilitador (consultar material de apoyo sesión 5) • Técnica: “Clausura merecida” (consultar material de apoyo sesión 5) • Hojas blancas, bolígrafo 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación personal y grupal • Reflexión individual y por escrito de la pregunta: Ahora que tiene conocimientos más concretos de la lectura y las habilidades comunicativas ¿Qué está dispuesto a realizar para mejorar las habilidades lectoras de sus alumnos?



4.8

Material de apoyo para el
curso-taller y bibliografía
básica

Sesión 1

1. TÉCNICA: FIESTA DE PRESENTACIÓN

USOS:

- Lograr un conocimiento interpersonal rápido y sin temor.

RECURSOS MATERIALES:

- Un salón suficientemente iluminado y amplio.
- Una hoja de papel.
- Lápices y alfileres.

DURACION:

- 25 minutos.

TAMAÑO DEL GRUPO:

- Diez personas como mínimo.

DISPOSICION DEL GRUPO:

- Libre

DESARROLLO:

- Durante 10 minutos el participante realiza alguna de las siguientes variaciones, escogida por el mismo o por el facilitador:
 - a) Uno o varios dibujos de si mismo.
 - b) Dibujar un pastel con rebanadas de diferentes tamaños; cada una debe significar, como porcentajes, lo que cada quien dedica a diferentes aspectos de su vida.
 - c) Realizar una gráfica de su vida indicando el momento actual.
 - d) Escribir una descripción de sí mismo.
- Las hojas se prenden en la espalda de cada participante.
- Silenciosamente, las personas deben moverse cada dos minutos, de participante en participante, para tener seis o siete encuentros.
- Se les pide que acudan con las dos personas que les hayan interesado mas de los encuentros previos.
- Se induce a la plática y a la realización de preguntas acerca de sus compañeros.
- Se comenta el ejercicio.

Fuente: Aprender jugando tomo 1, Acevedo Ibáñez, Alejandro Noriega Editores. México 1990, P. 200-201.

Sesión 1

2. TÉCNICA: DETECCIÓN DE EXPECTATIVAS

USOS:

- Es importante para la formación de la comunidad de aprendizaje, que el facilitador cuente con la posibilidad de determinar las expectativas de los participantes. Este ejercicio además de auxiliarnos en tal propósito, nos ayuda a mover físicamente al grupo.
- Determina las expectativas del grupo con relación al evento de que se trate.
- Verifica las posibles discrepancias con relación a los objetivos.

RECURSOS MATERIALES:

- Salón amplio e iluminado.
- Hojas tamaño carta, de rotafolio, lápices y plumones.

DURACIÓN:

- 20 minutos.

TAMAÑO DEL GRUPO:

- ilimitado.

DISPOSICION DEL GRUPO:

- primero en forma individual.
- Posteriormente en subgrupos o corrillos de 3 a 6 personas.

INSTRUCCIONES ESPECÍFICAS:

- Ninguna.

DESARROLLO:

- Se solicita a los participantes que respondan de manera individual, en hoja carta, a las siguientes preguntas:
 - ¿Por qué estoy aquí?
 - ¿Qué me gustaría aprender?
 - ¿Qué pienso aportar?
 - ¿Qué me gustaría que no ocurriera durante el evento?
 - ¿Qué me gustaría que si ocurriera durante el evento?
- Ya respondidas, se les pide que se numeren del 1 al 4 o 5 progresivamente y que se reúnan en quipos del mismo número.
- Se les solicita a los subgrupos que den respuesta a las mismas preguntas a partir de las respuestas individuales de sus miembros y que las conclusiones del corrillo las pongan en hojas de rotafolio.

- Cuando los equipos acaban, se cuelgan las hojas de rotafolio en las paredes y se da lectura a ellas por medio de un representante de cada equipo.
- El facilitador debe cuidar que las expectativas no discrepen con los objetivos del evento, pero si ello ocurriese deberá resaltarlo, de tal manera, que se entablen negociaciones entre los participantes o simplemente acordar que la expectativa no será satisfecha por el evento.

Fuente: Aprender jugando tomo 2, Acevedo Ibáñez, Alejandro Noriega Editores. México 1990, P. 44 y 45.

Sesión 1

3 EJERCICIO: UNA EVALUACIÓN A MI NIVEL DE LECTURA.

ACTIVIDAD:

- Para que te des una idea del nivel de lectura que tienes evalúate con una escala del 1 al 3, considerando al **1 como sobresaliente**, el **2 como Bueno** y el **3 como mejorable**.

Generalmente tengo un propósito de lectura antes de empezar a leer	1	2	3
Antes de empezar a leer, se como formular preguntas para que el texto me responda	1	2	3
Poseo habilidades para comprender un texto	1	2	3
Poseo habilidades para estructurar un texto	1	2	3
Puedo distinguir la relación entre las ideas principales y lo que el texto trata.	1	2	3
Puedo distinguir los hechos de las inferencias y las opciones.	1	2	3
Poseo habilidades para profundizar en el contenido del texto.	1	2	3
Establezco estrategias de lectura (antes, durante y después de la misma).	1	2	3
Logro la trascendencia de lo comprendido en la lectura	1	2	3
Logro expresar la comprensión de las ideas claramente.	1	2	3
Soy consciente de qué, cómo y para qué estoy leyendo.	1	2	3
Practico la lectura frecuentemente	1	2	3
Me motivo fácilmente ante la actividad de lectura.	1	2	3

Ejercicio de reflexión.

Tomando como base la opinión que expresaste en la evaluación anterior contesta las siguientes preguntas:

¿Cómo te describes como lector?

¿Qué características te describieron como un mejor lector?

Fuente: Estrategias cognitivas para una lectura crítica, Cazares González, Fidel. Editorial Trillas, México 2000, P. 44 y 45.

Sesión 1

4. EJERCICIO: PREGUNTAS SOBRE LA COMPRENSIÓN LECTORA

- Contesta las siguientes preguntas:

1. Describa con sus propias palabras el concepto de lectura.

2. ¿Qué relación existe entre lectura y comprensión lectora?

3. ¿Qué pasos sigue cuando lee un libro, una revista o un periódico?

4. ¿Qué es comprender un texto?

5. ¿Por qué es importante trabajar la comprensión lectora en el aula?

Sesión 1

5. TÉCNICA: *TORBELLINO DE IDEAS*

USOS:

- Desarrollar la imaginación creadora
- Ejercitar la imaginación creadora tratando de encontrar ideas originales
- Encontrar nuevas soluciones.

RECURSOS MATERIALES:

- Pizarrón
- Gises
- Salón amplio e iluminado.

DURACIÓN:

- 20 minutos

TAMAÑO DEL GRUPO:

- Ilimitado

DISPOSICIÓN DEL GRUPO:

- Libre

DESARROLLO:

- El grupo debe conocer el tema que se va a trabajar con antelación, a fin de pensar en él.
- Los participantes hablan con toda libertad sobre el tema en cuestión, con objeto de producir ideas originales, generar nuevas soluciones y establecer nuevas relaciones entre los hechos e integrarlos de manera distinta.
- Los participantes deben centrar su atención en el problema, vivir el problema y crear una atmósfera propicia para las manifestaciones espontáneas.
- Se suprime la crítica y se fomenta la libre asociación de ideas.
- Al término de la sesión el facilitador debe leer la lista de las proposiciones más valiosas. Posteriormente el facilitador hace un resumen y junto con el grupo extrae conclusiones.

Fuente: Dinámica de Grupos en Educación, Andueza, María. Editorial Trillas, México 1989, P. 90 y 91.

Sesión 2

1. TÉCNICA: TELÉFONO DESCOMPUESTO

USOS:

- Objetivizar la información a través de la observación de su distorsión desde su fuente original hasta su destino final.

