



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099 D. F. PONIENTE



“DISEÑO DE UN CURSO-TALLER PARA PROFESORES QUE FOMENTE LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**MAESTRA EN EDUCACIÓN
CON CAMPO EN PLANEACIÓN EDUCATIVA**

PRESENTA

GRACIELA ARACELI LARA OVIEDO

MÉXICO, D. F. NOVIEMBRE DE 2003

DEDICATORIAS

Elsy Kenia y Alejandro

Mis queridos hijos, dedico este trabajo que viene a cerrar un periodo de trabajo muy arduo en el que invertí mucho tiempo y esmero. Tiempo y atención que les robé por obtener este grado académico que, deseo que sirva para mejorar nuestro estilo de vida y sea una opción más para ser mejor madre, orientadora y amiga para ustedes, mi más ama por

A mis asesores

Agradezco infinitamente el compartir sus saberes y sobretodo su dedicación, paciencia y profesionalismo al conducirnos de la mejor manera para alcanzar esta gran meta.

A mis compañeros y amigos

Con los cuales compartí grandes espacios e intercambié experiencias pedagógicas, a ellos que me escucharon y me apoyaron cuando más lo necesite, en especial a mis amigos Violeta, José Luis, Carolina, María de Jesús y Jesús, mi equipo de trabajo.

A mis hermanos

Con los que he compartido todos mis triunfos, les dedico este gran esfuerzo, deseando mejoren en su vida personal y profesional.

A mi madre Graciela Oviedo

Quien siempre me ha apoyado y ha estado cerca de mi cuando más la he necesitado, por sus impulsos, sus consejos y buenos deseos.

099 Poniente en el

rofesional, innovador,

INDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1 UBICACIÓN GENERAL DE LA PROBLEMÁTICA

1.1 PROBLEMÁTICA EDUCATIVA	5
1.2 ESTADO DEL ARTE	6
1.3 PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA	12
1.4 HIPÓTESIS DEL TRABAJO	14
1.4.1 IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES	15
1.5 OBJETIVOS	15
1.5.1 OBJETIVO GENERAL	15
1.5.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS	15

CAPÍTULO 2 ELEMENTOS CONTEXTUALES DE ANÁLISIS

2.1 MARCO HISTÓRICO DEL CONTEXTO	18
2.1.1 PERIODO COLONIAL	20
2.1.2 SIGLO XIX	23
2.1.3 SIGLO XX	24
2.2 CONTEXTO GEOGRÁFICO DE LA PROBLEMÁTICA	29
2.2.1 VIAS DE COMUNICACIÓN Y TRANSPORTE	32
2.2.2 POBLACIÓN	33
2.3 ANÁLISIS POBLACIONAL	35
2.3.1 CARACTERÍSTICAS SOCIO-CULTURALES	37
2.3.2 CULTURA Y RECREACIÓN	39
2.3.3 DESARROLLO SOCIAL	40
2.3.4 PARTICIPACIÓN ECONÓMICA	40
2.4 MARCO INSTITUCIONAL	40
2.4.1 ACTUALIZACIÓN ACADEMICA DE LOS DOCENTES DEL CENTRO DE TRABAJO DONDE SE REALIZA LA INVESTIGACIÓN	54
2.5 PERFIL PROFESIONAL DE DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES EN SERVICIO DENTRO DEL ÁREA GEOGRÁFICA DE ESTUDIO	55

CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA DEL ESTUDIO INVESTIGATIVO

3.1 CARACTERÍSTICAS TIPO DE ESTUDIO SELECCIONADAS	58
3.2 POBLACIÓN QUE REPRESENTA LA PROBLEMÁTICA	59
3.3 SELECCIÓN DE LA MUESTRA	60
3.4 DISEÑO DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	60
3.4.1 EXAMEN DIAGNÓSTICO: LECTURA “EL VIOLÍN”	61
3.4.2 CUESTIONARIO	63
3.4.3 ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	65
3.4.4 INSTRUMENTO APLICADO AL DOCENTE: “GUÍA DE OBSERVACIÓN”	66
3.5 APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	67
3.5.1 ELEMENTOS TEORICOS A CONSIDERAR	68
3.5.2 ANÁLISIS ESTADÍSTICO	80
3.6 INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS ARROJADOS POR LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO	119

CAPÍTULO 4 DIAGNÓSTICO

4.1 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN E INFORME DIAGNÓSTICO	127
--	-----

CAPÍTULO 5 PROPUESTA ALTERNATIVA DE SOLUCIÓN A LA PROBLEMÁTICA

5.1 MARCO JURÍDICO INHERENTE A LA PROBLEMÁTICA	151
5.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	155
5.3 PROPÓSITOS GENERALES DEL CURSO-TALLER	181
5.4 DISEÑO DEL MAPA CURRICULAR	181
5.4.1 MAPA CURRICULAR	194
5.5 PROGRAMAS DE ESTUDIO	195
5.6 PERFIL DE INGRESO	203
5.7 CRITERIOS DE SELECCIÓN DE ASPIRANTES	203
5.8 PERFIL DE EGRESO	204
5.9 REQUISITOS DE PERMANENCIA Y OBTENCIÓN DE CERTIFICACIÓN	204
5.10 CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN	206
5.11 DURACIÓN DEL CURSO-TALLER	207
5.12 CAMPO OCUPACIONAL	207

BIBLIOGRAFÍA	208
---------------------	-----

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación es de carácter pedagógico con la intención de identificar en un primer momento los factores que afectan la comprensión lectora enfocada a los alumnos de sexto grado de educación primaria, encaminado a elaborar un programa que fomente y dote de habilidades a los alumnos para que tengan una mejor comprensión lectora.

Esta investigación está ubicada dentro de un enfoque psico-pedagógico constructivista con aspectos lingüísticos, donde los procedimientos metodológicos utilizados han sido elementales para medir el nivel de comprensión lectora en los alumnos de este grado escolar, a partir de un diagnóstico del objeto de estudio.

El estudio se realizó con 30 alumnos de sexto grado, de la escuela primaria “República de Ruanda”, turno matutino, ubicada en la Delegación Iztacalco del Distrito Federal, el cual fue tomado como muestra.

La investigación es de tipo descriptivo y se realizó en el Subsistema de Educación Primaria, perteneciente a Educación Básica.

La problemática es la siguiente:

¿Cuáles son los factores que afectan la comprensión lectora como instrumento de aprendizaje, enfocado a los alumnos de sexto grado de educación primaria, de la escuela “República de Ruanda”, clave 41-1925-284-38-x-017 ubicada en la Delegación Iztacalco?

La investigación consta de 5 capítulos, los cuales están organizados de la siguiente manera:

En el capítulo 1, se plantea la problemática, que en tal caso se refiere a la

Comprensión Lectora en alumnos de sexto grado de Educación Primaria, se hace alusión al estado del arte que permite tener una panorámica de estudios realizados anteriormente que tengan relación con la investigación, pero que no cuenten con los mismos rasgos o propuestas, esto para no caer en similitudes o trabajos con el mismo fin.

En el capítulo 2, se presenta un análisis del marco histórico, el contexto geográfico y poblacional en el cual se ubica la problemática, así como una semblanza del marco institucional y los perfiles profesionales de desempeño del magisterio en servicio, básicamente del área geográfica que presenta el objeto de estudio.

El capítulo 3, se refiere a la metodología del estudio investigativo, se presentan las características de la investigación, la población que presenta la problemática, la selección de la muestra, el instrumento del diseño de la evaluación y su aplicación, así como un análisis e interpretación de los datos.

En el capítulo 4, se presentan los resultados de la investigación y el informe diagnóstico, el cual pretende demostrar si la comprensión lectora en alumnos de sexto grado, se ve limitada por la aplicación de estrategias didácticas empleadas en forma tradicional por el docente y por la falta de coherencia en la planeación de unidades de trabajo en forma multidisciplinaria.

El capítulo 5, corresponde a la propuesta alternativa de solución a la problemática “Diseño de un Curso-Taller que fomente la comprensión lectora en alumnos de sexto grado de educación primaria”, justificado a través de un marco jurídico y una fundamentación teórica la cual está apoyada en los propósitos generales y en el diseño de un mapa curricular integrado por siete módulos y sus programas de estudios correspondientes.

De igual manera se presenta el perfil de ingreso, los criterios de selección de aspirantes y el perfil de egreso.

Finalizando con los criterios de evaluación, acreditación y duración del curso-taller al cual se ven sometidos los participantes de esta propuesta.

CAPÍTULO 1

UBICACIÓN GENERAL DE LA PROBLEMÁTICA

1.1 PROBLEMÁTICA EDUCATIVA: NATURALEZA DEL ESTUDIO EN PLANEACIÓN EDUCATIVA

La investigación que se realizó es de carácter pedagógico, con la intención de identificar los factores que afectan la comprensión lectora, considerada como instrumento eje de aprendizaje y apoyo en todas las asignaturas, estuvo enfocada a los alumnos de sexto grado de educación primaria, de la escuela “República de Ruanda”, clave 41-1925-284-38-x-017, ubicada en Sur, 159 #1909 col. Gabriel Ramos Millán de la Delegación Iztacalco, D.F., encaminada a diseñar un programa que fomente y dote de habilidades a los alumnos para que tengan una mejor comprensión lectora.

A lo largo de la historia de la educación en México, a la escuela primaria se le han encomendado múltiples tareas que implican conocimientos, valores, tradiciones, etc., ya que se pretende que ésta participe en forma activa en una educación integral que prepare para la vida. Sin embargo, ante este reto, la escuela primaria debe establecer prioridades sin menoscabo de la calidad de la educación que imparte.

Por otro lado, teniendo en cuenta que un principio fundamental de la educación, como lo marca el enfoque nacional, es fomentar el dominio de la lectura y la escritura ya que son éstas las puertas de acceso para la comunicación, así como para ingresar a nuevos conocimientos ya sean de la vida diaria o de los contenidos

académicos que se imparten.

Así la nueva escuela debe garantizar el desarrollo de los cuatro componentes temáticos que se propone en la asignatura del español de los programas correspondientes a la educación primaria, y que son: Expresión oral, Lectura, Escritura y Reflexión sobre la lengua.

En este sentido el objeto de estudio básicamente es:

La comprensión lectora de los alumnos de sexto grado de educación primaria.

1.2 ESTADO DEL ARTE

Al hacer una revisión sobre el campo temático en estudio, se analizaron tesis de otras instituciones y bibliotecas de este nivel educativo, localizando 53 investigaciones de la UPN Ajusco, UNAM y DIE del CINVESTAV, que de alguna manera se vinculan con el campo de estudio.

Los trabajos que presentan alguna congruencia con el Proyecto Comprensión lectora en alumnos de sexto grado, son las siguientes:

Propuesta pedagógica: “La comprensión lectora”, autor: Profra. María Guadalupe Madrigal Larralde, perteneciente a la UPN-28 D de Nuevo Laredo, Tamaulipas,

estudio realizado en octubre de 1996.

Se ubica bajo un enfoque constructivista a través de la teoría de Jean Piaget, con la idea de llevar a cabo una reflexión sobre la dificultad muy generalizada sobre la comprensión de la lectura y da alternativas de solución (estrategias metodológicas didácticas), enfatizando en el aprendizaje cooperativo, como solución alternativa de trabajo dentro del aula.

Ana Luisa Angulo Valle, de la UPN de Culiacán, Sinaloa en su tesis "Lectura: Modelos en que se sustenta la enseñanza". Es una investigación de tipo documental, trata de hacer comprender el marco teórico y metodológico en que se inscriben las diferentes propuestas de enseñanza que para la lecto-escritura que se han promovido en nuestro país a partir de 1970, destaca las reformas educativas en que se sustenta la modernización educativa (1998-1999) y el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000.

Se basa en un enfoque Psicopedagógico de la acción educativa escolar, apoyándose en la concepción constructivista de Jean Piaget y Lev Seminovitch Vigotsky sobre el desarrollo cognitivo y la adquisición del conocimiento.

Autora. María Adelaida Mascorro García. UPN, Monterrey, Nuevo León. Su propuesta pedagógica es "Cómo mejorar la Comprensión Lectora en alumnos de sexto grado de Educación Primaria". Aquí se presenta una descripción de los diversos factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, tales

como: la actividad y características del maestro, el sujeto de aprendizaje, la naturaleza del contenido, los recursos materiales, el contexto socio - institucional.

Esta propuesta pedagógica se basa en fundamentos psicológicos, concretamente de la teoría constructivista de Jean Piaget, por explicar la adquisición del conocimiento por parte del niño y brinda elementos para el educador en lo que se refiere a su postura como propiciador del conocimiento, también atiende algunas situaciones psicolingüísticas de la lectura y sugiere algunas estrategias.

En la biblioteca central de la UNAM sólo se localizó una tesis más, pero también perteneciente a estudios de la UPN “El texto libre como apoyo de la comprensión de la lecto-escritura”

Propuesta pedagógica a cargo de Juana Pelayo Pimienta, la cual también habla de estrategias didácticas para lograr tener una mejor comprensión lectora y también está basada en un enfoque constructivista, con carácter meramente didáctico.

De alguna manera estos trabajos de investigación tienen una tendencia psico-social-didáctica-pedagógica con un enfoque constructivista, pero que sólo se queda en análisis y en sugerencias didácticas.

La idea del “Diseño de un programa que fomente la comprensión lectora en alumnos de sexto grado de educación primaria”, va más allá de retomar teorías

sobre el constructivismo y de profundizar sobre los factores que actualmente continúan entorpeciendo la comprensión lectora. Implica también encontrar y resaltar la importancia de la comprensión de la lectura y abrir un camino más certero de cómo llegar a esta meta a través de la elaboración de un programa que esté acorde a las necesidades reales de los alumnos, que sea práctico, dinámico, creativo y que motive tanto a maestros, alumnos y padres de familia a participar directamente y culminar con óptimos resultados que favorezcan la comprensión lectora y que se proyecten en las demás asignaturas de conocimiento, proporcionando además al estudiante todos esos elementos que le van a dar seguridad en todos los sentidos del desarrollo académico integral.

Asimismo, se hace referencia sobre el trabajo vigente que se está llevando a cabo a nivel nacional, referente al PROYECTO ESCOLAR, el cual será básico y determinante para fundamentar esta investigación, donde de manera precisa se retome como problema de la escuela “LA COMPRENSIÓN LECTORA”, situación que permita contar con un elemento más de aseveración y acercamiento a la problemática planteada, momento que se aprovecha para hacer uso y colocar en forma adecuada el objeto de estudio y que a pesar de estar dirigido a toda una comunidad escolar, exclusivamente se llevó el seguimiento de un grupo para identificar claramente los indicadores que se dan a conocer para la realización, inicialmente de un diagnóstico del nivel de comprensión lectora y posteriormente dar la alternativa del diseño de un programa que fomente las habilidades para mejorar la comprensión lectora en los alumnos de sexto grado.

Cabe señalar que de la escuela, no sólo se espera que enseñe más conocimientos sino que también realice otras complejas funciones sociales y culturales. Frente a estas demandas, es indispensable aplicar criterios selectivos y establecer prioridades, bajo el principio de que la escuela debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura y la destreza en la selección y el uso de información, entre otros.¹ Sólo en la medida en que cumpla esta tarea con eficacia, la educación primaria será capaz de atender otras funciones.

El cambio más importante en la enseñanza de la lectura del español radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de “nociones de lingüística” y en los principios de la gramática estructural. En los nuevos programas de estudio el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales.

Es así como el área de español, es determinante para lograr obtener un buen aprovechamiento en las demás asignaturas de aprendizaje, haciendo hincapié en que hay que despertar en el alumno el interés y gusto por la lectura y comprensión de la misma.

En este sentido uno de los propósitos educativos nacionales y que está inscrito en el Plan y Programas de estudio 1993 de Educación básica “primaria” que propone la

¹ SEP. Plan y programas de estudio. Educación Básica Primaria. México, 1993. Pág. 13.

SEP, es organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los niños con relación a la asignatura de español adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales, la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficiencia e iniciativa en las cuestiones de la vida cotidiana. ²

Es conveniente señalar con claridad los factores que determinan este problema y proponer estrategias y alternativas que de alguna manera favorezcan la comprensión lectora y así elevar la calidad educativa en todos los niveles.

² Idem.

1.3 PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA

La educación básica en México se manifiesta en los propósitos educativos de planes y programas de estudio. En el caso de la educación primaria, se busca que los niños y las niñas:

1) Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de 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) Obtengan 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 disfrute de las artes y del

ejercicio físico y deportivo.³

Este conjunto de conocimientos, habilidades intelectuales y actitudes, que constituyen la base para la formación integral de los individuos, son nacionales y comunes, de manera que todos los niños y las niñas deben lograrlos en los seis años previstos para el nivel, independientemente de su condición social, de la región en la que habiten o del grupo étnico al que pertenezcan. Tal es la misión de la escuela primaria. Su asunción tiene dos implicaciones fundamentales para el funcionamiento de cada escuela:

a) El logro de los propósitos debe constituir la orientación principal de todas las acciones profesionales tanto individuales como colectivas de los maestros y los directivos, así como el apoyo de las familias al trabajo escolar.

b) Los propósitos educativos no se alcanzan en un sólo ciclo o grado, mediante la labor de un maestro, sino a lo largo de los seis años que los niños asisten a la escuela, con el aporte de cada profesor que los atiende y el conjunto de experiencias que obtienen en todos los espacios de la vida escolar. Por eso es necesario que exista congruencia en los estilos de enseñanza de los distintos profesores, de manera que los alumnos no reciban orientaciones distintas o contradictorias al pasar de un grado a otro.⁴

³ Idem.

⁴ Ibid. Pág.13.

En tal caso la comprensión lectora cobra un papel fundamental, donde la proyección de ésta se vincula con las demás asignaturas de aprendizaje, por ello la Secretaría de Educación Pública propone organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los alumnos y alumnas en la asignatura de español adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales, la lectura y la escritura.

En este sentido la problemática educativa a analizar se plantea de la siguiente manera:

¿Cuáles son los factores fundamentales que afectan la comprensión lectora como instrumento de aprendizaje, enfocado a los alumnos de sexto grado de educación primaria de la escuela “República de Ruanda”, 41-1925-284-38-x-017 ubicada en la delegación Iztacalco?

1.4 HIPÓTESIS DEL TRABAJO

La comprensión lectora en los alumnos de sexto grado, de la escuela primaria “República de Ruanda”, 41-1925-284-38-x-017 ubicada en la delegación Iztacalco, se ve afectada por la aplicación de estrategias didácticas, empleadas en forma tradicional por el docente y por la falta de coherencia en la planeación de unidades de trabajo en forma multidisciplinaria.

1.4.1 IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES:

V.D. = La comprensión lectora en los alumnos de sexto grado, de la escuela primaria 41-1925-284-38-x-017.

V.I. = Se ve afectada por la aplicación de estrategias didácticas, empleadas en forma tradicional por el docente.

V.I. = Se ve afectada por la falta de coherencia en la planeación de unidades de trabajo en forma multidisciplinaria.

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 OBJETIVO GENERAL

. Diseñar una propuesta alternativa de capacitación para los docentes que atienden este grado y proyecten en forma transversal la vinculación con las demás asignaturas y de esta manera arroje buenos resultados a partir de la comprensión lectora.

1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1.- Identificar con claridad los factores fundamentales que afectan la comprensión lectora como instrumento de aprendizaje enfocado a los alumnos de sexto grado, de la escuela primaria “República de Ruanda”, 41-1925-284-38-x-017 durante el ciclo escolar 2001-2002, mediante una investigación diagnóstica.

- 2.- Diseñar y llevar a efecto un estudio diagnóstico que valide la problemática.
- 3.- Analizar los instrumentos que son utilizados para evaluar la comprensión lectora en los alumnos de sexto grado, así como la aplicación de los mismos.
- 4.-. Analizar el programa de estudios vigente de la asignatura de español de sexto grado en relación a la comprensión lectora, con el fin de ubicar el grado de conocimientos y habilidades que deben alcanzar los alumnos durante el ciclo escolar.
- 5.- Identificar y analizar los procesos metodológicos y estratégicos para la adquisición de la comprensión lectora en los alumnos de sexto grado de educación primaria.
- 6.- Analizar la construcción del conocimiento de los alumnos de este grado escolar a partir de diferentes teorías (Piaget y Vigotsky).
- 7.- Identificar qué factores del contexto social-económico y familiar afectan el desarrollo de este proceso de aprendizaje “Comprensión Lectora”.

CAPÍTULO 2

ELEMENTOS CONTEXTUALES DE

ANÁLISIS

2.1 MARCO HISTÓRICO DEL CONTEXTO

El fenómeno en estudio se encuentra ubicado en la Delegación Iztacalco, la cual tiene sus orígenes en la antigua civilización nahuatl.

Las referencias más antiguas a Iztacalco están ligadas con la peregrinación de los aztecas antes de establecer la capital de lo que fue vasto imperio. Así está consignado en varios relatos de los cuales se refiere que los tenochcas pasaron por Iztacalco a principios del siglo XIV de nuestra era.

El vocablo “**Iztacalco**” se ha traducido como “lugar de casas blancas” o como “lugar de casas de la sal”.⁵

En otra interpretación, contenida en la obra “Nombres geográficos de México”, el doctor Antonio Peñafiel, señala que el glifo de Iztacalco que aparece en la “Matrícula de Tributos” (del Códice Mendoza), es el aparato elemental en que en el año de 1865 preparaban sal los indígenas de los alrededores de México; es un filtro de tierra”.⁶

En conclusión, en varios códices se conserva remembranza de la existencia de Iztacalco como la magnífica capital azteca, pues es mencionado en el recorrido de

⁵ Luis Cabrera. Obras Completas. Obra Literaria. Tomo II. México. Ediciones Oasis. S.A. 1971. Pág. 498.

⁶ Antonio Peñafiel. Nombres Geográficos de México. Estudio Geográfico de la Matrícula de Tributos. México, 1885. Pág. 46.

los mexicas antes de hallar la isleta con el águila erguida sobre el nopal desgarrando la serpiente.⁷

Esta zona de pequeñas islas, pantanos y cañaverales fue transformada en fértiles campos de cultivo, mediante el sistema de chinampas. Además en ella se practicaba la caza de animales, pesca, recolección de plantas lacustres y, como se ha dicho, se elaboraba sal.

Cuando llegaron los conquistadores españoles, Iztacalco era un calpulli conformado de diversos “tlaxicañles” o barrios, entre los que el código Osuna menciona a Acaquilpan, Aztahuacan, Nextipac, Aculco, Zacatlalmanco, Tetepilco, Zacahuitzco y Tepetlatzinco.

Como en el resto de los calpullis, las tierras de Iztacalco no eran en particular de cada uno de los barrios, sino del común del calpulli, y el que las poseía no las podía enajenar sino gozar de ellas de manera que nunca se daba a quien no era natural del lugar. Sin embargo, cuando existían tierras vacantes, se podían rentar a condición de que los frutos se dedicaran a cubrir necesidades públicas y comunes.

El tributo que pagaba Iztacalco debía consistir en maíz y frijol, que correspondía a todos los pueblos del Valle de México, además de legumbres y flores como productos propios y seguramente también sal.

⁷ Secretaría de Educación Pública. Tira de la peregrinación (Código Boturini). México, 1975.

En estudios realizados en Iztacalco, el Instituto de Antropología e Historia encontró entierros con ofrendas, así como fragmentos de braseros, cómales, cerámica doméstica y algunos otros tios que permitieron definir al área como un espacio de temporalidad prehispánica.

2.1.1 PERIODO COLONIAL

En la obra de Fray Bernardino de Sahagún, se refiere que en mayo de 1521, cuando las naves de Hernán Cortés llegaron a Nonoalco para iniciar el sitio de Tenochtitlan, lo hicieron “por el rumbo de Iztacalco”.⁸

“Entonces se sometió a ello el habitante de Iztacalco”.

Al reconstruir la gran capital del imperio mexica, los españoles destinaron para la población indígena las tierras aledañas y subdividieron el territorio en las parcialidades de San Juan Tenochtitlan y Santiago Tlatelolco, además de cuatro barrios a cuyos nombres indígenas antepusieron otro católico. San Pablo Zoquipan; Santa María Cuepopan; San Sebastián Atzacualpan, y San Juan Moyotlan.⁹

Para efectos de evangelización y organización religiosa, cada una de las cuatro partes indígenas de Tenochtitlan se convirtieron en una unidad eclesiástica.

⁸ Fray Bernardino, Sahagún. Historia. General de las Cosas de la Nueva España. Edit. Porrúa. México, 1981.

⁹ Charles, Gibson. Los Aztecas Bajo el Dominio Español 1519-1810. Edit. Sig. XXI. México 1986, p.40.

Iztacalco quedó comprendido en la parcialidad de San Juan Tenochtitlan anteponiéndose posteriormente a su nombre el de San Matías, a quien los misioneros dedicaron la iglesia y el convento que establecieron en el centro del poblado, que a principios del siglo XVII solamente contaba con 296 habitantes en los barrios de la Asunción, Santa Cruz, Santiago, San Miguel, y los Reyes.

A partir del siglo XVII la región de Iztacalco y Santa Anita se convirtió en área de recreación para los habitantes de la Ciudad de México.

El paseo de la Viga fue mandado trazar en 1785 por el Virrey Conde de Gálvez, y su construcción se llevó a cabo en el gobierno del segundo Conde de Revillagigedo, inaugurándose en 1790. Esta calzada que bordeaba el Canal de la Viga, fue conocida como “Paseo Revillagigedo”, “Paseo de las Flores”, “Paseo de Jamaica”, “Paseo de Iztacalco”, “Paseo de Santa Anita”, y el propio canal, como “Acequia Real”, “Acequia de Mexicalcingo”, y Canal Nacional”. Era parte del canal de México a Chalco, que iniciaba en la población de este nombre, el cual acarreaba el sobrante de las aguas de los lagos de Xochimilco y Chalco y el producto de los manantiales y de las lluvias del suroeste de la ciudad. Después de pasar por ésta, salía por la garita de San Lázaro hasta llegar al lago de Texcoco por su rivera poniente.¹⁰

La antigua importancia del canal de la viga para las comunicaciones y el comercio, se aprecia si mencionamos que en una descripción de 1850 se señala que por sus

¹⁰ Manuel Orozco y Berra. Memoria para la Carta Hidrográfica del Valle de México. Edición Facsimilar, México, 1978. pp. 116-117.

aguas pasaban de tres a cuatro mil canoas al día, que llevaban productos provenientes de Morelos, Chalco y Xochimilco, así como los de las chinampas de Santa Anita e Iztacalco.

Esta vía de comunicación y desagüe de las lagunas, se convirtió en paseo muy popular especialmente durante la cuaresma, el viernes de dolores y la semana Santa.

La belleza y cercanía de esta zona la constituyeron en uno de los más concurridos sitios de esparcimiento durante los siglos XVII y XIX.¹¹

Al recorrido por el canal de la viga se acostumbró llamarle “Paseo de la Flores” seguramente por la profusión en que eran ofrecidas por sus cultivadores, y porque constituían un símbolo inconfundible de la región, especialmente las amapolas y que hoy en día quedó como martes de amapolas, que cultivadas en múltiples colores, hicieron identificar al Viernes de Dolores con el nombre de “Viernes de las Amapolas”, de lo cual quedó reminiscencia en la celebraciones del Martes de Pascua, que también fueron conocidas como “Martes de Amapolas”, por el uso de pétalos de estas flores, lanzados durante la procesión que aún hoy en día se acostumbra realizar en el templo de San Matías.

¹¹ Depto. del D. F., Delegación Iztacalco. Remembranzas del Canal de la Viga y Sta. Anita. Méx.1993. Pág.26.

2.1.2 SIGLO XIX

En los últimos años del régimen Virreinal, ocurre un hecho de gran importancia para Iztacalco, al ser transformado de República o pueblo de indios en Ayuntamiento Municipal, como consecuencia de las disposiciones de la Constitución de Cádiz de 1812.

El 11 de mayo de 1813, Don Manuel Morales, cura de San Matías Iztacalco, y los vecinos del lugar, Mariano Muñoz, Cayetano Madrazo, Juan Alvarez y Juan Benito, suscribieron un escrito dirigido al intendente de la capital de la Nueva España, solicitando se estableciera el ayuntamiento, petición a la que agregaron un padrón de 1 735 habitantes de los barrios y pueblos integrantes del curato.¹²

Después de que fue repuesto el padrón, en virtud de que sólo se requería el del pueblo de Iztacalco (1,079 vecinos), el Virrey firmó el decreto de establecimiento del ayuntamiento el 6 de noviembre de 1813.

Más adelante al consumarse la Independencia, el Congreso General de la República decretó en 1824, que la resistencia de los poderes de la Federación sería la Ciudad de México con una superficie delimitada por un radio de dos leguas con centro en la Plaza Mayor.

Con esto Iztacalco quedó fuera de esa circunscripción y pasó a depender de Tlalpan,

¹² Archivo General de la Nación. Ramo Ayuntamientos. Vol. 187.

a la vez comprendido en el Estado de México.

Al desaparecer en 1853 el Departamento de México, que fue creado en 1836 por las siete Leyes Constitucionales, y al convertirse en Distrito y ser reorganizado en 1854 y 1855, Iztacalco quedó incluido en la Prefectura del sur, cuya cabecera era Tlalpan.

La Constitución de 1857 restableció la figura del Distrito Federal que, por decreto del Presidente Juárez en 1861, fue dividido en cinco secciones: la municipalidad de México y los partidos de Guadalupe, Hidalgo, Xochimilco, Tacubaya y Tlalpan, al cual continuó perteneciendo Iztacalco hasta 1900.

2.1.3 SIGLO XX

A partir del 1° de febrero de 1900, la municipalidad de Iztacalco pasó a formar parte de Guadalupe Hidalgo, que fue una de las prefecturas en que por decreto del Congreso de la Unión se dividió el Distrito Federal, junto con Azcapotzalco, Tacubaya, Coyoacán, Tlalpan y Xochimilco, integradas las seis por un total de 21 municipalidades, además de la de México.¹³

En marzo de 1903 Porfirio Díaz expidió la Ley de Organización Política y Municipal

¹³ Diario Oficial. 14 de diciembre de 1899.

del Distrito Federal¹⁴, por la cual a partir del 1° de julio siguiente desaparecieron las prefecturas y se establecieron 13 municipalidades, pasando a pertenecer Iztacalco a la de Iztapalapa, situación que prevaleció hasta el 13 de diciembre de 1922, en que se expidió decreto del Congreso por el cual recobró el carácter de municipio libre, con los límites territoriales que tenía al ser anexado a Iztapalapa.¹⁵

En agosto de 1928 se publicaron las reformas a la Constitución, por las cuales se suprimió el régimen municipal en el Distrito Federal, ya que su gobierno quedó a cargo del Presidente de la República.

A consecuencia de esta enmienda, la Ley Orgánica del Distrito y de los Territorios Federales, que entró en vigor el 1° de enero de 1929, se dividió el territorio de la capital en trece Delegaciones “para la administración de los servicios públicos locales”.

De esta manera Iztacalco fue transformado en Delegación a partir del 1° de enero de 1929, siendo el primer Delegado el Señor Jesús Vázquez, que asumió el cargo el 3 de enero del año mencionado.

Este apartado como marco histórico, es de suma importancia, ya que vale la pena conocer antecedentes que permitan tener una idea de lo que hoy es Iztacalco, lugar donde se encuentra ubicado el objeto en estudio y tiene la intención de proporcionar

¹⁴ Diario Oficial del Supremo Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 27 de marzo de 1903.

¹⁵ Ibid. 13 de diciembre de 1922.

referentes que sirvan para identificar el entorno físico del lugar donde habitan las personas pertenecientes a esta comunidad y que el docente al compartir con diversas estrategias esta información con los alumnos propicien una comprensión lectora basada sobre datos históricos.

Otros rasgos que nos presentan características de la comunidad son las fiestas tradicionales de los barrios que son eminentemente religiosas y a ellas están ligadas las figuras de los “Cofraderos” y los “Mayordomos”, así como de los “Topiles” que son sus ayudantes, en ambos casos esta organización tiene sus orígenes desde la época virreinal.

El cofradero y el mayordomo tienen a su cargo que la festividad religiosa se realice cumpliendo las características y requisitos tradicionales. Al asumir esta responsabilidad, adquieren una gran obligación: En caso necesario, sufragar los gastos que demanda la fiesta patronal, entre los que incluyen la comida y la bebida para el festejo en su domicilio, la banda de música, el arreglo floral de la portada del templo y los cohetes y fuegos artificiales.

Una considerable cantidad de celebraciones ocurre en los barrios a lo largo del año, siendo las principales las siguientes:

DIA	FESTIVIDAD
6 enero	Los Santos Reyes

20 de enero	San Sebastián
Viernes Santos	Procesión del Santo Entierro.
Martes de Pascua	Martes de Amapolas
1° de mayo	Procesión del Santo Jubileo
3 de mayo	Bendición de las Cruces
14 de mayo	San Matías Apóstol

Estas festividades por ser de carácter religioso, son de gran relevancia para la comunidad, ya que en ellas se inspiran lecturas de textos bíblicos y diferentes géneros literarios heredados por generaciones pasadas que de alguna manera obligan a los habitantes a interpretar parte de estas tradiciones fomentando en forma implícita parte de la expresión oral que tanto se promueve en la escuela como son: representaciones y escenificaciones con guiones preestablecidos de diálogos, cantos, oraciones, elaboración de ofrendas dirigidas con instrucciones de adultos, elaboración de ornatos, peregrinaciones donde se intercambian formas de pensar y actuar que como parte de la cultura popular son y deben ser aprovechadas en la vida cotidiana e incluidas en la vida escolar y que en forma metodológica se integren y consideren dentro del currículum del Plan y Programas de estudio, especialmente dirigidas a elaborar textos que sean leídos y comprendidos por los alumnos para mejorar el nivel de comprensión lectora.

Asimismo, otro aspecto que llama la atención es la gastronomía que todavía en el Centro Histórico de Iztacalco, así como en sus tradicionales barrios, se preparan

platillos que configuran una gastronomía que en algunos casos preserva su origen prehispánico, e incluyen ingredientes surgidos originalmente de las chinampas, de los canales y de los lagos.

Así se podía mencionar la hoja de “lengua de vaca”, el pato silvestre, el chichicuilote, la rana y el ahuatli.

A continuación se enlistan algunos de esos platillos, según los refiere Francisco Cazares en un artículo periódico.

- “Xopa molli” : ensalada de tomate, cilantro, chile verde, cebolla y epazote.
- Tortas de “ahuatli”: de huevo de gallina con huevecillos de ciertos moscos.
- Tamal de rana: con las ancas de este batracio.
- Tamal de pescado: de pequeños peces.
- “Michimolli”: de carpa guisada con “lengua de vaca”.
- Tamal de acelga: elaborado con pollo.
- Tamal de nopales: también con pollo o cerdo.

- Tamal de menudencias de pollo: asada en hojas de maíz.

- Pato en “zoquite”: se cubre de lodo y se cuece en un horno de hoyo.

- Chichicuilote en chile verde: guisado con calabacitas y flor de calabaza.

- Tamal de “huatli”: elaborado con amaranto, harina de maíz y miel de abeja.

El tomar en cuenta esta información es con la idea de invitar al lector o docente a fomentar estas tradiciones que mucho gustan a la comunidad, en especial en festejos y que a través de una interacción con las generaciones pasadas se pueden crear espacios de comunicación y recreación, donde los alumnos sean capaces de saber escuchar, seguir instrucciones para elaborar algunos platillos o redactar recetas que de alguna manera favorezcan la comprensión lectora con situaciones de convivencia cotidiana de la comunidad.

