UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

"ENFOQUES DE PLANEACIÓN UTILIZADOS POR EL DOCENTE QUE FAVORECEN O NO EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA"

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
LETICIA RAMÍREZ GONZÁLEZ

ASESORA:
EURÍDICE SOSA PEINADO

MÉXICO, D.F. *JUNIO DEL 2010*

AGRADECIMIENTOS

A DIOS:
Por ser la luz que ilumina mi camino y por poner en mí camino a tan maravillosas personas.

A MIS PADRES:
Por su paciencia, amor, confianza y por brindarme una maravillosa herramienta: Educación y un gran ejemplo de vida.

A MIS HERMANOS:
Por ser las personas que siempre fomentaron mi orgullo para terminar este trabajo, y sobre todo a Blanca, mi lectora personal.

A RAFAEL:
Mi amor, ángel, terapeuta, psicólogo, asesor, compañero, amigo y colega, por levantarme el ánimo cuando creí que todo estaba perdido... por su amor, confianza, compañía y por un sueño que ambos estamos construyendo.

A MIS AMIGOS:
Principalmente a Itzel, Mariana y Marcela con quienes comparto una gran amistad y hermandad, gracias a Dios por ponerlas en mi camino.

A MIS MAESTROS:
Eurídice, Lourdes, Mercedes y Alfredo, por su comprensión, atención y orientación brindada para hacer posible la culminación de este trabajo.

A ENRIQUE GÓNZALEZ, TELMA STROZZI Y GUADALUPE CANO:
Por su confianza, apoyo y todas las facilidades otorgadas para llegar a esta meta.

A MIS ALUMNOS:
Que han desarrollado en mí: carácter, seguridad y confianza.

Gracias infinitamente a todos por su apoyo, cariño y amor.

"La lectura es como el alimento; el provecho no está en proporción de lo que se come, sino de lo que se digiere"
(Jaime Luciano Balmes)

"La lectura es a la inteligencia lo que el ejercicio es al cuerpo"
(Richard Steele)

"La lectura no da al hombre sabiduría, le da conocimientos"
(William Somerset Maugham)

ÍNDICE

INTRODUCCCIÓN……6

CAPÍTULO I

LA COMPRENSIÓN LECTORA Y EL CONTEXTO SOCIAL……11
Un aspecto Cultural……14
¿Cómo andamos en lectura? ……16
Informe del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa……22

CAPÍTULO II

ASPECTOS TEÓRICOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA……28
2.1. ¿Qué es la comprensión?……28
2.2. Concepto de Lectura……35
2.2.1. Modelos básicos de lectura que no debemos olvidar……39
2.2.2. ¿Proceso Lector?……42
2.3. ¿Qué es la comprensión lectora? ……46
2.4. Comprender para Aprender……50

CAPÍTULO III

LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SUS DIMENSIONES EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR……52
3.1. La comprensión lectora dentro de los planes y programas de estudio de educación primaria ……52
3.2. Ley de Fomento para Lectura y el Libro……67
3.3. El Proyecto Escolar……74

CAPÍTULO IV

LOS ENFOQUES DE PLANEACIÓN Y LA COMPRENSIÓN LECTORA……77
4.1. La enseñanza y el proceso de comprensión lectora……80
4.2. Enfoques de Planeación……83
4.2.1. Enfoque por Sistematización……84
4.2.2. Enfoque Globalizador……89
4.2.2.1. Métodos Globalizadores……94

CAPÍTULO V

ESTUDIO DE CAMPO……106
5.1. Dos experiencias al sur de la Ciudad de México: facilidades y dificultades……106
5.1.2. San Jerónimo y López Portillo: Dos contextos enriquecedores……107

5.2. Dispositivo de investigación: Dos casos, una técnica……...112
5.2.1. Práctica de enseñanza y proceso de la comprensión lectora……..……117
5.2.2. ¿Cómo los docentes miran sus estrategias para favorecer la comprensión lectora?.....119
5.3. Resultados y reflexiones de lo indagado en ambos casos……..…123
5.3.1. Límites y posibilidades del Enfoque por sistematización…….……123
5.3.1.1. Dominio de la metodología……..131
5.3.2 Límites y posibilidades del Enfoque Globalizador……...132
5.3.2.1. Dominio de la metodología……..……...……140
5.4 Resultados comparativos……..…142