RECURSOS MATERIALES:

- El mensaje que se va a transmitir.
- Pizarrón.
- Grabadora (opcional).
- Un salón suficientemente iluminado y amplio.

DURACION:

- 20 minutos.

TAMAÑO DEL GRUPO:

- Ilimitado

DISPOSICIÓN DEL GRUPO:

- Libre

INSTRUCCIONES ESPECÍFICAS:

- El instructor puede grabar para reproducir la experiencia e indicar la distorsión de la comunicación. Debe llevar un pequeño mensaje escrito, el cual puede ser el siguiente tipo:

“Juan le dijo a Jaime que mañana tenía una invitación con la novia del hermano de José, y que si quería ir le hablara a Jacinto para que lo apuntara en la lista que tiene Jerónimo”.

DESARROLLO:

- Se piden seis voluntarios y se numeran. Cinco de ellos salen del salón.
- Se lee el mensaje al No. 1 y se le pide al No. 2 que regrese al salón.
- El no. 1 dice al No. 2 lo que le fue dicho por el instructor sin ayuda de los observadores.
- Se le pide al participante No. 3 que regrese al salón.

El No. 2 transmite el mensaje que recibió del No. 1.

- Se repite todo el proceso hasta que el No. 6 reciba el mensaje, el cual debe ser escrito en el pizarrón para que el grupo entero pueda leerlo.
- A su vez, el instructor escribe el mensaje original y se comparan.
 - Se crea una discusión acerca del ejercicio; se les pide a los observadores un pequeño reporte sobre las reacciones de los participantes.

Fuente: Aprender jugando tomo 1. Acevedo Ibáñez, Alejandro Noriega Editores. México 1990, P. 80 y 81

Sesión 2

2 TÉCNICA: PRODUCCIÓN COOPERATIVA

USOS:

- Se usa para desarrollar, integrar y/o profundizar un tema.
- Para compartir la construcción del conocimiento con los pares.

RECURSOS MATERIALES:

- Un salón amplio e iluminado
- Hojas de papel
- Pluma
- Material bibliográfico sobre el tema en cuestión

DURACIÓN

- 30 minutos

TAMAÑO DEL GRUPO:

- Ilimitado

DISPOSICIÓN DEL GRUPO:

- Libre

DESARROLLO:

- Primer momento: El facilitador invitará al grupo a formar equipos de 3 a 4 integrantes. Los grupos recibirán material que se refiera a un mismo tema o a temas diferentes, pero con un eje articulador, (frases, ejercicios, materiales bibliográficos, etc.)
- Segundo momento: Los grupos leerán e interpretarán el tema a partir del material provisto por el facilitador, iniciando, en la hoja, la construcción de una síntesis, un diagrama conceptual, un esquema, un cuadro sinóptico, etc.
- Transcurrido el tiempo y cuando lo indique el facilitador, pasarán la hoja y los materiales a otro grupo. El grupo 1 pasará su hoja al 2, éste al 3 y así sucesivamente. Cada equipo continuará la creación. El trabajo terminará cuando cada hoja llegue al grupo que la inició, enriquecida con el aporte de todos.
- Los grupos interpretarán la creación e incorporación de elementos que permitan definir la misma.
- Tercer momento: En plenario los equipos presentarán sus creaciones.

Fuente: Técnicas grupales: elementos para el aula flexible, Pasut, Marta, et., al., Ediciones Novedades Educativas, Argentina 1998 P. 57 y 58.

Sesión 3

1 TÉCNICA: JUEGO DE ROLES

USOS:

- Para analizar una situación problemática sacándola de sus protagonistas reales
- Para argumentar y defender posiciones

RECURSOS MATERIALES:

- Salón amplio e iluminado
- Hojas blancas y libros

DURACIÓN:

- 30 minutos

TAMAÑO DEL GRUPO:

- Ilimitado

DESARROLLO:

- Previamente el facilitador determinará la problemática a analizar y la contará a los participantes como si se tratara de un hecho vivido en otro ámbito. Pedirá voluntarios para representar la situación
- Primer momento: Los voluntarios se distribuirán los roles en que participarán y acordarán rasgos generales de la situación que van a representar.
- Segundo momento: Los voluntarios improvisarán la escena.
- Tercer momento: El resto del grupo, que habrá observado la escena, analizará la situación. Interrogará, además a los actores, para conocer las motivaciones de determinadas respuestas. Se abrirá la discusión grupal.

Fuente: Técnicas grupales: elementos para el aula flexible, Pasut, Marta, et., al., Ediciones Novedades Educativas, Argentina 1998, P. 93.

Sesión 3

2. TÉCNICA: HISTORIETA

USOS:

- Se usa para comunicar los momentos o hechos más significativos de una situación determinada.

RECURSOS MATERIALES:

- Un salón amplio e iluminado
- Hojas de papel bond
- Plumones

DURACIÓN:

- 30 Minutos

TAMAÑO DEL GRUPO:

- Ilimitado

DESARROLLO:

- El grupo de trabajo se pondrá de acuerdo sobre el tema o la situación que desee representar. El facilitador inducirá la caracterización del género historieta y se analizarán ejemplos.
- Primer momento: Se formarán distintos grupos de trabajo de 2 a 6 integrantes (esta tarea también podrá realizarse en forma individual.)
- Segundo momento: Cada grupo o participante identificará los distintos momentos del hecho o situación que desea representar, como así también los personajes que intervendrán en la historieta.
A partir de ello, elaborará una historieta, esto es, una secuencia de dibujos relacionados entre sí y unidos por un relato.
- Tercer momento: Se intercambian las historietas producidas por los equipos, con el propósito de efectuar un análisis e interpretación de su contenido.

Fuente: Técnicas grupales: elementos para el aula flexible, Pasut; Marta., et., al., Ediciones Novedades Educativas, Argentina 1998, P. 81 y 82.

Sesión 3

3. TÉCNICA: DIAGRAMA CONCEPTUAL

USOS:

- Se utiliza para visualizar las relaciones jerárquicas entre conceptos.
- Para captar el significado de los materiales a aprender
- Para buscar la significatividad de hechos, ideas, experiencia.

RECURSOS MATERIALES:

- Salón amplio e iluminado
- Sobres con 4 tarjetas (un sobre por cada participante)
- Bolígrafo o lápiz

DURACIÓN:

- 20 minutos

TAMAÑO DEL GRUPO:

- Ilimitado

DESARROLLO:

- Primer momento: El facilitador entregará a cada participante un sobre con 4 tarjetas limpias e indicará cuál es el tema a tratar. Pedirá entonces que cada uno escriba en cada tarjeta, una palabra que asocie con el tema en cuestión.
- Segundo momento: El facilitador recogerá los sobres (que ahora contendrán las cuatro tarjetas cada una con una palabra asociada al tema), pedirá a los participantes que formen equipos.
- Tercer momento: Se distribuirán materiales sobre el tema, con la consigna de leerlos a vuelo de pájaro y comentarlos. Durante este lapso, el facilitador extraerá las tarjetas de los sobres y formará tantos mazos de tarjetas como equipos haya en el curso, cuidando que no haya palabras repetidas en cada mazo.
- Cuarto momento: El facilitador entregará a cada equipo un mazo y una hoja de papel con la consigna de que distribuyan las palabras que les han tocado, las analicen, hablen de sus contenidos y las relacionen entre sí.
- Quinto momento: Se les pedirá a los equipos que armen, en el papel, un diagrama conceptual que englobe esas palabras. (De acuerdo con la madurez del grupo podrá pedirse, en lugar del diagrama conceptual, la elaboración de un texto de cualquier clase, referido al tema, que involucre esas palabras).
- Séptimo momento: Se profundiza sobre el tema con otras actividades.