2.2 CONTEXTO GEOGRÁFICO EN EL CUAL SE ENCUENTRA LA PROBLEMÁTICA

La problemática seleccionada se encuentra ubicada en la escuela primaria federal “República de Ruanda”, clave 41-1925, Zona Escolar 284, Sector 38 perteneciente a la Dirección No. 4 de Educación Primaria en el Distrito Federal, con dirección en Sur

159 y Ote. 110 Núm. 1909, Col. Gabriel Ramos Millán, C.P. 5900, Delegación Iztacalco, D.F., enmarcada entre el Río Churubusco, Avenida Tezontle y Bordo del Río Churubusco, tiene una excelente ubicación y cuenta con suficientes vías de comunicación.



<http://comercial.reforma.com/MAPAS/Amplia.asp>

La delegación Iztacalco se encuentra conformada por 23.3 kilómetros cuadrados que la constituyen en la de menor superficie, con 1.6% del total. A la vez, representa el 7.6% de la mayor de las delegaciones, que es Tlalpan.

El territorio delegacional tiene las siguientes colindancias:

A) Con el municipio de Nezahualcóyotl:

Calle 7

B) Con la delegación Iztapalapa:

- Canal de San Juan
- Calle Canal de Tezontle
- Calle Oriente 217
- Calle 38
- Calzada de la Viga
- Avenida Playa Pie de la Cuesta

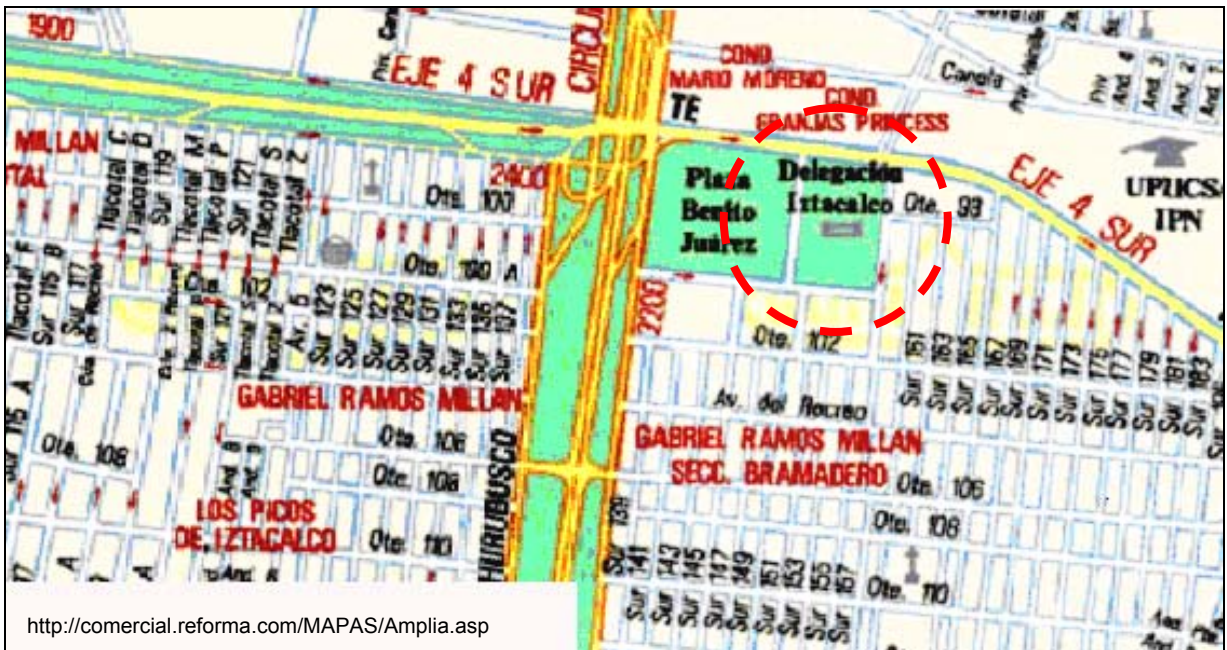
C) Con la delegación Benito Juárez:

- Avenida Presidente Plutarco Elías Calles
- Calle Atzayácatl
- Calzada de Santa Anita
- Calzada de Tlalpan

D) Con la delegación Cuauhtémoc

- Viaducto Presidente Miguel Alemán
- Avenida Río Churubusco.

MAPA DE UBICACIÓN DE LA DELEGACIÓN IZTACALCO



2.2.1 VIAS DE COMUNICACIÓN Y TRANSPORTE

La delegación está comunicada por siete líneas del metro:

LINEA DEL METRO	ESTACIONES
1. Pantitlán – Observatorio	Pantitlán
2. Taxqueña- Cuatro Caminos	Viaducto
4. Santa Anita- Martín Carrera	Santa Anita
5. Pantitlán – Politécnico	Pantitlán
8. Constitución de 1917-Garibaldi	Iztacalco
9. Pantitlán- Tacubaya	Pantitlán

Los servicios de transporte movilizan un estimado de 650,000 viajes, persona-día, lo cual representa el 5% del Distrito Federal.

La comunidad donde se encuentra la escuela, objeto de estudio, está bien comunicada, considerándose una escuela de gran demanda por su ubicación.

2.2.2 POBLACIÓN

De todas las delegaciones, Iztacalco es la de mayor densidad de población, en 1930 se censaron en la delegación 9,261 habitantes, que para 1970 casi llegaron al medio millón (477,331), lo que significa un crecimiento de 50 veces en 40 años. El fenómeno se aprecia mejor si relacionamos que entre los censos de 1940 y 1950, la población de Iztacalco creció 202% y la del Distrito Federal 73%.

Entre 1930 y 1950, la tasa de crecimiento media anual intercensal fue de 6.5, en el periodo de 1950-1970 fue de 13.5 y en 1970-1990 de 0.3%.

De acuerdo con el censo levantado en marzo de 1990, la población de la delegación ascendió a 448,332 personas, de las cuales 48.1% corresponden a hombres y 51.9% a mujeres.

La población de 0 a 9 años constituía el 19.8%, la de 10 a 14 el 9.8%, la de 15 a 24 el 23.4%, la de 25 a 44 años el 29.1%, la de 45 a 59 años, el 7.2%.

Se puede destacar también que al levantarse el censo del 2000 se registraron 53 personas de cien y más años de edad, siendo 15 hombres y 38 mujeres.

La juventud de la población se evidencia con los siguientes datos:

0- 24 años	53.3%
25-59 años	39.5%
60 y más años	7.2%

De los resultados del censo de 1990 se aparecía que el 77.1% de los habitantes era originario del Distrito Federal; 1.07% hablaba alguna lengua indígena; 2.6% eran analfabetas; 31.85% asistía a la escuela y 32.7% eran solteros.

La tasa de natalidad en la delegación en marzo de 2000 era de 35.6% por mil habitantes, la mortalidad general de 5.3% y la mortalidad infantil de 16.7%.

Es de llamar la atención que la delegación por contar con un buen porcentaje de gente joven, la escuela asegura su población escolar, con una matrícula elevada de 483 alumnos en el turno matutino, con 17 grupos entre 30 y 35 alumnos cada uno, la mayoría son niñas.

En tal caso el periodo de estudio se realiza durante el ciclo escolar 2001-2002.

Para el caso de la investigación, cabe mencionar que la población que integra esta población, en un 29% son inmigrantes de otros estados de la república, situación que ha permitido asegurar la población del plantel educativo, pero que de alguna manera manifiesta otra manera de pensar, ya que traen consigo otras costumbres y tradiciones provocando una gran diversidad de intereses y formas de vida que se ven reflejadas dentro de la escuela, en tal caso, estas personas presentan un nivel socioeconómico bajo por no contar con un empleo fijo e incierto proyectando un bajo nivel cultural que es muy observable en los alumnos y sobre todo no cuentan con el apoyo de sus padres para fomentar un ambiente lector en casa porque en su mayoría los padres de familia no tienen concluida la primaria y ocupan parte de estos espacios para asegurar el sustento alimenticio de sus familias, es así como el nivel de comprensión lectora se ve limitada por estos factores que muy a pesar de la atención que se da en la escuela no es suficiente.

2.3 ANÁLISIS POBLACIONAL EN EL CONTEXTO DE LA PROBLEMÁTICA

La comunidad donde se encuentra la escuela cuenta con los siguientes servicios urbanos: agua potable, luz, teléfono, alumbrado público, drenaje, recolectores de desechos sólidos, áreas pavimentadas, áreas verdes, servicios médicos, telégrafos y una biblioteca pública.

Sobre el agua potable, la cobertura domiciliaria entubada alcanza el 98.7%.¹⁶

¹⁶ Sexto Informe Anual Enero-Diciembre de 1994, Delegación Iztacalco 1995. Pág. 51.

Drenaje y alcantarillado, la cobertura domiciliaria que cuenta con drenaje y que está conectado a la calle llega al 98.55, que constituye el tercer lugar, después de la delegación Benito Juárez y Venustiano Carranza. Más del 90 % de las viviendas dispone de retrete conectado al drenaje, lo que ubica a Iztacalco en el 9° lugar entre las delegaciones.¹⁷

Recolección de desechos sólidos: para la recolección se tienen establecidas 61 rutas y 6 de recolección escolar, contando para ello con 93 vehículos.

Alumbrado público: el 99.7% de las viviendas cuentan con energía eléctrica, prácticamente la delegación está cubierta en este servicio.¹⁸

Áreas pavimentadas: se dispone de 1304,648 m² de banquetas y de 705,187 metros lineales de guarniciones.¹⁹

Áreas verdes: suman alrededor de 1053579 m², integrados por 7 parques, 21 jardines y las zonas forestadas en camellones, además 150,000 m² jardinados de la Ciudad Deportiva, administrada por la Dirección General de Promoción Deportiva del Distrito Federal.²⁰

¹⁷ Idem.

¹⁸ Ibid. Pág. 52.

¹⁹ Idem.

²⁰ Ibid. Pág. 54.

Servicios médicos: los servicios médicos de que disponen los vecinos de la delegación están integrados por seis centros de salud de la Secretaría del ramo; 3 clínicas del Instituto Mexicano del Seguro Social y una del ISSSTE; 2 hospitales del IMSS, un pediátrico del D.F. y 3 consultorios de la Delegación. Estos servicios cuentan con 350 consultorios, 9 unidades médicas, un centro de socorro de la Cruz Roja, un Centro contra las Adicciones, y un Centro de Control Canino.²¹

Servicios educativos:

MODALIDAD	ESC. OFICIALES	ESC. PARTICULARES
PREESCOLAR	15	98
PRIMARIA	72	22
SECUNDARIA	20	7
EDUCACIÓN ESPECIAL	2	
MEDIO SUPERIOR	8	2
SUPERIOR	2	1 ²²

2.3.1 CARACTERÍSTICAS SOCIO-CULTURALES DE LA ESCUELA

La población escolar está compuesta por alumnos de nivel socio-económico bajo,

²¹ Idem.

²² Idem.

cuyas madres por lo general tienen que trabajar en subempleos con salarios mínimos, otro tanto son amas de casa y un gran número de ellas son madres solteras. Los papás tienen oficios de diferentes tipos (albañil, obrero, comerciante, empleado, etc.).

La escolaridad entre los padres de familia es relativamente baja y muchos de ellos fueron también en su momento alumnos de este plantel.

La mayoría de las familias viven en vecindarios, rentando o con familiares, muy pocos cuentan con casa propia.

La escuela atiende 3 turnos: matutino, vespertino y nocturno (secundaria y preparatoria). La investigación se realizó en el turno matutino con 30 alumnos de sexto año.

La escuela también cuenta con una Sociedad de Padres de Familia, representada por elementos muy participativos.

La escuela es un edificio muy antiguo en cuanto a su construcción, con fecha de inauguración: Febrero de 1952, siendo un terreno donado por el actor Mario Moreno Cantinflas, en un inicio eran caballerizas, improvisando salones de los cuales todavía con algunas modificaciones se continúan utilizando, la escuela ha tenido algunos agregados de construcción como es la sala de usos múltiples, implementada apenas

el año pasado, se han cambiado algunos pisos y cuenta con un patio un tanto amplio el cual se usa para las clases de Educación Física, ceremonias cívicas, eventos sociales y recreo.

2.3.2 CULTURA Y RECREACIÓN

El impulso en el ámbito cultural se apoya mediante ocho bibliotecas coordinadas por la Delegación y una por la Dirección General de Bibliotecas de la Secretaría de Educación Pública, con un acervo de alrededor de 3000 volúmenes y capacidad para 20000 usuarios mensuales, de las cuales la comunidad disfruta de una de las más completas, también hay 2 foros al aire libre.²³

2.3.3 DESARROLLO SOCIAL

Se dispone de 6 Centros Sociales y Culturales, en los cuales se desarrollan talleres de arte, oficios y manualidades, conferencias, exposiciones, cine-clubes y actividades de alfabetización, educación abierta y regulación de materias, así como un Centro de Apoyo a la Mujer el cual está muy cerca de la escuela donde se realiza el estudio. Aquí se apoya a la comunidad con un gran equipo de trabajo social, psicólogas, terapeuta en lenguaje, asesoría jurídica, servicio médico, terapias de integración familiar y regularización de primaria.

²³ Ibid. Pág.56

2.3.4 PARTICIPACIÓN ECONÓMICA

La población económicamente activa representaba en 1990, el 47.6% de la población de 12 años y más de Iztacalco y el 5.5% del total del Distrito Federal.

El 78% de la población ocupada de la delegación eran empleados, obreros o peones; el 17.95 trabajaban por su cuenta; el 0.5% trabajaban sin remuneración; 1.7 no especificado y el 1.9 eran patronos o empresarios.

El 61.5% de los ocupados percibían dos salarios mínimos o menos y sólo 7.1% recibían más de 5 salarios mínimos.²⁴

Todos estos elementos arrojan gran información que nos permite ubicar el contexto social, económico y geográfico de la escuela.

2.4 MARCO INSTITUCIONAL DEL SISTEMA O SUBSISTEMA

El Sistema Educativo tiene como uno de sus ejes centrales la realización de actividades de evaluación, tratándose de un proyecto internacional, que forma parte de los nuevos esquemas de globalización que circundan nuestro mundo.

²⁴ Ibid. Pág. 47.

La globalización no sólo ha puesto en el centro de interés los procesos de integración regional y las multirrelaciones e interdependencias económicas, sino que conlleva una globalización de la cultura, de los valores; todo ello permite hablar también de una globalización de los procesos educativos.

La política de la educación se mueve entre las tensiones que se derivan de las exigencias de desarrollo nacional y de atención a las particularidades regionales, culturales y personales de los actores de la educación, y de las tensiones que devienen de la implementación de propuestas de organismos internacionales de carácter financiero. El Banco Mundial, la CEPAL, o bien los organismos de carácter cultural, tales como la UNESCO y la UNICEF, todos ellos, han elaborado propuestas para la educación en el marco de la globalización.

Aquí la evaluación educativa forma parte de las estrategias desarrolladas por tales organismos, donde se evalúa la perspectiva académico-técnica y la perspectiva político-institucional, que reconoce que la evaluación forma parte de las estructuras de poder-internacional y nacional, la que afecta los procesos institucionales, establece que los procesos de evaluación cuiden la forma, pero desatiendan el fondo del problema.

La evaluación es utilizada no sólo con la aspiración de mejorar el funcionamiento del sistema educativo, sino también para justificar la exclusión o negación de diferentes

oportunidades de quienes se considera que no merecen estar en el sistema educativo o recibir determinado tipo de educación.²⁵

Caso concreto de esto son las conferencias que se han llevado a cabo en el Foro Mundial sobre la educación, celebrado del 26 al 28 de abril del 2000, donde se aborda la Educación para Todos, adoptando compromisos tales como lograr una educación básica para todos los ciudadanos y todas las sociedades, donde se realiza como anteriormente se ha mencionado una evaluación de la Educación.

En esta evaluación, prevista a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación para todos celebrada en 1990, se hizo un análisis del estado de la Educación en el mundo, donde se presentan resultados y se crean nuevos compromisos, estos son tratados posteriormente a nivel región y finalmente en cada nación tomando acuerdos, alternativas y realizando ajustes, donde a través de la política educativa impuesta por el gobierno se pone en marcha esta gran tarea.²⁶

Aunado a esto, ya en un contexto nacional y a través de la historia más reciente de México, puede apreciarse en el discurso ideológico-político un gran interés de parte de los gobiernos posrevolucionarios por encuadrar los objetivos y políticas educativas en el marco del desarrollo socioeconómico del país como estrategia para atender los problemas nacionales.

²⁵ Radio UNAM, En el debate con relación al examen departamental que se transmitió en 1987.

²⁶ Foro Mundial sobre Educación, Marco de Acción de Dakar, 26-28 de abril de 2000. UNESCO.

Las orientaciones que en política económica han sustentado los diferentes regímenes han marcado significativamente el rumbo y los alcances que ha tenido el país en materia educativa.

Sin embargo, las políticas educativas y las acciones derivadas de ellas, no han definido específicamente las necesidades sociales que deben considerarse como prioritarias y, por lo tanto, no se ha orientado en la práctica a la satisfacción de las mismas. En todo caso se han entendido tales necesidades desde la perspectiva de la producción y de las demandas y exigencias que plantean los grupos hegemónicos y, en menor medida, a la atención de satisfacción de los requerimientos básicos de los sectores mayoritarios del país.²⁷

Si bien la promesa y la esperanza puestas en la educación como instrumento regulador e incluso eliminador de las desigualdades sociales siguen presentes, es claro que las características que pueden asumir en el momento actual son cualitativamente distintas de las que se perfilaban en épocas pasadas.

Asimismo, la educación de corte liberal no es ya un modelo a seguir en las actuales circunstancias históricas en las que vive el país, ni funciona con los mismos esquemas.

²⁷ Amparo, Ruiz del Castillo. Crisis, Educación y poder en México. Editorial Plaza y Valdez, pp. 15-16.

Es de llamar la atención que a partir de la masificación de la enseñanza y de los problemas derivados de la falta de una adecuada y coherente planeación y determinación de políticas educativas claras, se comienza a ver en la orientación de la política educativa más que una vía para solucionar problemas de desarrollo económico y social, un obstáculo para la satisfacción de las necesidades de las mayorías de la nación, al responder dicha política a las exigencias tecnocráticas y utilitaristas de los grupos hegemónicos.

Los modelos de desarrollo de nuestro país, entre otros, el “milagro mexicano”, “el desarrollo estabilizador”, “el desarrollo compartido”, etc., no han contribuido en gran parte al mejoramiento social de México, a su independencia económica como se decía y mucho menos coadyuvaron a la distribución igualitaria de oportunidades que permitiesen elevar el nivel de vida de la población; por el contrario, el acceso a las oportunidades ha sido desigual para los integrantes de los diferentes grupos sociales, siendo más beneficiados los que se encuentran mejor colocados en la estructura económica. En la actualidad esta relación no se ha invertido si no que sucede lo contrario, se limita aún más el acceso al sistema educativo y al mercado ocupacional sobre todo para los jóvenes pertenecientes a las clases trabajadoras y capas medias de la población.

No se puede dejar de reconocer que la educación tiene una función política que se encuentra implícita o explícitamente expresada en los planes y programas de

estudio, en la orientación de los contenidos de la enseñanza y en los métodos empleados para la creación y recreación del conocimiento en las aulas.

Así, los planteamientos políticos para la organización y desarrollo social están íntimamente ligados a los proyectos educativos que se plasman en ellos de manera clara. Por lo tanto, las tendencias y características específicas con las que una sociedad se organiza, el modelo de sociedad que se formula en tanto proyecto económico y político, se expresa en la forma como se organiza la educación en un determinado ámbito social.

La modernización educativa, propuesta en el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari 1989-1994, fue importante porque a partir de ésta se enfatizaron aspectos como la calidad, la cobertura, la planeación, la descentralización, la organización, capacitación docente, educación extraescolar e igualdad educativa que fueron tomadas como líneas de seguimiento para el desarrollo del programa, el cual permite continuar con el análisis de la política educativa en relación al cumplimiento de las demandas de los grupos mayoritarios, los cuales se sustentan en el artículo 3° Constitucional y en la Ley General de Educación, así como en los documentos que fundamentan y dan estructura a la política educativa de este periodo que son el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa de la Modernización Educativa 1989-1994.

La modernización del país planteó la necesidad del uso racional de los recursos, como parte de las vías de acceso al pleno desarrollo, los costos marginales de la

educación fueron cada vez mayores, el poder adquisitivo del salario fue cada día menor, ante estos indicadores, se pronosticó una baja en el nivel educativo del pueblo mexicano.²⁸

En este sentido la Modernización Educativa en el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, se concretó en tres criterios o estrategias:

Mejorar la calidad del sistema educativo.

Elevar la escolaridad de la población.

Fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo.

Uno de los criterios que orientaron la estrategia de la política modernizadora de la educación fue:

Implantar modelos educativos adecuados a las necesidades de la población que demandan estos servicios, e introducir innovaciones adaptadas a los avances científicos y tecnológicos mundiales.

El Proyecto de Modernización Educativa menciona que la característica distintiva de la educación moderna debe ser la calidad. Para lograrla, se propone revisar los

²⁸Ángel, Pescador Osuna. Aportaciones para la modernización educativa. 2ª. Edición, México, 1994, Pág. 10.

contenidos, renovar los métodos, privilegiar la formación de maestros, articular los diversos niveles educativos y vincular los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y tecnología.

La racionalidad objetiva que sustenta el discurso modernizador se precisa en los cambios estructurales, que se dice caracterizan a la educación moderna, vista ésta bajo tres perspectivas: la democracia, la justicia y desarrollo.

Si realmente se desea mejorar la eficacia de la acción pedagógica mediante su continua racionalización, es preciso desarrollar una investigación educativa de alta calidad. Aquí se presenta un reto de una auténtica modernización, no como acción exclusiva del gobierno a través de sus dirigentes políticos y técnicos del sector, sino como una decidida actividad permanente del magisterio de todos los niveles y especialmente como parte sustantiva del quehacer de las escuelas normales.

En tal caso el programa educativo planteó terminar en gran medida con el analfabetismo y el rezago en la educación básica, también propuso un sistema de evaluación para valorar tanto en forma diagnóstica y de desarrollo el programa con un seguimiento de cada una de las líneas educativas y poder dar una continuidad en futuros periodos o sexenios presidenciales, ya que son proyectos planeados a corto, mediano y largo plazo.²⁹

²⁹ SEP, Programa de Modernización Educativa. Pág.96.

En este sentido el Programa de Modernización, se inserta como una de las estrategias principales para la transformación del Estado mexicano, dejando mucho que desear porque las necesidades reales sociales que manifestaban en ese momento los grupos mayoritarios, continuaron rebasando las demandas de una educación de calidad basada en una cobertura, equidad e igualdad de oportunidades, situación que hasta la fecha no se ha logrado satisfacer.

En cuanto a la calidad de la educación, la democratización implica una reforma sustancial de los currícula, programas de formación y perfeccionamiento docente que refleje las expectativas y requerimientos de los sectores económicamente débiles.

En sí, la modernización educativa retoma todos los aspectos que involucran a la educación para hacer una reforma educativa que realmente aporte cambios a la educación, no se pierden de vista situaciones tales como el de promover una escuela activa y participativa, actualizar a los docentes y mejorar el salario y las condiciones de trabajo de los maestros, alargar la jornada escolar a 6 horas diarias, el calendario escolar a 220 días y la distribución del tiempo de enseñanza.

Asimismo, se debe considerar lograr un acercamiento mayor entre la escuela y la vida comunitaria por medio de programas productivos, educativos y culturales.

En conclusión avanzar hacia una concepción global de la educación básica que incorpore armónicamente los aspectos académico, vocacional, personal, ético,

sociopolítico y sobre todo que sean considerados los grupos marginados e indígenas, para entonces poder considerar que verdaderamente la nación está creciendo, si no es así se continúan manejando sólo discursos, donde se justifica en gran parte los compromisos asumidos por el Estado.³⁰

Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja.³¹

Este Precepto acaso sea la plataforma estratégica para poner en práctica el mandato constitucional de educación básica gratuita para todos. A pesar de que México ya está en ese camino, parece que aún falta mucho trecho por recorrer.

Por tal motivo se pretende que la escuela de calidad sea capaz de:

- Proporcionar los elementos que permitan al hombre analizar y transformar su realidad.

³⁰ Ibid. Pág. 106.

³¹ Pablo, Latapí Sarre. Coord. Un siglo de educ. en Méx .Biblioteca Mexicana. Tomo II. Cap. XVI. Pág. 133.

- Fomentar en él las actitudes y valores que le permitan sensibilizarse e involucrarse en los problemas que se presentan en la sociedad.
- Hacer conciencia de la importancia que tiene la conservación de los recursos naturales y de los valores culturales.
- Impulsar el respeto a las tradiciones.

La calidad de la educación es mejorar la calidad de la vida, y para que esto suceda, se debe procurar responder a las necesidades reales de cada comunidad, donde a través de retos de mejoramiento cualitativo se generen nuevos modelos educativos.

Los propósitos se encaminan hacia la adecuación de: Los planes y programas de estudios, de los procedimientos de evaluación, la legislación educativa, los libros de texto y materiales didácticos, además de la administración de los servicios, estos son los componentes sustantivos de una educación con calidad.

De acuerdo a lo anterior, la educación tenderá a educar y a preparar los procesos de cambio que se manifestarán en el futuro y por tanto la educación necesita apoyar las transformaciones que se están gestando y contribuya, también a consolidar aquellas que ya estén en marcha, asimismo el sistema educativo podrá participar en la consolidación del proceso de cambio, si aquél se preocupa por garantizar el acceso de las mayorías a una educación básica, que rebase los límites cognitivos, afectivos

y valorales de la educación convencional. También, dicho sistema podrá contribuir a consolidar estos procesos, si proporciona elementos útiles para generalizar las innovaciones exitosas.

El Programa Nacional de Educación 2001 – 2006 en la reforma de la gestión del sistema educativo plantea la búsqueda de una educación de buena calidad para todos, así como:

* impulsar decididamente la evaluación y la investigación en los ámbitos educativos y de gestión institucional, con el fin de conocer la situación de la educación nacional, explicar sus avances y limitaciones, para sustentar los procesos de planeación y de toma de decisiones, y para rendir cuentas a la sociedad sobre el destino de los recursos y los resultados que se logran con su ejercicio.

* De igual forma promover los programas compensatorios en la educación básica, con una orientación tal que permita atender diferenciadamente a las poblaciones vulnerables y con ello igualar las oportunidades educativas y garantizar su derecho a la educación.

*Se impulsará una revisión y adecuación curricular de materiales educativos, así como de prácticas educativas en el aula y en la escuela, que permitan dar continuidad pedagógica y de contenidos a la educación básica, desde el nivel preescolar hasta la enseñanza secundaria.

*Se promoverá la transformación de la organización y el funcionamiento de las escuelas de educación básica, como el vehículo más adecuado para la generación de ambientes escolares favorables al logro de los aprendizajes de los alumnos, mediante la participación corresponsable de alumnos, docentes, directivos y padres de familia.

*Se impulsará el uso, expansión y desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, así como la producción de materiales audiovisuales e informáticos que favorezcan el aprendizaje.

*Se impulsará la investigación educativa como elemento fundamental para la toma de decisiones en materia de educación básica y se alentará la difusión de las mejores prácticas e innovaciones en las entidades federativas para beneficio de las escuelas y los alumnos del país.

* En este sentido la globalización a originado una serie de estragos a los países subdesarrollados, los cuales pagan muy caro la inserción a esta gran trama internacional, donde se ha generado una serie de injusticias y desigualdades (educativas y socioeconómicas), muy difícil de nivelar a todos los grupos y capas sociales en especial a los grupos vulnerables (indígenas, zonas rurales con extrema pobreza y cinturones de miseria), que muy a pesar de los programas pensados para ellos, será casi imposible de superar, por exceder éstos, un sin número de prioridades que no les permiten gozar de un nivel de vida de calidad.

* La política educativa no debe perder de vista el mejoramiento de calidad del sistema educativo en su conjunto, retomando criterios de equidad, igualdad de oportunidades y cobertura entre otros, así como fundamentarse en una reforma educativa que contemple la currícula, los programas de mejoramiento profesional, becas, y una suficiente oferta de servicios educativos.

*La planeación de la educación debe ser una herramienta fundamental que favorezca la transformación social y educativa.

*La evaluación también será un factor determinante como parte de la estrategia, para identificar situaciones y aspectos de los cuales adolece el sistema educativo nacional y de acuerdo a esto, tomar decisiones que contribuyan a un cambio social.

En conclusión las políticas educativas al considerarse como principios y fines orientados a la acción educativa, marcan las directrices que el gobierno señala para el sector educativo, así como determinan la reforma educativa que se aplica en el Sistema Educativo Nacional, las cuales se ven influenciadas por las organizaciones intergubernamentales que definen y dirigen las líneas de acción.

De tal manera al identificar claramente las acciones que señala la política educativa, es de llamar la atención que la comprensión lectora cobra un papel de gran importancia, debido a que a través de este gran proceso se podrá contar con lectores más preparados que doten al individuo de elementos que permitan que se enfrente a cualquier problemática que se le presente y que le de opciones de análisis y reflexión

las cuales aplique en su vida cotidiana, de igual manera le abrirá puertas donde podrá demostrar cada una de sus competencias comunicativas permitiendo relacionarse con los demás, propiciando nuevas alternativas para mejorar su nivel de vida en forma productiva.

2.4.1 ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO DE LOS DOCENTES PERTENECIENTES AL CENTRO DE TRABAJO DONDE SE REALIZO LA INVESTIGACIÓN

En cuanto a la actualización de los 17 docentes de esta escuela: 5 se encuentran en Nivel A de Carrera Magisterial, 2 en Nivel B, 3 en Nivel C y 7 con Nivel Básico no incorporados a Carrera Magisterial, éstos últimos ganando un salario que no va más allá de los \$1500.00 quincenales a diferencia de los de Nivel C que perciben \$3400,00 también quincenales.

Un 70% de los maestros asiste a cursos de actualización, especialmente en su mayoría para promoverse a otra categoría de Carrera Magisterial y otros para apenas incorporarse.

Por lo general asisten al Centro para Maestros “Emilio Abreu Gómez”, perteneciente a la Delegación Venustiano Carranza, ubicado en calle Lázaro Pavía # 294 Col. Jardín Balbuena, lugar donde se imparten cursos Nacionales como son de matemáticas, español, computación y otros con valor escalafonario y con un alto

puntaje en Carrera Magisterial.

Los maestros por diferentes circunstancias, toman estos cursos con un mayor interés para promoción en Carrera Magisterial que por actualización, ya que ésto implica aún, más compromisos en forma personal para ponerse al día en cuanto a metodologías, técnicas y estrategias didácticas de mayor interés para sus alumnos.

2.5 PERFILES PROFESIONALES DE DESEMPEÑO DEL MAGISTERIO EN SERVICIO DENTRO DEL ÁREA GEOGRÁFICA

EL SIGUIENTE CUADRO MUESTRA EL PERFIL ACADÉMICO DE LOS RECURSOS HUMANOS CON QUE CUENTA LA ESCUELA.

FUNCIÓN	ANTIGÜEDAD	GRADO ACADÉMICO
PERSONAL ADMINISTRATIVO		
DIRECTORA	20 AÑOS	LICENCIATURA- EN EDUC. PRIMARIA
SECRETARIA	16 AÑOS	NORMAL BÁSICA
ADJUNTO	27 AÑOS	NORMAL BÁSICA
CAMBIO DE ACTIVIDAD	15 AÑOS	NORMAL BÁSICA
PERSONAL DOCENTE		
1.- 1 A MAESTRA DE GRUPO	22 AÑOS	NORMAL BÁSICA
2.- 1 B MAESTRA DE GRUPO	21 AÑOS	NORMAL BÁSICA
3.- 1 C MAESTRA DE GRUPO	15 AÑOS	NORMAL BÁSICA
4.- 2 A MAESTRA DE GRUPO	22 AÑOS	NORMAL BÁSICA
5.- 2 B MAESTRA DE GRUPO	19 AÑOS	NORMAL BÁSICA
6.- 2 C MAESTRA DE GRUPO	16 AÑOS	NORMAL BÁSICA
7.- 3 A MAESTRA DE GRUPO	11 AÑOS	NORMAL BÁSICA
8.- 3 B MAESTRA DE GRUPO	18 AÑOS	NORMAL BÁSICA
9.- 3 C MAESTRA DE GRUPO	31 AÑOS	NORMAL BÁSICA
10.- 4 A MAESTRA DE GRUPO	21 AÑOS	LIC. EDUCACION ESPECIAL
11. 4 B MAESTRA DE GRUPO	26 AÑOS	NORMAL BÁSICA
12.- 4 C MAESTRA DE GRUPO	20 AÑOS	PASANTE DE LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA
13.- 5 A MAESTRA DE GRUPO	4 AÑOS	NORMAL BÁSICA
14.- 5 B MAESTRA DE GRUPO	20 AÑOS	NORMAL BÁSICA
15.- 5 C MAESTRA DE GRUPO	23 AÑOS	PASANTE DE MAESTRIA EN EDUCACION
16.- 6 A MAESTRA DE GRUPO	18 AÑOS	MAESTRIA EN EDUCACION
17.- 6 B MAESTRA DE GRUPO	21 AÑOS	NORMAL BÁSICA
MAESTRA DE EDUCACION FÍSICA	9 AÑOS	PASANTE LIC. EN EDUC. FÍSICA
MAESTRA DE EDUCACION FÍSICA	6 AÑOSA	LICENCIATURA EN EDUC. FÍSICA

A través de la estadística de recursos humanos presentada, es observable, que 16 maestros tienen como nivel máximo de estudios la Normal Básica, 1 Licenciada en Educación Especial, Titulada, 1 Licenciada en Educación Básica, 1 Licenciada titulada en Educación Física, 1 pasante de la Licenciatura en Educación Básica, 1 pasante en la Licenciatura en Educación Física, 1 maestra titulada y otra pasante en Maestría en Educación.

La escuela cuenta con una matrícula de 483 alumnos, 17 grupos aproximadamente entre 25 y 35 alumnos, cuenta con 17 maestros de grupo, 2 maestras de Educación Física, 1 maestro adjunto, 1 secretaria, 1 maestra con cambio de actividad, 1 maestra de ajedrez, un instructor de banda de guerra, 3 trabajadores de apoyo, 1 secretaria, 1 adjunto y la Directora de la escuela.

Información que nos permite conocer el nivel profesional de los docentes, donde en su mayoría son maestros únicamente con estudios de normal básica y que dan la pauta para que en el desarrollo del estudio, sean aspectos claves para determinar el papel que juega el docente como punto eje en el proceso enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO 3

**METODOLOGÍA DEL ESTUDIO
INVESTIGATIVO**

3.1 CARACTERÍSTICAS TIPO DE ESTUDIO SELECCIONADO

El presente estudio está ubicado metodológicamente dentro de las investigaciones descriptivas y es de tipo cuantitativa, donde a través de la aplicación de un cuestionario se midió el nivel de comprensión lectora en los alumnos y a los docentes mediante la aplicación de una guía de observación dirigida a las formas de enseñanza, metodología aplicada y planeación de los contenidos educativos en relación a la comprensión lectora. De igual forma se deducen los impactos que generan las variables independientes incluidas en la hipótesis de trabajo, donde se hace un contraste entre los dos instrumentos de evaluación aplicados, enfatizando en forma más detallada y congruente la relación entre las variables.