CONCLUSIONES……..……...144

REFERENCIAS……..……148

ANEXOS……..……..152

INTRODUCCIÓN

Durante el transcurso de los años, la comprensión lectora ha adquirido relevancia al convertirse en una de las habilidades fundamentales que lleva al alumno a apropiarse de sus propios aprendizajes; y en una de las herramientas que facilita el trabajo docente, al enriquecer y favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, en nuestro país, las evaluaciones nacionales han demostrado que los alumnos de educación básica presentan muy bajo nivel de comprensión lectora, que trae como consecuencia un desempeño cognitivo deficiente, bajo rendimiento académico, reprobación, etc., afectando gravemente el desarrollo escolar.

Esta problemática se ha convertido en una preocupación que ha motivado a diferentes instancias a realizar diversos estudios, que sin lugar a dudas han aportado datos interesantes sobre los hábitos de lectura de la población, las prácticas de lectura de profesores, alumnos y padres de familia, la forma en que los docentes desarrollan la comprensión lectora entre sus alumnos, etc., para detectar los obstáculos que impiden una satisfactoria comprensión de textos, y formular estrategias que fomenten una exitosa comprensión, entre las instancias que destacan esta el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, la Encuesta Nacional de Lectura de la Comisión Nacional para la Cultura y las Artes, la Encuesta Nacional de Práctica de Lectura, por mencionar algunas.

Estas indagaciones además de arrojar datos interesantes, dejan ver que la deficiente comprensión lectora de los alumnos mexicanos de nivel básico, a pesar de los años, sigue siendo una problemática vigente en nuestro país, que sin lugar a dudas se arrastra hasta los niveles superiores. Sin embargo, para poder contribuir al entendimiento del problema de la comprensión lectora y aportar elementos que permitan un mejor logro en los alumnos, es necesario enfocarnos en la forma en que los enfoques de planeación utilizados por el docente favorecen o no el proceso de la comprensión lectora.

La elección de este tema en particular, surge en la estancia de séptimo y octavo semestre en el campo de Formación Docente, de la carrera en Pedagogía, al observar que la integración existente

entre las asignaturas propias del campo favorecían una mejor comprensión de textos, que difícilmente en semestres anteriores se lograba. Aunque el fin mismo de la carrera es aportar los elementos teóricos de la Pedagogía, las asignaturas aparentemente relacionadas entre sí, se presentan (en su mayoría) de manera aislada, por lo que el trabajo de los textos no contaban con un seguimiento o una visión más amplia para su satisfactoria comprensión, no obstante, para no generalizar, en aquellas asignaturas donde la comprensión de textos se facilitaba era gracias a la utilización de estrategias de lectura que fomentaban los docentes.

Por lo tanto el interés de indagar el proceso de comprensión lectora desde esta perspectiva (integración entre asignaturas), el presente tema se dirigió a lo que Zabala (1999) llama "Enfoques de Planeación", ya que existen distintas formas de trabajar los contenidos, ya sea de manera aislada o de manera integrada, que permiten observar cómo dichos enfoques utilizados por los docentes están implicados en el proceso de comprensión lectora y cómo éstos favorecen o no dicho proceso.

Para conocer y concientizar la estrecha relación que existe entre los enfoques de planeación utilizados por el docente y el proceso de comprensión lectora, la presente investigación ofrece un estudio teórico - metodológico que presenta cómo los enfoques de planeación: sistematización y globalizador, utilizados por los docentes, intervienen y favorecen el desarrollo de las estrategias de comprensión de textos en alumnos de tercer ciclo de primaria.