LECTURAS

EJERCITACIÓN DE ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA

A continuación se presentan una serie de actividades para que las apliques al texto que se presenta más adelante.

Estrategias:

- a) Define tu propósito de lectura
- b) Elabora un plan de lectura de acuerdo con tu propósito
- c) Activa tus conocimientos previos con las preguntas ¿Qué conozco sobre el tema?, ¿Qué quiero conocer?
- d) Elabora predicciones sobre el texto
- e) Elabora preguntas sobre el texto

El tomate es efectivo contra el cáncer

Washington (AFP). El pigmento que da su característico color rojo a los tomates es un eficaz agente contra el cáncer de próstata, indican resultados presentados en el congreso de la Asociación Americana para la Investigación contra el cáncer, en Filadelfia.

Estudios recientes sugerían que ese pigmento, el lizoteno, reducía la talla de los tumores cancerígenos de la próstata y su expansión a otros tejidos del organismo. Para confirmar esta hipótesis, el equipo del Dr. Omar Kucuc, de la Universidad Wayne State de Detroit, sometió a 12 enfermos de cáncer de próstata a un régimen a base de lizoteno tres semanas antes de ser operados.

Después de la operación, constataron que los tumores de próstata no se habían extendido a otros tejidos en un 67 por ciento de los casos, por un 44 por ciento en los que no recibieron una dosis diaria del pigmento.

Un estudio publicado en febrero por la revista del Instituto Nacional de Cáncer reveló que el tomate y sus productos derivados tenían un efecto positivo también contra el cáncer de páncreas, pulmón y colon. (Periódico El Norte, Sección "Vida, Arte, Salud, Educación y Religión", 16/04/99, P. 2.)

Fuente: Estrategias cognitivas para una lectura crítica, Cázares González Fidel. Editorial Trillas México 2000, P. 20

LECTURAS

EJERCITACIÓN DE ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA

A continuación se presentan una serie de actividades para que las apliques al texto que se presenta más adelante.

Estrategias:

- a) Define tu propósito de lectura
- b) Elabora un plan de lectura de acuerdo con tu propósito
- c) Activa tus conocimientos previos con las preguntas ¿Qué conozco sobre el tema?, ¿Qué quiero conocer?
- d) Elabora predicciones sobre el texto
- e) Elabora preguntas sobre el texto

Alergia

Una alergia es cuando tu cuerpo reacciona ante una sustancia que en realidad es bastante inofensiva. Las alergias suelen aparecer después de que el organismo ha sido expuesto a una sustancia en repetidas ocasiones.

Al comienzo el cuerpo la tolera, pero al cabo del tiempo se vuelve sensible a ella. A partir de ese momento, cada vez que encuentra esa sustancia, llamada antígeno o alérgeno, el cuerpo intenta destruirlo. Lo logra mediante la secreción de unas sustancias químicas, entre ellas la histamina, que puede causar una reacción alérgica incómoda, como la fiebre del heno. Para combatir las alergias suelen usarse medicamentos llamados antihistamínicos, que impiden la producción de la histamina.

La fiebre del heno es la forma más corriente de alergia. Se debe al hecho de aspirar las nubes de polen liberadas por la hierba y las plantas durante la primavera y los meses de verano. Para la mayoría de la gente, esto no significa ninguna molestia. Pero los que son sensibles al polen sufren una reacción similar a la de un constipado violento, con estornudos y ojos llorosos e irritados.

Podemos desarrollar alergias a múltiples objetos y algunas personas son alérgicas a ciertos alimentos, como las fresas o la leche. Otra forma de alergia provoca irritación de la piel llamada dermatitis. Este tipo de alergia se debe a que la piel roza una materia que contiene el antígeno. Por ejemplo mucha gente es alérgica a la capa de níquel que recubre las cremalleras, las joyas o las hebillas usadas en la ropa. (Headlam, Catherine, Enciclopedia de las Ciencias, Vol. 1, Everest, España, 1993, P. 33-34.)

Fuente: Estrategias cognitivas para una lectura crítica, Cázares González Fidel. Editorial Trillas, México 2000, P. 91.

LECTURAS

EJERCITACIÓN DE ESTRATEGIAS PREVIAS A LA LECTURA

A continuación se presentan una serie de actividades para que las apliques al texto que se presenta más adelante.

Estrategias:

- Define tu propósito de lectura
- Elabora un plan de lectura de acuerdo con tu propósito
- Activa tus conocimientos previos con las preguntas ¿Qué conozco sobre el tema?, ¿Qué quiero conocer?
- Elabora predicciones sobre el texto
- Elabora preguntas sobre el texto

La historia de la escritura

Mitos y leyendas sobrenaturales envuelven la primitiva historia de la escritura, al igual que la del habla. Los descubrimientos arqueológicos proporcionan detalles iluminadores junto con frustrantes problemas de interpretación. Poco a poco ha ido surgiendo un relato de la primitiva historia de la escritura, pero contiene numerosas lagunas y ambigüedades.

El asunto es complicado pero el hecho de que, en lo que respecta a esta época primitiva, no resulta nada fácil decidir si una pieza de expresión gráfica tiene que ser interpretada como una imagen artística o como un símbolo de escritura primitiva. En principio la diferencia está clara. La primera transmite significados de tipo personal y subjetivo, y no encaja en un sistema de símbolos recurrentes con valores aceptados; por el contrario la segunda es convencional e institucionalizada, y puede ser comprendida de la misma manera por todos los que utilizan el sistema. Cuando el producto es una pintura o un grabado sobre una roca que representa a un animal, apenas se puede dudar de que tiene un propósito no lingüístico (aunque es discutible si tiene una función estética, religiosa, o de otro tipo). No obstante, cuando el producto es una serie de formas aparentemente geométricas o de pequeños caracteres, la distinción entre arte y escritura ya no resulta tan evidente. Las mismas lenguas llegan a reflejar el

problema: en Griego antiguo y en egipcio se usaba la misma palabra para "escribir" y "dibujar".

Por lo menos hay un punto de está bastante claro.

Hoy parece que lo más probable es que los sistemas de escritura hayan evolucionado de forma independiente, en épocas distintas, en varios lugares del mundo:

Mesopotamia, China, Mesoamérica y otras partes.

No hay nada que sostenga la teoría del origen común.

Sin duda existen semejanzas entre estos sistemas, pero en el fondo no resultan sorprendentes, puesto que no hay muchas formas de inventar un sistema de comunicación escrita.

Precursores

Los primeros ejemplos de un uso convencional de símbolos escritos se encuentran en las tablillas de arcilla que han sido descubiertas en varias partes de Oriente Medio y del sureste de Europa, que datan aproximadamente del 3500 a. C.. En yacimientos cercanos a los ríos Tigris y Eufrates, actualmente en territorio de Irak, se han encontrado numerosas tablillas hechas por los sumerios.

En las tablillas precedentes de la ciudad-estado de Uruk, por ejemplo se han contado unos 1500 símbolos, la mayoría de naturaleza abstracta. Parece ser que registran cuestiones como ventas de terrenos, transacciones comerciales y relaciones de impuestos.

Se han notado varias correspondencias entre los símbolos utilizados en esas tablillas y las piezas de arcilla que se utilizaron en esa zona durante varios miles de años antes de la llegada de la escritura. Parece que estas piezas, que tiene varias formas distintivas, fueron empleadas como sistema de contabilidad por lo menos desde el IX milenio a. C. (Cristal, David, Enciclopedia del Lenguaje de la Universidad de Cambridge, Taurus, España, 1994. P.196.).

Fuente: Estrategias cognitivas para una lectura crítica, Cazares González Fidel. Editorial Trillas, México 2000, P. 99-100.