En este sentido se elaboró un marco de estudio a partir del cual se dedujo la problemática y se realizó un diagnóstico con el fin de conocer carencias esenciales y sugerir una acción posterior.

Los resultados permitieron precisar objetivamente los hechos, los cuales al ser contrastados con la teoría permitieron definir su hipótesis correspondiente, apoyándose en estadísticas vitales, registros y otros datos, tratando de incidir en las variables independientes con el fin de modificar y/o afectar la variable dependiente con la intención de terminar con un estudio de intervención a través del diseño curricular de un programa que tenga como objetivo aportar estrategias para mejorar la comprensión lectora en los alumnos de sexto grado.

Esta investigación está dirigida a situaciones didácticas que vaya más allá y sea capaz de presentar alternativas acordes a las necesidades reales de los alumnos y que genere en los maestros un estímulo y una alternativa más dirigida y acorde que propicie estrategias didácticas que tiendan a mejorar la comprensión lectora de los alumnos.

Los instrumentos que se utilizaron fueron de evaluación, donde a través de una lectura y un cuestionario se midió el nivel de comprensión lectora de los alumnos y alumnas de sexto grado mediante diferentes estrategias, así como la aplicación de una guía de observación a las clases directas a un docente de este grado escolar, con la intención de detectar las formas de enseñanza y manejo de estrategias de la comprensión lectora que en tal caso identifica el profesor en su trabajo cotidiano dentro del aula, instrumentos que a través de sus resultados permitirán definir las variables de la investigación.

3.2 POBLACIÓN QUE PRESENTA LA PROBLEMÁTICA

La población de estudio está representada por los alumnos y por un maestro de sexto grado, de la escuela "República de Ruanda", turno matutino, ubicada en Sur 159 Núm. 1909, Col. Gabriel Ramos Millán, Delegación Iztacalco en el D.F., pertenecientes al ciclo escolar 2001-2002.

3.3 SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La muestra del fenómeno de investigación es no probabilística, ya que no se eligió ningún método para su selección, en tal caso, se consideró al grupo 6° “A”, con un total de 30 alumnos y al docente del mismo grado escolar.

3.4 DISEÑO DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

De acuerdo con la problemática planteada en este estudio investigativo referente a la comprensión lectora en alumnos de sexto grado de educación primaria se presentan los instrumentos de evaluación de acuerdo al siguiente orden:

3.4.1 Lectura “El violín”

3.4.2 Cuestionario referente a la misma lectura.

3.4.3 Se presenta un cuadro de evaluación comprensión lectora y sus posibles respuestas.

3.4.4 Se presentan las estrategias de comprensión lectora involucradas en cada una de las preguntas.

3.4.5 Se presenta la guía de observación al docente.

3.4.1 EXAMEN DIAGNÓSTICO

“COMPRENSIÓN LECTORA”

NOMBRE DEL ALUMNO: _____
GRADO: _____ GRUPO: _____
ESCUELA _____
CLAVE: _____ . CICLO ESCOLAR _____
PROFESORA: _____ .

Instrucciones: Lee con mucha atención la siguiente lectura y al término contesta el cuestionario.

EL VIOLÍN

En una de las principales calles de México se encontraba una lujosa tienda de antigüedades.

El dueño Michel Taunus, un rico comerciante considerado muy listo en los negocios.

Un día entró a su tienda un joven alto y delgado, que parecía ser músico, pues traía entre sus manos un estuche que contenía un violín. El joven buscaba, por encargo de su tío, unos adornos que donaría a una iglesia. El señor Taunus le mostró lo mejor que había en la tienda y el joven anotó los precios de algunos artículos. Antes de salir, le pidió al dueño que le guardara su violín, ya que aún tenía que cumplir otros encargos y no quería que se maltratara, por ser un recuerdo de su padre. Don Michel tomó la caja con el violín y la colocó dentro de una de las vitrinas para que nadie la tocara.

A la mañana siguiente, un señor vestido elegantemente entró a la tienda, se detuvo frente a la vitrina donde se encontraba el violín y pidió que se lo mostrara. Después de revisarlo minuciosamente, expresó.

-¡Este violín es único! Véndamelo.

El distinguido señor le insistió a don Michel para que se lo consiguiera al precio que fuera, prometiéndole volver al día siguiente y darle una buena gratificación si lo conseguía.

Esa misma tarde llegó el joven; don Michel le entregó la caja y al mismo tiempo le propuso comprarle su violín. El joven le contestó que no le interesaba venderlo. Don Michel, tratando de convencerlo, le ofreció seiscientos pesos.

No, señor – contestó el joven-, ni por el doble lo he querido vender. Es el único recuerdo que tengo de mi padre y, aunque soy muy pobre, no quiero desprenderme de mi violín.

Don Michel hizo el último intento; sacó mil pesos y le dijo:

Este es mi último ofrecimiento.

El joven tomó el dinero, aparentemente conmovido, y salió apresuradamente.

Transcurrieron ocho días sin que el elegante señor interesado en comprar el violín se presentara a cumplir su promesa.

Ese día entró a la tienda un famoso violinista extranjero que había llegado a México. Don Michel aprovechó la oportunidad para preguntarle si efectivamente el violín era tan fino y costoso como le habían dicho. El violinista lo sacó del estuche, lo revisó y le dijo:

- Esto es una basura, con quinientos pesos estaría bien pagado.

Cuando se quedó solo, el avaro comerciante miró el violín diciendo:

- ¡Qué tonto he sido, más de mil pesos he pagado por esta lección de violín!³²

Este texto implica las siguientes inferencias: causal, temporal, motivacional y evaluativo.

³² Margarita Gómez Palacio y equipo. La lectura en la escuela. SEP, 1995. Biblioteca para la Actualización del maestro. Méx. Páginas 190-191.

3.4.2 CUESTIONARIO

ESCUELA PRIMARIA “REPÚBLICA DE RUANDA”41-11925-38-X- 017

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

GRADO: _____ GRUPO: _____

PROFRA: _____

Instrucciones: lee las siguientes preguntas y contéstalas de acuerdo a la lectura “El violín”, en la pregunta 5 y 10 coloca un X en la respuesta adecuada.

1.- ¿Quién era el señor Taunus?

2.- ¿En qué lugar se encontraba la tienda de antigüedades?

3.- ¿Cómo te imaginas que era el joven que entró a la tienda con el violín?

4.- ¿Por qué el joven le pidió al señor Taunus que guardara el violín?

5.- El señor elegante que entró después a la tienda y quería el violín, era:

a) Alguien que
quería
comprarlo.

b) Alguien que
estaba de acuerdo
con el joven que
dejó el violín.

c) Un
músico

6.- ¿Por qué compró don Michel el violín?

7.¿Por qué crees que el joven salió de prisa de la tienda después de que don Michel le pagó por el violín?

8.- El señor interesado en comprar el violín no regresó a la tienda. ¿Por qué crees que no regresó?

9.- ¿Qué pensó el señor Taunus cuando supo que el violín no era fino y costoso?

10.- ¿Cuál crees que haya sido la intención del joven cuando entró a la tienda?

a) Comprar
adornos.

b) Ver los
objetos.

c) Engañar al
comerciante.

11.- ¿Qué otro título le pondrías a lo que leíste?

33

El cuestionario, es abierto con la intención de identificar el logro de alcance de cada una de las estrategias de comprensión lectora que se aplican en este instrumento, así como detectar la creatividad y el buen manejo de un vocabulario adecuado de acuerdo al texto.

³³ Ibid. Pág. 192-193.

3.4.3 ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN COMPRENSIÓN LECTORA LECTURA “EL VIOLÍN” SEXTO GRADO

EJEMPLO DE RESPUESTAS

PREGUNTA	INADECUADA	MEDIANAMENTE ADECUADA	ADECUADA
¿Quién era el señor Taunus?	Un señor	Un vendedor	Un comerciante rico y muy listo en los negocios.
2.- ¿En qué lugar se encontraba la tienda de antigüedades?	Pueblo	Ciudad de México	En una de las principales calles de la Ciudad de México
3.- ¿Cómo te imaginas que era el joven que entró a la tienda con el violín?	Apariencia pobre	Listo, delgado y alto	Listo, tramposo, delgado , alto y guapo
4.- ¿Por qué el joven le pidió al señor Taunus que guardara el violín?	Se lo cuidará	No quería que se maltratara	Utilizó un texto para establecer la trampa
5.- El señor elegante que entró después a la tienda y quería el violín, era:	Era un señor rico	Un señor elegante que quería comprar el violín	Un señor distinguido y elegante que quería engañar al comerciante
6.- ¿Por qué compró don Michel el violín?	Se le antojó	Lo quería	Para que ganara dinero, vendiéndolo más caro.
7.- ¿Por qué crees que el joven salió de prisa de la tienda después que don Michel le pagó el violín?	Porque tenía el dinero	A lo mejor se arrepentía don Michel	Por que a lo mejor don Michel se arrepentía y se daba cuenta del engaño
8.- ¿Por qué crees que el distinguido señor no regresó?	Pensó que no valía la pena comprar el violín	A lo mejor le dijo alguien que no lo comprará	Porque estaba de común acuerdo el señor con el joven para hacer la trampa
9.- ¿Qué pensó el señor Taunus cuando supo que el violín no era fino y costoso?	Que no se lo compraron	Cómo pudo ser tan tonto	Como pudo ser tan tonto de no darse cuenta de la calidad del violín
10.- ¿Cuál crees que haya sido la intención del joven cuando entró a la tienda?	Buena	Vender su violín	Comprobar que el comerciante no era tan listo, como la gente pensaba
11.- ¿Qué otro título le pondrías a lo que leíste?	El violín del joven pobre	El comerciante y el joven listo	El comerciante avaro y el joven del violín

De acuerdo a la escala Likert, los indicadores o rubros considerados son respuestas inadecuadas con valor de un punto, medianamente adecuadas dos puntos y adecuadas 3 puntos, para fines de cuantificar los totales en cada pregunta y realizar los cuadros estadísticos, así como los gráficos.

3.4.4 INSTRUMENTO APLICADO AL DOCENTE

GUÍA DE OBSERVACIÓN AL DOCENTE ESCUELA PRIMARIA “REPÚBLICA DE RUANDA” 41-1925-284-38-X-017

	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1.- PLANEA SUS ACTIVIDADES ANTES DE LO REALIZADO.				X	
2.- ACTIVA LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DEL ALUMNO ANTES DE LA LECTURA.		X			
3.- TRABAJA CON DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS			X		
4.- REALIZA ACTIVIDADES QUE ENRIQUEZCAN EL VOCABULARIO			X		
5.-PERMITE QUE LOS ALUMNOS REALICEN PREGUNTAS SOBRE LO LEIDO				X	
6.- UTILIZA LOS LIBROS DE APOYO AL DOCENTE			X		
7.- UTILIZA DIVERSAS FORMAS DE TRABAJO GRUPAL			X		
8.- LAS PREGUNTAS QUE REALIZA EL DOCENTE ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE LA LECTURA IMPLICAN LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE COMPRENSIÓN LECTORA		X			
9.- UTILIZA DIVERSAS FORMAS DE LECTURA			X		
10.- INTERRELACIONA LAS ACTIVIDADES QUE DESARROLLA LA COMPRENSION LECTORA CON OTRAS ASIGNATURAS.	X				
11.- LO PLANEADO ES CONGRUENTE CON EL DESARROLLO EN EL AULA			X		

Resultados que arrojo la guía de observación

No interpretan correctamente las estrategias didácticas de enseñanza de la comprensión lectora.

No utilizan con frecuencia los libros de apoyo.

No planean en forma congruente las actividades de aprendizaje en relación a la comprensión lectora y no las vinculan con otras asignaturas.

3.5 APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

Los instrumentos que se utilizaron en esta investigación fueron de medición, con los cuales se realizó un examen diagnóstico donde se destacaron las estrategias didácticas y habilidades de la comprensión lectora, aquí el alumno realizó la lectura “EL VIOLÍN” y contestó un cuestionario diseñado con 11 indicadores que evaluaron y determinaron las carencias del manejo intrínseco de cada una de las estrategias didácticas de la comprensión lectora en este grado escolar. Este material de evaluación fue retomado del libro la lectura en la escuela, donde Margarita Gómez Palacio y su equipo ofrece a los maestros de educación primaria opciones para la enseñanza y evaluación de la lectura.³⁴

Asimismo se aplicó una guía de observación al docente con la intención de conocer hasta qué grado identifica las estrategias que involucran la comprensión lectora en cuanto a su enseñanza, si utiliza diferentes tipos de texto, si planea anticipadamente y sobre todo si involucra todas las asignaturas para armar unidades de trabajo que fortalezcan esta tarea.

Cabe señalar que la escala que se utilizó fue de Likert, donde se estimaron factores para poder medir la comprensión lectora.

³⁴ Margarita, Gómez Palacio y equipo. La lectura en la escuela. SEP, 1995. Biblioteca para la actualización del maestro. Capítulo VI. Páginas 190-193.

3.5.1 ELEMENTOS TEORICOS A CONSIDERAR

En este sentido la lectura se define como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto.³⁵

En dicho proceso, el lector emplea un conjunto de estrategias (anticipación, predicción, inferencias, muestreo, confirmación, auto corrección, entre otras) que constituyen un esquema complejo con el cual se evalúa y se utiliza la información textual para construir el significado, es decir, comprender el texto. Así, el lector centra toda su actividad en obtener sentido del texto, su atención se orienta hacia el significado y sólo se detendrá en las letras, palabras u oraciones cuando tenga dificultades en la construcción de éste. mientras no sea así, el lector no reparará en los detalles gráficos y seguirá con su búsqueda del significado.³⁶

Los esquemas de conocimiento se actualizan en un conjunto de estrategias que el lector pone en juego para construir el significado del texto. Según la descripción que Kenneth Goodman (1982), nos ofrece de estas estrategias, la del muestreo consiste en la selección que hace el lector de los índices más productivos que le permitan anticipar y predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado.

³⁵ Ibid. Pág. 195.

³⁶ Ibid. Pág. 20.

Estas predicciones las realiza con base en los índices que identifica en el muestreo y a su vez muestrea con base a sus predicciones.³⁷

Otra estrategia es la inferencia, definida como un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible, utilizando su conocimiento conceptual, lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto.

Cuando las predicciones e inferencias resultan ser falsas, o cuando el lector descubre que no se justifican alguna de ellas, pone en juego la estrategia de confirmación y de ser necesario la estrategia de autocorrección, que le permitirá formular hipótesis alternativas para construir el significado.³⁸

Kenneth Godman (1998), señala que el desarrollo de tales estrategias supone por parte del lector, un control activo del proceso mientras realiza la lectura, el desarrollo y la modificación de las estrategias dependen del conocimiento previo que posee el lector cuando realiza la lectura de un texto.

La construcción de un modelo mental de significado implica un proceso cognoscitivo en el que intervienen de manera fundamental las inferencias y el empleo de determinadas estrategias para la identificación de las señales textuales que apoyan

³⁷ Ibid. Pág. 20.

³⁸Ibid. Página 28.

esta construcción del modelo, así como la activación de las estrategias de razonamiento, que refieren al control que el lector ejerce sobre su propia comprensión para evaluar el modelo construido.³⁹

Según Johnston (1989), las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que nos permite dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y complementar las partes de información ausente. Estas inferencias tienen carácter conector y complementario, respectivamente.

Las inferencias realizan cuatro funciones. Resolución de ambigüedad léxica, resolución de referencias pronominales y nominales, establecimiento de un contexto para la frase, y establecimiento de un marco más amplio dentro de la cual interpretar, es decir, un marco para construir un modelo básico del significado del texto. Se señala además la existencia de subclases de inferencias, independientemente de las conectoras y las complementarias.

Subclases de inferencias:

Relaciones lógicas:

- a. Motivacionales. Por ejemplo, si en un texto dice: "Hill no ha comido en dos días", es probable que uno infiera cierta motivación por parte de Bill para encontrar comida.

³⁹ Idem.

- b. De capacidad. Si un texto alude a la “riqueza”, se infiere sin dificultad que ésta permite comprar cosas.
- c. De causa psicológica. De un texto que presente los antecedentes apropiados, se infiere que el odio de una persona podría haber sido la causa de la muerte de otra.
- d. De causa física. Un texto que afirme la existencia de hielo en una carretera puede llevar a inferir que éste hizo, que un coche patinara.

Relaciones informativas

- a. Espacial y temporal. Si un texto se plantea que A ocurrió antes que B, puede inferirse que B ocurrió después que A.
- b. Pronominal y léxica. Se conoce el antecedente de “el” en una frase y cuál de los significados de una palabra polisémica es el correcto.

Evaluación

Inferencias basadas en juicios morales y sociales. Si en el texto se dice que “Pedro le pega a su mujer”, se puede inferir que no es una buena persona.

Estas inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora, y cuantas más se hagan, mejor se comprenderá el texto.⁴⁰

⁴⁰ Ibid. Páginas 29-30.

Dentro de los conceptos de lectura y de comprensión lectora que sirven de base para los planteamientos que aquí se desarrollan, se considera al texto como el otro polo de la relación del significado. En esta relación de significado entre el lector y el texto, intervienen de manera importante las características y propiedades de este último, en tanto que determinan el tipo de tarea intelectual que habrá de realizar el lector, de acuerdo con sus esquemas de conocimiento. Tales características pueden constituir una guía o un obstáculo para las interacciones que con el texto realiza el lector durante la creación de significado. Conocerlas e identificarlas es de suma trascendencia en la tarea pedagógica, ya que esto permitirá reconocer el tipo de trabajo intelectual, así como la reacción emocional y social que provoquen en el lector. Con este propósito, se analizan algunas de las ideas centrales en torno al texto.

Se concibiendo al texto como una unidad lingüístico-pragmática que tiene como fin la comunicación. Desde este punto de vista, cualquier estructura sintáctica que constituya una idea completa (las oraciones, específicamente), puede ser considerada como un texto. Sin embargo, dado que en toda situación comunicativa los textos que generalmente se articulan son mucho más complejos que la oración, considerando al texto como una unidad constituida por un conjunto de oraciones que al agruparse en la escritura, conforman párrafos, capítulos u obras completas.

María Elena Rodríguez (1988) puntualiza la importancia de reconocer que el texto permite un diálogo entre autor y lector, así como la creación de los efectos de sentido que le atañen en tanto es un discurso, es decir, en tanto intervienen los componentes y valores referenciales de la lengua, que son los mismos que permiten la construcción y la comprensión del texto. Ella señala: “Los textos – desde una perspectiva sociofuncional - son relaciones, recortes, opciones, del potencial del significado contenido en el lenguaje...El recorte guarda estrecha relación con las intenciones del emisor quien deja en los textos marcas de su intención para que sean inferidas por el lector”. Y agrega que tales marcadores de intención aparecen en los textos en tres niveles: el lingüístico, el de las ideas o proposiciones, y el pragmático-lingüístico.

Kenneth Goodman (1988) plantea la necesidad de conocer las características del texto para poder reconocer lo que el lector comprende en su transacción con el texto que lee. En tal sentido se analizan las características de los textos en función de: 1) su forma gráfica, 2) su relación con el sistema de la lengua, y 3) su estructura.

1. Por su forma gráfica, el texto posee las características de direccionalidad y extensión, aspectos especiales que impactan a quienes interactúan con el texto, ya que no todas las lenguas se escriben en el mismo sentido de derecha a izquierda, como en el español y otras, y no todos los textos poseen la misma extensión, lo

que implica diferentes niveles de esfuerzo.

2. Por su relación con el sistema de la lengua, los textos escritos bajo la propiedad alfabética de la escritura 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: a) los sonidos del lenguaje y sus modificaciones al combinarlo. Aspectos fonéticos; b) las semejanzas y diferencias entre los significados de las palabras o léxico: aspectos fonéticos, así como semánticos por la conformación que se logra al combinar los fonemas, y c) los significados por medio de la puntuación: aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos del lenguaje.

Es de suma importancia considerar el señalamiento de Goodman sobre la no correspondencia total entre los aspectos fonológico, sintáctico y semántico con el ortográfico, por las limitaciones que cada uno tiene. Por ejemplo, la solución de la ambigüedad sintáctica en el lenguaje oral se da por medio de la entonación, y en el lenguaje escrito por medio de la puntuación, hasta cierto grado.

En el plano sintáctico, el texto contiene oraciones relacionadas entre sí, y en el plano del contenido –entendido éste como los significados particular y global del texto- debe presentarse una relación lógica entre las proposiciones, es decir, entre el significado que subyace en las oraciones y las partes del texto que dichas

proposiciones conforman: párrafos, capítulos, etcétera, garantizando que el texto se construya en forma cohesiva y coherente a la vez.

Para explicar la cohesión y la coherencia se dice que:

La cohesión es una propiedad del texto determinada por la relación particular entre las proposiciones que la constituyen, a partir de recursos sintácticos y semánticos que tiene esta función.

Uno de los recursos fundamentales de la cohesión es la relación endófica, que se define como aquella que permite que un elemento del texto pueda ser interpretado por la referencia que hace otro, que también forma parte del texto, evitando repeticiones innecesarias que sólo dificultarían la lectura o la harían tediosa.

Los elementos de la lengua que tienen la función endofórica son fundamentalmente los pronombres, aunque los verbos pueden tener también esta función, ya que conjugados indican la persona gramatical.

La coherencia textual corresponde al significado global del texto y a la forma en que se presenta el contenido, tema o asunto, organizado de acuerdo con su importancia, de tal manera que el texto se articula como un todo.

El texto también posee estructuras semánticas que permiten la presentación de la

información con una secuencia ordenada lógicamente. La estructura de una historia comprende una serie de eventos que forman un problema central, y esta concluye con la resolución del mismo.

Coherencia y cohesión tienen un carácter interdependiente.

Solo cuando ambas se dan en forma adecuada puede considerarse que el texto está construido correctamente, y esto repercutirá de manera positiva en el lector.

Si se toma en cuenta la función social del texto y la situación comunicativa, es decir, el contexto en el cual éste se inserta al entrar con relación con el lector, es necesario considerar los aspectos pragmáticos, es decir, aquellos que tienen que ver con el uso de la lengua: eficiencia, eficacia y propiedad.

La eficiencia, entendida como la facilidad con que se cumple una tarea –en este caso la lectura-, “resulta de su uso en la comunicación con el mayor retorno y el menor esfuerzo”. Es decir que el texto será eficiente en la medida en que promueva en el lector un procesamiento tal que posibilite el uso de la menor cantidad de información, la menor energía, la menor cantidad de esfuerzos y le permita seguir siendo efectivo. El texto debe propiciar que la intención del autor sea detectada fácilmente por el lector.

La eficacia –o habilidad para obtener sentido- “depende de la intensidad de su impacto en el lector”. Además de los aspectos referidos a las estructuras

semánticas y sintácticas –coherencia y cohesión–, en la eficacia influye el énfasis que el autor imprime para destacar alguna información utilizando diversos recursos de la escritura, como son títulos, subtítulos, letras destacadas por el color o tipo de edición, y las sugerencias dirigidas al lector.

La propiedad “atañe al cumplimiento de las demandas de la situación comunicativa”. Para lograrla, el escritor considera al lector y se forma una idea de éste con el fin de proporcionarle los datos en una lengua, vocabulario y estructura apropiados.

Por eso, los textos estructurados deductivamente, es decir que presentan al inicio el tema o la idea central, parecen ser más sencillos para los niños.

3. Por su estructura, los textos se tipifican en diferentes estilos: expositivos, narrativos, argumentativos, informativos, carteles o afiches (volantes, propaganda, posters, etc.), periodísticos, instruccionales, epistolares y otros, se diferencian entre sí por sus formas de construcción –superestructura- y su función comunicativa y social.⁴¹

⁴¹ Ibid. Páginas 30-37.

Las inferencias que se consideran en el estudio son las siguientes:

Evaluativa, causal, motivacional, temporal, información literal y significado global de textos. Los datos se encuentran representados en gráficas por pregunta, frecuencias y porcentajes.

3.5.2

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

PUNTAJES OBTENIDOS

ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA

DESCRIPCIÓN DE PORCENTAJES

REFERENCIAS CRUZADAS

VARIANZA

PUNTAJES POR PREGUNTA

CUADRO 1

PUNTAJES OBTENIDOS EN LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA LECTURA “EL VIOLÍN” APLICADA A LOS ALUMNOS DE SEXTO GRADO.											
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
1	1	1	1	2	3	3	1	3	2	1	1
2	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1
3	1	1	2	2	1	3	3	3	2	1	1
4	1	1	1	2	3	2	1	3	1	1	1
5	1	1	2	2	1	3	1	1	2	3	1
6	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1
7	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	2
8	1	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1
9	1	3	2	2	2	2	1	2	3	1	1
10	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1
11	1	3	2	1	2	2	1	1	1	3	1
12	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	2	2	2	1	1	1	1	1	2	3	1
14	1	1	2	2	3	1	1	1	1	1	1
15	1	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1
16	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1
17	1	3	2	2	3	3	1	3	2	1	1
18	3	2	2	1	1	1	1	1	2	3	1
19	2	1	1	2	1	3	1	1	2	3	2
20	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1
21	3	1	2	2	1	3	1	1	2	3	1
22	1	3	2	2	2	1	1	1	2	1	2
23	3	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1
25	3	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1
26	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1
27	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1
28	3	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1
29	1	1	2	2	2	2	2	1	1	3	1
30	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
TOTALES	45	48	49	45	51	53	36	42	45	46	33
PROMEDIO											44.8

Instrumento de evaluación aplicado a 30 alumnos de sexto grado de educación primaria de la escuela “República de Ruanda”.

CUADRO 2

Estadística Descriptiva

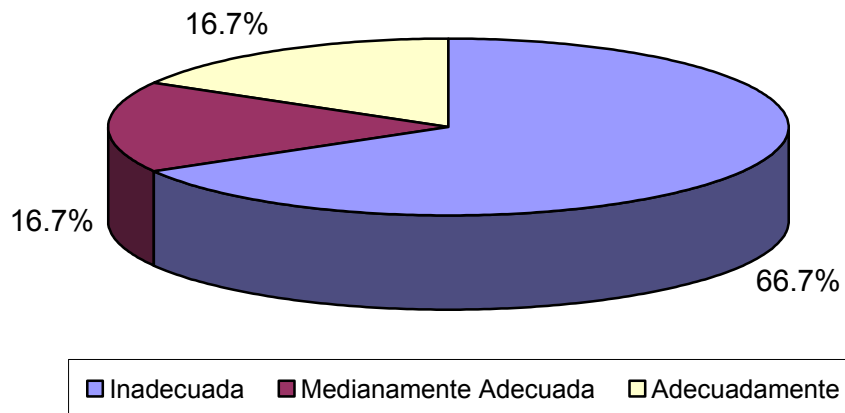
		Min	Max	Suma	Media	Varianza	Desviación Estándar
1.- ¿Quién era el señor Taunus?	30	1	3	45	1.50	0.603	0.78
2.- ¿En qué lugar se encontraba la tienda de antigüedades?	30	1	3	48	1.60	0.593	0.77
3.- ¿Cómo te imaginas que era el joven que entró a la tienda con el violín?	30	1	2	49	1.63	0.240	0.49
4.- ¿Por qué el joven le pidió al señor Taunus que guardara el violín?	30	1	2	45	1.50	0.259	0.51
5.-El señor elegante que entró después a la tienda y quería el violín, era...	30	1	3	51	1.70	0.493	0.70
6.- ¿Por qué compró Don Michel el violín?	30	1	3	53	1.77	0.668	0.82
7.- ¿Por qué crees que el joven salió de prisa de la tienda después de que Don Michel le pagó el violín?	30	1	3	36	1.20	0.234	0.48
8.-El señor interesado en comprar el violín no regresó a la tienda. ¿Por qué crees que no regresó?	30	1	3	42	1.40	0.524	0.72
9.- ¿Qué pensó el señor Taunus cuando supo que el violín no era fino y costoso?	30	1	3	45	1.50	0.328	0.57
10.- ¿Cuál crees que haya sido la intención del joven cuando entró a la tienda?	30	1	3	46	1.53	0.809	0.90
11.- ¿Qué otro título le pondrías a lo que leíste?	30	1	2	33	1.10	0.093	0.31

Promedio 44.8

1.- ¿Quién era el señor Taunus?

	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Inadecuada	20	66.7	66.7	66.7
Medianamente Adecuada	5	16.7	16.7	83.3
Adecuadamente	5	16.7	16.7	100.0
Total	30	100	100	

Gráfica 1

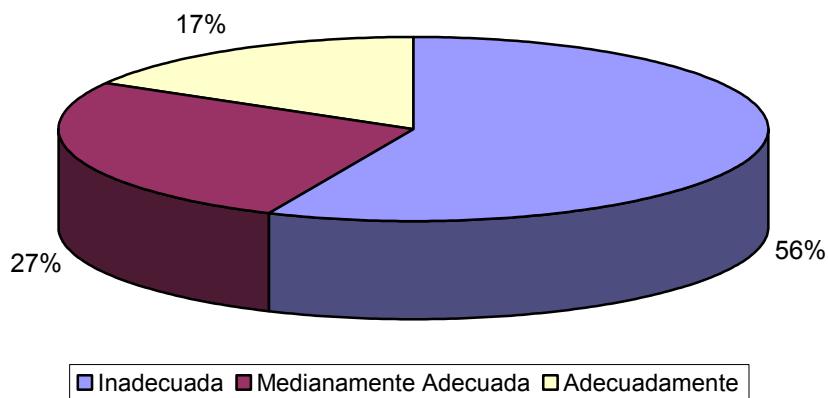


En esta pregunta, donde las estrategias evaluadas son información literal e inferencia evolutiva, de acuerdo con la escala de Likert, el 66.7% de los alumnos responden inadecuadamente, lo que significa que presentan dificultad para aplicar estas estrategias.

2.- ¿En qué lugar se encontraba la tienda de antigüedades?

	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Inadecuada	17	56.7	56.7	56.7
Medianamente Adecuada	8	26.7	26.7	83.3
Adecuadamente	5	16.7	16.7	100.0
Total	30	100	100	

Gráfica 2

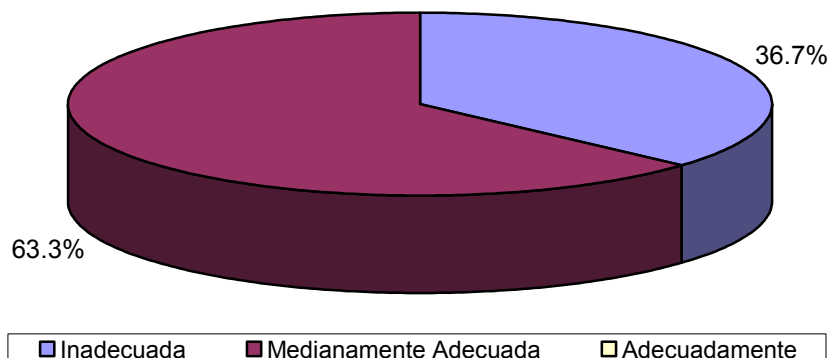


Aquí se evaluó la estrategia de información literal, donde el 56.7% corresponde a respuestas inadecuadas y sumando las respuestas medianamente adecuadas arrojan una frecuencia acumulada del 83.3%, situación que se desprende la necesidad de reforzar esta estrategia.

3.- ¿Cómo te imaginas que era el joven que entró a la tienda con el violín?

	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Inadecuada	11	36.7	36.7	36.7
Medianamente Adecuada	19	63.3	63.3	100.0
Adecuadamente	0	0.0	0.0	100.0
Total	30	100	100	

Gráfica 3

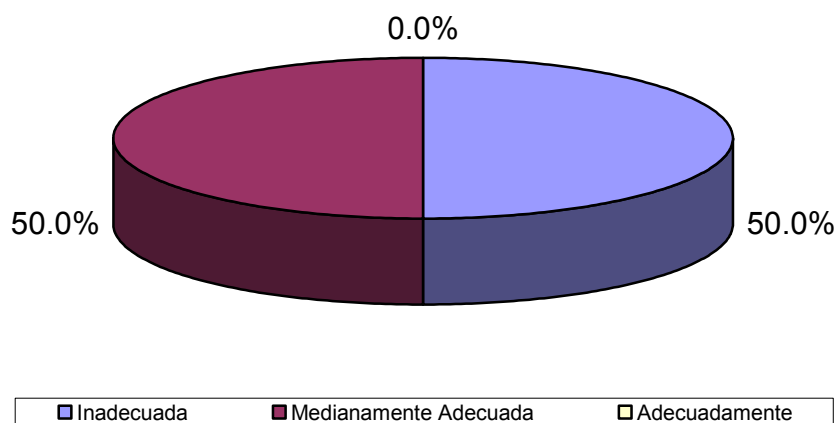


La estrategia inferencia evaluativo, es considerada en esta pregunta, donde se muestra que el 36.7% responde en forma inadecuada a los requerimientos del uso de esta estrategia, pero un 63.3% responde en forma medianamente adecuada, situación que amerita reforzar esta estrategia, ya que lo deseado es que los alumnos contesten adecuadamente.

4.- ¿Por qué el joven le pidió al señor Taunus que guardara el violín?

	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Inadecuada	15	50.0	50.0	50.0
Medianamente Adecuada	15	50.0	50.0	100.0
Adecuadamente	0	0.0	0.0	100.0
Total	30	100	100	

Gráfica 4

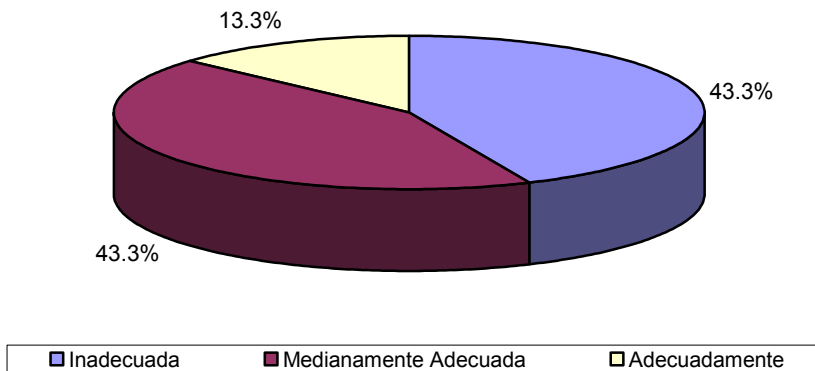


En esta pregunta se evaluaron las estrategias de información literal e inferencia causal, el 50% de los alumnos responde inadecuadamente y el otro 50% medianamente adecuada, esto quiere decir que dichas estrategias presentan cierta dificultad en su interpretación.

5.-El señor elegante que entró después a la tienda y quería el violín, era:

	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Inadecuada	13	43.3	43.3	43.3
Medianamente Adecuada	13	43.3	43.3	86.7
Adecuadamente	4	13.3	13.3	100.0
Total	30	100	100	

Gráfica 5

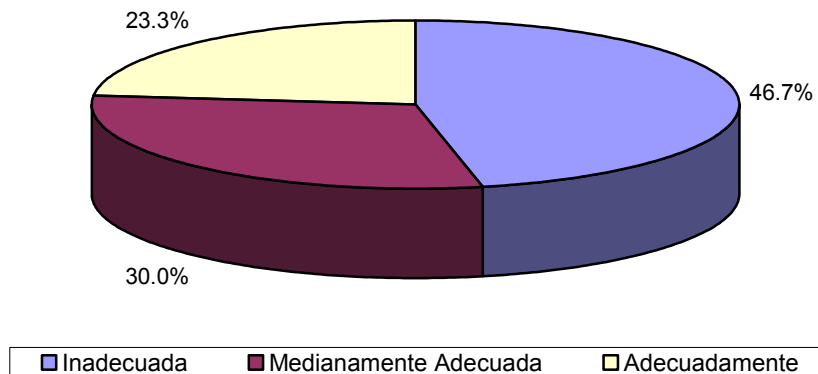


En este caso la estrategia evaluada es inferencia motivacional, donde la frecuencia acumulada entre respuesta inadecuada y medianamente adecuada manifiesta que esta estrategia también muestra cierta dificultad en su entendimiento y aplicación.