Ahora, aunque el interés de indagar el proceso de comprensión lectora desde los enfoques de planeación nació en nivel superior, el estudio se llevó a cabo en nivel básico, específicamente primaria, puesto que el responsable de trabajar cada una de las asignaturas es un solo docente y por lo tanto existe mayor facilidad de integrar las materias hacia un mismo fin, pero sobre todo, porque es el nivel donde el alumno consolida el proceso de lecto-escritura, inicia formalmente el trabajo de todo tipo de textos, y fundamentalmente, porque ofrece las bases de una buena comprensión lectora, que se irán reforzando durante toda su vida escolar.

Así mismo, llevar a cabo el estudio con alumnos de tercer ciclo (5º y 6º grado) de primaria, es precisamente por el tipo y la variedad de textos a los que se enfrentan, resultando más enriquecedor la observación del trabajo docente.

Ahora, el presente documento expone la investigación en cinco capítulos, esperando que la información aquí expuesta, aporte los elementos necesarios para revalorar la práctica educativa y, concientizar sobre la importancia de desarrollar - lograr la comprensión lectora en los alumnos de educación primaria, como base para continuar fortaleciéndola.

Para comprender el contexto social en el que se encuentra la comprensión lectora, en el capítulo uno, se presentan algunos factores sociales y culturales que obstaculizan tanto el desarrollo del hábito lector en los mexicanos como el desarrollo de la comprensión lectora. Así mismo, se presentan cifras arrojadas por los estudios de la Comisión Nacional para la Cultura y las Artes, la Encuesta Nacional de Práctica de Lectura y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que reflejan el bajo nivel lector de los mexicanos, y por lo tanto, la deficiente comprensión lectora de los estudiantes de educación básica.

En el capítulo dos, se brindan los aspectos teóricos de la comprensión lectora, exponiendo en primer punto el concepto de comprensión, desde la corriente de la psicología cognoscitivista y con algunas de las aportaciones de los autores Gardner, Smith, Royer, Delval y Macklouf. En segundo punto, el concepto de lectura, modelos básicos de lectura y proceso lector, son abordados desde las aportaciones de los autores Jagannath P. Das, Puente, Makhlouf y Leonardo Sánchez, por citar algunos. Y por último, el concepto de comprensión lectora como tal, se trabaja con algunas de las aportaciones de los autores Cabrera, Danoso y Marín, Anderson y Pearson, Puente y Makhlouf; con el fin de dar a conocer más de cerca los procesos que se encuentran implícitos en la comprensión lectora, la importancia de desarrollarla en los alumnos, y tener los elementos necesarios para revalorar lo que ésta implica.

Ya con datos consistentes de la problemática y fundamentando lo que representa la comprensión lectora, y el porqué de la importancia de desarrollarla en los alumnos, el capítulo tres, aterriza la problemática dentro de la institución escolar, brindando un análisis de los cambios que ha sufrido la comprensión lectora en los planes y programas de estudio de educación primaria a través del tiempo, con el fin de mostrar las diferentes concepciones y prácticas que los docentes han aplicado en el desarrollo de la comprensión de textos; y cómo éstos han intervenido en el desarrollo de la misma. De igual forma, se hace mención del papel que juega el Proyecto Escolar para aportar elementos que ayuden a desarrollar en los alumnos de educación primaria una satisfactoria comprensión de textos; de la misma manera, se presenta un breve apartado de la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro, para observar como éste juega un papel importante en el fomento de la lectura y su comprensión dentro de este nivel.

Ya en el terreno del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el capítulo cuatro se exponen teóricamente los enfoques de planeación: sistematización y globalizador, que son reflejados en la práctica educativa como metodologías de trabajo que el docente utiliza para llevar a cabo la enseñanza; mostrando algunas de sus características, limitaciones, facilidades, etc., que permitirán conocer los enfoques y comprender en un primer momento su forma de trabajo.

En el capítulo cinco, se muestra la metodología de investigación (Estudio de Caso; Stake, 1998) que se llevo a cabo con el objetivo de observar y analizar la relación existente entre la integración o no de las asignaturas, con el proceso de comprensión lectora, para conocer cómo los enfoques de planeación utilizados por el docente intervienen y favorecen o no el proceso de comprensión.