LECTURAS

EJERCITACIÓN DE ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA

A continuación se presentan una serie de actividades para que las apliques al texto que se presenta más adelante.

Estrategias:

- a) Lee cuidadosamente el texto
- b) Formula predicciones
- c) Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído
- d) Aclara dudas acerca del texto
- e) Resume las ideas del texto
- f) Subraya lo más importante

Summerhill

La idea de Summerhill

Ésta es la historia de un escuela moderna: la de Summerhill.

Summerhill empezó como una escuela experimental. Ya no lo es: ahora es una escuela de demostración, porque demuestra que la libertad es eficaz.

Cuando mi primer esposa y yo establecimos la escuela, teníamos una idea predominante: *hacer que la escuela se acomode al niño*, y no hacer que el niño se acomode a la escuela.

Durante muchos años enseñé en escuelas comunes. Conocía bien el otro modo, y sabía que todo estaba equivocado. Era equivocado porque se basaba en el concepto que tiene el adulto de lo que debe ser un niño y de cómo debe aprender. Ese otro modo databa de los días en que la psicología era aún una ciencia desconocida.

Bien nos pusimos a hacer una escuela en que dejaríamos a los niños en libertad de ser ellos mismos. Para este objeto, tuvimos que renunciar a toda disciplina, a toda sugestión, a toda enseñanza moral, a toda instrucción religiosa. Se nos llamó valientes, pero es algo que no exige valor. Todo lo que requería lo teníamos: la firme convicción en que el niño es un ser bueno, y no lo contrario. Durante casi 40

años, esa creencia en la bondad del niño no vaciló nunca; es más se convirtió en definitiva.

En mi opinión es innatamente sensato y realista. Si se le deja entregado a sí mismo, sin sugerencias de ninguna clase por parte de los adultos, se desarrollará hasta donde es capaz de desarrollarse. Lógicamente, Summerhill es un lugar en que las personas que tengan capacidad innata y quieran ser sabios, serán sabios: mientras que quienes sólo sirvan para barrer calles, barrerán calles. Pero hasta ahora no hemos producido ni un solo barrendero. Y no lo digo con presunción, porque prefiero que una escuela produzca un barrendero feliz que un sabio neurótico.

¿A qué se parece Summerhill?

Interrumpe la lectura para ejercitar las estrategias de Predicción, que es otra habilidad de lectura.

Predice cómo la segunda parte del texto “Summerhill” responderá a las siguientes preguntas:

1. ¿Podían elegir los niños si asistían o no a clases?
2. ¿Tomaban clases los niños de acuerdo con un programa o de acuerdo con sus propios intereses?
3. ¿Tenía Summerhill un método específico de enseñanza?
4. ¿Eran felices los niños?
5. ¿Las decisiones que se tomaban eran democráticas?
6. ¿Era fácil para Neill influenciar a los niños?

Continúa con la lectura del texto:

Bueno, entre otras cosas las lecciones son optativas. Los niños pueden asistir a ellas o no, durante años si así lo quieren. Hay un horario, pero solo para los maestros.

Por lo común, los niños tienen clase de acuerdo con su edad, pero a veces de acuerdo con sus intereses. No tenemos métodos nuevos de enseñanza, porque no creemos que importe mucho la enseñanza en sí misma. El que una escuela tenga o no tenga un método especial para enseñar la división no abreviada no

tiene importancia salvo para quienes quieran aprenderla. Y el niño que quiera aprender la división no abreviada la aprenderá sea como sea que se le enseñe.

Summerhill es posiblemente la escuela más feliz del mundo. No tenemos vagos y son raros los casos de nostalgia. Muy de cuando en cuando hay riñas; sí hay altercados, naturalmente, pero rara vez he visto peleas como las que teníamos cuando éramos muchachos. Es raro oír gritar a un niño, porque los niños cuando son libres tienen menos odio que expresar que cuando se sienten oprimidos. El odio crea odio, y el amor crea amor.

Éste implica aprobación para los niños, y eso es esencial en toda la escuela. No puede estarse al lado de los niños si se les castiga y se les riñe con violencia. Summerhill es una escuela en la que el niño sabe que es bien visto.

Evalúa tus habilidades de predicción en la lectura:

1. ¿Fue correcta tu predicción?
2. ¿Te sorprendieron algunas de las respuestas que te dio el texto?

Inicia tu reflexión sobre el texto:

3. ¿De qué manera el niño se adecua a la escuela?
4. ¿Hasta qué punto Summerhill se adecuaba al niño?
5. ¿De qué libertad disfrutaban los niños de Summerhill?

Fuente: Libro del profesor: desarrollo del pensamiento crítico, Argudín Yolanda y Luna María. Plaza y Valdes Editores, México 2001, P. 229-230.

LECTURAS

EJERCITACIÓN DE ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA

A continuación se presentan una serie de actividades para que las apliques al texto que se presenta más adelante.

Estrategias:

- a) Lee cuidadosamente el texto
- b) Formula predicciones
- c) Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído
- d) Aclara dudas acerca del texto
- e) Resume las ideas del texto
- f) Subraya lo más importante

Como padres de familia o como profesores

Como padres de familia o como profesores podemos amar a nuestros hijos y alumnos, pero no podemos ser libres en su lugar; no podemos elegir por ellos, ni podemos otorgarles el poder de elegir.

Es esencial que los alumnos actúen desde sí mismos, que comprendan que nadie actuará por ellos, ni podrá regalarles la libertad de elegir. Es fundamental que adviertan que los valores no se pueden imponer porque la coacción es una forma de la violencia, que lo más opuesto a la ética, cree en la prohibición y no en la libre elección,. Que se percaten que la ética es mejorarse a uno mismo, desde uno mismo.

Como profesores, es imprescindible dar ejemplo, porque el ser humano tiende a imitar, por ello es educable, nuestros hijos y alumnos tratarán a los suyos como fueron tratados. La ética intenta sembrar lo que se quiere cosechar, sembremos lo que deseamos cosechar, mostremos las ventajas de la responsabilidad, del respeto a los demás, del cuidado a moroso a los demás.

A pesar del difícil momento que nos toca vivir, es importante que los jóvenes tengan la oportunidad de vivir su vida con responsabilidad, dignidad y con felicidad, que comprendan que, no obstante la incertidumbre de un mundo convulsionado, la felicidad es vivir como humano entre seres humanos y saber disfrutar el bien que se tiene en lo que nos rodea.

Fuente: Libro del profesor: Desarrollo del pensamiento crítico, Argudín Yolanda y Luna María. Plaza y Valdés Editores, México 2001, P. 269

LECTURAS

EJERCITACIÓN DE ESTRATEGIAS DURANTE LA LECTURA

A continuación se presentan una serie de actividades para que las apliques al texto que se presenta más adelante.

Estrategias:

- a) Lee cuidadosamente el texto
- b) Formula predicciones
- c) Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído
- d) Aclara dudas acerca del texto
- e) Resume las ideas del texto
- f) Subraya lo más importante

Revolución multimedia

Nos encontramos en plena y rapidísima revolución multimedia. Un proceso que tiene numerosas ramificaciones (como internet, ordenadores personales, ciberespacio) y que sin embargo, se caracteriza por un común denominador: telever, y, como consecuencia, nuestro video-vivir. Centraremos nuestra atención en la televisión, y la tesis de fondo es que el video esta transformando al homo sapiens, producto de la cultura escrita, en un homo videns para el cual la palabra esta destronada por la imagen. Todo acaba siendo visualizado. Pero ¿qué sucede con lo no visualizable (que es la mayor parte). Así mientras nos preocupamos por cuestiones como quién controla los medios de comunicación, no nos percatamos de que es el instrumento en sí mismo y por sí mismo lo que se nos ha escapado de las manos.