6.- ¿Por qué compró Don Michel el violín?

	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Inadecuada	14	46.7	46.7	46.7
Medianamente Adecuada	9	30.0	30.0	76.7
Adecuadamente	7	23.3	23.3	100.0
Total	30	100	100	

Gráfica 6

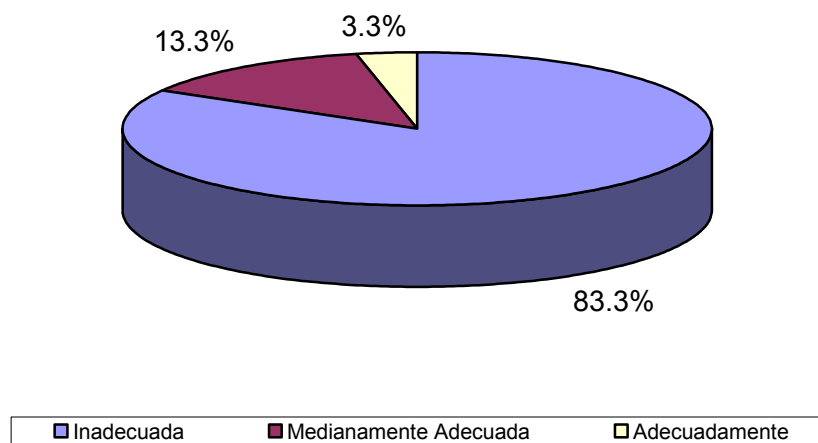


En esta pregunta el 46.7% responden inadecuadamente a la aplicación de la estrategia de inferencia motivacional y el 23.3% responde medianamente adecuada, arrojando un total de frecuencias acumuladas de 76.7%, informando que gran parte del grupo presenta dificultades con esta estrategia.

7.- ¿Por qué crees que el joven salió de prisa de la tienda después de que Don Michel le pagó por el violín?

	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Inadecuada	25	83.3	83.3	83.3
Medianamente Adecuada	4	13.3	13.3	96.7
Adecuadamente	1	3.3	3.3	100.0
Total	30	100	100	

Gráfica 7

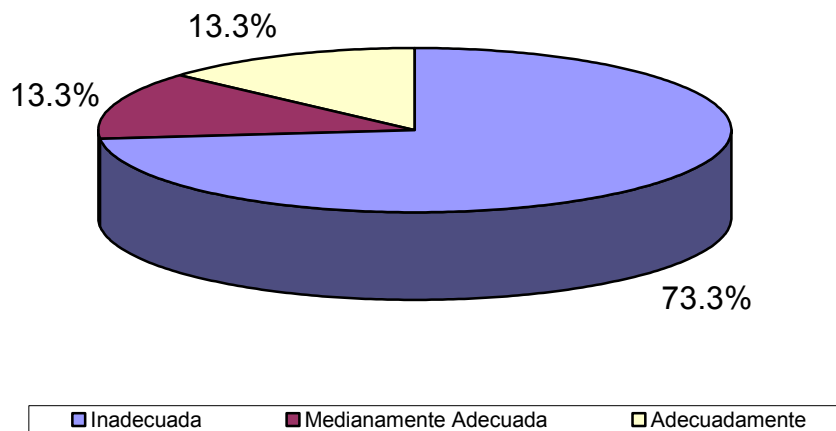


Los resultados de esta pregunta arrojan que el 83.3% de los alumnos no interpretan correctamente las estrategias pertenecientes a las inferencias temporales y evaluativas, siendo determinante realizar diversas actividades para que se identifique correctamente el sentido de estas estrategias.

8.-El señor interesado en comprar el violín no regresó a la tienda. ¿Por qué crees que no regresó?

	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Inadecuada	22	73.3	73.3	73.3
Medianamente Adecuada	4	13.3	13.3	86.7
Adecuadamente	4	13.3	13.3	100.0
Total	30	100	100	

Gráfica 8

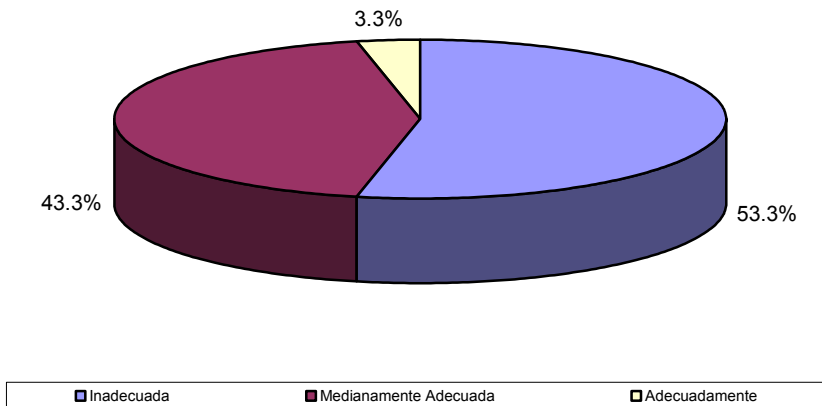


La estrategia evaluada en esta pregunta corresponde a identificar inferencias causales, de lo cual se observa que el 73.3%, no comprenden y/o ubican esta estrategia de comprensión lectora en los textos.

9.- ¿Qué pensó el señor Taunus cuando supo que el violín no era fino y costoso?

	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Inadecuada	16	53.3	53.3	53.3
Medianamente Adecuada	13	43.3	43.3	96.7
Adecuadamente	1	3.3	3.3	100.0
Total	30	100	100	

Gráfica 9

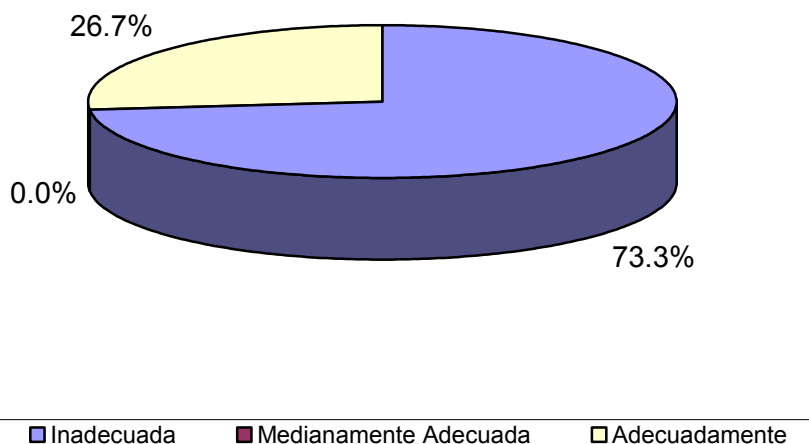


En esta pregunta las estrategias evaluadas fueron la inferencia literal y evaluativo, el recuadro de las frecuencias acumuladas muestra que un 96.7% de alguna manera no identifican correctamente estas estrategias, aunque en menor medida la respuesta inadecuada, pero aún así se requieren reforzar estas estrategias.

10.-¿Cuál crees que haya sido la intención del joven cuando entró a la tienda?

	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Inadecuada	22	73.3	73.3	73.3
Medianamente Adecuada	0	0.0	0.0	73.3
Adecuadamente	8	26.7	26.7	100.0
Total	30	100	100	

Gráfica 10

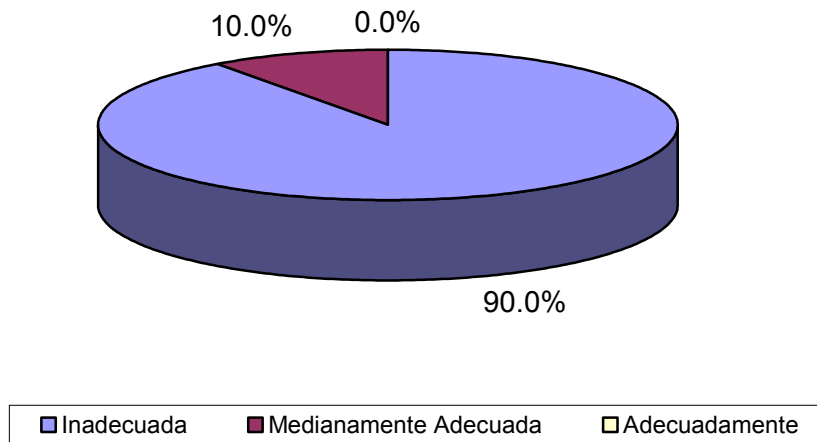


Los resultados de esta pregunta correspondiente a evaluar el significado global de los textos, es muy evidente que un 73% del total de los integrantes del grupo no interpreta correctamente esta estrategia, requiriendo una excelente planeación de actividades que refuercen esta tarea.

11.- ¿Qué otro título le pondrías a lo que leíste?

	Frecuencia	%	% Válido	% Acumulado
Inadecuada	27	90.0	90.0	90.0
Medianamente Adecuada	3	10.0	10.0	100.0
Adecuadamente	0	0.0	0.0	100.0
Total	30	100	100	

Gráfica 11

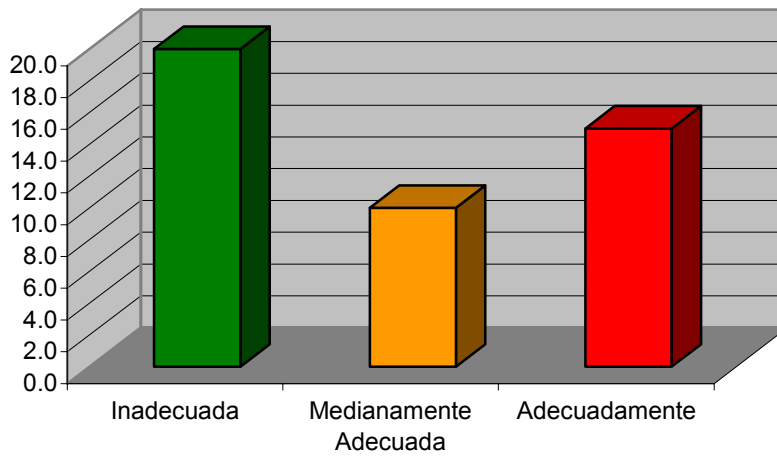


Y por último se evaluó de igual manera que en la pregunta anterior el significado global del texto, mostrando nuevamente y en un porcentaje muy elevado que el 90% de los alumnos presentan serias dificultades en esta estrategia de comprensión lectora.

1.- ¿Quién era el señor Taunus?

	Alumnos	Escala	Puntos
Inadecuada	20	1	20.0
Medianamente Adecuada	5	2	10.0
Adecuadamente	5	3	15.0
Total	30		
Puntos obtenido			45.0
Puntos deseados			90
Faltante			45.0
% Obtenido			50.0
% Faltante			50.0

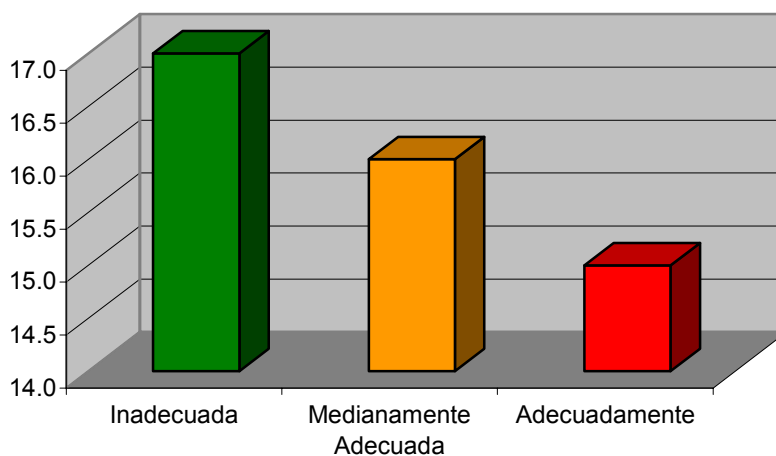
Gráfica 12



2.- ¿En qué lugar se encontraba la tienda de antigüedades?

	Alumnos	Escala	Puntos
Inadecuada	17	1	17.0
Medianamente Adecuada	8	2	16.0
Adecuadamente	5	3	15.0
Total	30		
Puntos obtenido			48.0
Puntos deseados			90
Faltante			42.0
% Obtenido			53.3
% Faltante			46.7

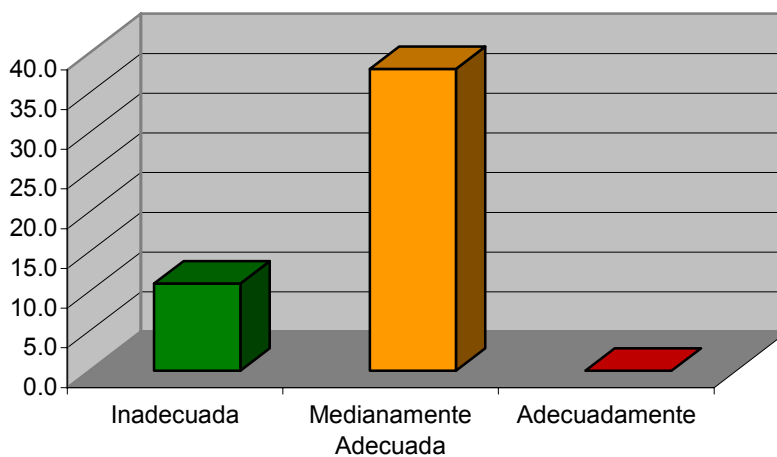
Gráfica 13



3.- ¿Cómo te imaginas que era el joven que entró a la tienda con el violín?

	Alumnos	Escala	Puntos
Inadecuada	11	1	11.0
Medianamente Adecuada	19	2	38.0
Adecuadamente	0	3	0.0
Total	30		
Puntos obtenidos			49.0
Puntos deseados			90
Faltante			41.0
% Obtenido			54.4
% Faltante			45.6

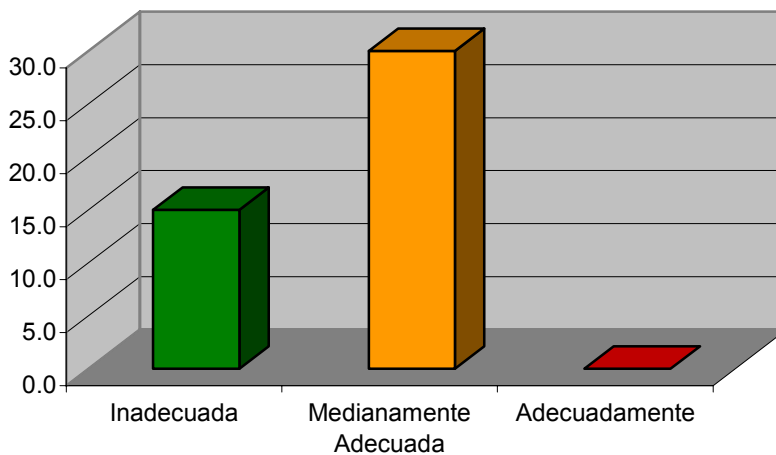
Gráfica 14



4.- ¿Por qué el joven le pidió al señor Taunus que guardara el violín?

	Alumnos	Escala	Puntos
Inadecuada	15	1	15.0
Medianamente Adecuada	15	2	30.0
Adecuadamente	0	3	0.0
Total	30		
Puntos obtenidos			45.0
Puntos deseados			90
Faltante			45.0
% Obtenido			50.0
% Faltante			50.0

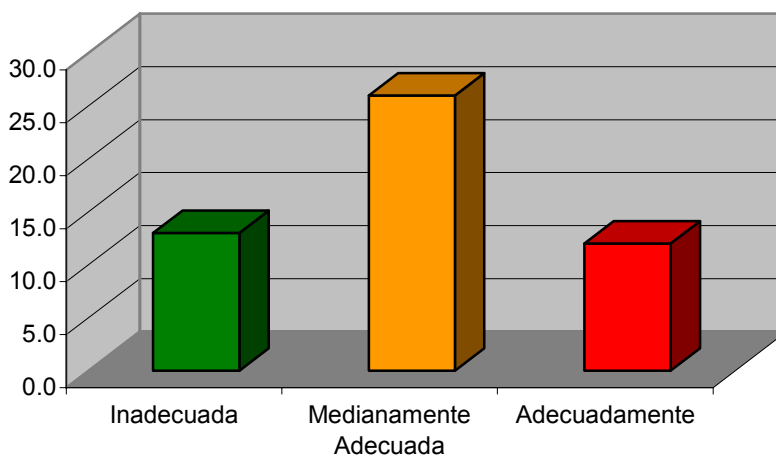
Gráfica 15



5.-El señor elegante que entró después a la tienda y quería el violín, era:

	Alumnos	Escala	Puntos
Inadecuada	13	1	13.0
Medianamente Adecuada	13	2	26.0
Adecuadamente	4	3	12.0
Total	30		
Puntos obtenidos			51.0
Puntos deseados			90
Faltante			39.0
% Obtenido			56.7
% Faltante			43.3

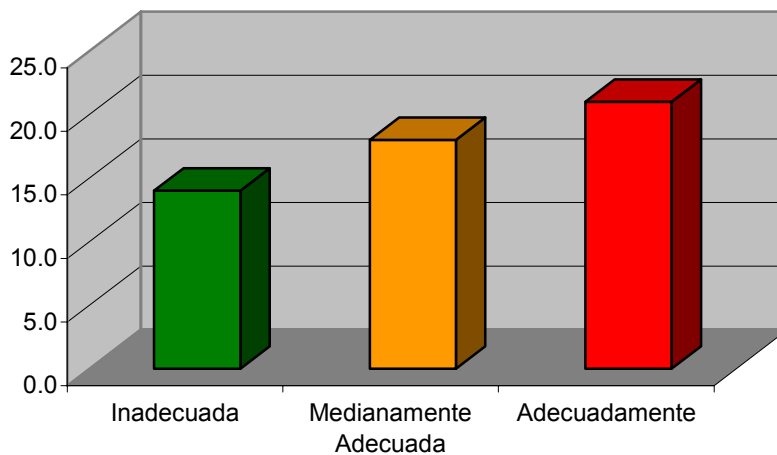
Gráfica 16



6.- ¿Por qué compró Don Michel el violín?

	Alumnos	Escala	Puntos
Inadecuada	14	1	14.0
Medianamente Adecuada	9	2	18.0
Adecuadamente	7	3	21.0
Total	30		
Puntos obtenidos			53.0
Puntos deseados			90
Faltante			37.0
% Obtenido			58.9
% Faltante			41.1

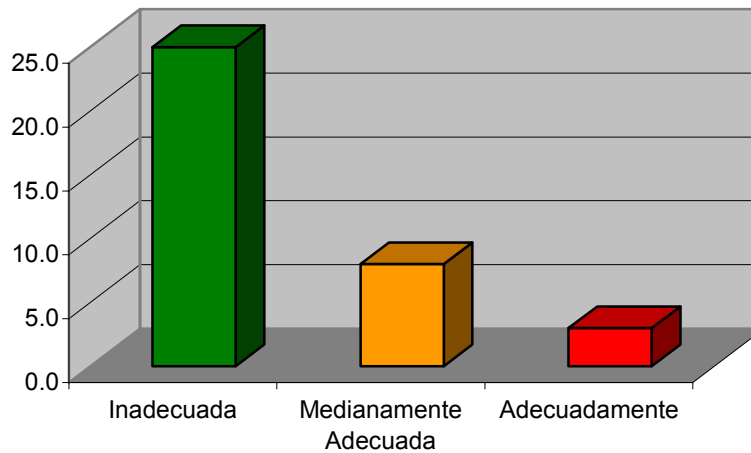
Gráfica 17



7.- ¿Por qué crees que el joven salió de prisa de la tienda después de que Don Michel le pagó el violín?

	Alumnos	Escala	Puntos
Inadecuada	25	1	25.0
Medianamente Adecuada	4	2	8.0
Adecuadamente	1	3	3.0
Total	30		
Puntos obtenidos			36.0
Puntos deseados			90
Faltante			54.0
% Obtenido			40.0
% Faltante			60.0

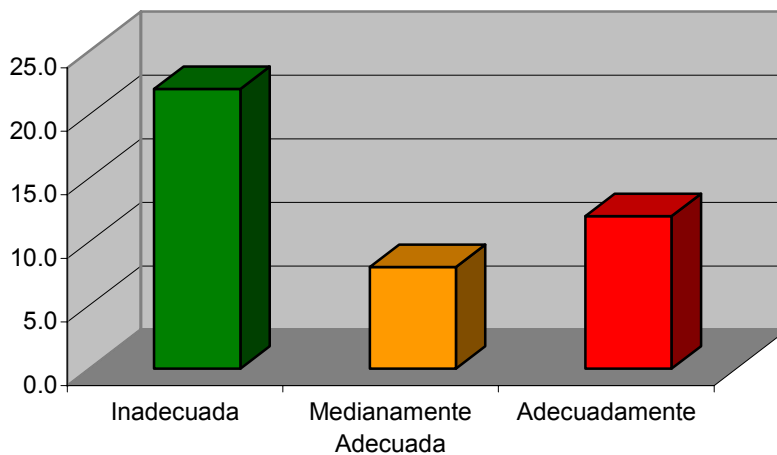
Gráfica 18



8.-El señor interesado en comprar el violín no regresó a la tienda. ¿Por qué crees que no regresó?

	Alumnos	Escala	Puntos
Inadecuada	22	1	22.0
Medianamente Adecuada	4	2	8.0
Adecuadamente	4	3	12.0
Total	30		
Puntos obtenidos			42.0
Puntos deseados			90
Faltante			48.0
% Obtenido			46.7
% Faltante			53.3

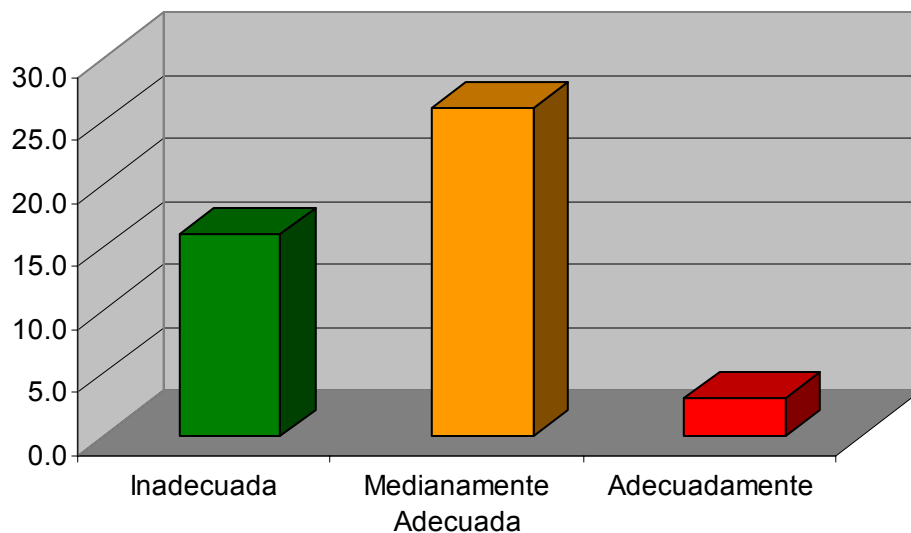
Gráfica 19



9.- ¿Qué pensó el señor Taunus cuando supo que el violín no era fino y costoso?

	Alumnos	Escala	Puntos
Inadecuada	16	1	16.0
Medianamente Adecuada	13	2	26.0
Adecuadamente	1	3	3.0
Total	30		
Puntos obtenidos			45.0
Puntos deseados			90
Faltante			45.0
% Obtenido			50.0
% Faltante			50.0

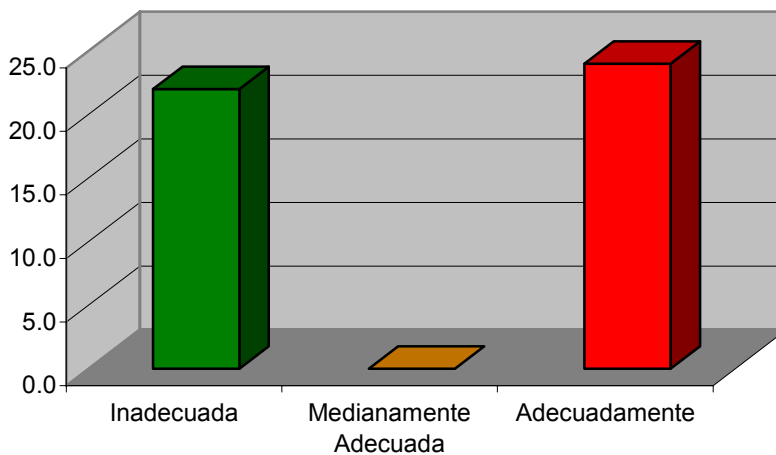
Gráfica 20



10.- ¿Cuál crees que haya sido la intención del joven cuando entró a la tienda?

	Alumnos	Escala	Puntos
Inadecuada	22	1	22.0
Medianamente Adecuada	0	2	0.0
Adecuadamente	8	3	24.0
Total	30		
Puntos obtenidos			46.0
Puntos deseados			90
Faltante			44.0
% Obtenido			51.1
% Faltante			48.9

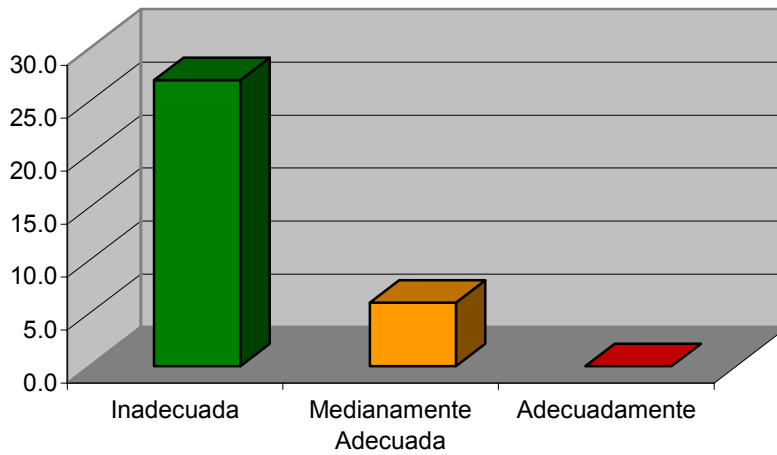
Gráfica 21



11.- ¿Qué otro título le pondrías a lo que leíste?

	Alumnos	Escala	Puntos
Inadecuada	27	1	27.0
Medianamente Adecuada	3	2	6.0
Adecuadamente	0	3	0.0
Total	30		
Puntos Obtenidos			33.0
Puntos deseados			90
Faltante			57.0
% Obtenido			36.7
% Faltante			63.3

Gráfica 22



Referencias Cruzadas

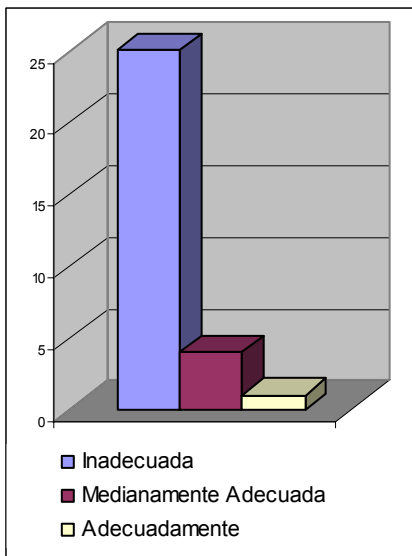
1.- ¿Quién era el señor Taunus?

7.- ¿Por qué crees que el joven salió de prisa de la tienda después de que Don Michel le pagó el violín?

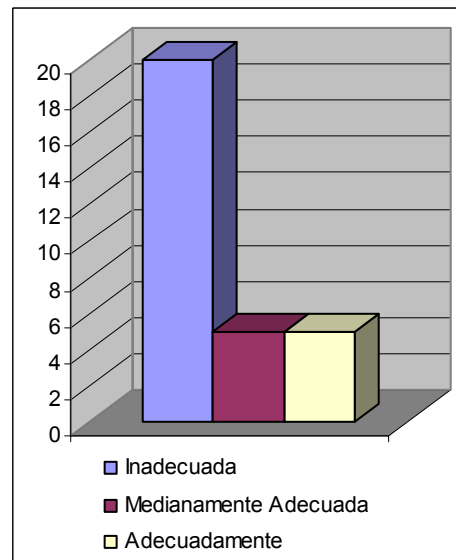
	Inadecuada	Medianamente Adecuada	Adecuadamente	Total
Inadecuada	16	3	1	20
Medianamente Adecuada	4	1		5
Adecuadamente	5			5
Total	25	4	1	30

Gráfica 23

Pregunta 1



Pregunta 7



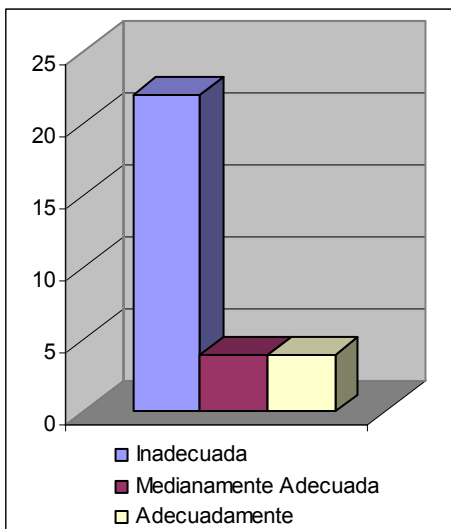
Referencias Cruzadas

2. -¿En qué lugar se encontraba la tienda de antigüedades?

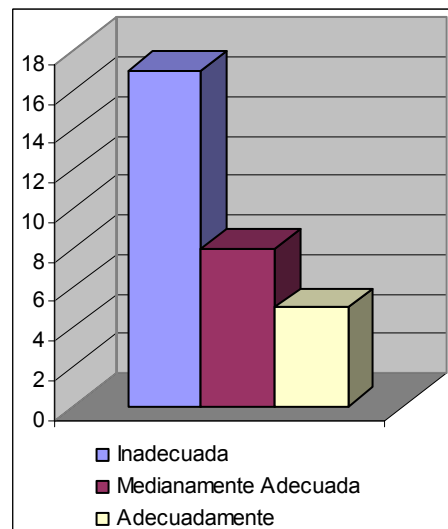
8.-El señor interesado en comprar el violín no regresó a la tienda. ¿Por qué crees que no regresó?	Inadecuada	Medianamente Adecuada	Adecuadamente	Total
Inadecuada	12	2	3	17
Medianamente Adecuada	7	1		8
Adecuadamente	3	1	1	5
Total	22	4	4	30

Gráfica 24

Pregunta 2



Pregunta 8



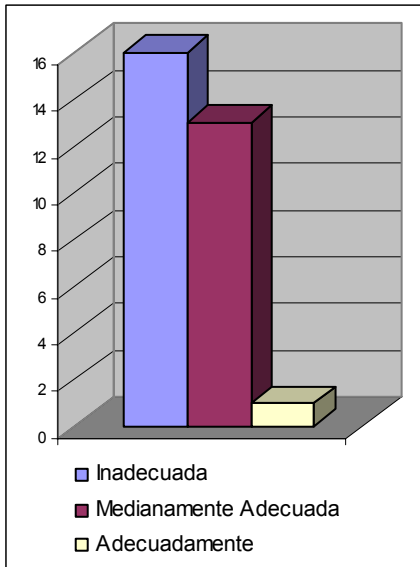
Referencias Cruzadas

2.- ¿En qué lugar se encontraba la tienda de antigüedades?

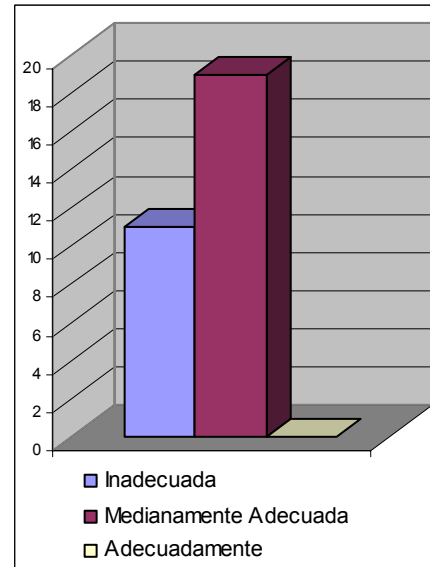
9.- ¿Qué pensó el señor Taunus cuando supo que el violín no era fino y costoso?	Inadecuada	Medianamente Adecuada	Adecuadamente	Total
Inadecuada	8	3		11
Medianamente Adecuada	8	10	1	19
Adecuadamente	0	0	0	0
Total	16	13	1	30

Gráfica 25

Pregunta 2



Pregunta 9



Referencias Cruzadas

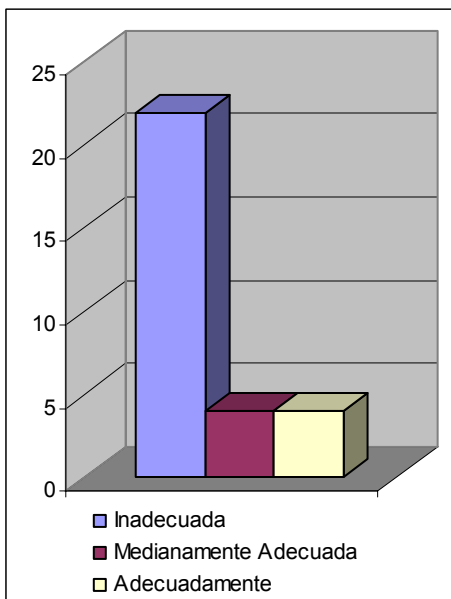
4.- ¿Por qué el joven le pidió al señor Taunus que guardara el violín?

8.-El señor interesado en comprar el violín no regresó a la tienda. ¿Por qué crees que no regresó?