El estudio se realizó en dos escuelas primarias públicas, en los grados de 5º y 6º, donde el profesor de la escuela “Gral. Juan N. Álvarez”, responsable del grupo 5º B, trabajaba mediante el enfoque sistematizador; y el profesor de la escuela “Hermilo Zabalza del Valle”, responsable del grupo 6º A, trabajaba el enfoque globalizador, por medio de la metodología de proyectos; siendo una población total de 47 alumnos y dos profesores.

Los instrumentos de investigación que se utilizaron para llevar a cabo la investigación, fueron el cuestionario y la observación no participativa, para esta última se elaboró un listado de las estrategias que se trabajan antes, durante y después de la lectura, para lograr la comprensión.

Para registrar la presencia y el impacto de cada una de las estrategias, se establecieron cinco categorías de análisis: nulo, deficiente, insuficiente, elemental y logrado, que permitieron observar y analizar el desarrollo de estas estrategias en cada uno de los enfoques de planeación utilizados por los docentes, y establecer la forma en que estos favorecen o no, el desarrollo de las estrategias para lograr la comprensión lectora. Así mismo, a los docentes observados se les aplicó un cuestionario con el que aportaron datos relevantes sobre la comprensión lectora y los enfoques de planeación que trabajaban, analizando como sus concepciones también intervienen en el desarrollo de la comprensión lectora.

Para finalizar, en un apartado especial se presentan las conclusiones a las que se llegó durante la realización de la presente investigación, esperando que la información aquí expuesta sirva y motive a todo aquel lector o docente a revalorar el concepto de comprensión lectora y sobre todo a enriquecer la práctica educativa para favorecer la comprensión lectora de los alumnos de educación primaria.

CAPÍTULO I

1. LA COMPRENSIÓN LECTORA Y EL CONTEXTO SOCIAL

El contexto social de toda investigación es una herramienta importante que brinda los elementos necesarios para conocer donde se encuentra ubicada nuestra problemática, por ello, al mencionar algunos aspectos del contexto en el que está sumergida la comprensión lectora, permitirá comprender con cierta particularidad, esta temática que se desarrollará durante los próximos capítulos.

El contexto donde se encuentra sumergida la comprensión lectora resulta muy interesante y es que hay varios aspectos convenientes a señalar, que aunque no intervienen directamente con el tema, son factores que si intervienen indirectamente con la problemática.

Para empezar, de una manera muy general, el ambiente del contexto en el cual nos encontramos es muy irregular, tanto económica, social, cultural, educativa y políticamente, donde el capitalismo y la globalización hacen de las suyas, originando principal y gravemente una desvalorización de nuestra identidad.

Esta irregularidad impacta principalmente a los habitantes, que con ejemplos tan evidentes como: pobreza, delincuencia, agresión, el auge tan elevado de la inserción del género femenino al mundo laboral, etc., no son más que respuestas a las necesidades que se van generando día a día.

Aunque no es mi intención meterme en conflictos feministas, el señalamiento especial del auge tan elevado de la mujer al mundo laboral, es desde mi punto de vista, el suceso más evidente de las necesidades que van surgiendo en la sociedad, es decir, antes el auge no era tan elevado , por lo regular el escenario era que el hombre de la casa saliera a trabajar y la mujer estuviese a cargo de las tareas del hogar, ahora este escenario dio un giro tal, que actualmente ambos ya no están en el hogar, provocando que ahora se independicen del hogar pero se dependicen del trabajo; todos estos roles que se van modificando hacen notar una situación económica en declive que impacta en un salario que actualmente no parece cubrir todas las necesidades de hoy en día.

Pero, por otro lado, frente a estas necesidades esta la otra cara de la moneda: los avances científicos y tecnológicos, aunque los primeros parecen no detenerse por descubrir un pasado aun no muy claro, los segundos ingeniosamente presentan una realidad hecha ficción que permiten un acceso virtual a cada rincón del planeta (a través de las Tecnologías de Información y Comunicación), creando las innovaciones más sorprendentes que hacen de nuestra existencia lo mas "cómoda" posible.