Lamentamos el hecho de que la televisión estimule la violencia, y también de que informe poco y mal, o bien de que sea culturalmente regresiva (como ha escrito Habermas). Esto es verdad. Pero es aún más cierto y aún más importante entender el acto de telever esta cambiando la naturaleza del hombre. Esto es un *porro unum*, lo esencial que hasta hoy día ha pasado inadvertido a nuestra atención. Y, sin embargo, es bastante evidente que el mundo en que vivimos, por ende se apodera ya sobre los frágiles hombros del "video-niño"; un novísimo

ejemplar de ser humano educado en tele-ver-delante de un televisor-incluso antes de saber leer y escribir.

Me ocupo y preocupo de la *primacía de la imagen*, como de la preponderancia de lo visible sobre lo inteligible, lo cual nos lleva a un ver sin entender. Y esta es la premisa fundamental con la cual examino sucesivamente la video- política, y el poder político de la televisión. Pero a lo largo de este recorrido mi atención se centra en: *paídea*, en el crecimiento del video-niño, entre otras cosas, en los procesos formadores de la opinión pública y en cuanto saber pasa, y no pasa, a través de los canales de la comunicación de masas. Uno de los más cáusticos en esta cuestión es Baudrillard: "La información, en lugar de transformar la masa en energía produce todavía más masa". Es cierto que la televisión, a diferencia de los instrumentos de comunicación que la han precedido (la radio), destruye más saber y más entendimiento del que transmite.

Quede, pues claro:ataco al *homo videns* , pero no me hago ilusiones. No pretendo frenar la edad multimedia. Sé perfectamente que en un periodo de tiempo no demasiado largo la mayoría de la población de los países opulentos tendrá en casa, además de la televisión y entre otros, un mini ordenador conectado a internet.

Este desarrollo es inevitable y, en último útil; pero es útil siempre que no desemboquemos en la vida inútil, en un modo de vivir que consista en, algo así como, matar el tiempo. Así pues no pretendo detener lo inevitable. Sin embargo espero, entre otros aspectos, poder asustar lo suficiente a los padres sobre lo que podría sucederles a sus video-niños, para que así lleguen a ser padres responsables.

Giovanni Sartori, "prefacio, n Homo videns, la sociedad teledirigida, Taurus., Madrid, 1998.

Fuente: Libro del profesor: Desarrollo del pensamiento crítico. Argudín, Yolanda y Luna, María. Plaza y Valdés Editores. México 2001, P. 204.

LECTURAS

EJERCITACIÓN DE ESTRATEGIAS DESPUÉS DE LA LECTURA

A continuación se presentan una serie de actividades para que las apliques al texto que se presenta más adelante.

Estrategias:

- a) Lee cuidadosamente el texto
- b) Utiliza el diccionario para conocer el significado de las palabras que desconozcas
- c) Identifica cuál es el tema de la lectura
- d) Identifica los párrafos en el texto
- e) Identifica la idea principal de cada párrafo
- f) Identifica las ideas secundarias
- g) Elabora un resumen

¿Cuál era la situación de la iglesia en la Edad Media?

Cuando los bárbaros destruyeron el Imperio Romano, la única institución que quedó en pie fue la iglesia.

Ella fue la depositaria de los valores culturales del imperio y, por su influencia sobre los reyezuelos bárbaros, hizo menos crueles las costumbres.

La iglesia conservó en la Edad Media la misma organización que tenía para el fin del imperio. El obispo de Roma recibió el nombre de papa y fue considerado como primero entre los obispos. Los clérigos eran seculares o regulares. Los primeros vivían en contacto con sus fieles. Los segundos estaban recluidos en conventos o monasterios.

La primera orden monástica fue la de San Benito, fundada en 480 d. C. Se ocupaba de la plegaria, del trabajo, del estudio. Se dice que ellos conservaron la cultura grecolatina. Las órdenes monásticas se difundieron por toda Europa. En el siglo XIII se instituyeron dos nuevas órdenes: la de los franciscanos, fundada por San Francisco de Asís, y la de los dominicos, fundada por Santo Domingo de Guzmán.

La iglesia llegó a tener un gran poder en la Edad Media, pero para ello tuvo que luchar contra el poder de los reyes. Estas luchas se conocieron con el nombre de **Luchas de las investiduras**.

Investir significa conceder un beneficio y dar un título o nombrar. En algunos países los príncipes de la iglesia venían siendo investidos laicos. La iglesia prohibió totalmente esta ceremonia, que tenía un significado de supeditación. Algunas veces desobedecieron esa prohibición y procedieron a elegir obispos y vender abadías. El caso más relevante fue el de Enrique IV de Alemania, quien debido a esas prácticas fue excomulgado.

Estalló la lucha entre los dos poderes y Enrique IV tuvo que ir humildemente a pedir perdón al papa.

El papa tenía una gran arma para someter a un rey: la excomunión. Mediante ella se le privaba de los sacramentos y se prohibía a los cristianos tener tratos con él. Sus vasallos podían rebelarse y escoger otro rey. Para obtener el perdón tenía que humillarse públicamente, pedir el perdón descalzo, vestido de una saya humilde y cubierta la cabeza de ceniza.

Al estado del señor excomulgado se le aplicaba el entredicho. Esto consistía en cerrar todas las iglesias y suprimir todos los cultos y sacramentos en este territorio. Estas dos penas causaban pavor.

La iglesia ejerció una gran influencia. Gracias a ella se estableció la tregua y la paz de Dios. Mediante la tregua quedaba totalmente prohibido luchar los días domingo. Más tarde se extendió hacia otros días. La iglesia era un lugar de asilo. Quien se refugiaba en la iglesia era respetado. Mediante la paz de Dios se prohibía perseguir a los campesinos, a las iglesias, a los clérigos, lo mismo que asolar campos. (Siso Martínez, F.M. y Humberto Bártoli, *Mi historia Universal*, Trillas, México, 1998, P. 169 y 170).

Desarrollo de las actividades

Escribe el significado de las palabras que buscaste en el diccionario

El tema de la lectura es:

- a) El poder de la iglesia
- b) La iglesia y su influencia en la Edad Media
- c) La destrucción del Imperio Romano y el nacimiento de la iglesia
- d) Otro

Ideas principales y secundarias

Párrafo 1

Idea principal:

Ideas Secundarias:

Párrafo 2

Idea principal:

Ideas Secundarias:

Párrafo 3

Idea principal:

Ideas Secundarias:

Párrafo 4*Idea principal:*

Ideas Secundarias:

Párrafo 5*Idea principal:*

Ideas Secundarias:

Párrafo 6*Idea principal:*

Ideas Secundarias:

Párrafo 7*Idea principal:*

Ideas Secundarias:

Párrafo 8

Idea principal:

Ideas Secundarias:

Párrafo 9

Idea principal:

Ideas Secundarias:

Párrafo 10

Idea principal:

Ideas Secundarias:

LECTURAS

EJERCITACIÓN DE ESTRATEGIAS DESPUÉS DE LA LECTURA

A continuación se presentan una serie de actividades para que las apliques al texto que se presenta más adelante.

Estrategias:

- a) Lee cuidadosamente el texto
- b) Utiliza el diccionario para conocer el significado de las palabras que desconozcas
- c) Identifica cuál es el tema de la lectura
- d) Identifica los párrafos en el texto
- e) Identifica la idea principal de cada párrafo
- f) Identifica las ideas secundarias
- g) Elabora un resumen

Aliado de la salud

Conocido y adorado por los coreanos hace más de 5000 años, el ginseng es una raíz con cualidades medicinales que procede de *Panax ginseng*, herbácea de China y de Corea.

La raíz del ginseng es un producto natural que fortalece, tonifica, relaja y regula el bienestar del organismo, el cual recupera potencia, equilibrio y armonía; es además débilmente afrodisiaco.