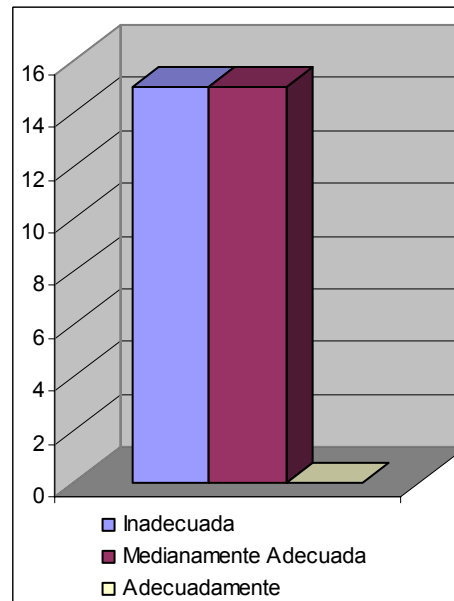
	Inadecuada	Medianamente Adecuada	Adecuadamente	Total
Inadecuada	13	2	0	15
Medianamente Adecuada	9	2	4	15
Adecuadamente	0	0	0	0
Total	22	4	4	30

Gráfica 26

Pregunta 4



Pregunta 8



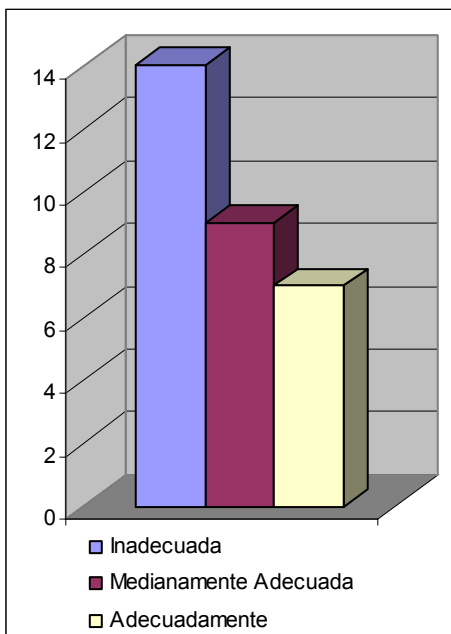
Referencias Cruzadas

5.-El señor elegante que entró después a la tienda y quería el violín, era :

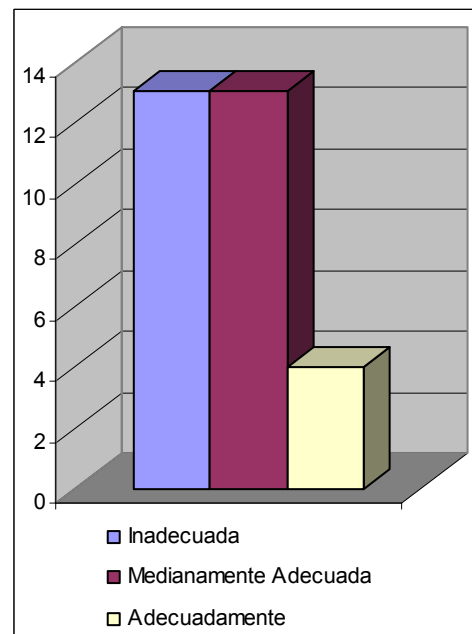
6.- ¿Por qué compró Don Michel el violín?	Inadecuada	Medianamente Adecuada	Adecuadamente	Total
Inadecuada	7	2	4	13
Medianamente Adecuada	6	6	1	13
Adecuadamente	1	1	2	4
Total	14	9	7	30

Gráfica 27

Pregunta 5



Pregunta 6



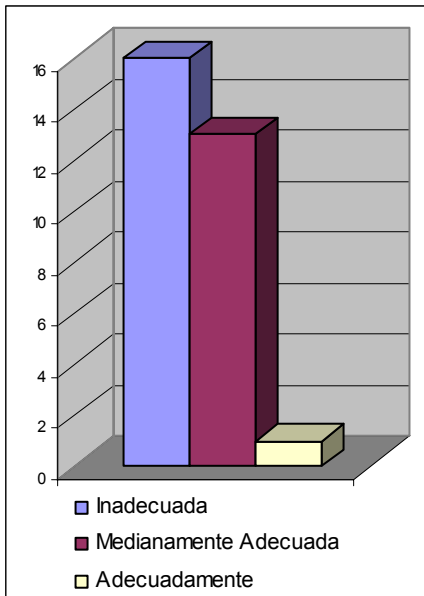
Referencias Cruzadas

9.- ¿Qué pensó el señor Taunus cuando supo que el violín no era fino y costoso?

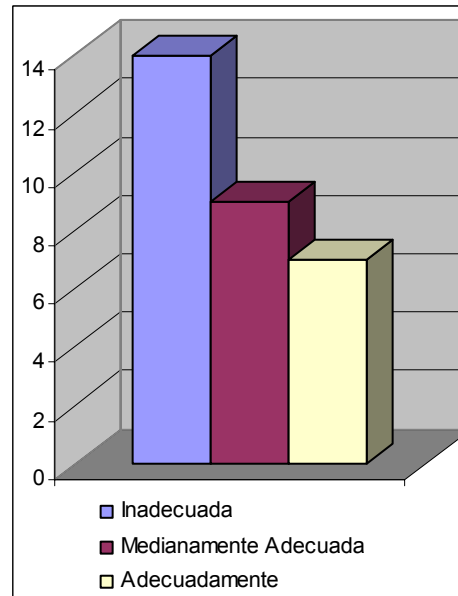
6.-¿ Por qué compró Don Michel el violín?	Inadecuada	Medianamente Adecuada	Adecuadamente	Total
Inadecuada	9	6	1	16
Medianamente Adecuada	5	2	6	13
Adecuadamente	0	1	0	1
Total	14	9	7	30

Gráfica 28

Pregunta 6



Pregunta 9



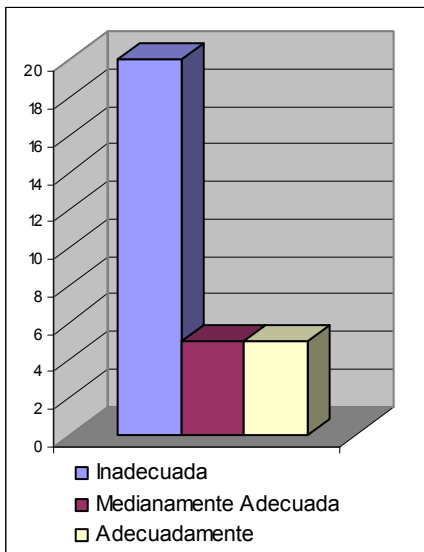
Referencias Cruzadas

7.- ¿Por qué crees que el joven salió de prisa de la tienda después de que Don Michel le pagó el violín?

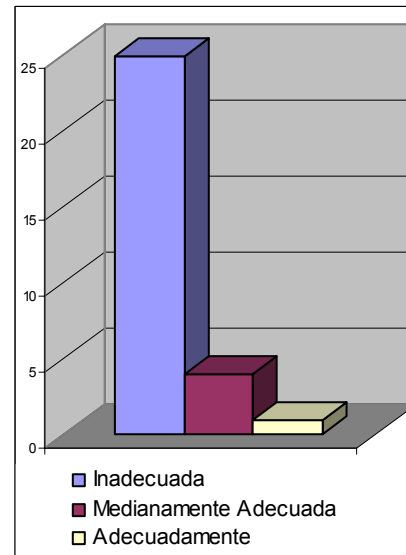
1.-Quién era el señor Taurus?	Inadecuada	Medianamente Adecuada	Adecuadamente	Total
Inadecuada	16	4	5	25
Medianamente Adecuada	3	1	0	4
Adecuadamente	1	0	0	1
Total	20	5	5	30

Gráfica 29

Pregunta 7



Pregunta 1



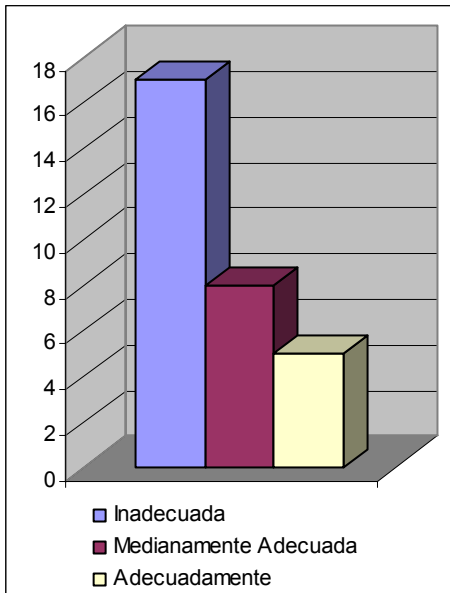
Referencias Cruzadas

8.-El señor interesado en comprar el violín no regresó a la tienda. ¿Por qué crees que no regresó?

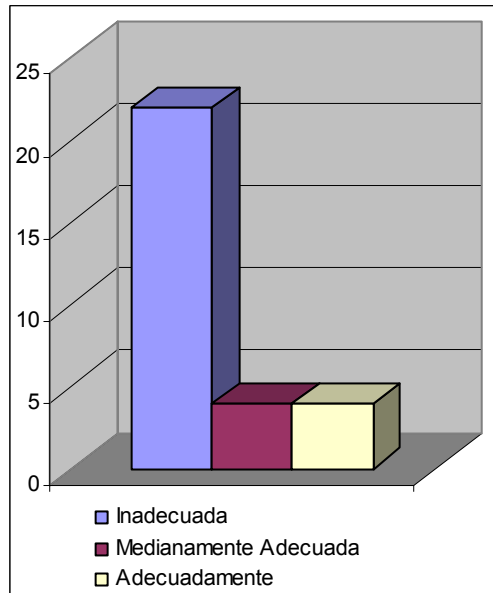
2.- ¿En qué lugar se encontraba la tienda de antigüedades?	8.-El señor interesado en comprar el violín no regresó a la tienda. ¿Por qué crees que no regresó?			Total
	Inadecuada	Medianamente Adecuada	Adecuadamente	
Inadecuada	12	7	3	22
Medianamente Adecuada	2	1	1	4
Adecuadamente	3	0	1	4
Total	17	8	5	30

Gráfica 30

Pregunta 8



Pregunta 2



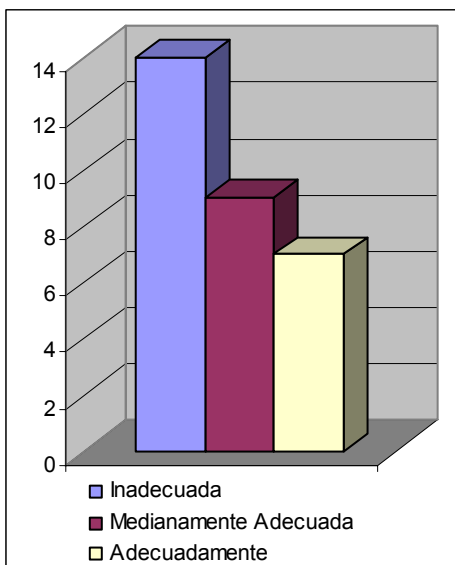
Referencias Cruzadas

9.- ¿Qué pensó el señor Taunus cuando supo que el violín no era fino y costoso?

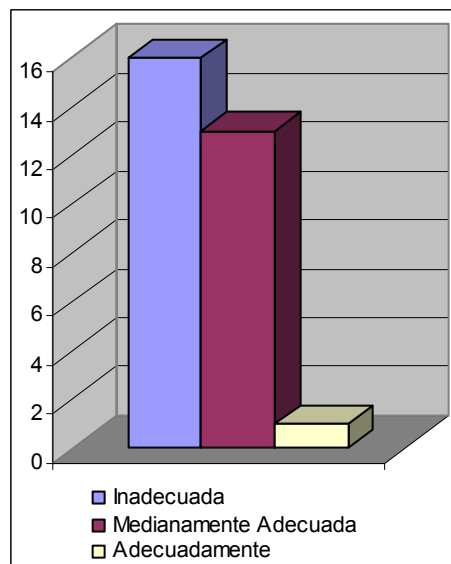
6.- ¿Por qué compró Don Michel el violín?	Inadecuada	Medianamente Adecuada	Adecuadamente	Total
Inadecuada	9	6	1	16
Medianamente Adecuada	5	2	6	13
Adecuadamente	0	1	0	1
Total	14	9	7	30

Gráfica 31

Pregunta 9



Pregunta 6



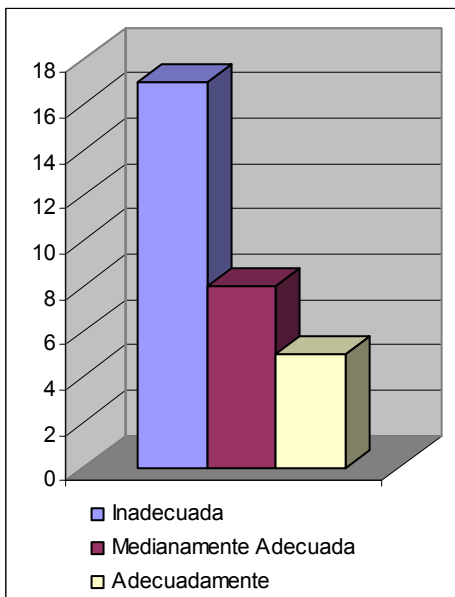
Referencias Cruzadas

10.- ¿Cuál crees que haya sido la intención del joven cuando entró a la tienda?

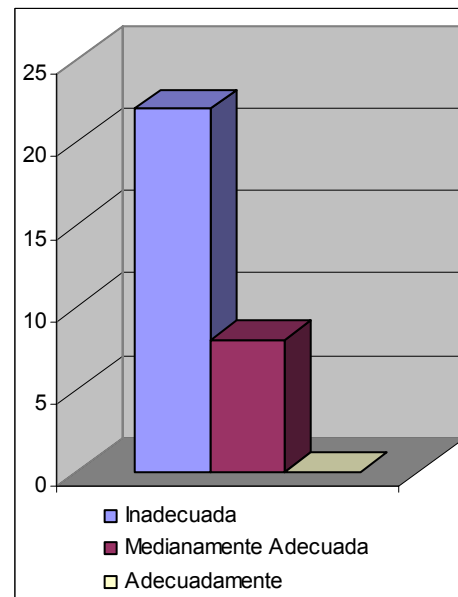
2.- ¿En qué lugar se encontraba la tienda de antigüedades?	Inadecuada	Medianamente Adecuada	Adecuadamente	Total
Inadecuada	12	6	4	22
Medianamente Adecuada	5	2	1	8
Adecuadamente	0	0	0	0
Total	17	8	5	30

Gráfica 32

Pregunta 10



Pregunta 2

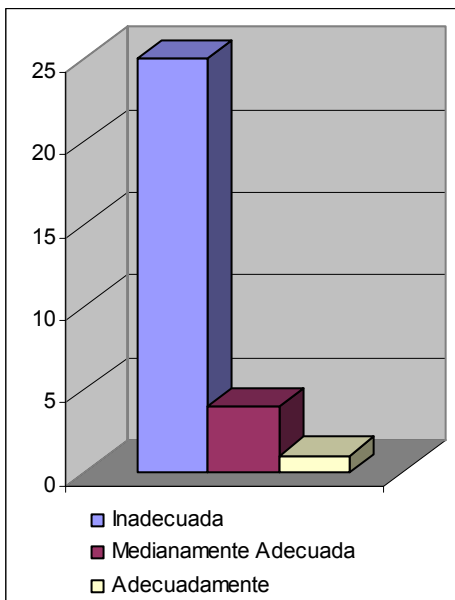


Referencias Cruzadas

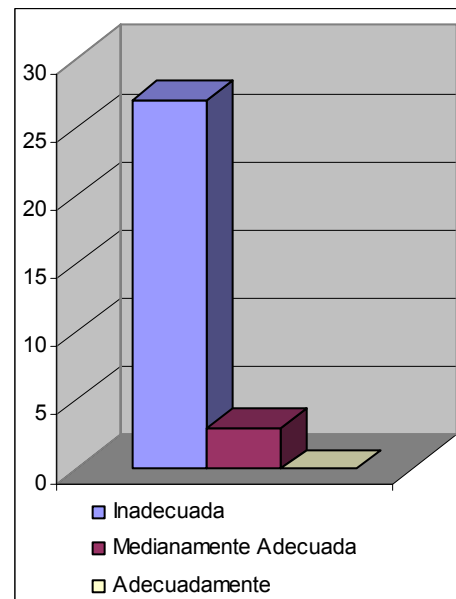
7. ¿Por qué crees que el joven salió de prisa de la tienda después de que Don Michel le pagó el violín?	11.- ¿Qué otro título le pondrías a lo que leíste?			
	Inadecuada	Medianamente Adecuada	Adecuadamente	Total
Inadecuada	23	3	1	27
Medianamente Adecuada	2	1	0	3
Adecuadamente	0	0	0	0
Total	25	4	1	30

Gráfica 33

Pregunta 11



Pregunta 7



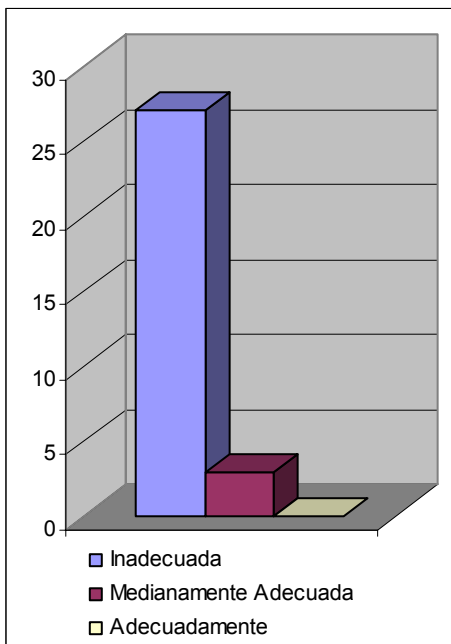
Referencias Cruzadas

11.- ¿Qué otro título le pondrías a lo que leíste?

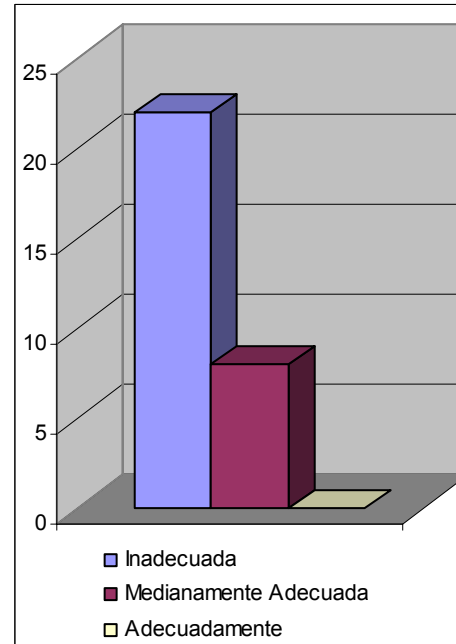
10.- ¿Cuál crees que haya sido la intención del joven cuando entró a la tienda?	Inadecuada	Medianamente Adecuada	Adecuadamente	Total
Inadecuada	20	2	0	22
Medianamente Adecuada	7	1	0	8
Adecuadamente	0	0	0	0
Total	27	3	0	30

Gráfica 34

Pregunta 11

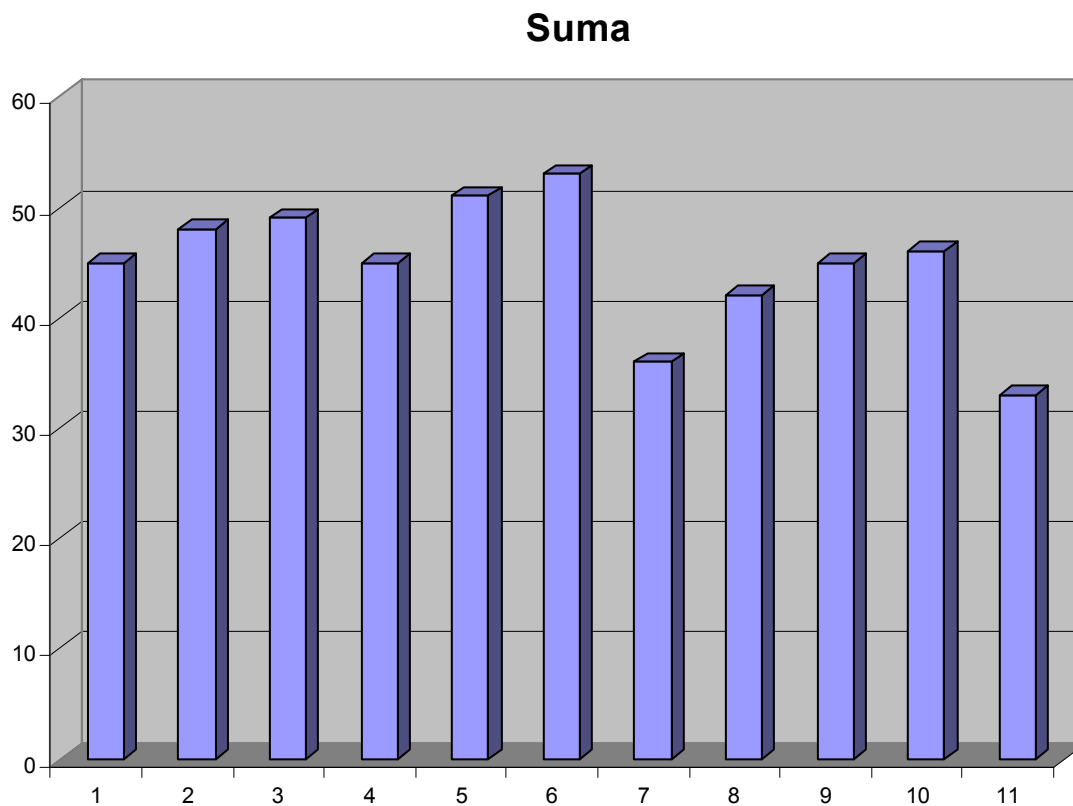


Pregunta 10



Gráfica 35

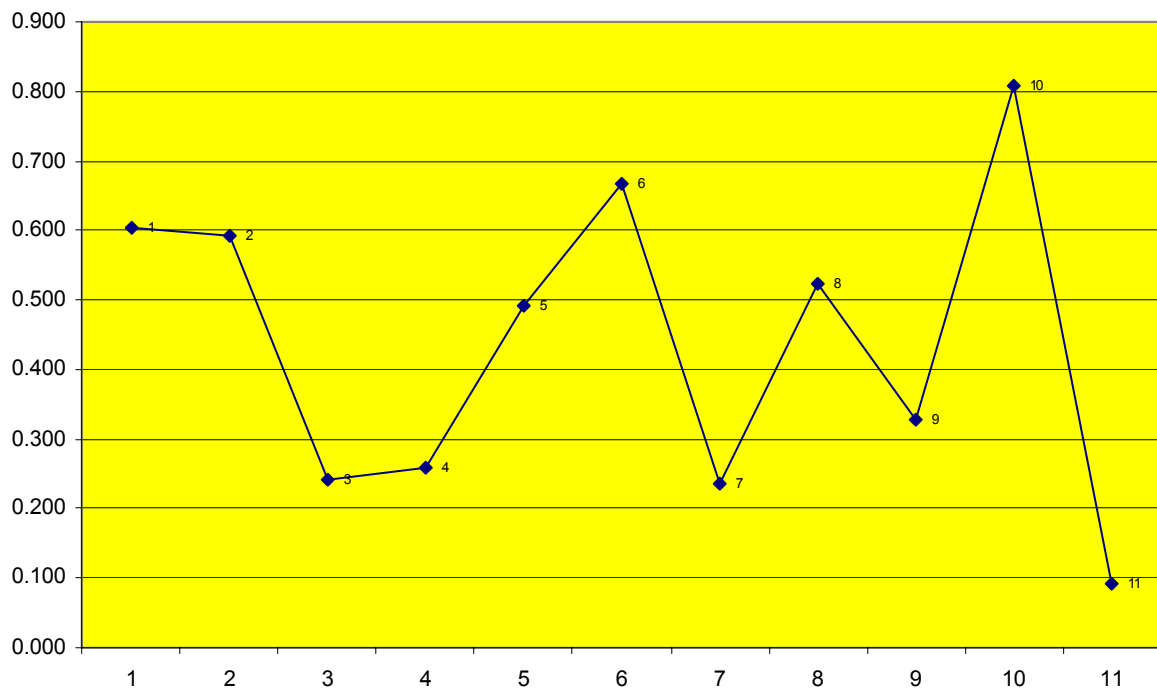
Suma de puntajes obtenidos en cada pregunta de la lectura el violín.



Instrumento de evaluación aplicado a 30 alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria "República de Ruanda".

Gráfica 36

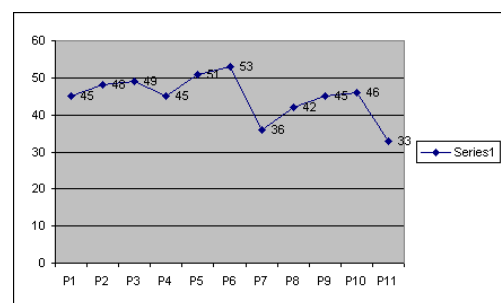
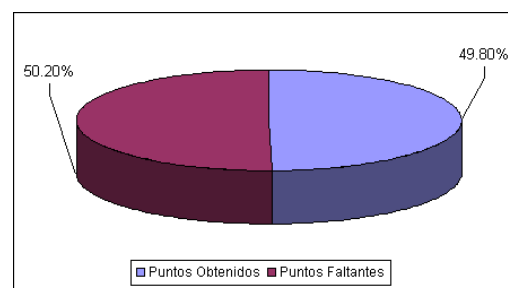
Varianza



Gráfica 37

CONCENTRADO DE PUNTAJE POR PREGUNTA

No. Progr.	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P10	P11	
1	1	1	1	2	3	3	1	3	2	1	1
2	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1
3	1	1	2	2	1	3	3	3	2	1	1
4	1	1	1	2	3	2	1	3	1	1	1
5	1	1	2	2	1	3	1	1	2	3	1
6	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1
7	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	2
8	1	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1
9	1	3	2	2	2	2	1	2	3	1	1
10	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1
11	1	3	2	1	2	2	1	1	1	3	1
12	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	2	2	2	1	1	1	1	1	2	3	1
14	1	1	2	2	3	1	1	1	1	1	1
15	1	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1
16	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1
17	1	3	2	2	3	3	1	3	2	1	1
18	3	2	2	1	1	1	1	1	2	3	1
19	2	1	1	2	1	3	1	1	2	3	2
20	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1
21	3	1	2	2	1	3	1	1	2	3	1
22	1	3	2	2	2	1	1	1	2	1	2
23	3	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1
25	3	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1
26	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1
27	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1
28	3	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1
29	1	1	2	2	2	2	2	1	1	3	1
30	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
Totales	45	48	49	45	51	53	36	42	45	46	33



Promedio 44.82

		%
Puntos deseados	990	100
Puntos Obtenidos	493	49.80
Puntos Faltantes	497	50.20

De acuerdo a la escala de Likert, la respuesta adecuada equivale a 3 puntos, la medianamente adecuada vale 2 puntos y la inadecuada 1 punto.

3.6 INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS ARROJADOS POR LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

Antes de entrar a la interpretación de los datos arrojados de la investigación, se hace mención que el análisis estadístico se elaboró con base en el programa Statistical Pacakage For Social Sciences (SPSS), del cual se desprenden los gráficos de acuerdo a cada una de las preguntas aplicadas en el instrumento de evaluación en el estudio, implicando con esto el análisis de cada uno de los valores mínimos, máximos, suma, mediana, desviación estándar, varianza, porcentajes, puntajes acumulados y referencias cruzadas en relación a las cuestiones.

El cuestionario aplicado a los alumnos está representado por los siguientes rangos:

- Respuesta inadecuada, con valor de un punto.
- Respuesta medianamente adecuada, valor dos puntos.
- Respuesta adecuada, valor tres puntos.

En los gráficos 1 al 11 se muestra la frecuencia y el porcentaje acumulado en gráficas de pastel, así como la interpretación de cada una de ellas.

Posteriormente en las gráficas de barras de la 12 a la 22 se muestran, los puntajes deseados, los obtenidos y el faltante de acuerdo a la escala de Likert de cada una de las preguntas.

Finalmente, se exponen en los gráficos del 23 al 34 las referencias cruzadas, es decir el cruce de preguntas donde se destacan las estrategias de comprensión lectora con ciertas dificultades de aplicación a los textos.

En el cuadro 1 “Puntajes Obtenidos”, se puede apreciar el puntaje total de cada una de las preguntas y el promedio general, situación que desprende que el puntaje es bajo, ya que manifiesta un 44.8 del 100% de los puntos deseados referentes a estrategias de comprensión lectora.

En el cuadro 2 “Estadística Descriptiva” de acuerdo a la escala Likert se presenta por pregunta el número de alumnos que aplicó el instrumento de evaluación, el valor mínimo, máximo, suma, media, varianza y desviación estándar, así como el promedio final.

Así mismo el gráfico 35 muestra la suma de puntajes por preguntas.

En el gráfico 36 se observa la varianza entre las once preguntas.

En el gráfico 37, el último, correspondiente al concentrado de puntajes por pregunta se destacan los puntos deseados, puntos obtenidos y puntos faltantes en forma global.

Los resultados del instrumento de valoración de las habilidades de comprensión lectora de los alumnos de sexto grado son los siguientes:

En relación al cuadro 1: Los puntajes obtenidos son:

Los alumnos tienen respuestas inadecuadas en las preguntas: 1, 2, 4, 7, 8, 9, 10 y 11.

Las respuestas a la pregunta 1, donde las estrategias involucradas son información literal e inferencia evolutiva de acuerdo a la escala de likert y considerando el puntaje total correspondiente a 90 puntos, sólo se alcanzaron 45 puntos, asimismo de los 30 alumnos que aplicaron este instrumento 20 de ellos respondieron en forma inadecuada, lo que equivale a un 66.7%.

En la pregunta 2, que evalúa la estrategia de información literal se obtuvieron 48 puntos de los 90, es decir alcanzan un 53% del puntaje deseado que es 90 puntos igual al 100% y en cuanto a respuestas inadecuadas 17 alumnos contestaron inadecuadamente correspondiente a un 56.7%.

En la pregunta 4, son consideradas las estrategias de información literal e inferencia causal, aquí de los 90 puntos deseados se obtienen 45, quiere decir que el grupo obtuvo 50% de puntos ganados, donde 15 contestaron inadecuadamente también

comprendidos en un 50%, situación que amerita que también estas estrategias requieran de reforzamiento.

Sobre los resultados de la pregunta 7, del 100% del puntaje deseado, sólo se alcanzó el 40%, es decir que 25 alumnos responden en forma inadecuada a las estrategias de información temporal y evaluativa equivalente a que el 83.3% presentan dificultades en la aplicación de estas estrategias.

Lo que se refiere a la pregunta 8, se alcanza un puntaje del 46.7%, mostrando claramente que falta un 53% en puntaje para que los alumnos se identifiquen con las estrategias de inferencias causales, en este sentido 22 alumnos responden inadecuadamente ubicándolos en un 73.3%.

Asimismo en las respuestas correspondientes a la pregunta 9, donde se evalúan las inferencias literal y evaluativa se alcanza un 50% en cuanto a puntaje y un 53.3% manifiesta que 16 alumnos responden en forma inadecuada, también considerándose otra estrategia a trabajar para mejorar la comprensión lectora.

En la estrategia de significado global de textos, perteneciente a la pregunta 10, los puntos obtenidos equivalen a 51.1% del 100% deseado, es decir que 22 alumnos responden en forma inadecuada equivalente a un 73.3%, necesariamente se requiere de reforzar esta estrategia.

Por último en la pregunta 11, correspondiente también al significado global de textos, se obtienen 33 puntos es decir se logra alcanzar un 36.7%, donde 27 alumnos alcanzan un 90% de respuestas inadecuadas, mostrando en forma drástica que no dominan esta estrategia.

En conclusión de los 990 puntos deseados correspondientes al 100% de las respuestas a las 11 preguntas del instrumento de evaluación aplicado, los puntos obtenidos son 493 que responden al 49.80%, marcando como faltantes 497 puntos equivalentes a un 50.20%.

De acuerdo al actual enfoque del español (comunicativo y funcional) las estrategias didácticas y/o de aprendizaje de comprensión lectora menos utilizadas son las siguientes:

Pregunta 1: información literal e inferencia evaluativa el 66.7%.

Pregunta 2: Inferencia temporal 56.7%.

Pregunta 4: Información literal e inferencia causal a un 50%.

Pregunta 7: Inferencia temporal e inferencia evaluativa 83.3%

Pregunta 8: Inferencia causal 73.3%

Pregunta 9: Inferencia literal con un 53.3%

Pregunta 10: Significado global 73.3%

Pregunta 11: Significado global a un 90%

Haciendo un contraste con la aplicación del instrumento a la práctica laboral del docente en relación al objeto de estudio se comprobó que en gran medida no interpreta correctamente las estrategias de aprendizaje de comprensión lectora, no utiliza con frecuencia los libros de apoyo del docente, no planea en forma congruente sus actividades y por lo tanto mucho menos interrelaciona las actividades de comprensión lectora con otras asignaturas.

A través de este análisis se deduce que las estrategias de la comprensión lectora en la Educación Primaria no se han utilizado adecuadamente, siendo más palpable en el último grado, donde los alumnos y alumnas han demostrado a través de del desarrollo de esta investigación una gran carencia de la utilización de estrategias lectoras, consecuencia de las formas de enseñanza tradicionales que aún no son compatibles con las expectativas, necesidades e intereses de las alumnas y alumnos, siendo necesario que los docentes adquieran un compromiso de actualización asistiendo a cursos y siendo autodidactas para que se apropien e identifiquen completamente las estrategias de la comprensión lectora, adquieran una metodología propia para su aplicación, manejen un marco jurídico y teórico

básicos que ayuden a comprender la importancia que ésta manifiesta como eje rector para la adquisición y reforzamiento de conocimientos y problemáticas que se presenten en la vida cotidiana en forma práctica y contundente en los estudiantes.

Asimismo de acuerdo al enfoque comunicativo y funcional que se desprende de los programas de estudio de la asignatura de Español, el propósito general es propiciar el desarrollo armónico de la competencia comunicativa de los niños y niñas, 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, en este sentido se formen como lectores que valoren críticamente lo que leen, lo disfruten, sean capaces de elegir lecturas de su gusto y desarrollen estrategias adecuadas para hacer comprender su lenguaje al hablar, al escuchar a otros, al leer y escribir.

CAPÍTULO 4

DIAGNÓSTICO

4.1 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN E INFORME DIAGNÓSTICO

El presente estudio de investigación tiene su origen, ya desde hace más de 40 años, donde en diferentes conferencias a nivel mundial se han venido discutiendo un sin número de causas respecto a la educación, ejemplo de esto es que aún en nuestros tiempos existe una gran escala de analfabetismo funcional, donde más de 100 millones de niños y niñas e innumerables jóvenes y adultos no terminan el ciclo de educación básica.⁴²

Estos problemas han sido la causa de retrocesos importantes en la educación básica, acentuando más la pobreza en los países subdesarrollados y en algunos países desarrollados donde la reducción de los gastos públicos también ha contribuido al deterioro de la educación.

En la década de los 90, se tomaron varios acuerdos a nivel mundial, tal fue el caso en la Conferencia “Educación para Todos” llevada a cabo en Jomtien, Tailandia del 5 al 9 de marzo donde los países se comprometieron a:

* Que cada niño, niña, jóvenes y adultos deberían estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.

42 Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos”, Jomtien, Tailandia, marzo de 1990.

* Que la educación básica debe ser el principal fin para un aprendizaje y un desarrollo humano, la cual se debe fomentar con equidad.

* Dotar de los medios suficientes, para lograr el alcance de la Educación Básica para Todos.

* Conceder prioridad de apoyo internacional a los países menos adelantados y con bajos ingresos.

Ya más adelante en el año 2000, al evaluar los progresos realizados en América Latina, el Caribe y América del Norte, se lograron grandes avances en la educación entre los que se destaca una disminución relativa del analfabetismo y se amplió el número de años de escolaridad, asimismo se enfatizó en la calidad como objetivo de las políticas educativas.

Es claro visualizar y tener un panorama de la problemática educativa que de alguna manera se refleja a nivel internacional y considerar esta problemática como eje rector de todas las que de ella se generen.

En este sentido México, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se propone asegurar un desarrollo sustentable, puntualizando entonces que la educación debe constituir el eje fundamental del desarrollo social, cultural, científico-

tecnológico, económico y político de la nación.⁴³

A raíz de lo mencionado, se han realizado diversos estudios educativos, comprendiendo con esto, que debemos unir nuestros esfuerzos para encontrar nuevas propuestas alternativas que aminoren este malestar que repercute socialmente.