Algunos de estos avances, obligan a la población a informarse, conocer y hacer uso de las mismas, ya sea para contribuir al desarrollo del país y no quedarnos atrás frente a otros países o simplemente para actualizarnos, en este caso, para acceder al mundo virtual, navegar por redes de información, etc., se necesita de toda una capacitación, misma que la educación se asigna como la instancia perfecta para encargarse de esta capacitación, enseñanza, etc.

Y justamente, lo que actualmente se percibe en el ámbito educativo, es el interés por alcanzar una "calidad educativa" -a su vez no muy bien definida- , que cubra las exigencias de hoy en día. Para ello, y para no ser un órgano obsoleto, se efectúan reformas, se integran las TIC's (Tecnologías de Información y Comunicación), se llevan a cabo actualizaciones, capacitaciones, etc., que hagan de la institución educativa un lugar donde se formen hombres competentes para la vida.

En estos tres escenarios (social, tecnológico y educativo) donde los mexicanos juegan un papel muy importante, se deja ver un contexto a la vez enriquecedor por sus avances, pero atrasado en su desarrollo económico, que hace que sus habitantes se encuentren enajenados al trabajo, presos en un tiempo insuficiente para detenerse a analizar los sucesos que acontecen a su alrededor y exponerlos a un verdadero juicio crítico.

Por lo tanto el nivel socioeconómico cobra en este sentido un papel muy importante (para comenzar) en el deficiente hábito lector existente hoy en día en nuestro país, porque sumando el nivel socioeconómico (principalmente los sectores muy pobres, pobres, media), la vida tan

acelerada y enajenante al trabajo, hacen de una fórmula perfecta que no congenia con los espacios y tiempos que requiere la lectura.

En todo caso, quienes llevan las de ganarlas son los medios de comunicación: televisión y radio, quienes son más frecuentados que un libro, una revista, periódico etc.

En cuanto a consultar información en internet resulta productivo, sin embargo también se necesita tiempo para consultar la información y aun no hay suficiente apertura para que las personas puedan acceder a este medio.

Esto no es justificación para que la población no cuente con un hábito lector que desarrolle su gusto por la lectura, sin embargo, tampoco no es una situación que favorezca el desarrollo de la misma.

Ahora, las personas que cuentan con los recursos para adquirir cualquier tipo de material impreso, no lo hacen, ya sea por falta de interés o de tiempo, lo que pone a tela de juicio los programas que fomenta el gobierno para inculcar en los ciudadanos la lectura, no es mi deseo desvalorizar el trabajo de todas aquellas instancias que se interesan por fomentar un hábito y/o gusto por la lectura, ya que sus actividades son muy buenas, no obstante, la difusión ha quedado aun muy limitada para alcanzar el objetivo.

El punto importante aquí, es que en ambos casos descritos las personas no muestran el interés y hábito por la lectura, y si lo muestran es por artículos de corte amarillista o de entretenimiento, desde: revistas de espectáculos, moda, belleza, autos, cuentos vaqueros, prensa amarillista, etc., que aunque descifran los grafemas, no amplia el vocabulario y no permite poner en juego estrategias para comprender lo que se lee. Ante estas inclinaciones se abre todo un abanico de preguntas que convienen reflexionar a conciencia ¿De verdad es la falta de tiempo un pretexto para no leer? ¿En verdad existen los suficientes recursos para fomentar en los habitantes el hábito

lector? ¿Será que en verdad no existe en nuestros habitantes el interés por leer? O ¿Será nuestra cultura la fuente del tipo de lectura que consulta la mayoría de los habitantes?

1.1 Un aspecto cultural.

Dentro del contexto que ya he mencionado, existen costumbres y hábitos que vamos formando y practicando; estas costumbres y/o hábitos van siendo modificados o transformados durante cierto periodo, en los últimos años con la amplia apertura de los medios informativos como: televisión , radio e Internet (principalmente) han ido desplazando otros medios de información que en su tiempo fueron los más consultados como : periódicos, revistas informativas, libros, etc.; que curiosamente, si analizamos a detalle, podemos encontrar una diferencia en particular : en los primeros podemos darnos cuenta que ante el ritmo en el que se vive y el aparente sedentarismo sólo hay tiempo para informarnos entre desplazamientos y descansos; es menester mencionar que estos medios de información tan atractivos para el ser humano, pueden estar encendidos y al mismo tiempo las personas pueden hacer otras actividades.