Todo esto es gracias a la riqueza de vitaminas naturales, proteínas y minerales como fósforo, hierro, germanio, cobalto, magnesio, cobre y otros principios activos. De sabor agridulce, el extracto del ginseng refuerza la resistencia del organismo sin afectar su ritmo habitual, actuando profunda y progresivamente. Aumenta la sensación de energía, la capacidad muscular, así como las facultades mentales y físicas. En personas de edad avanzada es un gran aliado para potenciar la memoria.

(Magazine, suplemento dominical de El Norte, Sección "consejos", 6/7/97, P. 29.)

Desarrollo de las actividades:

Escribe el significado de las palabras que buscaste en el diccionario

El tema de la lectura es:

- a) El poder curativo del ginseng
- b) Las cualidades medicinales del ginseng
- c) Un buen afrodisiaco
- d) Otro

*Ideas principales y secundarias***Párrafo 1**

Idea principal:

Ideas Secundarias:

Párrafo 2

Idea principal:

Ideas Secundarias:

Párrafo 3*Idea principal:*

Ideas Secundarias:

Párrafo 4*Idea principal:*

Ideas Secundarias:

Párrafo 5*Idea principal:*

Ideas Secundarias:

Resumen:

LECTURAS

EJERCITACIÓN DE ESTRATEGIAS DESPUÉS DE LA LECTURA

A continuación se presentan una serie de actividades para que las apliques al texto que se presenta más adelante.

Estrategias:

- a) Lee cuidadosamente el texto
- b) Utiliza el diccionario para conocer el significado de las palabras que desconozcas
- c) Identifica cuál es el tema de la lectura
- d) Identifica los párrafos en el texto
- e) Identifica la idea principal de cada párrafo
- f) Identifica las ideas secundarias
- g) Elabora un resumen

El Murciélago

Las mariposas que hoy vemos, ingravidas, que se pueden posar en las flores, en la superficie de las aguas, y hasta en las trémulas ramas del aire, no son otra cosa que una fracasada imagen de lo que el murciélago fue en otro tiempo: el ave más bella de la creación. Pero no siempre fue así. Cuando la luz y la sombra echaron a nadar, era como ahora lo conocemos y se llamaba *bíguidibela: bíguidi* mariposa , y *bela*, carne: mariposa de carne, es decir, desnuda. La más fea y más desventurada de todas las criaturas era entonces el murciélago. Y un día, acosado por el frío, subió al cielo y dijo a Dios:

- Me muero de frío. Necesito plumas.

Y como Dios, aunque no cesa de trabajar, no vuelve las manos a tareas ya cumplidas, no tenía ninguna pluma. Así fue que le dijo que volviera a la tierra y suplicara en su nombre una pluma a todas las aves. Porque Dios da siempre más de lo que se le pide. Y el murciélago, vuelto a la tierra, recurrió a aquellos pájaros de más vistoso plumaje. La pluma verde del cuello de los loros, la azul de la paloma, la tornasol de la chuparrosa, su más próxima imagen actual: todas las tuvo el murciélago. Y orgulloso volaba sobre las sienas de la montaña y las otras aves, refrenando su vuelo, se detenían para admirarlo. Y había una

emoción nueva, plástica sobre la tierra. A la caída de la tarde, volando con el viento del poniente, coloraba el horizonte. Y una vez viniendo de más allá de las nubes, creó el arco iris, como un eco de vuelo. Sentado en las ramas de los árboles, abría alternativamente las alas, sacudiéndolas en un temblor que alegraba el aire. Todas las aves comenzaron a sentir envidia de él; y el odio devolvió unánime, como un día lo fue la admiración.

Otro día subió al cielo una parvada de pájaros, el colibrí adelante. Dios oyó sus quejas. El murciélago se burlaba de ellos; además con una pluma menos, padecía frío. Y ellos mismos trajeron el mensaje celestial en que se llamaba el murciélago. Cuando estuvo en la casa de allá arriba, Dios le hizo repetir los ademanes que de aquel modo habían ofendido a sus compañeros; y agitando las alas, se quedó otra vez desnudo. Se dice que todo un día llovieron plumas del cielo. Y desde entonces sólo vuela en los atardeceres en rápidos giros, cazando plumas imaginarias. Y no se detiene, para que nadie advierta su fealdad. (Leyenda Juchiteca, Andrés Henestrosa, P. 203,204.)

Desarrollo de las actividades:

Escribe el significado de las palabras que buscaste en el diccionario

El tema de la lectura es:

- a) La fracasada imagen del murciélago
- b) La evolución del murciélago
- c) La más fea y desventurada de las criaturas
- d) Otro

*Ideas principales y secundarias***Párrafo 1***Idea principal:*

Ideas Secundarias:

Párrafo 2*Idea principal:*

Ideas Secundarias:

Párrafo 3*Idea principal:*

Ideas Secundarias:

Párrafo 4*Idea principal:*

Ideas Secundarias:

Párrafo 5

Idea principal:

Ideas Secundarias:

Párrafo 6

Idea principal:

Ideas Secundarias:

Párrafo 7

Idea principal:

Ideas Secundarias:

Párrafo 8*Idea principal:*

Ideas Secundarias:

Párrafo 9*Idea principal:*

Ideas Secundarias:

Párrafo 10*Idea principal:*

RESUMEN:

Fuente: Estrategias cognitivas para una lectura crítica, Cázares González Fidel. Editorial trillas, México 2000, P. 57.

Sesión 5

2. EJERCICIO: GUÍA PARA LA EVALUACIÓN DEL FACILITADOR DEL CURSO

Nombre del facilitador: _____

Curso: _____

Instrucciones: Evalúe el desempeño que ha observado del facilitador del curso, conforme a la siguiente escala:
5 SUPERIOR, 4 ARRIBA DEL PROMEDIO, 3 PROMEDIO, 2 ABAJO DEL PROMEDIO, 1 DEFICIENTE.

En qué medida el facilitador:

Mostró calidez y sentido del humor a todos los participantes	
Dio la misma oportunidad de participar a todos	
Logró crear una atmósfera de trabajo	
Introdujo y explicó claramente el problema o tarea a abordar	
Guió adecuadamente al grupo en las discusiones o en el análisis del problema tratado	
Logró que se estableciera un plan de trabajo apropiado	
Estimuló la imaginación y el pensamiento creativo	
Fomentó que el grupo evaluara de manera crítica, pero respetuosa las ideas y soluciones aportadas	
Se aseguró que hubiera consensos y acuerdos, antes de seguir avanzando en las etapas del trabajo	
Fomentó la cohesión del grupo y la satisfacción de pertenecer al mismo	
Proporcionó ayuda y retroalimentación, o asesoría cuando fue necesario	
Promovió y fue modelo de actitudes, comportamientos caracterizados por el respeto, el diálogo y la tolerancia	

Sesión 5

3. TÉCNICA: CLAUSURA MEREcida.

USOS:

- Desarrollar la auto evaluación en términos de los resultados alcanzados.
- Permite a los grupos un repaso rápido a manera de resumen del lugar que ocupa la participación individual en los logros grupales de aprendizaje.
- Sensibiliza a los participantes en su calidad de contribuciones al grupo, permitiendo visualizar posibles incrementos de la misma en futuras ocasiones.

RECURSOS MATERIALES:

- Salón amplio y confortable.
- Mesa pequeña al centro.
- Diplomas o constancias de participación.

DURACION:

- 30 minutos aproximadamente.

TAMAÑO DEL GRUPO:

- De 16 a 18 participantes.

DISPOSICION DEL GRUPO:

- Libre.