Ubicándonos en esta problemática, surge la inquietud de detectar los principales factores que influyen para alcanzar la gran meta de una “Educación de Calidad para Todos”, y es entonces que la “**comprensión lectora**”, funge un gran rol en la enseñanza, ya que ésta se encuentra inmersa en casi todos los objetivos educativos, ya sea a nivel mundial, regional o nacional, mostrando con gran interés que los alumnos terminen con logros educativos satisfactorios basados en competencias comunicativas, donde el fomento a la lectura será prioritaria, proporcionando a los docentes, directivos y equipos técnicos recursos y preparación académica que resuelva los problemas tan marcados y se diseñen proyectos y propuestas que promuevan a la lectura.

Con base en lo anterior es que en este trabajo se determinó hacer un estudio diagnóstico con relación al nivel de comprensión lectora que los alumnos de sexto grado tienen para detectar las principales causas que generan la falta de comprensión lectora.

⁴³ Programa de Educ. 2001-2006. Mensaje del Secretario de Educación Pública; Taméz Guerra. Méx., 2001. Pág. 9.

La problemática educativa a analizar se plantea de la siguiente manera:

¿Cuáles son los factores fundamentales que afectan la comprensión lectora como instrumento de aprendizaje, enfocado a los alumnos de sexto grado de educación primaria de la escuela 41-1925-284-38-x-01 "República de Ruanda"?

El estudio de investigación se deduce de la siguiente hipótesis:

La comprensión lectora en los alumnos de sexto grado, de la escuela primaria 41-1925-284-38-x-017 "República de Ruanda", ubicada en la Delegación Iztacalco, se ve afectada por la aplicación de estrategias didácticas, empleadas en forma tradicional por el docente y por la falta de coherencia en la planeación de unidades de trabajo en forma multidisciplinaria.

El problema planteado sobre comprensión lectora, también se justifica, en que la escuela no sólo tiene el propósito de enseñar conocimientos, sino de realizar otras funciones sociales donde el dominio de la lectura y escritura, como anteriormente se dijo, son una prioridad, la cual se debe cumplir con eficacia y que una vez cumplida esta tarea se podrán realizar otras acciones.

Una de las intenciones es eliminar el enfoque formalista en donde actualmente a través de los nuevos cambios curriculares, el programa de estudios centra su atención en que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita, esto se relaciona con los propósitos educativos nacionales que se

presentan en el Programa Educativo Nacional de este sexenio.

En el estudio diagnóstico se realizó una evaluación para medir la comprensión lectora de los alumnos, utilizándose instrumentos de medición, básicamente un examen diagnóstico a través de la lectura de un texto y aplicación de un cuestionario con 11 preguntas dirigidas a evaluar estrategias didácticas de la comprensión lectora, donde el puntaje deseado de este instrumento corresponde a 990 puntos, equivalentes al 100%, y una vez aplicado el instrumento se obtuvieron 493 puntos alcanzando tan solo el 49.80% de adquisición y manejo de estrategias lectoras, este cuestionario se aplicó a 30 alumnos de sexto año de la escuela “Republica de Ruanda”, lugar que se eligió para realizar el estudio, las estrategias que se evaluaron fueron:

Información literal: esta estrategia intenta rescatar en el alumno los conocimientos previos que le permitan rescatar información en un texto, pudiendo adelantar a través de diferentes inferencias lo que trata de dar a conocer el autor en determinada lectura.

Inferencias: son actos fundamentales de comprensión que permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausente. Estas inferencias tienen carácter conectivo y complementario, respectivamente, es decir presentan un marco para construir un modelo básico del significado del texto.

Las inferencias se clasificaron en las siguientes subclases:

Relaciones lógicas

- a) Motivacionales. Por ejemplo, si en un texto dice: “Bill no ha comido en dos días”, es probable que se infiera cierta motivación por parte de Bill para encontrar comida.
- b) De capacidad. Si un texto alude a la “riqueza”, se infiere sin dificultad que ésta permite comprar cosas.
- c) De causa psicológica. De un texto que presente los antecedentes apropiados, se refiere que el oído de una persona podría haber sido causa de la muerte de otra.
- d) De causa física. Un texto que afirme la existencia de hielo en una carretera puede llevar a inferir que éste hizo que un coche patinara.

Relaciones informativas

- a) Espacial y temporal. Si en un texto se plantea que A ocurrió antes que B, puede inferirse que B ocurrió después que A o B ocurrió antes que C.
- b) Pronominal y léxica. Se conoce el antecedente de “él” en una frase y cuál de los significados de una palabra polisémica es el correcto.

Evaluación

Inferencias basadas en juicios morales y sociales. Si en el texto se dice que “Pedro le pega a su mujer”, se puede inferir que no es una buena persona.

Otra estrategia que se evaluó fue la del significado global de textos, donde como su nombre lo dice, identifica la capacidad de interpretar los textos en forma global a través de diferentes secuencias de preguntas.

El listado de estas estrategias se considera como la esencia de la comprensión lectora y son básicas para evaluar a los alumnos, asimismo permiten detectar el grado de dificultad que presentan en el manejo de estrategias, y hacer adecuaciones curriculares e implementar el manejo de competencias comunicativas que logren alcanzar mejores logros de aprendizaje.

Los resultados que han sido analizados en el capítulo anterior, referentes a las estrategias de comprensión lectora aplicadas a los alumnos de sexto grado, permiten ahora en una forma más explícita ubicar con mayor certeza y claridad las que presentan mayor dificultad para su aplicación y reflejando en forma contundente la necesidad de reforzarlas para que los alumnos tengan una mejor comprensión lectora y que los docentes cuenten con elementos teóricos suficientes para identificarlas y puedan trabajarlas en su práctica docente.

Estas estrategias son las correspondientes a las preguntas: 1,2,4,7,8,9,10,y 11, las cuales presentan problemas de entendimiento y apropiación, indican un bajo nivel con relación a la comprensión lectora y puntualizan generar cambios innovadores en el proceso enseñanza-aprendizaje, implicando con esto la relación entre el maestro y el alumno, mediada por el contenido de los textos, con la idea de provocar una nueva adquisición cognoscitiva a través de un proceso global y cíclico de la lectura involucrando la aplicación de estrategias que desarrolle el lector, las relaciones que establezca entre la información textual y sus conocimientos previos, así como la elaboración de determinadas inferencias con base en las características particulares de los textos.

Otra fuente que refiere al diagnóstico es la guía de observación que fue aplicada a un docente y que sirvió de contraste en relación a la primera fuente “instrumento de evaluación a los alumnos”, donde se detectaron las siguientes situaciones:

Existe una mala interpretación de las estrategias didácticas de enseñanza de la Comprensión Lectora.

Los docentes no utilizan con frecuencia los libros de apoyo donde se encuentra inmersa la metodología.

No planean en forma congruente las actividades de aprendizaje y casi no vinculan estos conocimientos con otras asignaturas, mostrando sin duda que los alumnos no aplican las estrategias didácticas de la comprensión lectora en sus textos.

Situación que permitió dar una propuesta alternativa, que consiste en el:

“Diseño de un curso-taller para profesores que fomente la comprensión lectora en alumnos de sexto grado de Educación Primaria”.

De tal manera que este proyecto de investigación, tiende a contribuir al cumplimiento de estos grandes acuerdos en todos sus niveles, abatiendo con esto la alfabetización, deserción y reprobación, entre otros. Por otro lado, es necesario implementar en los docentes elementos prácticos que les sirvan para mejorar en forma eficiente esta problemática.

Esto se logrará aplicando fielmente las alternativas propuestas y sobre todo que sean apoyadas a través de un buen financiamiento y que asimismo haya continuidad en las políticas educativas y se respeten los programas educativos con la intención de llevar un seguimiento y una evaluación que permita tomar nuevos acuerdos.

La problemática de investigación también se encuentra vinculada con una serie de variantes que influyen y determinan las características que presenta el objeto de estudio, ya que a través de éstas se va dilucidando la problemática con fines de dar una solución o de proponer alternativas que logren dar una mejor visión de cambio y reforzamiento a la comprensión lectora.

Las variables que presentan un grado mayor de vinculación con la problemática son las siguientes:

DIDÁCTICAS

Es de considerar que una actividad académica de aprendizaje difícilmente podría concebirse sin la intervención de la lectura en cualquier momento de su conducción.

Tal hecho es explicable porque cada día los materiales impresos adquieren mayor preponderancia como medio de instrucción y porque cada día la lectura adquiere mayor relevancia como instrumento de aprendizaje académico.

Por supuesto, para que la lectura cumpla su función en ese sentido, se requiere que el lector posea un grado suficiente de habilidades para comprender lo que lee, condición necesaria, ya que la comprensión constituye la base de dicho aprendizaje.

Lamentablemente, es un hecho comúnmente aceptado que la escuela ha fallado en su tarea de proveer a los estudiantes habilidades suficientes para leer en atender debidamente la persistente demanda que en ese sentido le imponen, por una parte, el propio sistema educativo en todos sus niveles y, por la otra, la sociedad en general.

La falla mencionada pareciera ser consecuencia de la inexistencia de una

metodología y programación apropiadas para desarrollar las habilidades en cuestión.

Desafortunadamente, el diseño de una metodología y programación de esa naturaleza constituye una tarea compleja e imposible de emprender, si no se cuenta con un cuerpo teórico coherente que sirva de base para la satisfacción de los requisitos fundamentales de ese diseño.

El cuerpo teórico debería permitir, en primer lugar, delimitar el campo conceptual al cual habrá de circunscribir su acción para identificar esa metodología y/o programación, así como las estrategias de enseñanza. Para ello se necesita precisar qué se va a entender por comprensión de la lectura y cuál es la relación de ese concepto con otros que se le asocian, como lo es el aprendizaje del contenido de un texto escrito. En segundo lugar, identificar las habilidades específicas necesarias para comprender la lectura. En tercer lugar, precisar una metodología adecuada para entrenar esas habilidades, finalmente, se requiere disponer de técnicas y procedimientos apropiados para evaluar la efectividad de las estrategias de enseñanza, requeridas por el sistema educativo en todos sus niveles.

En este sentido la comprensión lectora es una compleja actividad cognitiva de procesamientos de información, cuyo objetivo es la comprensión del mensaje escrito. Es posible y además deseable enseñar al lector procedimientos o estrategias para llevar a cabo eficazmente tal actividad; en tal caso la investigación intenta constatar que se puede mejorar la comprensión lectora aprendiendo y practicando determinadas estrategias cognitivas, y por tanto ser objeto específico del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es indispensable tener muy presente que entrenar al lector en estrategias cognitivas constituye un medio para lograr mejores niveles de comprensión lectora y nunca es un fin en sí mismo.

Lo que se pretende es que el lector ponga en práctica eficazmente las estrategias oportunas a fin de obtener una comprensión del texto más profunda y exhaustiva.

PEDAGÓGICAS

En el ámbito escolar se observa con frecuencia que la reflexión pedagógica ha orientado sus esfuerzos a encontrar o diseñar la mejor manera de enseñar a leer, para cumplir con una tarea que la sociedad asigna a la escuela: la alfabetización.

Sin embargo, esta prioridad en el cumplimiento de tal tarea, aún se encuentra alejada de lo que podría considerarse una respuesta efectiva a esta demanda social, ya que los resultados de diversas investigaciones reflejan altos índices de reprobación y deserción escolar, siendo consecuente un incremento en el índice de analfabetismo funcional que existe en nuestro país.

La constatación de que muchos de los estudiantes, en los diversos niveles educativos, son incapaces de valerse del sistema de escritura como medio de comunicación, ha denotado bajos niveles de comprensión lectora, que nos remite a cuestionarnos sobre las causas por las cuáles esto ocurre, y a plantear algunas posibles soluciones a este problema. Soluciones que tendrían que iniciarse con la reconsideración de conceptos que los maestros de educación básica tienen de la lectura, para lograr formas diferentes de incidir en el desarrollo lector de los alumnos por medio de la enseñanza.

En este sentido, la tradición pedagógica presenta determinadas prácticas escolares que histórica y socialmente se arraigan en una concepción institucional del sistema de escritura.

Es importante señalar que esta tradición no está basada en la comprensión del

modo en que opera el proceso de lectura, e ignora cómo y por qué se aprende a leer.

La observación de las prácticas escolares, desde el nivel preescolar, cuando se da el caso de que se asuma la tarea de enseñar a leer, hasta el nivel de primaria, permite identificar diversas normas metodológicas. Guiadas por una distinción entre el aprendizaje inicial de la lectura y su uso, esas formas conducen a la fragmentación y descontextualización del sistema de escritura como objeto de uso social.

Tradicionalmente, se ha concebido a la lectura como un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas en unidades sonoras, y a su aprendizaje como el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices que consisten en el reconocimiento de las grafías que componen una palabra, oración o párrafo.

El énfasis que se pone en las habilidades mencionadas supone una secuencia igual para todos los estudiantes: descifrar el texto para después extraer la información exacta que radica en él. Dichas habilidades deben ser observables, de tal manera que mediante la evaluación se determine si han sido aprendidas.

Esto indica que la evaluación está centrada en el resultado final que el alumno alcanza después de haber seguido la secuencia de aprendizaje. Se evalúa la posibilidad de sonorizar un texto, con la suposición de que el significado se da por añadidura cuando la sonorización es correcta.

La diferencia que los maestros establecen entre lectura oral y lectura de comprensión es bastante marcada, lo cual nos lleva a otra dimensión del problema: el concepto que ellos tienen sobre la lectura, y por otra parte, las repercusiones que esto provoca en el aprendizaje.

La escuela pone énfasis en el conocimiento o la mecánica de la lectura, olvidando

que ésta implica una comunicación entre el lector y el autor por medio del texto, hace caso omiso de los intereses del niño, al predeterminedar los contenidos, ejercicios y secuencias. Así establece un punto de partida igual para todos, y delimita el mismo tiempo para todos.

La mayor consecuencia de esta situación es que para el niño la lectura se asocia con el hastío y el aburrimiento, por una parte, debido a la falta de variedad de textos, y por otra, porque tiene que aprenderlos de memoria, aún cuando en muchos casos estén fuera de sus posibilidades cognitivas.

Para el maestro implica seguir el mismo proceso de enseñanza durante todos los años escolares.

El camino asociado a la misma rutina, a los mismos textos, mismos contenidos y a las mismas dificultades de los niños que no logran comprender la lógica y la secuencia del programa de enseñanza, como aquellos que se han desarrollado hasta nuestros días en casi todas las escuelas del país.

De esta manera, el problema de investigación cobra gran relevancia en el sentido en que uno de los factores que más afecta la comprensión lectora en los alumnos de sexto grado radica en la forma tradicional que el docente aplica en la enseñanza y sobre todo en el mal uso de estrategias didácticas apropiadas para lograr un nivel óptimo en la comprensión de la lectura.

PSICOLÓGICAS

El trabajo de investigación sobre Comprensión Lectora en alumnos de sexto grado, también está ubicado dentro de un enfoque constructivista, donde a través de la teoría de Jean Piaget se puede explicar cómo se produce el conocimiento en

general y el científico en particular. Esta concepción constructivista marca el desarrollo cognitivo a través de la adquisición sucesiva de estructuras mentales cada vez más complejas, aquí el desarrollo cognitivo del alumno condiciona en gran medida el tipo de tareas que puede resolver y, en definitiva lo que es capaz de aprender, dando pauta para saber en qué estadio de maduración y aprendizaje se encuentra el niño.

A través de la teoría de Vigotsky se identifica el impacto del medio y de las personas que rodean al niño en el proceso de aprendizaje, así como las aportaciones que deja de sus estudios sobre el origen social de la mente, donde cada alumno es capaz de aprender una serie de aspectos que tienen que ver con su nivel de desarrollo, haciendo referencia a que los alumnos no pueden aprender sin una sólida base, donde la participación y la acción del maestro son de especial incidencia, dotándolo de un papel esencial al considerarle facilitador del desarrollo estructural en el alumno para que sea capaz de construir aprendizajes más complejos.

En cuanto a los procedimientos metodológicos que son propios para la enseñanza y la adquisición y refuerzo de habilidades para la comprensión lectora de la asignatura del español de sexto grado, los textos que ofrece Margarita Gómez Palacio y su equipo sobre “La lectura en la escuela primaria” nos proporcionan un conjunto de elementos para abordar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la comprensión lectora de los niños; proponiendo una concepción de lectura que enfatiza la actividad constructiva del lector al interactuar con materiales escritos.

Asimismo, las aportaciones de Frank Smith (1983) quien en sus escritos sobre comprensión lectora, hace un análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje, donde se pueden rescatar algunos aspectos preceptuales, cognitivos, lingüísticos y motivacionales que intervienen en el proceso de lectura y su aprendizaje, cuyo conocimiento es necesario para lograr una mejor comprensión de esta compleja e interesante posibilidad humana que va a permitir estar más cerca de la problemática

de la lectura de los escolares.

Por otro lado, existen variables exógenas que se encuentran limitadas para poder dar una solución inmediata, entre éstas, se hace manifiesta la situación económica, que por un lado el gobierno destina para el Sistema Educativo en todos sus niveles, presupuesto que no es suficiente para solventar todos los gastos que son necesarios para echar a andar programas educativos que requieren de una gran inversión, tal es el caso del subnivel de educación primaria y específicamente en la asignatura de español en donde recientemente llegaron los Programas de estudio de esta asignatura, que a partir del año 2000 se esperaban, primeramente enviaron los libros de 1°, 2°, posteriormente los de 3° y 4° y faltan por llegar los de 5° y 6°, situación que no permite llevar un seguimiento de la propuesta nacional de lectura y escritura por no contar con los materiales completos.

Cabe hacer hincapié que hace falta implementar cursos de actualización que sean continuos, con seguimiento y finalicen con una evaluación que permita detectar los avances y diagnosticar las nuevas necesidades pedagógicas.

Aunado a esto existe una falta de motivación en los docentes que no ha permitido la superación académica de los maestros, quienes se mantienen renuentes al cambio.

La actualización del docente en gran parte debe de ser: Autónoma, autodidacta, de compromiso, de lectura, análisis, reflexión, planeación y de dinamismo en todos y cada uno de los cambios académicos que permitirán mejorar el servicio hacia los alumnos en una forma profesional y conducente, situación que por los salarios no muy convincentes, los docentes dedican parte de su tiempo a trabajar otros turnos y/o finalizar la jornada laboral con otras actividades o empleos que completen en forma económica las necesidades familiares, situación que de alguna manera incide en el proceso enseñanza aprendizaje.

Otro aspecto que afecta la problemática planteada, es el papel que juega la familia

dentro de este proceso de aprendizaje, donde se espera que el padre o madre fomente la lectura en casa, proporcionándole al niño materiales de lectura acordes a sus intereses por su edad y se intercambien puntos de vista, algunas impresiones, conclusiones, comentarios, etc. que sirva de esparcimiento, de comunicación y sobre todo desarrollar un ambiente lector que fomente hábitos y valores en los niños.

La falta de una cultura lectora en la sociedad mexicana, es un aspecto fundamental que afecta totalmente el crecimiento y el desarrollo de nuestro país, en este sentir los docentes dedican poco tiempo a lecturas didácticas, análisis de libros, exploración de documentos, casi no asisten a bibliotecas, centros para maestros y por ende presentan dificultades metodológicas, desconocimiento de los enfoques educativos y sobre los nuevos paradigmas que desmerecen el proceso de la enseñanza.

La Institución debe de dotar al docente de todos los materiales didácticos necesarios para el trabajo escolar, guiarlo, y dirigirlo hacia los acuerdos de trabajo implantados en juntas de Consejo Técnico y más aún si se cuenta con el compromiso del cumplimiento de un Proyecto Escolar.

Las variables en sí tienen una cierta relación y una forma de vincularse tan estrecha que va definiendo en forma congruente lo que se persigue en esta investigación que es la comprensión lectora y las causas que afectan para lograr un nivel óptimo de ésta en los alumnos de sexto grado, aquí de alguna manera es determinante no perder de vista la situación pedagógica que es: ¿cómo enseño?, ¿qué enseño? y una de las más importantes ¿a quiénes les enseño?, ¿cómo aprenden? y ¿para qué aprenden?, una vez teniendo claras estas interrogantes, la investigación contará con mejores elementos que sustenten cada uno de los apartados de este trabajo.

Estas variantes son básicas en la labor docente y van concatenadas unas con otras por ser éstas las que permitieron iniciar el diagnóstico y detectar las causas y consecuencias que determinan la problemática; por lo que al aplicar los instrumentos de evaluación, se valoró la situación y se determinó continuar con el estudio de la problemática la cual amerita un seguimiento que pueda apoyar a la educación para proporcionar mejorías y cambios permanentes con el fin de ofrecer una educación con calidad.

Por otro lado y de acuerdo al análisis estadístico se desprenden los siguientes resultados:

En este estudio se evaluaron 11 estrategias para medir el nivel de comprensión lectora en alumnos de sexto grado de educación primaria, en donde sobre el concentrado de puntaje por pregunta (grafico 37), se esperaban 990 puntos, equivalente al 100%, donde el puntaje por pregunta oscilaba entre un rango de 1 a 3 puntos, resultando 493 puntos correspondiente al 49.80%, es decir que los puntos faltantes son de 50.20%, considerándose un porcentaje muy elevado y preocupante en relación al buen manejo de las estrategias lectoras.

En la estadística descriptiva (cuadro 2), se presenta que 30 alumnos, representantes de la muestra, que aplicaron el instrumento de evaluación, en cada pregunta se deseaban 90 puntos, alcanzando puntajes no más de 53, situación que promedió 44.8, entre las estrategias de puntaje más bajo se encuentran las preguntas: 1, 2, 4, 7, 8, 9,10 y 11, es decir muestran grandes dificultades para inferir causas, manejar información literal, temporal, evaluativa y significado global en textos.

En los gráficos del 1 al 11, correspondientes a las gráficas de pastel se indica la frecuencia de respuestas que de acuerdo a la escala de Likert (respuestas inadecuadas, medianamente adecuadas y adecuadas), así como los porcentajes y el total de porcentajes acumulados para llegar a la suma del 100%, que los 30

alumnos de la muestra del estudio obtuvieron en la aplicación del instrumento de evaluación, estos corresponden a:

Pregunta 1:

20 alumnos respondieron en forma inadecuada, equivalente a:	66.7%
5 alumnos respondieron medianamente adecuada, equivalente a:	16.7%
5 alumnos respondieron adecuadamente, equivalente a:	16.7%
TOTAL: 30 alumnos.	Acumulado global: 100%

Aquí se evaluaron las estrategias de información literal e inferencia evaluativa, situación que manifiesta gran dificultad para aplicar esta estrategia.

De la misma manera se puede apreciar en las demás gráficas de pastel que:

En la pregunta 2: donde se evaluó la estrategia de información literal, el 56.7% corresponde a respuestas inadecuadas y sumando a esto las respuestas medianamente adecuadas arrojan una frecuencia acumulada del 83.3%, muy alto puntaje, que requieren de gran trabajo para su entendimiento.

Pregunta 3: estrategia evaluativa respuestas medianamente adecuadas 63% e inadecuadas 36.7%, total 100%

Pregunta 4: estrategias de información literal e inferencia causal, 50% responde en forma inadecuada y 50% en forma medianamente adecuada, también presenta dificultad en su interpretación.

Pregunta 5: inferencia motivacional, inadecuada 43.3% y medianamente adecuada 43.3%, frecuencia acumulada 86.7%, sólo el 13.3% trabaja adecuadamente esta estrategia.

Pregunta 6: estrategia inferencia motivacional, 46.7% responden inadecuadamente,

23% medianamente adecuada, igual a 76,7%.

Pregunta 7: el 83% de los alumnos no interpreta correctamente las estrategias de inferencias temporales y evaluativas.

Pregunta 8: el 73% no presentan gran dificultad para identificar inferencias causales.

Pregunta 9: las estrategias evaluadas fueron inferencia literal y evaluativa, el 96.7% muestran problemas en su ejecución.

Pregunta 10 y 11: que evalúan significado global de los textos el 73.3% en la primer pregunta y el 90% en la segunda muestran severas dificultades en la adquisición de esta estrategia lectora.

En los gráficos del 12 al 22, correspondientes a gráficas de barras se desglosan, los puntos deseados, puntos obtenidos y los faltantes en cada una de las preguntas.

En los gráficos 23 al 34 se muestran las referencias cruzadas:

Análisis de las preguntas 1 y 7, se observa que la de información literal con relación a la inferencia temporal e inferencia evaluativa un promedio aproximado de 24 alumnos no interpretan en forma correcta estas estrategias. (Gráfico 23).

En el cruce de la pregunta 2 y 8, un promedio de 23 alumnos no interpreta adecuadamente las estrategias de inferencia temporal e inferencia causal. (Gráfico 24).

En las preguntas 2 y 9 se evaluaron las estrategias: inferencia temporal y literal, donde 29 alumnos muestran deficiencias| en su aplicación. (Gráfico25).

En la pregunta 4 correspondiente a la información literal e inferencia causal con el cruce de la pregunta 8 también de inferencia causal 26 alumnos muestran dificultad para trabajar con estas estrategias. (Gráfico 26).

En las preguntas 5 y 6 con la estrategia de inferencia motivacional en ambas preguntas, 26 alumnos presentan dificultad al abordar esta estrategia. (Gráfico 27).

En el cruce de las preguntas 9 y 6, referente a la inferencia literal y motivacional, aproximadamente 22 alumnos muestran dificultad también en estas estrategias. (Gráfico 28).

Las preguntas 7 y 1, donde se evalúa la inferencia temporal, información literal e inferencia evaluativa, 24 alumnos demuestran la misma dificultad para aplicar estas estrategias. (Gráfico 29).

En las preguntas 8 y 2, con inferencia causal e inferencia temporal, 22 alumnos presentan problemas para aplicar estas estrategias. (Gráfico 30).

En la misma secuencia las preguntas 9 y 6, con estrategias de inferencia literal e inferencia motivacional, 22 alumnos nuevamente presentan este dilema de emplear inadecuadamente estas estrategias. (Gráfico 31).

De igual manera en el cruce de las preguntas 10 y 2, con relación a la estrategia del significado global e inferencia temporal, 25 alumnos de alguna manera presentan la dificultad de aplicar correctamente las estrategias aplicadas en el instrumento de evaluación. (Gráfico 32).

Las estrategias que se cruzaron en las preguntas 11 y 7 correspondientes a significado global con inferencia temporal, 29 alumnos en forma incorrecta responden a estas estrategias. (Gráfico 33).

Y por último en las preguntas 11 y 10 donde se evaluó el significado global de los textos los 30 alumnos mostraron una total deficiencia para desarrollar esta estrategia. (Gráfico 34).

En el gráfico 35, se presenta en forma global a través de una gráfica de barras el puntaje total por pregunta, donde en forma contundente se observa que sólo las estrategias que se manejan sin tanta dificultad es la 5 y la 6 que corresponden a la inferencia motivacional, concluyendo que las faltantes 1,2,4,7,8,9,10 y 11 requieren de una planeación más acorde con relación a las necesidades de los alumnos y un estudio sistemático de las estrategias de la comprensión lectora por parte de los docentes.

Regresando al cuadro 2, se destaca que el cálculo de la tendencia central de la media aritmética, con relación a las respuestas de las 11 preguntas, corresponde a 1.49, considerando los rangos entre el mínimo valor que corresponde al valor de 1 punto y la máxima a 3 puntos de acuerdo a la escala de Likert.

Asimismo, en el mencionado cuadro es de observarse que la varianza en donde se destaca la variación de los puntajes sobre las preguntas del instrumento de evaluación, se estima entre 0.093 a 0.800. (Gráfico 36). Y la desviación estándar correspondiente entre 0.31 a 0.90.

En el gráfico 37 sobre el concentrado de puntaje por pregunta se muestra el total de puntos obtenidos que corresponden a 50.20 y los faltantes 49.80%, deseando según el instrumento de evaluación 990 puntos correspondientes al 100%, logrados 493%, faltantes 497.

Para finalizar se hizo un contraste con el segundo instrumento de evaluación a la práctica laboral del docente, aplicando una guía de observación, comprobándose que en gran medida no interpretan correctamente las estrategias de aprendizaje de la comprensión lectora, no aplican una metodología adecuada, no tienen definidos

algunos conceptos de la lectura, no planean en forma congruente las actividades con relación a las estrategias y mucho menos interrelacionan las actividades de la comprensión lectora con otras asignaturas, mostrando con esto una forma tradicional en el desempeño de su trabajo pedagógico, manifestando la necesidad de una actualización que le conceda contar con elementos y fundamentos para abordar la lectura y la comprensión de la misma con los alumnos bajo su tutela.

Es así como el desarrollo de este capítulo permitió puntualizar que todas estas situaciones son la evidencia de la hipótesis de este trabajo de investigación, la cual intentó desde un inicio aprobar que la comprensión lectora en los alumnos de sexto grado, de la escuela primaria 41-1925-284-38-x-017, ubicada en la delegación Iztacalco, se ve afectada por la aplicación de estrategias didácticas empleadas en forma tradicional por el docente y por la falta de coherencia en la planeación de unidades de trabajo en forma multidisciplinaria.

Considerándose por las razones manifestadas el momento preciso de presentar una propuesta alternativa en la cual se diseñe: Un curso-taller para profesores que fomente la comprensión lectora en alumnos de sexto grado de Educación Primaria.

CAPÍTULO 5

PROPUESTA ALTERNATIVA DE SOLUCIÓN A LA PROBLEMÁTICA

PROPUESTA ALTERNATIVA

La investigación diagnóstica realizada en este proyecto educativo, ha sido un referente a través del cual se detectó una problemática real, la cual fue la comprensión lectora en alumnos de sexto grado de educación primaria, donde en forma metódica se presentaron diversos aspectos que permitieron, en primera instancia enunciar el problema con todo lo que esto implica: Aplicar instrumentos de evaluación, vaciar resultados, analizarlos e interpretarlos, así como la observación de ciertos indicadores de la práctica docente, la identificación de algunas variables y el investigar situaciones históricas de la escuela en estudio y la realización del estado del arte ha permitido llegar con éxito a la obtención de resultados y concluir con el diseño de un propuesta alternativa a la problemática planteada, referente a:

**CURSO-TALLER PARA PROFESORES QUE FOMENTE LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

5.1 MARCO JURÍDICO

El curso-taller para profesores que fomente la comprensión lectora en alumnos de sexto grado de educación primaria surge de la necesidad de promover la comprensión lectora para apoyar la comunicación oral y escrita de los directivos, maestros y alumnos de Educación Primaria, donde la actualización que establece el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la lectura y la escritura de la Educación Básica (PRONALEES) exige una apropiación del enfoque comunicativo y funcional del Español, el cual será fundamental para poder avanzar en el proceso de aprendizaje de los alumnos y formas de enseñanza de los docentes.

Su fundamentación teórica y metodológica está basada en estudios de innovación en el aula bajo la tendencia de un trabajo de intervención pedagógica orientada a la comprensión lectora y enfocada al proceso cognitivo de los alumnos en relación a los propósitos que propone el Plan y Programas de Estudio actual.

Asimismo, se fundamenta en el artículo 3° constitucional que señala: “La Educación tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano” en este sentido la enseñanza de la asignatura del español, en especial a través de la comprensión lectora dotará de elementos que permitan que el individuo se apropie de nuevos conocimientos que sean propicios de relacionarlos a una realidad social adaptable a su estilo de vida y con esto lograr mejorías en el campo educativo que sean de prosperidad tanto en forma personal como para fortalecer a la nación a

través de intereses comunes.⁴⁴

En el artículo 7º, Fracción II de la Ley General de Educación, establece que “se debe favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión crítica”, capacidad que se promueve en este curso a partir de que el docente estimule las competencias lingüísticas y comunicativas en la interacción social que tienen los alumnos con diversos tipos de texto completos, que conlleven hacia una visión crítica y reflexiva de los significados de carácter social.⁴⁵

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 hace mención que una educación básica de buena calidad está orientada al desarrollo de las competencias cognitivas fundamentales de los alumnos, entre las que destacan las habilidades comunicativas básicas, es decir, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar.⁴⁶

Estas competencias son la herramienta esencial del aprendizaje y un recurso insustituible en múltiples actividades de la vida diaria.

⁴⁴ SEP, Artículo tercero Constitucional. México, 1993. Pág. 16. ⁴⁴ SEP, Ley General de Educación, México, 1993, Pág. 51.

⁴⁵ SEP, Ley General de Educación, México, 1993, Pág. 51.

⁴⁶ SEP, Programa educativo Nacional 2001-2006, México, 2001. Pág. 123

Tiene como una de sus metas capacitar a los maestros, directivos, equipos técnicos estatales y bibliotecarios, en las promociones de la lectura.

Así como seleccionar, producir y distribuir un promedio de 75 títulos anuales para los acervos de las colecciones de alumnos y maestros destinadas a la integración de bibliotecas escolares y aulas dirigidas a acciones que promuevan la lectura.

Para el 2006, se pretende incorporar a las 32 entidades federativas, al proyecto de dotación de bibliotecas de aula.

Desarrollar para el 2002, un proyecto de difusión, con el fin de promover una cultura de aprecio a la lectura entre la comunidad escolar y la sociedad en general.

Lo anterior implica un compromiso, que el programa PRONALEES, en el Distrito Federal asume, con la intención de fortalecer los procesos de lectura y escritura, incidiendo en la actualización al docente sobre el uso de nuevos materiales que promueven la comprensión de textos a través de una didáctica del español basada en la reflexión sobre la lengua.

El propósito general de los programas del español en Educación Primaria, es propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, lo que constituye una nueva manera de concebir la alfabetización.⁴⁷

⁴⁷ SEP, Educación Primaria, Programas de estudio de Español, México, 2000. Pág. 13.

En este mismo sentido se pretende que los niños:

*Se formen como lectores que valoren críticamente lo que leen, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.

*Utilicen la lectura y la escritura como recursos personales para satisfacer sus necesidades de recreación, solución de problemas, conocimiento de sí mismos y su realidad.

*Desarrollen estrategias para comprender y ampliar su lenguaje al hablar, escuchar, leer y escribir.

*Desarrollen conocimientos y estrategias para la producción oral y escrita de diversos tipos de textos de acuerdo con intenciones y propósitos diferentes, en distintas situaciones comunicativas.⁴⁸

De tal manera que este curso se fundamenta en propuestas teóricas y experiencias didácticas que logren una mejor comprensión en la lectura.

⁴⁸ Ibid. Pág.13.

5.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El objetivo de la investigación es mejorar la comprensión lectora en alumnos de sexto grado de educación primaria, para ello se inicia explicando las características generales del lenguaje hablado y escrito; los conceptos de lectura y comprensión lectora; la función de la lectura, sus propósitos, los diversos textos que existen; las estrategias que sugieren algunos autores y la SEP; el proyecto PRONALEES y por último cómo se evalúa la comprensión lectora.

Para Frank Smith, (1983) el lenguaje juega un papel central en la lectura, para él, el significado de lo que está escrito o el habla debe ser proporcionado por el oyente o lector. El lenguaje tiene estructuras superficiales y estructuras profundas. Las primeras son la información visual-auditiva es lo que pasa al cerebro a través de los oídos y los ojos como puede ser un texto o una llamada por teléfono.⁴⁹

En cambio la estructura profunda es lo que no puede ser observado ni medido: el significado. Esta estructura se encuentra profundamente en las mentes de los usuarios del lenguaje ya sea el que escucha o el lector.⁵⁰

Smith explica que los lectores problemas son por que tratan de aprender a pronunciar las palabras correctamente, leen una palabra en un momento dado como

⁴⁹ Frank, Smith Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Edit. Trillas, México 1995, Pág.81.

⁵⁰ Ibid. Pág. 84

si el significado debiera tener la última importancia.⁵¹

Otra aportación importante del mismo autor es el término “predicción”. Cuando una persona lee o escucha algo tiene alternativas de lo que puede significar por lo tanto elimina las alternativas improbables. Por ejemplo: si te dicen está lloviendo muy fuerte, la palabra fuerte tiene muchos significados y el que escucha o lee esto debe de eliminar las alternativas improbables y predice lo que significa (lo que él considera que es apropiado) de esta manera ocurre la comprensión.

La predicción proviene de la información no visual, de nuestro conocimiento previo al tema de estudio y del lenguaje. Entre mejor sea la idea que tengamos de lo que estamos buscando, menos aspectos distintivos necesitaremos discriminar.⁵²

En conclusión Frank Smith (1983) dice que para escuchar o leer son necesarios dos tipos de información: visual y no visual. La información visual es aportada por el texto o la palabra, la información no visual es aportada por el lector, quien pone en juego al leer su competencia lingüística, así como sus conocimientos previos acerca del mundo en general y del tema que está tratando.⁵³

Para Piaget el lenguaje y el pensamiento tienen una gran relación sin embargo, en la ponencia que prepara este autor sobre problemas de psico-lingüística en 1962, el

⁵¹ Ibid. Páginas 91,92.

⁵² Ibid. Pág. 89.

⁵³ Ibid. Páginas 93,94,95.

dice textualmente:

*....debían haberme pedido esta ponencia hace aproximadamente cuarenta años, en la época de mis primeros trabajos, cuando yo creía en relaciones muy estrechas entre el lenguaje y pensamiento y cuando prácticamente no estudiaba sino el pensamiento verbal....*⁵⁴

Las ideas principales de Piaget en sus primeros trabajos así como los últimos sobre este tema son las siguientes:

En 1923, escribe *Lenguaje y pensamiento del niño*, en él hace investigaciones para estudiar la evolución del pensamiento en función de la evolución del lenguaje. Las conclusiones son las siguientes:- Hace dos grandes divisiones en la evolución del lenguaje: El lenguaje egocéntrico y el lenguaje socializado.

- Existe en el niño un lenguaje autístico, es decir, que no se adapta a la realidad como tal, pues no supone una relación objetiva con ella, confunde el sujeto y el objeto, no llega plenamente a la conciencia y toma impulso en el juego.⁵⁵

- El pensamiento egocéntrico es precausal (para el niño la causa de un fenómeno no es el cómo sino la intención), no es adecuadamente comunicable (usan expresiones fragmentadas e incoherentes) y es sincrético, es decir, de las premisas pasa a la conclusión empleando imágenes y

⁵⁴ Jean Piaget, Seis estudios de psicología. Pág. 98.

⁵⁵ Ibid. Pág..116

analogías.

- En la referencia que se hace del libro *Psicología del niño* escrito por Piaget e Inhelder en 1969, mencionan los estudios hechos a personas sordomudas y otro estudio hecho a personas ciegas. El resultado fue que las personas sordomudas comparadas con las personas normales es que se encuentran en los mismos estadios de evolución con una diferencia de uno a dos años. La seriación y las operaciones espaciales son normales, las clasificaciones presentan sus estructuras generales y son solamente menos móviles. El aprendizaje de la aritmética es normal y los problemas de conservación sólo son resueltos con un año o dos de retraso, esto se debe según Piaget a que los sordomudos que no han disfrutado del lenguaje articulado, están en posesión de esquemas sensomotores.⁵⁶

En cambio los ciegos obtienen el lenguaje, pero los resultados demuestran un atraso que se extiende hasta los cuatro años o más. Las seriaciones verbales son normales pero como la perturbación sensorial propia de los ciegos de nacimiento impide desde el principio la adaptación de los esquemas senso-motores retrasa su coordinación general.⁵⁷

Esto que observó Piaget lo llevó a concluir que el lenguaje es sólo una manera de expresar el pensamiento, no es el pensamiento mismo.

⁵⁶ Ibid. Pág. 119.

⁵⁷ Ibid. Pág. 138.

Piaget lo explica en su ponencia:

La formación del pensamiento como representación conceptual, va aparejada en el niño a la adquisición del lenguaje. Sin embargo la representación conceptual no puede verse como un simple resultado causal del lenguaje, puesto que ambos procesos están ligados a un proceso más general que es la función simbólica.

Pero como el lenguaje no es más que una forma particular de la función simbólica....., está permitido concluir que el pensamiento precede al lenguaje, y éste se limita a transformar profundamente al primero ayudándole a alcanzar sus formas de equilibrio por una esquematización más avanzada y una abstracción más móvil.⁵⁸

Por lo tanto, el lenguaje es una condición necesaria pero no suficiente para la formación de operaciones, es decir que además del lenguaje se necesita de acciones sensoriomotoras.

Piaget también menciona que el conocimiento se desarrolla y se adquiere por aproximaciones sucesivas, en función del sujeto y del objeto. El sujeto intenta comprender el mundo a partir de sus propios esquemas, el individuo se encuentra en equilibrio, sin embargo, cuando sienten un determinado desequilibrio (un nuevo conocimiento) asimila el nuevo objeto y hay una acomodación del mismo en los esquemas del individuo, de tal manera que la persona se apropia de ese objeto, y nuevamente el sujeto está en equilibrio.

Por lo tanto, para Piaget el sujeto tiene un papel activo.

1

⁵⁸ Ibid. p. 159.

Para Vigotsky (1978) el lenguaje es fundamental para el pensamiento. La importancia del lenguaje radica en:

- La diferencia entre el hombre y el resto de los animales es precisamente el lenguaje.
- El desarrollo cognitivo está determinado por el lenguaje y experiencias sociolingüísticas del niño.
- El lenguaje y el pensamiento tienen dos raíces distintas en su desarrollo ontogenético. En el desarrollo del habla hay una etapa preintelectual y en el desarrollo del pensamiento una etapa prelingüística.⁵⁹

El lenguaje y el pensamiento siguen su proceso de desarrollo en forma independiente uno de otro hasta cierto punto. Pero cuando el niño tiene aproximadamente dos años, el pensamiento se torna verbal, y el lenguaje racional. Es en este momento en donde el niño cuando tiene el lenguaje verbal comienza el desarrollo de procesos mentales superiores.

El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento esto es, del lenguaje.⁶⁰

⁵⁹ Juan A, García Madruga. Desarrollo y Conocimiento. Edit. Siglo XXI. Madrid, España. 1995. Páginas 165-175.

⁶⁰ Vigotsky. Zona de desarrollo próximo. Una nueva aproximación, en. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España, Ed. Grijalva, 1979. Páginas 130-140.

El desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos, y se desarrolla gradualmente a través de cuatro fases:

a) Desarrollo del habla egocéntrica. (dos años aprox.)-

b) Apogeo del habla egocéntrica (seis años aprox.)- El niño puede utilizar las formas de lenguaje correctas antes de poder entender la lógica subyacente. Puede operar con las cláusulas antes de entender las relaciones causales, condicionales o temporales.

c) Internalización del habla.- Se puede distinguir por el uso de signos externos, es decir, operaciones externas que son utilizadas como ayuda en la solución de problemas internos. Esta es la fase en que el niño cuenta con los dedos, etc.

d) Habla internalizada (ocho años aproximadamente).- La operación externa se convierte en interna y sufre un cambio profundo en su proceso. El educando empieza a operar con representaciones mentales y signos interiorizados.⁶¹

Para Vigotsky el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural del niño. El educando desarrollará el lenguaje (y por tanto, su pensamiento) gracias a la ayuda de factores externos (mismos niños o adultos) lo que se llama zona de

61 Ibid. Páginas 156-160.

desarrollo próximo.⁶²

Para afirmar lo anterior, hay que mencionar que Vigotsky denomina desarrollo actual al nivel de desarrollo que tiene el niño, es decir, lo que puede hacer él solo en un momento determinado. El desarrollo potencial es todo lo que pudiera hacer el niño.

La relación entre ambas zonas de desarrollo se encuentra la zona de desarrollo próximo, en la cual el sujeto está bajo la orientación del adulto o con ayuda de compañeros.

Es importante señalar que para Vigotsky el que el individuo interactúe con otras personas, sean adultos o compañeros es fundamental para lograr obtener conocimiento y llegar a la zona de desarrollo potencial.

Carmen Corral (1994) menciona que a partir de los años setenta la lectura es un proceso interactivo, por medio del cual el lector construye una representación mental del significado del texto, al relacionar sus conocimientos previos con la información proporcionada en dicho texto.

El lector hace una hipótesis interpretativa (lo que para otros autores es predicción) a partir de sus esquemas y expectativas. La hipótesis, al principio de la lectura, es muy general, se va elaborando y restringiendo a lo largo del proceso de lectura. El lector elabora inferencias y predicciones, las evalúa, verifica y por último construye una

⁶² Ibid. Páginas 168-173.

interpretación del texto.

Concluye esta autora que la comprensión tiene un proceso interactivo, constructivo y estratégico:

* Interactivo .- Porque la comprensión depende de las características del texto y del lector (sus expectativas, propósitos, conocimientos del tema, experiencia y conocimientos lingüísticos).

* Constructivo.- porque el lector tiene un papel activo en la elaboración y comprobación de sus hipótesis.

* Estratégico.- porque el lector para que comprenda no sólo debe leer bien sino que además ha de conocer y aplicar diferentes estrategias para la construcción del significado del texto.⁶³

Para Gómez Palacio (1990) la lectura se ha concebido de manera tradicional como un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas en unidades sonoras. El aprendizaje de la lectura es solo el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices que consisten en el reconocimiento de las grafías que componen una palabra, oración o párrafo. En esta situación, se da por hecho que si se da la sonorización correcta, el

⁶³ Carmen, Corral Domínguez “Gramática y enseñanza de la lengua y literatura”, textos de Didáctica de la lengua y la literatura. Núm. 2, octubre de 1994, Páginas.57-68.

niño comprenderá de lo que lee.⁶⁴

Por lo tanto, ¿cuál es la diferencia entre lectura y comprensión lectora?, para la misma autora (Gómez Palacio), las primeras diferencias entre lectura y comprensión lectora fueron establecidas en los años veinte cuando distinguieron entre pronunciar y comprender. Con base en los principios de la teoría constructivista se dice que la lectura es un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y a la comprensión como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector.⁶⁵

Trevor (1992) señala las diferencias principales entre los enfoques tradicionales de la comprensión y los que él describe en su libro. Básicamente en el enfoque tradicional el maestro: Requiere de una única respuesta correcta, él siempre escoge los textos que estudiarán, utiliza las preguntas para comprobar los conocimientos, y estas preguntas son cerradas y deductivas, ofrece pocas oportunidades para exponer distintos puntos de vista, él decide lo que el niño tiene que saber e indica una hipótesis para que el niño la compruebe, pero a menudo sólo requiere una búsqueda en el texto.⁶⁶

En cambio el propone que el maestro: promueve y estimule diversas respuestas, estimula al niño para que descubra anomalías en lo que se lee y formule hipótesis,

⁶⁴ SEP, Gómez Palacio y Colaboradores. "La lectura en la escuela". México, 1995, pág.14

⁶⁵ Ibid. Páginas 19-20.

⁶⁶ Cairney, Trevor H. Enseñanza de la comprensión lectora. Ediciones Morata, Madrid, 1996, Pág.17.

exige a los alumnos la construcción de una comprensión coherente del texto entero, utiliza diversas formas de construir significados como dibujar, escribir, etc., permite a los lectores que aprendan de los demás, utilice preguntas para estimular el pensamiento y éstas sean tanto abiertas como cerradas, dando oportunidades para que los alumnos manifiesten su punto de vista, se descubra los intereses del niño y por último se utilicen diversas estrategias para centrar la atención sobre el texto.⁶⁷

Kenneth Goodman (1982) mencionado por Gómez Palacio, señala que existe un único proceso de lectura en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje construye el significado. De tal manera, que si no hay significado, no hay lectura. Para él, el proceso de construcción del significado se desarrolla en cuatro ciclos:

* Ciclo ocular, son movimiento de los ojos que le permiten localizar la información gráfica.

*Ciclo perceptual, el lector guía su trabajo de acuerdo a sus expectativas.

*Ciclo sintáctico, el lector utiliza las estrategias de predicción y de inferencia.

*Ciclo semántico, en el se articulan los tres ciclos anteriores, de manera que se construye el significado, el procesamiento de la información y su incorporación a los

⁶⁷ Ibid. Páginas 69,70.

esquemas del lector.⁶⁸

Aún después de haber leído, el lector continúa evaluando el significado y reconstruyéndolo en la medida que se consolida como una nueva adquisición cognoscitiva.

Frank Smith (1989) habla sobre esto mencionando el fenómeno lapso ojo-voz, para explicarlo hace un ejercicio, en el cual, una persona está leyendo y le pide a alguien que apague la luz de manera sorpresiva, el resultado es que uno sigue leyendo de cuatro a cinco palabras más y otro detalle es que generalmente se lee hasta el final de una frase significativa. Esto refleja el sentido que le damos al texto.⁶⁹

También pone énfasis en la predicción, pues no se predicen las palabras o letras, sino el significado. Lo explica de esta manera:

“La predicción es la base para la comprensión del lenguaje escrito, entonces una parte importante de la información no visual de los lectores obviamente debe ser la familiaridad con los formalismos y las características únicas de las diferentes formas que el lenguaje escrito asume. Entre más sepa uno acerca del lenguaje escrito, más fácil será leer, y, por lo tanto, aprender a leer”⁷⁰

Inclusive, desde la teoría psicoanalítica con las investigaciones de Bettelheim y Zelan (1989) mencionados por Gómez Palacio, indican que el niño asimila el texto a sus

⁶⁸ SEP, Margarita Gómez Palicio y colaboradores. La lectura en la escuela. México, 1995, Páginas 19-21.

⁶⁹ Frank, Smith. Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y sus aprendizajes. Editorial Trillas. México, 1995, Páginas 37-40.

⁷⁰ *Ibid.* Pág. 65.

propios instrumentos cognoscitivos y rechazan aspectos que movilizan sus temores o conflictos afectivos, de tal manera que crea significados por medio de la interacción de sus esquemas de conocimiento, sus experiencias sociales, su desarrollo afectivo y la información que tenga del texto.⁷¹

En conclusión, Gómez Palacio señala que la lectura es la relación que se establece entre el lector y el texto, una relación de significado, y la comprensión lectora es la construcción del significado particular que realiza el lector, y que de este modo constituye una nueva adquisición cognoscitiva.⁷²

En todos los libros consultados, el lector tendrá un papel activo en el proceso de comprensión del texto. El lector debe tener conocimientos previos sobre el tema del cual está leyendo y el resultado va a ser una ampliación o creación de su esquema mental.

David Cooper (1999) nos da los principios básicos que rigen el desarrollo de la comprensión lectora:

1.- La experiencia previa del lector.

2.- La comprensión es el proceso de elaborar significados en la interacción con el

⁷¹ SEP, Margarita Gómez Palacio y colaboradores. La lectura en la escuela. México, 1995, Pág. 22.

⁷² Ibid. Pág. 24.

texto. Hay que enseñar a los alumnos a captar los rasgos esenciales del texto y a relacionarlos con sus experiencias, además de leer distintos tipos de texto, centrándose en la forma cómo los autores estructuran sus ideas.

3.-Hay distintos problemas o tipos de comprensión, pero es un proceso global. Debemos enseñar a los alumnos a aplicar las habilidades de comprensión.

4.- Depende de la experiencia previa del lector para llevar a cabo las actividades de comprensión.

5.- La comprensión es un proceso asociado al lenguaje y sugiere que se entrene como parte integral de las técnicas del lenguaje: audición, habla, lectura y escritura.⁷³

Sole (1992) menciona que es importante decirle al niño para qué va a leer, decirle los objetivos de la lectura. Los objetivos que pueden plantearse los lectores frente a un texto pueden ser muy variados, así que no hay un número determinado de objetivos, sin embargo, menciona algunos:

* Leer por obtener una información precisa

* Leer para seguir instrucciones.

⁷³ J. David Cooper, Como mejorar la comprensión lectora, Editorial Aprendizaje Visor, Madrid.

* Leer para obtener una información de carácter general (cuando lee uno el periódico lo hace con este objetivo, no se lee cada uno de los artículos, sino un panorama general).

* Leer para aprender.- en este tipo de lectura suele ser lenta y sobre todo repetida, tratando de profundizar las ideas del texto. El lector llega a autointerrogarse sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, efectúa recapitulaciones e inclusive subraya lo que considera más importante o toma notas.

* Leer para revisar un texto propio, para confirmar que sus ideas están correctas, que se entienden.

* Leer por placer.

* Leer para comunicar un texto a un auditorio, este tipo de lectura, el lector utiliza una serie de recursos como son la entonación, pausas, énfasis, etc.

* Leer para practicar la lectura en voz alta.- se pretende que los alumnos lean con claridad, rapidez, fluidez y corrección, pronunciando adecuadamente, respetando los signos de puntuación y con la entonación requerida, la comprensión queda en un plano secundario.

* Leer para dar cuenta de que se ha comprendido.- no siempre responder a las

preguntas de lo que leyeron significa que han comprendido el texto.⁷⁴

Ahora bien, en lo que se refiere a los tipos de texto, Denise Muth (1991) sugiere que los textos pueden ser clasificados en tres grandes tipos:

*Narrativos.- Es el discurso que trata de incorporar lingüísticamente una serie de acontecimientos ocurridos en el tiempo y que tienen una coherencia causal o temática. En su estructura incluye la complicación, exposición y resolución. El discurso narrativo según su estructura puede haber hasta 20 formas entre ellas la historia, instrucciones, novela policial, cuento de hadas, cuento breve, publicidad, fábula, noticias periodísticas, etc.⁷⁵

* Descriptivos.- Es un discurso que incorpora lingüísticamente una escena perceptual. (No hace mayor comentario sobre éste).

* Expositivo.- Se basa en cuatro rasgos que son característicos de la mayoría de estos textos:

a) Es un texto informativo.- la función primordial es presentar al lector información sobre hechos, predicciones, personajes, fechas, especificaciones, teorías, etc.

⁷⁴ Ibid. Pág. 54-56.

⁷⁵ Denise, Muth, El texto narrativo. Estrategias para su comprensión, Edt. Aique, Argentina, 1991, Pág.15

A menudo los autores de este tipo de texto presentan los hechos sin basarse en los conocimientos e intereses de los lectores, de manera que es recomendable que la información se haga comprensible a los alumnos.

b) Es un texto explicativo.- porque incorpora explicaciones y elaboraciones significativas.

c) Es un texto directivo.- tiene una guía, es decir, se presentan claves como son introducciones, títulos, subtítulos y resúmenes que sirven para que los lectores puedan extraer las ideas más importantes y los conceptos que las sustentan.

d) El texto expositivo y la narrativa.- Menciona que un buen texto expositivo debe contener elementos narrativos como pueden ser anécdotas, fábulas, etc. Para que se haga más interesante y comprensible.⁷⁶

Los textos pueden mezclarse, por ejemplo, un texto expositivo puede tener algo del narrativo y viceversa. Además un mismo contenido puede ser reescrito bajo cualquiera de estos tres tipos de discurso.

Ruth (1991) hace énfasis en el cuento que está dentro del discurso narrativo y menciona que “los cuentos son una parte central de la vida de los niños dentro y fuera de la escuela. Cuanto más sepamos acerca de los cuentos y acerca del saber que los niños tienen sobre ellos, mejor preparados estaremos para orientar los logros escolares y personales de los chicos”. Asimismo, sugiere algunas técnicas de

⁷⁶ Ibid. Páginas 9-21.

enseñanza que más adelante se mencionarán.⁷⁷

Otra clasificación de los textos es de acuerdo a las funciones más importantes del lenguaje y que toman modalidades propias en la lectura de acuerdo a Halliday (1975) citado por Allende (1993) son tres: apelativa, expresiva y representativa.

La función apelativa es aquella que utiliza el modo imperativo y en los diversos modos de dar órdenes, dentro de los textos pueden tener:

- * Función normativa.- escritos que sirven para establecer reglas y advertencias.
- * Función interaccional.- cuando el emisor quiere obtener una determinada actividad del destinatario, o producir un efecto en él, como puede ser en recados y mensajes.
- * Función instrumental.- son los instructivos, los cuales orientan al lector.
- * Función heurística.- es la que permite al lenguaje la búsqueda de la información necesaria. Está representada por cuestionarios.
- * Función dramática.- es la que permite la representación de acciones. Como son las obras de teatro y los libretos.

Los textos escritos con la función expresiva son los considerados como emociones, sentimientos o ideas del autor. La lectura produce emociones e imágenes en el

⁷⁷ Ibid. Pág. 125.

lector. Los textos pueden tener:

* Función personal del lenguaje escrito.- cuando el individuo registra sus propios pensamientos (ejemplo: Un diario).

* Función imaginativa de la lectura.- estimula la imaginación y las emociones del individuo, por ejemplo la poesía.

Por último la función representativa la considera como la más importante de la lectura para la transmisión de conocimientos y podemos encontrar la función informativa por ejemplo, libros de texto, obras históricas, etc.⁷⁸

En cuanto a la lectura en la escuela primaria Gómez Palacio (1990) hace una crítica, ella menciona que en los primeros grados el maestro ve la lectura de manera tradicional, y los maestros de tercero a sexto grado determinan qué tiene que leer, cómo se lee y qué debe comprenderse, dejando de esta manera totalmente pasivo al alumno. Como consecuencia el niño asocia a la lectura con hastío y aburrimiento. El maestro suele presentar los mismos textos, contenidos y sólo se logra la repetición y memorización del alumno.⁷⁹

Otro aspecto interesante que marca la misma autora sobre la problemática de la

⁷⁸ Condemarín, Allende. La lectura, Teoría, evaluación y desarrollo. Editorial Adrés Bello, Chile, 1999, Páginas 9-11.

⁷⁹ SEP, Margarita, Gómez Palacio y equipo, La lectura en la escuela, México, 1995, Pág.15.

lectura en la escuela es: ¿Qué concepto tienen los maestros sobre la lectura? ¿El maestro tiene presente la relación entre la tarea planteada y el esquema conceptual que posee el alumno para realizar dicha tarea? Para ella, éstas son las dos razones fundamentales por las cuales existe un gran problema en la comprensión lectora.

Otro problema es cómo seleccionar los textos escolares, y cómo usarlos, María Elena Rodríguez (1988) menciona que los lectores no se forman con lecturas escolares de materiales escritos elaborados expresamente para la escuela, con el fin de cumplir con un programa, sino que los lectores se forman con la lectura de distintas obras que contienen una gran diversidad de textos (funciones de los textos que ya se ha mencionado). Por lo tanto, sugiere que se usen convenientemente los textos que tienen nuestros alumnos.⁸⁰

Para María Elena Rodríguez (1988) el seleccionar textos escolares implica tener conciencia de las políticas educacionales, es decir, a las normas curriculares, a valorar qué tipo de cultura se pretende transmitir, cuáles son las características e intereses del lector. También hace la recomendación de que cuando se usen manuales o libros de área (Función informativa) no se usen como única fuente de información. Además dice que el libro de lecturas que usan los alumnos de educación primaria son antologías de textos literarios que pueden ser reemplazados por libros de literatura.⁸¹

⁸⁰ María Elena, Rodríguez Documento del 2º. Taller Nacional del PRONALEES. México, 1999, Páginas 56,57.

⁸¹ *Ibid.* Páginas 58-61.

En conclusión, sea cualquier tipo de texto no debe limitarse, sino que debe haber diversidad. Una práctica negativa es pedir que los alumnos resuman manuales ya que para ellos son difíciles las operaciones de supresión, selección e integración para reconstruir el texto. Otra sugerencia es no usar los textos periodísticos solo para recortar palabras o letras, sino que tienen una gran riqueza para formar lectores críticos.

De acuerdo a PRONALEES hay cinco modalidades de lectura:

- a) Audición de la lectura.- la lectura en voz alta la realiza el maestro o lectores competitivos y permite a los niños descubrir las características de la lectura en voz alta (interpretación de los signos de puntuación, y entonación) mientras el sigue la lectura en sus libros.
- b) Lectura Guiada.- tiene como fin enseñar a los alumnos a formularse preguntas sobre lo que están leyendo, además de aplicar estrategias. Las estrategias se aplican de manera individual o como resultado de la interacción del grupo con el texto leído, siempre con la guía del maestro.
- c) Lectura compartida.- el niño toma el papel del maestro en el momento que ellos guían la lectura que realizan con un pequeño grupo de compañeros. Utilizan una serie de preguntas, el equipo justifica sus preguntas y respuestas aportando opiniones acerca de la información del texto.

d) Lectura comentada.- Se realiza en pequeños equipos, por turnos y se formulan comentarios durante y después de la lectura.

e) Lectura individual.- Hay una selección individual del texto de acuerdo a los intereses y propósitos del alumno.⁸²

Aquí es muy importante señalar que en varios momentos se indican las preguntas y respuestas, para ello Cairney (1989) hace un estudio sobre el rol que desempeñan las preguntas en el desarrollo de la comprensión.⁸³

Las preguntas son herramientas importantes para facilitar la construcción del significado. Sin embargo, en estudios hechos dicen que es habitual que los maestros pregunten con la finalidad de que se pueda estimular el pensamiento de los niños y comprobar su comprensión, ocupando cerca del 80 % del tiempo que tienen de clase y generalmente son preguntas cerradas (con una única respuesta).

Sin embargo, se descubrió que en algunas ocasiones las preguntas son más aleatorias que coherentes, se centran con frecuencia en detalles triviales, y no sirven mucho de ayuda para los lectores.

Además los estudios son contradictorios y confusos en relación del momento apropiado para hacer las preguntas: antes, durante o después de la lectura.⁸⁴

⁸² SEP, Gaseta PRONALEES. Año 4, no. 2, abril-junio, México, 1998, Páginas 13-15.

⁸³ Cairney Trevor, H Enseñanza de la Comprensión lectora, Ediciones Morata, Madrid, 1996, Pág. 44.

⁸⁴ Ibid. Páginas 45-46.

En conclusión, las preguntas son de gran utilidad, pero esto va a depender del momento de la pregunta, el tipo de texto que se está leyendo, la forma de plantear la pregunta y el razonamiento del maestro en relación a la pregunta. En otra investigación descubrieron que los alumnos entrenados para autointerrogarse se desenvuelven mejor en la lectura.

Denise Muth (1991) menciona algunas técnicas de enseñanza para aplicar a alumnos de educación primaria sobre textos narrativos principalmente el cuento: formulación de cuestionarios que aludan específicamente a las categorías de la gramática del cuento, enseñanza directa acerca de las partes del cuento y sus relaciones, ejercicios donde el alumno distribuya pilas fragmentarias del cuento y reordenar cuentos desordenados, llenado de diagramas de flujo (o mapas de cuento) para destacar la información importante de cada parte del relato.

El resultado de estas técnicas es que producen significativos efectos sobre el conocimiento de las estructuras narrativas y sobre la comprensión y el recuerdo de lo leído y lo narrado oralmente.

Otros efectos significativos son que el lector percibe el seguimiento del cuento, las relaciones causales, además tiene la capacidad de inferir e integrar información.

Para ella los mejores lectores son aquellos que tienden a tener un conocimiento más

desarrollado de la estructura cuentística.⁸⁵

Muth, además hace una investigación sobre el texto expositivo, que según indica ha sido muy poco investigado, por que la mayoría se inclina hacia el texto narrativo.

Primero observó que los maestros enseñan los textos expositivos haciendo lectura colectiva, para obtener mejores resultados, por que consideran los maestros que los textos son difíciles de entender de manera individual. Cuando propone a los maestros desarrollar estrategias para una lectura activa, ellos consideran que:

- * La estrategia debe ser adaptable a toda la clase, a pesar de ser grupos numerosos.
- * Trabajar con los mismos libros escolares y materiales de consulta utilizados por los niños.
- * Incluir formas que comprometan a todos los niños, inclusive a los pasivos.
- * Ser lo suficientemente flexible para poder utilizarla con textos pobremente estructurados.
- * Establecer como modelo o meta el tipo de alumno “lector activo” para que pueda hacerlo posteriormente de manera individual.

⁸⁵ Denise, Muth, El texto expositivo, Editorial Buenos Aires Argentina, 1991, Páginas 61-75.

Esta autora da énfasis a Vigotsky sobre la naturaleza social del aprendizaje así como la teoría de Piaget en relación a la importancia del conflicto para estimular el pensamiento. Así que sugiere la estrategia “¿Qué sabemos, qué queremos saber, qué aprendimos?” que comprometa a los lectores antes, durante y después de la lectura. La guía del docente es fundamental, pues se escribirán ideas (ella menciona que el temor de los alumnos es escribir con faltas de ortografía, por lo tanto evitan escribir, así que el profesor escribirá en el pizarrón para darles confianza). El maestro les da a sus alumnos una hoja de papel con tres apartados que dirán: Lo que sabemos, lo que queremos saber, lo que entendimos y lo que todavía necesitamos aprender.

Antes de leer, hay cuatro pasos a seguir:

- 1.- Aporte de ideas.- El maestro pide a sus alumnos que le digan todo lo que piensan que saben acerca del tema.
- 2.- Categorización.- El maestro pide a sus alumnos formas que categoricen las ideas antes mencionadas (una especie de campos semánticos).
- 3.- Predicción.- Los alumnos van a predecir las categorías básicas que los autores deberían haber tenido en cuenta.
- 4.- Formulación de preguntas.- El maestro ayuda a los alumnos a que de manera individual formulen las preguntas que podrían ser resueltas al leer, el maestro escribe

algunas en el pizarrón (al principio algunos alumnos pueden sentirse obligados a registrar en su hoja toda la lista del pizarrón, sin embargo, poco a poco las preguntas se vuelven más individuales).

Durante la lectura, el alumno lee activamente buscando nueva información y respuestas a sus preguntas.

Después de leer, el grupo reflexiona sobre lo que va a escribir en la última columna.

Si se revisa y compara la primera columna de la tercera verán los errores que pudieron haber tenido en relación a los conocimientos que tenían. Los alumnos pueden repasar, cambiar o agregar información, y podrán tener el control sobre este proceso.

Alonso (1987) también da algunas sugerencias aclarando que primero que nada hay que decir el propósito de la lectura, después activar el conocimiento previo relevante y comprender el texto, para lograr esto el maestro debe platicar con los alumnos antes de la lectura sobre los conocimientos que tiene sobre el tema, debe darse lectura de los organizadores (capítulos, títulos, subtítulos), la presentación y examen de mapas semánticos, observar las fotografías y dibujos que acompañan el texto.

5.3 PROPÓSITOS GENERALES DEL CURSO

*Que los docentes identifiquen el marco legal de la educación y en especial la asignatura de español en relación a la comprensión lectora.

*Que los maestros consoliden el concepto de comprensión lectora como un proceso en el cual el sujeto participa en la reconstrucción del significado de textos.

*Identificar con claridad el enfoque de los programas de estudio de español, en relación a la competencia comunicativa.

*Hacer un análisis de los elementos teórico-metodológicos como elementos básicos de la comprensión lectora.

*Que el maestro conozca, aplique y diseñe estrategias para la comprensión de la lectura y muestre a través de su disciplina el uso de las mismas como un elemento que apoye el estudio y comprensión de textos por parte del alumno, lo cual redundará en un mejor aprovechamiento.

5.4 DISEÑO Y MAPA CURRICULAR

En opinión de Margarita Pansza (1999) el currículum implica las consideraciones de éste como un producto de las acciones sociales, más amplias que la institución escolar, detrás de cada currículum hay siempre una posición política que encierra en sí misma una concepción del hombre, de la ciencia, el conocimiento y la

sociedad que orienta la selección de necesidades educativas que se pretenden atender, así como la forma y medios que se escogen para llevar a cabo la formación de determinado tipo de alumno.⁸⁶

Existe una doble finalidad: la implícita, relacionada con la reproducción de la ideología dominante, y la explícita, representada por los objetivos de aprendizaje, que indica lo que se pretende y se manifiestan las funciones de conservación, reproducción o transformación que cumple la educación.⁸⁷

Permitiendo con todo esto detectar el carácter innovador de los nuevos currículos.

El hecho de que un currículum esté organizado de acuerdo con un determinado modelo, influye de manera decisiva en el tipo de experiencias de aprendizajes que se implementan; en la evaluación que se realiza, el tipo de profesores que se requiere y en general, el tipo de apoyos materiales y didácticos que son necesarios para llevar a efecto la enseñanza.

Dentro de cualquier modelo curricular implica cuidar la coherencia horizontal y vertical entre las distintas unidades didácticas que integran el currículum, permitiendo una continuidad, secuencia e integración de las diversas acciones, la implementación, el diseño, y la evaluación curricular.

⁸⁶ Margarita, Pansza. Pedagogía y Currículo. México, 1999. Pág. 37.

⁸⁷ Idem.

Las principales características de la organización curricular por módulos consisten:

En enfatizar y centrar aspectos innovadores y de organización.

Se pretende que el alumno construya su currículo de acuerdo a sus intereses.

Que la enseñanza sea integrativa y que tenga una orientación psicológica.

Que aborde problemas concretos de la comunidad con relación al quehacer profesional.

Pretende que exista secuencia en los objetos de transformación y se generen nuevos conocimientos a partir de situaciones problemáticas que impliquen una posición epistemológica en cuanto a la ciencia y el aprendizaje, que además le permita al estudiante acercarse a una verdad objetiva.⁸⁸

Asimismo la UNESCO propone que el individuo se prepare para la vida, donde pueda desenvolverse en cualquier ámbito en el que le toque vivir, dándole a la educación un papel preponderante para lograr un desenvolvimiento integrado basado en aspectos teóricos, técnicos, científicos y culturales.

La educación debe regirse por los siguientes pilares:

⁸⁸ Ibid. Pág. 45-56.

Aprender a aprender, donde se le inculque al educando el interés por aprender, conocer cosas nuevas a través de su vida y que de estos aprendizajes pueda retomar lo que le conviene para lograr una mejor calidad de vida.

Aprender a hacer, el individuo debe aprender a hacer lo que se requiere en su comunidad para el desarrollo de la misma en todos los aspectos.

Aprender a Ser, debemos conocernos a nosotros mismos, valorarnos por lo que somos y no por lo que tenemos , tener tolerancia y respeto por los demás, ejercer la democracia en la propia vida, aplicar los conocimientos para beneficio común.

Propiciar y practicar la equidad e igualdad entre los hombres en la medida de lo posible.

Estos aspectos abarcan no solamente la educación teórica, tecnológica y científica, sino también las costumbres, la cultura propia de cada pueblo, sólo con esta conjugación se puede lograr un desarrollo integral.

Por un lado la situación de las exigencias exclusivas del mercado de contar con personal preparado técnicamente para atender la industria en cuanto a su demanda de producción y por otra el contar también con conocimientos teóricos, científicos y culturales que permitan al ser humano desarrollarse en una forma íntegra y comprometida a cooperar en el desempeño laboral para mantener y elevar el

desarrollo de su país.

Es necesario retomar elementos de diferente índole que procuren en una forma congruente armar todo este cuadro de necesidades, evitándose entrar en crisis y depresiones que ocasionen desempleo, más pobreza y desequilibrio social, situación que puede lograrse a través de la elección de modelos de desarrollo económico y políticos que identifiquen a la problemática marcada en determinado momento o periodo de desarrollo de la nación, con la intención de superar estas situaciones que más que ayudar al progreso, estancan y hundan aún más el desarrollo de un país.