INSTRUCCIONES ESPECÍFICAS:

- Este ejercicio ha dado magníficos resultados en grupos en donde la participación ha sido particularmente desigual. Pero demanda del instructor sumo cuidado para plantearlo, por el grado de confrontación que exige del participante.

DESARROLLO:

- Ya verificados los objetos de aprendizaje y las expectativas del grupo, el instructor anuncia el término del evento.
- Así pues, le pide a los participantes que pasen a recoger su Diploma o Constancia de participación.
- Al recoger su respectivo diploma, cada participante le dirá al grupo por que cree merecerlo.
- Al finalizar da las gracias.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA DEL CURSO-TALLER

- Acevedo Ibáñez, Alejandro. Aprender Jugando Tomo 1. Noriega Editores, México, 1990, 86 Págs.
- Acevedo Ibáñez, Alejandro. Aprender jugando Tomo 2. Noriega Editores, México, 1990, 210 Págs.
- Argudín, Yolanda y Luna, María. El libro del profesor: Desarrollo del pensamiento crítico. Editorial Plaza y Valdez, Universidad Iberoamericana, México 2001, 419 Págs.
- Catalá, Gloria et., al., Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL (1 a 6 Primaria). Editorial Graó, España 2001, 221 Págs.
- Cázares González, Fidel G. Estrategias cognitivas para una lectura crítica. Editorial Trillas, México 2000, 196 Págs.
- Defior, Silvia. Dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Ediciones Aljibe, Málaga 2000 107-142 Págs.
- Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial Mc Graw Hill, México 2002, 465 Págs.
- Gómez Palacio, Muñoz Margarita, et., al., . La lectura en la Escuela. Editorial biblioteca para la actualización del maestro, SEP, México 1997, 211 Págs.
- Pasut, Marta et., al., Técnicas grupales: elementos para el aula flexible. Ediciones Novedades Educativas, Argentina 1998, 105 Págs.
- Ramos Maldonado, Ferdinando. Pedagogía de la lectura en el aula. Editorial Trillas, México 2001, 113 Págs.
- SEP Programas de Estudio de Español. Educación Primaria, México 2000, 64 Págs.
- Solé Isabel. Estrategias de lectura. Editorial Graó, España 2002, 176 Págs.

CONCLUSIONES

En la investigación bibliohemerográfica realizada encontramos que la comprensión lectora ha sido una temática bastante privilegiada por parte de varias disciplinas; en la última década; a pesar de que diversidad de investigaciones, propuestas y reflexiones pedagógicas han orientado sus esfuerzos a encontrar o diseñar la “mejor” manera de enseñar a leer comprensivamente; hoy en día podemos observar que en nuestras escuelas de nivel primaria, aún existen muchas deficiencias en torno a la comprensión lectora. La constatación de que muchos estudiantes en este nivel educativo manifiestan bajos niveles de lectura, nos remite a cuestionarnos sobre algunas de las causas por las que esto ocurre y a plantear algunas soluciones a este problema. A pesar de las múltiples investigaciones y propuestas respecto a la enseñanza de la comprensión lectora; ésta no ha logrado repercutir en las transformaciones de la práctica docente y a su trascendencia social, cultural y comunicativa.

En la actualidad a nivel primaria, se siguen detectando una serie de deficiencias en la enseñanza-aprendizaje de la lectura, ya que tradicionalmente se le ha considerado como una práctica escolar sencilla y de escasa trascendencia educativa, social, cultural y comunicativa; se le ha reducido a un acto de decodificación de signos, olvidando que la lectura es un proceso complejo.

Los instrumentos aplicados en la investigación de campo fueron muy significativos (Pruebas ACL-3 para evaluar el nivel de comprensión lectora de los alumnos; Cuestionario para docentes sobre la práctica educativa de la lectura en el aula y prueba de comprensión lectora para evaluar las estrategias básicas de comprensión dirigido a maestros); ya que nos permitieron comprobar las hipótesis planteadas al inicio del trabajo.

Los resultados obtenidos manifiestan deficiencias de comprensión lectora tanto en los alumnos, como en los docentes.

La mayoría de los alumnos evaluados se ubicó en un nivel bajo de comprensión lectora; y donde tuvieron mejor desempeño fue en las preguntas de tipo literal (siendo el nivel literal el que más se practica en la escuela); en cambio en el nivel de comprensión reorganizativo, inferencial y crítico los resultados fueron poco satisfactorios.

En términos generales la mayoría de los docentes a pesar de que estudió o estudia una carrera profesional relacionada con la docencia, presentan un nivel de comprensión lectora bajo; deficiencias en cuanto a conocimientos, habilidades, contenidos y estrategias para el tratamiento de la lectura; por lo que se puede concluir que esta temática es de bajo dominio para los docentes.

Aunque el presente trabajo va dirigido a docentes, no podemos dejar de considerar el elemento clave del quehacer educativo, el alumno; ya que finalmente es en el alumno en el que recae el beneficio o el perjuicio de la formación escolarizada. El compromiso latente es enriquecer y fortalecer la labor docente ofreciendo una formación que satisfaga las necesidades y expectativas de los educandos.

Por lo tanto se puede decir que si el docente a nivel primaria tiene una formación teórica y práctica, desarrolla habilidades y estrategias y las pone en práctica con su grupo tendrá mayores posibilidades para abordar con éxito la enseñanza de la comprensión lectora; propiciando en los alumnos a que encuentren el sentido o el significado de lo que leen, favoreciendo el aprendizaje autónomo que les permita "aprender a aprender".

La enseñanza de la lectura no es una tarea fácil, que se pueda realizar a mediano plazo; sino, que es un proceso complejo, constructivo, que implica el desarrollo de procesos cognitivos, habilidades y estrategias para ser comprendida. Es por eso que a través del marco teórico ofrecemos al lector una descripción detallada sobre la relación de la lectura con el desarrollo de las habilidades comunicativas, un

panorama general sobre el desarrollo intelectual del niño y de una manera más específica presentamos una conceptualización básica sobre la comprensión lectora, el papel que desempeña el lector, el texto y el contexto; sus procesos; niveles; estrategias y evaluación; con el propósito de brindar al docente elementos teórico prácticos para la enseñanza de la comprensión lectora.

Debido a la importancia de la lectura en todos los ámbitos y niveles educativos y a que es una tarea que no se puede postergar por más tiempo; ofrecemos una alternativa pedagógica para la formación de los docentes sobre esta temática, a través de un curso-taller, denominado **la comprensión lectora y las habilidades comunicativas en la escuela primaria**, con la finalidad de recuperar su práctica educativa, en relación a los procesos de enseñanza de la lectura y en particular de los procesos de comprensión.

Este trabajo de investigación queda abierto para futuras investigaciones; ya que el tema de la comprensión lectora es bastante complejo.

FUENTES DOCUMENTALES

LIBROS

Alliende G., Felipe y Condemarín G., Mabel. La Lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo. Editorial Andrés Bello, Chile 1999, 315 Págs.

Ausubel, David P., et., al., El Desarrollo Infantil, tres aspectos: lingüísticos, cognitivos y afectivos. Editorial Paidós, España 1991, 219 Págs.

Bacre Parra, Víctor. Comunicación Cultural y Educación. Editorial Trillas/ITESM, México 2000, 100 Págs.

Camacho Pérez, Salvador y Sáenz Barrio, Oscar. Técnicas de Comunicación Eficaz para Profesores y Formadores. Editorial Marfil, España 2000, 100 Págs.

Carvajal Pérez, Francisco y Ramos García, Joaquín. Enseñar o Aprender a Escribir y leer. Editorial publicaciones del MCEP, Sevilla 2000, 186 Págs.

Catalá, Gloria et., al., Evaluación de la Comprensión Lectora: Pruebas ACL (1 a 6 Primaria). Editorial Graó, España 2001, 221 Págs.