Dentro del diseño curricular en la práctica es posible distinguir un interés técnico implícito, donde el plan u objetivo de aprendizaje del currículo se implementen, mediante la habilidad del profesor, para producir el aprendizaje buscado en el alumno. La acción docente en la que el profesor se sume en esta forma de implementar el currículum consiste en hacer una acción.

En todos los casos en que se contempla la educación orientada al producto, se requiere del profesor que ejercite su habilidad para reproducir en el ámbito de la clase según el eidos. Cuando los profesores actúan de manera análoga a la de los artesanos, su trabajo es esencialmente reproductivo, no productivo.

En los últimos años, los sociólogos de la educación han empezado a prestar cierta atención al papel que desempeñan las escuelas en la reproducción cultural.

Este concepto ha adquirido importancia en el debate educativo tras el análisis marxista de las funciones de reproducción ideológica de diversos aparatos del estado, uno de los cuales está constituido por el sistema educativo, en este sentido la función de las escuelas consiste en reproducir la división de clases de la sociedad capitalista. La tesis de la reproducción se refiere a las relaciones de poder que existen en las sociedades, afirmando que, aunque ciertos productos de una cultura pueden cambiar a medida que se desarrolla su historia, se mantiene una continuidad de las relaciones de poder de la sociedad. La educación constituye una estructura y conjunto de prácticas tan importantes que desempeña esta función reproductora.

Para Margarita Pansza (1999) el currículo, como serie estructurada de aprendizaje tiene que responder a una organización efectiva que permita al alumno lograr el aprendizaje.

El diseño de cualquier modelo curricular implica cuidar la coherencia horizontal y vertical entre las distintas unidades didácticas (cursos, seminarios, módulos, unidades temáticas, etc.) que integran el currículo ya que esto posibilita en gran medida que se logre la continuidad, secuencia e integración de las diversas acciones, la implementación, el diseño, y la evaluación.

El diseño modular de enseñanza integrativa es la organización curricular que

pretende romper con la clásica relación de aislamiento de la institución escolar con respecto a la comunidad social, para acudir a ella en búsqueda de los problemas en torno al cual organizar su plan de aprendizaje.⁸⁹

Descansa en una concepción del conocimiento como proceso de acercamiento progresivo a la verdad objetiva, en la cual la teoría y la práctica se integran en una dualidad que a través de un proceso dialéctico permite integrar el conocimiento.

El aprendizaje es por lo tanto, concebido como un proceso de transformación de estructuras simples en otras de mayor nivel de complejidad.

Básicamente en el estudio de investigación, será fundamental ubicar el proceso de aprendizaje de los alumnos de este grado y analizar las formas de enseñanza de la comprensión lectora en la asignatura de español.

PRONALEES: propicia el desarrollo de las competencias en 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.

Los programas están formados por cuatro Componentes:

⁸⁹ Idem.

Expresión oral, Lectura, escritura, comprensión lectora, éste último es el componente que se abordará y analizará con más detalle.

Todo currículum debe considerar las políticas educativas del programa sectorial de educación 2001 – 2006.

La *educación* será el instrumento tanto para disminuir las desigualdades sociales como para promover el *desarrollo del país*, desarrollo que está asociado al nivel educativo de toda la población, poniendo mayor atención a las zonas marginadas, las comunidades dispersas y los diferentes grupos indígenas donde por lo mínimo crucen su educación primaria con miras a una continúa superación personal y a un acceso a la educación media superior y superior con apoyos de Becas y Créditos Educativos.

Impulsar al país hacia el logro de una mejor calidad en la educación en todos los niveles educativos, considerándose que la educación no sólo sea un proceso transmisor de conocimientos, sino también de adquisición de habilidades, destrezas y valores.

Para mejorar la educación se pondrá en marcha el programa Escuelas de Calidad que se llevará acabo en el nivel de educación básica.

Para impulsar la calidad se creará el Instituto Nacional para la Evaluación de la

Educación, que será el contacto para que las instituciones educativas rindan cuentas de su trabajo a la sociedad.

Otro aspecto fundamental y de trascendencia será fomentar la calidad de los programas de *capacitación y desarrollo de los maestros* de todos los niveles educativos.

Se propone que el *gasto en educación* se eleve paulatinamente a lo largo del período 2001 – 2006 y pase, del 6.1% del PIB que se tiene actualmente, al 8.5%.

* En resumen se pretende que la educación se convierta en el eje fundamental del desarrollo de nuestro país.

El diseño curricular que propone Arnaz (2001) es una forma muy explícita de poder analizar un currículum y que nos acerca a identificar con claridad cada una de las fases que este lo forman, las cuales se mencionan a continuación:

Composición del currículum:

Aquí el desarrollo curricular es un proceso articulado en el aula que lleva una relación continua en las actividades, estas son: Elaboración, instrumentación, aplicación y evaluación. La elaboración, instrumentación y evaluación es función de la planeación y la aplicación es función de la enseñanza.

Elaboración del currículum:

Para la elaboración del currículum son necesarios cuatro elementos:

- 1) Formular objetivos fundamentales
- 2) Elaborar el plan de estudios
- 3) Elaborar las cartas descriptivas.

1. Formular los objetivos curriculares: son logros que pretenden alcanzarse en un proceso de enseñanza aprendizaje a largo plazo. Se hace una descripción global de los aprendizajes que deben producirse al término de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con la institución que aplica el currículum ya que con ellos se busca satisfacer las necesidades de la sociedad; para la elaboración de dichos objetivos es impredecible:

- Identificar los propósitos del sistema y suprasistema (el artículo tercero Constitucional y la Ley General son conceptos jurídicos fundamentales que norman el sistema educativo nacional) Todas las instituciones educativas están sujetas a este precepto.

- Seleccionar las necesidades que se atenderán sirviendo los propósitos anteriores como criterios que orientan y norman esa selección porque todos los sistemas, subsistemas y suprasistemas en el ámbito educativo están destinados a satisfacer necesidades concretas y definidas.

- Jerarquizar las necesidades seleccionadas, ordenarlas y valorarlas de acuerdo con los propósitos institucionales, es necesario conocer la legislación, aplicar los principios políticos, filosóficos y vigentes en la institución ya que a partir de tales elementos se juzga la importancia de las necesidades seleccionadas y se eligen las estrategias para su solución.

- Cuantificar las necesidades seleccionadas, con base en criterios cualitativos aunque las decisiones que se tomen serán a partir de la cuantificación de las necesidades.

- Perfil del egresado.

2. Elaborar el plan de estudios organizado por disciplinas.

3. Elaboración de las cartas descriptivas.

Los objetivos específicos son los logros que han de obtenerse a corto, mediano y largo plazo.

En cualquier forma de organización adoptada para el plan de estudios se distinguen cursos que pueden ser materias aisladas, áreas, asignaturas o módulos.

Las cartas descriptivas son documentos que sirven como medios de comunicación entre docentes, alumnos y administradores académicos. El mensaje que se transmite es una descripción de los aprendizajes que deberán ser alcanzados por los educandos, así como medios y procedimientos que pueden emplearse para lograrlo y para evaluar los resultados.

Al desarrollar las cartas descriptivas se debe de tomar en cuenta el objetivo curricular, el contenido del plan, el objetivo particular y contemplar en cierta forma la evaluación.

La idea de “Diseñar un programa que fomente la comprensión lectora en alumnos de sexto grado de educación primaria”, va más allá de retomar teorías sobre el constructivismo y de profundizar sobre los factores que actualmente continúan entorpeciendo la comprensión lectora, implica también encontrar y resaltar la importancia de la misma y abrir un camino más certero de cómo llegar a esta meta a través de la elaboración de un programa que esté acorde a las necesidades reales de los alumnos, que sea práctico, dinámico, creativo y que motive tanto a maestros, alumnos y padres de familia a participar directamente y culminar con óptimos resultados que favorezcan la comprensión lectora y que se proyecten en las demás asignaturas de conocimiento, proporcionando además al estudiante todos esos elementos que le van a dar más seguridad en todos los sentidos de su desarrollo académico integral.

El proceso de aprendizaje en relación a la comprensión lectora estará determinado por las formas de enseñanza aplicadas por el docente y por el dominio del manejo de los contenidos curriculares.

Al reconocer las finalidades del currículum podemos entonces coordinar con eficiencia el trabajo docente ante nuestros alumnos en una forma concreta y precisa.

Es fundamental que el currículum funcione como una especie de guía de la acción, así como la acción misma.

La evaluación del currículum, debe ser un aspecto que no se le debe dar menor importancia, ya que a través de ésta podemos llevar un seguimiento de las actividades didácticas y en todo caso detectar situaciones que pudieran afectar el desarrollo del currículum y de esta manera elaborar nuevos instrumentos que nos permitan valorar la situación y darle un nuevo sentido para obtener excelentes resultados.

5.4.1 MAPA CURRICULAR:

CURSO-TALLER: “ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

OBJETIVO GENERAL: Se capacitará y orientará al docente, director, supervisor y asesor técnico para que adquiera estrategias que fomenten la comprensión lectora en alumnos de sexto grado.

MODULO	NOMBRE DEL MÓDULO	OBJETIVO DEL MODULO	PERIODO	DURACIÓN	CREDITOS
1	“MARCO LEGAL “ “ESTRATEGIAS DE LECTURA”	Conocer y reflexionar sobre el marco legal que fundamenta la propuesta. Identificar las estrategias de lectura, que utiliza el lector para apropiarse del significado de textos.	18 de mayo 2002.	6 horas	10
2	“CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS”	Identificar las principales categorías conceptuales de la lectura.	25 de mayo de 2002.	6 horas	10
3	“ASPECTOS A CONSIDERAR ANTES DE LA LECTURA”	Enfatizar algunos aspectos que se deben de tomar en cuenta para una correcta enseñanza de estrategias de comprensión lectora.	1 de junio 2002.	6 horas	10
4	“METODOLOGÍA PARA ORIENTAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS”	Conocer y contemplar los elementos metodológicos necesarios para plantear el ambiente lector en el aula.	8 de junio 2002.	6 horas	10
5	“ENTRENAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA”	Mejorar la capacidad lectora de los alumnos a través de estrategias de supervisión y regulación mediante un entrenamiento de la comprensión lectora.	15 de junio 2002.	6 horas	10
6	“JUEGOS DE MOTIVACIÓN PARA MEJORAR LA	Motivar en los alumnos el gusto por la lectura a través de ejercicios-juegos dentro del aula	22 de junio 2002.	6 horas	10

	COMPRESIÓN LECTORA”	mediante diferentes recursos didácticos.			
7	“EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN LECTORA”	Establecer los criterios y medios para evaluar la comprensión lectora.	29 de junio 2002.	6 horas	10
			TOTALES	42	70

5.5 PROGRAMAS DE ESTUDIO

MÓDULO 1

“MARCO LEGAL”

“ESTRATEGIAS DE LECTURA”

DESCRIPCIÓN

“MARCO LEGAL”

Identificar los ejes rectores que giran en torno de la lectura y comprensión de la misma, basándose en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura de la Educación Básica (PRONALEES), Plan y Programas de estudios vigentes de la asignatura de español, artículo 3° Constitucional, artículo 7° Fracción II de la Ley General de Educación y Programa de Educación 2001-2006.

“ESTRATEGIAS DE LECTURA”

Se abordarán contenidos para conceptuar la lectura a partir del reconocimiento de las características del lector, dando suficiente importancia al desarrollo meta cognitivo. Se revisarán las estrategias de control y regulación del sujeto (muestreo,

predicción, confirmación, auto corrección e inferencia) para promover la comprensión lectora.

OBJETIVOS:

Identificar el Marco Legal que justifica la propuesta pedagógica.

Identificar las estrategias de lectura, que utiliza el lector para apropiarse del significado de los textos.

Tiempo:

3 horas de análisis teórico

3 horas de análisis práctico.

Total: 6 horas del taller.

BIBLIOGRAFÍA

* Artículo 3° Constitucional y Ley General de Educación. Secretaría de Educación Pública México 1993. 94 pp.

* Programas de estudio de Español, Educación Primaria, Secretaría de Educación Pública. México, 2000. 62 pp

* Programa Nacional de Educación 2001-2006. Secretaría de Educación Pública México, 2001. 241 pp.

* PRONALEES. Lecto juegos, fomento a la lectura, Estrategias para la comprensión de textos . Secretaría de Educación Pública Año 4 No. 2. Abril- junio, México 1998.

*GÓMEZ PALACIO y colaboradores, La lectura en la escuela pp. 19-24.

*SMITH Frank, Comprensión de la lectura, edit. Trillas México 1993. Pp. 81-95.

*PIZZANI, Lerner, Comprensión lectora y expresión escrita, edit. Aique, Argentina 1994, pp. 22-28

MÓDULO 2

“CARACTERÍSTICAS DE LOS TEXTOS”

DESCRIPCIÓN:

En esta temática se analizarán las características de los textos narrativos y expositivos que aparecen con mayor frecuencia en el ámbito escolar, para delimitar una tipología textual que ayude al docente a conocer las categorías conceptuales de la lectura (los textos).

En el aspecto práctico se promoverá el análisis de sugerencias didácticas necesarias para obtener una comprensión en textos narrativos.

OBJETIVO:

Identificar las principales categorías conceptuales de la lectura.

TIEMPO:

3 horas de análisis teórico

3 horas de análisis práctico

Total: 6 horas del taller.

BIBLIOGRAFÍA

*GÓMEZ PALACIO y colaboradores, La lectura en la escuela pp. 30-42.

*MUTH Dense, El texto narrativo. Estrategias para su comprensión, Edit. Aique, Buenos Aires 1991, pp. 15-42.

*ALLENDE, Condemarín, La lectura, teoría, evaluación y desarrollo, edit. Andrés Bello, Chile 1993, pp. 9-11.

*TREVOR H, Caireney, Enseñanza de la comprensión lectora, ediciones Morata, Madrid España 1992, pp.71-86.

*Textos de Rincón de lectura.

MÓDULO 3

“ASPECTOS A CONSIDERAR ANTES DE LA LECTURA”

DESCRIPCIÓN:

Analizar con cierto detalle algunas de las estrategias de comprensión lectora que con mayor frecuencia son utilizadas por los docentes, tomando en cuenta el antes de que se empiece con la lectura, lo que se debe trabajar durante y después de la lectura.

OBJETIVO:

Enfatizar algunos aspectos que se deben de tomar en cuenta para una correcta enseñanza de estrategias de comprensión lectora.

TIEMPO:

3 horas de análisis teórico

3 horas de análisis práctico

total : 6 horas del taller

BIBLIOGRAFÍA

*SOLE, I. (1992).Estrategias de lectura. Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona-Ed. Graó. (Capítulo 5: para comprender. antes , de la lectura).

MÓDULO 4

“METODOLÓGIA PARA ORIENTAR LA COMPRESIÓN DE TEXTOS”

DESCRIPCIÓN:

Se pretende vislumbrar los elementos necesarios para realizar una planeación de las actividades de la lectura.

En la cuestión práctica se promoverá el análisis de sugerencias didácticas necesarias para obtener una comprensión de textos expositivos o de contenido concreto.

OBJETIVO:

Prever los elementos necesarios para planear el ambiente lector en el aula escolar.

TIEMPO:

3 horas de análisis teórico

3 horas de análisis práctico

TOTAL: 6 horas de taller.

BIBLIOGRAFÍA

*TREVOR H, Caireney, Enseñanza de la comprensión lectora, ediciones Morata, Madrid España 1992, pp.41-69., 87-105.

*RODRÍGUEZ María Elena Documento del 2º Taller Nacional del PRONALEES. Los textos escolares, un capítulo aparte, pp. 56-63.

*GOMEZ PALACIO y colaboradores, La lectura en la escuela pp. 59-66.

*Textos de Rincón de lectura.

MÓDULO 5

“ENTRENAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA”

DESCRIPCIÓN:

Se identificarán algunas estrategias de supervisión y regulación de la comprensión lectora.

OBJETIVO:

Mejorar la capacidad lectora de nuestros alumnos a través de estrategias de supervisión y regulación a través de un entrenamiento de la Comprensión Lectora.

TIEMPO:

3 horas de análisis teórico

3 horas de práctico

Total: 6 horas de taller.

BIBLIOGRAFÍA

MORALES, A. (1995) Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. Educación: Revista Interamericana.

MÓDULO 6

“JUEGOS DE MOTIVACIÓN PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA”

DESCRIPCIÓN:

A través de ejercicios-juegos se pretende favorecer el dominio y el gusto por la lectura de los alumnos.

OBJETIVO:

Motivar en los alumnos el gusto por la lectura a través de ejercicios-juegos dentro del aula, mediante diferentes recursos didácticos.

TIEMPO:

3 horas de teoría

3 horas de práctica

Total 6 horas.

Bibliografía

YAK, Rivals. (1997) Cien juegos, ejercicios de lectura. Edit. Octaedro. Recursos No. 39. pp. 15-99.

ALONSO, J. (1991) Motivación y aprendizaje en el aula. Madrid: Santillana. (Capítulo 1).

MÓDULO 7

“EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA”

DESCRIPCIÓN:

En esta temática se consideran contenidos para reflexionar sobre los elementos necesarios para evaluar el desarrollo de la comprensión lectora a partir del análisis que realiza el lector al enfrentarse a diferentes tipos de textos, reconociendo la metodología que se debe de seguir para tomar decisiones pedagógicas al analizar el producto, el proceso y la auto corrección de la lectura.

OBJETIVO:

Establecer los criterios y medios para evaluar la comprensión lectora.

TIEMPO:

3 horas de análisis teórico

3 horas de análisis práctico

Total: 6 horas del taller

BIBLIOGRAFÍA

*GOMEZ PALACIO y colaboradores, La lectura en la escuela pp. 43-58.

*GONZÁLEZ GOMEZ Alonso, Hacia una nueva pedagogía de la lectura, Edit. Aique, Argentina, pp.82-86.

*ALLIENDE, Condemarín, La lectura, teoría, evaluación y desarrollo, edit. Andrés Bello, Chile 1993, pp. 185-198.

5.6 PERFIL DE INGRESO

El curso-taller “Estrategias para fomentar la comprensión lectora en alumnos de sexto grado de educación primaria” está orientado, a docentes que requieran actualizarse en la enseñanza de la asignatura del español, donde el conocimiento y perfeccionamiento de estrategias de comprensión lectora serán fundamentales para mejorar su práctica docente, donde la creatividad, la innovación y la acción participativa serán elementos claves para lograr esta gran tarea.

5.7 CRITERIOS DE SELECCIÓN DE ASPIRANTES

Los criterios de selección se presentan por vertiente:

Primera vertiente: Queda abierta la invitación a todos aquellos docente que tengan la intención de familiarizarse con conceptos del proceso de la lectura y comprensión lectora , para entender e identificar las etapas que el alumno tarda en alcanzar este proceso y sea capaz de diseñar o elegir estrategias que fortalezcan la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

Segunda vertiente: Los supervisores de zona y directivos de escuela que estén interesados en conocer el enfoque comunicativo funcional del Plan y Programas de estudio de Español, esto con el afán de que cuenten con nuevos elementos que le sirvan para proponer y diseñar proyectos que mejoren la comprensión lectora de los

alumnos, así como orientar y sugerir estrategias acordes a las necesidades que expongan los docentes en relación a sus alumnos.

Tercera vertiente: Los asesores técnicos pedagógicos que tengan la necesidad de contar con una formación teórica-práctica, que los haga acreedores de elementos del enfoque de la asignatura de español y comprensión lectora que les puedan ser útiles para realizar planes de intervención pedagógica.

5.8 PERFIL DE EGRESO

Al término de este curso-taller se pretende que los docentes, directores, supervisores y asesores técnicos adquieran un perfeccionamiento en la utilización de estrategias de comprensión lectora que favorezca la intervención pedagógica en cada una de sus funciones y sobre todo que se vean reflejadas en la actividad académica de los educandos con excelentes resultados.

5.9 REQUISITOS DE PERMANENCIA Y OBTENCIÓN DE CERTIFICACIÓN

El curso partirá de reflexiones que el maestro realizará de su práctica docente y de su quehacer como lector, analizando su actuar para después comprender el hacer y actuar del alumno en el acto lector.

Se trabajará a través de experiencias profesionales del docente, se problematizarán sus concepciones y se propiciará la necesidad de analizar elementos teóricos que le permitan formular hipótesis, enriquecer conocimientos previos, para obtener mejores resultados en la práctica docente.

A partir de la modalidad de taller se buscará establecer el equilibrio del curso, con las formas de interacción grupal, que serán: trabajo individual, en equipo y grupal.

La estructura global de la metodología delimita:

- Ubicar al sujeto de aprendizaje, que a lo largo del curso oscila en reconocer características del alumno, reconociendo la importancia de conocimientos previos del sujeto.
- Revisar los contenidos del objeto de conocimiento, de acuerdo a las potencialidades de los alumnos.
- Diseñar estrategias que permitan lograr situaciones didácticas que se conviertan en situaciones de aprendizaje significativas.

5.10 CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

- Realizar un registro de asistencias y la participación del docente.
- Desde la primera sesión organizar la carpeta de evaluación.
- El papel del asesor será de propiciar situaciones de análisis y de reflexión.
- Coordinar las sesiones de trabajo desempeñando el rol de mediador en los procesos de aprendizaje que realice el docente al participar en el taller.

EVALUACIÓN

La evaluación partirá a través de un diagnóstico al inicio del curso sobre conocimientos previos, posteriormente se realizará una evaluación formativa para valorar lo aprendido en cada sesión y una final que dará cuenta de lo aprendido en el curso, pudiera ser la organización de una unidad de trabajo contemplando las estrategias como punto clave dentro de la planeación de actividades.

Se diseñará una constancia que acredite el curso-taller con valor a Carrera Magisterial.

5.11 DURACIÓN DEL CURSO-TALLER

Total de horas del curso taller: 42 horas.

5.12 CAMPO OCUPACIONAL O POSIBLE ÁREA DE TRABAJO

El curso-taller: “Estrategias para fomentar la comprensión lectora en alumnos de sexto grado de educación primaria” está diseñado para todos los docentes de educación básica, principalmente al subnivel de educación primaria ya sea de escuelas oficiales o particulares, así como a la facultad de pedagogía de otras instituciones superiores que requieran de estudios sobre esta temática e inclusive a la normal de educación especial cuando crean conveniente contar con un programa sobre comprensión lectora que apoye su ardua tarea, claro está haciendo algunas adaptaciones curriculares a las necesidades básicas de aprendizaje de sus alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA, México, D.F. 1992.

ALONSO, J. Motivación y aprendizaje en el aula. Edit. Santillana (Capítulo 1). Madrid, España. 1991.

ALONSO, J. y Mateo M. M. Comprensión lectora: Modelos, entretenimientos y evaluación en infancia y aprendizaje. Edit. EDISA. Madrid, España. 1985.

ALLIENDE Garrido, Felipe. El libro y los falsos libros. Revista de Educación, N° 114, 1984.

ALLIENDE Garrido, Felipe y Mabel Condemarín G. La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Edit. Andrés Bello. Chile, 1999.

ALLIENDE Garrido, Felipe. Los padres y el comportamiento lector de sus hijos. Jornadas de creación de Hábitos de Lectura. Universidad Católica de Chile. Empresa Zig-Zag, 1983.

ALLIENDE Garrido, Felipe. Senderos hacia la lectura. INBA. México 1990.

ARCHIVO General de la Nación. Ramo Ayuntamientos. Vol. 187.

ARNAZ, José A. La planeación curricular. Edit. Trillas, México, 2001.

BARROS, L. La situación del libro en Chile. Jornadas de Creación de Hábitos de Lectura. (O.C.).

BAUMANN, J. F. y otros. La comprensión lectora. Edit. Aprendizaje Visor. Madrid 1990.

BETTELHAIM, Bruno y Karen Zelan. Aprender a leer. S/Tr. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México, 1999.

B. Inhelder. Aprendizaje y estructuras del conocimiento. Edit. Morata. Madrid. 1995.

CABRERA, Luis. Obras Completas. Obra Literaria. Tomo II. Ediciones Oasis. S.A. México, 1971.

CASSANY, Daniel. Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Edit. Paidós. Barcelona, 1989.

COLL y Sole. El constructivismo en el aula. Edit. Grao. Barcelona, España. 1995.

CONDEMARIN, M ; CHADWICK, M. La escritura creativa y formal. Edit. Andrés Bello. Santiago de Chile, 1986.

CONFERENCIA MUNDIAL, sobre “Educación para Todos”, Jomtien, Tailandia, marzo de 1990.

COOPER J. David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Edit. Aprendizaje visor, Madrid, 1990.

CORRAL Domínguez, Carmen. “Gramática y enseñanza de la lengua y literatura”, textos de Didáctica de la lengua y la literatura. Núm. 2, octubre de 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA. Cuaderno estadístico Delegacional de Iztacalco, México, D.F. 2000.

DEPARTAMENTO DEL D. F., Delegación Iztacalco. Remembranzas del Canal de la Viga y Sta. Anita. Méx.1993.

DE VEGA, Manuel. Lectura y comprensión: Una perspectiva cognitiva. Edit. Alianza. México, 1990.

DELEGACIÓN IZTACALCO. Sexto Informe Anual. Enero-Diciembre de 1994.

Diario Oficial. 14 de diciembre de 1899.

Diario Oficial del Supremo Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 27 de marzo de 1903.

Diccionario de la Ciencia de la Educación, Aula Santillana, S.A. de C.V., México 1995.

DIJK, T.A Va, La ciencia del texto. Edit. Paidós. Barcelona, España 1993.

ENTEUUISTLE, N. La comprensión del aprendizaje en el aula. Edit. Paidós. Barcelona, España, 1991.

ESPINOSA VILLARREAL, Oscar et. al. Monografía de la Delegación Iztacalco. Gobierno de la Ciudad de México, 1996.

FERREIRO, Emilia. La alfabetización en América Latina. Edit. Siglo XXI. México, 1989.

FERREIRO, Emilia. Análisis de las perturbaciones del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. México, SEP-OEA. 1982.

FERREIRO. E. y Margarita Gómez Palacio. Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura. Edit. Siglo XXI, México 1992.

FERREIRO, E. y Teberosky A. La adquisición de la lectura como un proceso cognitivo. Cuadernos de pedagogía. Barcelona, España. 1982.

FORO MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN, Marco de Acción de Dakar, 26-28 de abril de 2000. UNESCO.

FREDERICK, A. Ideas para la comprensión lectora. Edit. Trillas. México. 1992.

GARCÍA, Guillermo. Discurso sobre comprensión lectora: nuevos aportes. Lectura y Vida, Año 10, núm. 3. Buenos Aires Argentina: septiembre, 1989.

GARCÍA MADRUGA, Juan A. Desarrollo y Conocimiento. Edit. Siglo XXI. Madrid, España 1995.

GARCÍA MADRUGA, Juan A., Martín Cordero, J.F., Luque Villaseca y Santamariarúa Moreno Comprensión y Adquisición de conocimientos a partir de textos. Programa y Adquisición de textos. Edit. Siglo XXI. Madrid, España 1995.

GIBSON, Charles. Los Aztecas Bajo el Dominio Español 1519-1810. Edit. Siglo XXI. México, 1986,

GONZÁLEZ GOMEZ, Alonso. Hacia una nueva pedagogía de la lectura, Edit. Aique, Argentina.

GÓMEZ PALACIO Margarita. El niño y sus primeros años en la escuela. SEP, México, D.F., 1995.

GÓMEZ PALACIO Margarita. Indicadores de la comprensión lectora. Washinton. Colecciones Intermer OEA 1993.

GÓMEZ, PALACIO Margarita y equipo,. “La lectura en la escuela”, Secretaría de Educación Pública México, 1995.

GÓMEZ, PALACIO Margarita y equipo,. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. DGEE-SEP. OEA, México, 1990. (Actividades y guía de observación).

GOODMAN, Kenneth. El proceso de la lectura. Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y la escritura. Edit. Siglo XXI, México, D.F. 1982.

GOODMAN, Kenneth. La lectura. Edit. Siglo XXI, México, D.F., 1992.

GUEVARA NIEBLA, Gilberto. La catástrofe silenciosa “LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO”. Edit. Fondo de Cultura Económica. México. 1992.

JOHNSTON H., Meter. La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo. Edit. Visor. Madrid, España. 1989.

JOLIBERT, J. El poder de leer. Edit. GEDISA, Buenos Aires, 1982.

KARLIN, R. Lectura para todos. Asociación Internacional de Lectura. Newark. Delaware, 1972.

LADRÓN DE GUEVARA, Moisés. La lectura. Edit. SEP/E1 Caballito. México, 1985.

LATAPI Sarre, Pablo. Coord. Un siglo de educ. en Méx .Biblioteca Mexicana. Tomo II. Cap. XVI.

LENER DE Z., Delia. La relatividad en la comprensión: un enfoque psicogenético. En lectura y Vida, Año 6, núm. 4, pp.10-13. BuenosAires, Argentina: diciembre , 1985.

LEÓN, José A. Las señalizaciones como ayuda en la prosa expositiva. Efectos sobre la comprensión lectora. Edit. Cognitiva. México. 1992.

LOZANO, Lucero. Didáctica de la lengua española y la literatura. Edit. Porrúa. México, 1978.

MENDOZA NÚÑEZ, Víctor, et. al. Investigación introducción a la metodología. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. México, D.F. 1997.

MONEREO, Carlos. Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: Enseñar a pensar y sobrepensar. Infancia y aprendizaje No. 50. Barcelona 1990.

MONROY ALVAREZ, José Francisco. Como hacer una lectura de comprensión o sintáctica. UPN. México 1986.

MORALES, Armando. (1995) Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. Educación: Revista Interamericana, volumen 30. México. 1983.

MUTTH, K, Denise, El texto narrativo y el texto expositivo. Estrategias para su comprensión. Edit. Buenos Aires Argentina 1991.

OROZCO, Manuel y Berra. Memoria para la Carta Hidrográfica del Valle de México. Edición Facsimilar, México 1978.

PADUA, Jorge. Técnicas de Investigación Aplicadas a las Ciencias Sociales. Ed. Colegio de México, Fondo de Cultura Económico, México 1996.

PANSZA, Margarita. Pedagogía y Currículo. Edit. Gernika. México 1999.

PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología. Edit. Planeta. México 1985.

PIAGET, J. Conferencia de Cornell, Aprendizaje y Desarrollo. Trad. Teddie Paz. 1961.

PIAGET, Jean y Blnhelder. Psicología del niño. Edit. Morata 12^a. Madrid 1985.

PIZZANI, Lerner, Comprensión lectora y expresión escrita, edit. Aique, Argentina 1994.

PESCADOR Osuna, Angel. Aportaciones para la modernización educativa. 2^a. Edición, México, 1994,

PEÑAFIEL, Antonio. Nombres Geográficos de México. Estudio Geográfico de la Matrícula de Tributos. México, 1885.

Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. Poder Ejecutivo Nacional México, 1995.

Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. Poder Ejecutivo Nacional México, 2001.

Plan y programa de estudios correspondiente a la asignatura de español de sexto grado. Secretaría de Educación Pública. Educación Básica y Primaria México 1993.

Plan y Programas de estudio de Español, Educación Primaria, Secretaría de Educación Pública. México, 2000.

Programa Nacional de Educación 2001-2006. Secretaría de Educación Pública México, 2001.

Programa para la Modernización Educativa. Secretaría de Educación Pública. México, 1995.

Programa de Educ. 2001-2006. Mensaje del Secretario de Educación Pública; Taméz Guerra. Méx., 2001. Pág. 9 Méx.,

PRONALEES. Lecto juegos, fomento a la lectura, Estrategias para la comprensión de textos. Secretaría de Educación Pública Año 4 No. 2. Abril- junio, México 1998.

RADIO, UNAM. En el debate con relación al examen departamental que se transmitió en 1987.

ROCKWELL, E. La lectura en el contexto escolar. En nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y la escritura. Siglo XXI. México, 1982.

RODRÍGUEZ, María Elena. Documento del 2° Taller Nacional del PRONALEES. Los textos escolares, un capítulo aparte.

RODRÍGUEZ, María Elena. Documento del 2° Taller de PRONALEES, Textos escolares. México, 1998.

RODRÍGUEZ, María Elena. Los textos en el entorno escolar. En Lectura y Vida. Año 9 Núm. 2, páginas 31-35. Buenos Aires, Argentina: junio de 1988.

RODRÍGUEZ, María Elena. Documento del 2° Taller Nacional del PRONALEES. México, 1999.

ROCKWELL, E. La escuela cotidiana. FCE. México, 1996.

RUIZ, Del Castillo Amparo. Crisis, Educación y poder en México. Editorial Plaza y Valdez. México 1998.

SAHAGUN, Bernardino. Historia. General de las Cosas de la Nueva España. Edit. Porrúa. México, 1981.

SÁNCHEZ, E. Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Edit. Santillana. Madrid, España. 1993.

SARMIENTO SILAVA, Carolina. Leer y comprender, procesamiento de textos desde la psicología cognitiva. Edit. Planeta. México 1985.

SEP-OEA. Evaluación de la comprensión lectora. 1ª. Edi. México, 1990.

SEP. Plan y programas de estudio. Educación Básica Primaria. México, 1993.

SEP. Tira de la peregrinación (Códice Boturini). México, 1975.

SEP. Antología de Gestión Educativa. México, 2000.

SEP. Artículo 3° Constitucional y Ley General de Educación. México 1993.

SEP, Programa de Modernización Educativa.

SEP, Gaseta PRONALEES. Año 4, no. 2, abril-junio, México, 1998.

SEP, Cuadernos de la biblioteca para la actualización del maestro. Como leer mejor en voz alta. México 1998.

SEP, Ficheros de actividades didácticas, español 6º grado. México, 1995-1998.

DELEGACIÓN IZTACALCO. Sexto Informe Anual. Enero-Diciembre de 1994.

SMITH, Frank. Comprensión Lectora. Edit. Trillas, México, 1995.

SMITH, Frank. Comprensión de la lectura. Análisis psicoanalíticos de la lectura y su aprendizaje. Edit. Trillas, México, D.F. 1983.

SMITH, Frank. Para darle sentido a la lectura. Edit. Visor. Barcelona, España. 1983.

SOLÉ, Isabel. Aprender a leer, leer para aprender. Cuadernos de pedagogía 15 y 16. México 1989.

SOLÉ, Isabel. Estrategias de la lectura. Edit. Grao. Barcelona, España 1994.

SOLÉ, I. Estrategias de lectura. Edit. Graó. (Capítulo 5: para comprender. antes , de la lectura). Barcelona, España. 1992.

TREVOR H, Caireney, Enseñanza de la comprensión lectora, ediciones Morata, Madrid España 1992.

TORRES, Rosa María. Qué y cómo se aprende. Biblioteca del normalista. México 1998.

TORRES, Rosa María. Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente. Instituto Internacional de Planeación de la Educación. UNESCO 2002.

UPN, SEP. Análisis de la práctica docente. Antología. México, 1989.

VIGOTSKY, L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Edit. Crítica. México, 1979.

VIGOTSKY, L. S. Zona de desarrollo próximo. Una nueva aproximación, en. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Edit. Grijalva. Barcelona, España 1979.

VIGOTSKY, L. S. Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade, 1995.

WERTSCH, J. y Vigotsky. La formación social de la mente. Edit. Paidós. Barcelona, España. 1988.

YAK, Rivals. Cien juegos, ejercicios de lectura. Edit. Octaedro. Recursos No. 39. Barcelona 2001.