Colomer, Teresa y Camps, Anna. Enseñar a Leer, Enseñar a Comprender. Editorial Celeste ediciones/MEC, España 1996, 238 Págs.

Coll, César, et., al., El Constructivismo en el Aula. Editorial Graó, España 2002, 183 Págs.

Coll, César. Constructivismo e Intervención Educativa: Cómo enseñar lo que se ha de construir. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicología y Educación: Intervención Educativa. Madrid, Nov. de 1991. 9-44 Págs.

Cooper J., David. Como Mejorar la Comprensión Lectora. Editorial Ministerio de Educación y Ciencia, España 1990, 460 Págs.

Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Editorial Mc Graw Hill, México 2002, 465 Págs.

Díaz Henao, Luisa E. y Echeverry de Zuloaga, Carmen E. Enseñar y Aprender, leer y Escribir. Editorial Cooperativa Magisterio, Colombia 2001, 103 Págs.

Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita. Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Editorial Siglo XXI, México 1995, 354 Págs.

Fuentes Navarro, Raúl (comp.) La Comunicación Educativa. Editorial Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), México, 1985, 112 Págs.

Golder, Caroline y Gaonac'h, Daniel. Leer y Comprender: Psicología de la Lectura. Editorial Siglo XXI, México 2002, 219 Págs.

Gómez Palacio, Muñoz, Margarita et., al., La Lectura en la Escuela. SEP Biblioteca para la Actualización del Maestro, México 1997, 211 Págs.

González Mendoza, Luis Héctor. La Comunicación Educativa en Horizontes Sociológicos. México 2001, Universidad Pedagógica Nacional, 95 Págs.

Hargreaves, Andy. Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los Tiempos cambia el Profesorado. Ediciones Morata, S.L. España 1999, 303 Págs.

Hernández Rojas, Gerardo. Paradigmas en Psicología de la Educación. Editorial Paidós Educador. México 2000, 267 Págs.

Johnston, Peter H. La Evaluación de la Comprensión Lectora: un enfoque cognitivo. Editorial Visor. España 1989, 125 Págs.

Kaplan, Mario. A la Educación por la Comunicación. UNESCO, Santiago de Chile, 1992, 234 Págs.

Klingler Kaufman, Cynthia y Vadillo Bueno, Guadalupe. Psicología Cognitiva: Estrategias en la Práctica Docente. Editorial Mc Graw Hill, México 2000, 467 Págs.

Labinowicz, Ed. Introducción a Piaget: Pensamiento, Aprendizaje, Enseñanza, Editorial Iberoamericana. E.U.A. 1987, 309 Págs.

Lomas, Carlos (comp.) El Aprendizaje de la Comunicación en las Aulas. Editorial Paidós Educador, España 2001, 341 Págs.

Memoria del Quehacer Educativo 1995-2000, SEP, México 2000, 438 Págs.

Nethol, Ana María y Piccini, Mabel. Introducción a la Pedagogía de la Comunicación. Editorial UAM-Terra Nova, México 1984, 112 Págs.

Olguín Velasco, Tomas Vicente. La Dirección del Aprendizaje y sus Problemas. Escuela Nacional de Maestros, México 1980, 216 Págs.

Piaget, Jean. Psicología del Niño. Ediciones Morata, Madrid 2000, 158 Págs.

Ramos Maldonado, Ferdinando. Pedagogía de la Lectura en el Aula. Editorial Trillas, México 2001, 113 Págs.

Ramírez Vasillas, Jeremías. Comunicación Educativa, la Educación desde el punto de vista de la Teorías de la Comunicación. Colección Nuevo Siglo, México 2001, 58 Págs.

Romero Contreras, Silvia. La Comunicación y el Lenguaje: Aspectos Teórico-prácticos para los profesores de Educación Básica. Editorial Fondo mixto de Cooperación Técnica y Científica, México- España, SEP, México 1999, 225 Págs.

Sarramona, Jaime. Comunicación y Educación, Ediciones CEAC, España 1988, 179 Págs.

SEP. La Adquisición de la Lectura y la Escritura en la Escuela Primaria. Programa Nacional de Actualización Permanente, México 2000, 198 Págs.

SEP Plan y Programas de Estudio 1993 Educación Básica Primaria. México, 164 Págs.

SEP Programas de Estudio de Español, Educación Primaria. México 2000, 64 Págs.

SEP Programa Nacional de Actualización Permanente para los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) 1999-2000. México 1999, 58 Págs.

SEP Programa Nacional de Educación 2001-2006 SEP, México 2000, 267 Págs.

Sierra, Francisco. Introducción a la Teoría de la Comunicación Educativa. Editorial Mad, Colección Universitaria, España 2000, 270 Págs.

Smith, Frank. Comprensión de la Lectura, Editorial Trillas, México 1995, 272 Págs.

Solé, Isabel. Estrategias de Lectura Editorial Graó, España 2002, 176 Págs.

Vidal, Eduardo y Abarca, Gamez. Comprender para Aprender. Editorial Ciencia de la Educación Preescolar y Especial, España 1991, 189 Págs.

REVISTAS

Altarejos, Francisco. "La Educación entre la comunicación y la información", en Revista Española de Pedagogía, año XLIV, No. 171, enero-marzo 1986, 7-23 Págs.

Camacho, Mónica. "Nuevamente México a la baja", en Revista de Educación Moderna para una sociedad más democrática y justa. No. 80, enero 2002, 11-15 Págs.

Carrasco Altamirano, Alma. "La Escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo", en Revista Mexicana de Investigación Educativa, México, enero-abril 2003, vol. 8 No. 17, 131-141 Págs.

Henao Alvarez, Octavio. "Un programa interactivo para el desarrollo de la comprensión lectora", en Revista Educación y Pedagogía 12 y 13, segunda época, vol. 6 segundo semestre de 1995, Colombia, 203-231 Págs.

Herrera Suástegui, Omar. "El enfoque comunicativo y el perfil docente", en Revista Innovación Educativa, vol. 2 Núm. 6 Enero-febrero 2002 IPN, 33-37 Págs.

Latapí, Pablo. "El Examen de la OCDE: sería llamada de atención", en Revista Proceso, Núm. 1310, México, Diciembre 2001, 63 Págs.

Melendez Crespo, Ana. "La Educación y la Comunicación en México", en Revista Perfiles Educativos, No. 5, Nueva época, UNAM CISE, abril-mayo-junio 1984, 3-17 Págs.

Popoca Ochoa, Cenobio. "La lectura en la escuela Primaria: algunas sugerencias", en Revista Cero en Conducta, No. 49, Junio 2001, publicación cuatrimestral de educación y cambio A. C. 5-17 Págs.

Programa Nacional de Lectura (2001-2006), en Revista Educación, No. 84, mayo 2002, México 12-18 Págs.

Ruiz Rodríguez, Juventino. "Comprensión de la Lectura", en Revista Desarrollo Académico, año 5, Marzo 1997 Núm. 10 UPN, 5-7 Págs.

PERIODICOS

Güemes César . "Qué se lee, otra arista de la crisis de lectura", en la Jornada, sección cultura, lunes 27 de mayo de 2000. 23 Pág.

Herrera, Claudia . "Desalentadora enseñanza del Español; el alumno no lee ni escribe", en La Jornada, sección sociedad y justicia, martes 11 de diciembre de 2001. 54 Pág.

Paul, Carlos y Vargas, Angel . "La Lectura es una experiencia cultural ajena a los mexicanos", en La Jornada, sección reportaje, miércoles 17 de enero de 2001.

Paul, Carlos y Vargas, Angel . "México inmerso en el analfabetismo funcional, una catástrofe silenciosa", en La Jornada, sección Cultura, lunes 15 de enero de 2001.