Mientras que en el segundo estilo de información nos encontramos con la novedad de que hay que leer para estar informados, y que se requiere de tiempo para tomarse un momento de lectura, desafortunadamente en nuestro país no existe un hábito lector y si lo hay suele ser dirigido a revistas de espectáculos o catalogadas como de “entretenimiento”, material que podría en algún momento dado favorecer el vocabulario, pero que no estimula nuestras habilidades de pensamiento intelectual y racional, provocando un déficit en la comprensión de textos con un mayor nivel de razonamiento.

Hoy en día esta temática es un grave problema, lamentablemente a la mayoría de las personas simplemente nos les gusta leer, algunas otras no cuentan con los suficientes recursos para acceder a un libro, Internet, revistas informativas o periódicos, y otras sólo guían su lectura a materiales impresos de entretenimiento etc.; y tal vez, el factor principal de estas situaciones es que se ignora los beneficios que trae consigo la lectura de textos literarios, científicos, expositivos, etc.

La lectura de estos textos incrementa la cultura y por lo tanto el nivel de conocimiento de quien la practica, lo cual permite la persona desarrollarse mejor en cualquier ámbito, ya sea académico, profesional o social.

Por lo tanto, la persona que lee todo tipo de textos es una persona que se encuentra bien informada, desarrollando la capacidad de reflexionar, criticar, generar conocimientos previos, ampliar vocabulario, y sobre todo, desarrollar estrategias que le permitan comprender lo leído.

Ahora, el interés por fomentar la lectura en nuestro país se ha visto reflejado desde la creación de algunas leyes y programas como: La "Ley de Fomento para la Lectura y el Libro" "Programa Nacional de Lectura en alumnos de escuelas primarias" y algunos eventos como "La Feria del Libro", "La Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil", " El Día Nacional del libro"…entre otros; y especialistas como: pedagogos, docentes, bibliotecólogos, sociólogos, politólogos, etc., han mostrado su interés por desarrollar una cultura lectora, desarrollando estrategias didácticas, realizando investigaciones, presentando conferencias, promoviendo la lectura, etc.

Dichas acciones no son más que para promover la lectura como un aspecto cultural que amplia los horizontes del conocimiento, que nos permite estar en contacto con otras mentes que comparten ideas, pensamientos, ideologías, etc.; cuando un escritor plasma saberes, mitos, descubrimientos… nos hace experimentar nuevas sensaciones y emociones, que jugando con su imaginación, con su creatividad, con su racionalidad y sabiduría nos lleva de la mano a diversos espacios (desde el universo científico… hasta un mar de fantasías) y diversos rincones de nuestro mundo; para los que no tienen la oportunidad de viajar, un buen libro los puede llevar por cada rincón del planeta, conociendo otras culturas, tradiciones, ideologías, etc.

Las ventajas de practicar lectura son muy enriquecedoras, ya que no consiste únicamente en leer para estar informados, sino leer para desarrollar la comprensión de la palabra escrita de forma

integradora con lo que ya conocemos… una buena lectura nos llevará a la reflexión, a construir preguntas, responder inquietudes y elaborar nuestras propias inquietudes.

1.2 ¿Cómo andamos en Lectura?

El contexto descrito anteriormente es un panorama desolador en cuanto al desarrollo de la lectura, para sustentar dicho contexto, se recabaron datos estadísticos que muestran y amplían la visión del grave problema que presenta nuestro país en cuestión lectora.

Un estudio realizado por la Universidad Autónoma de México (UNAM), publicado en el portal de El Universal (2005), reveló los hábitos de lectura de los mexicanos y señalo que:

> 39.9% de las personas mayores de quince años no leyó ningún libro durante un año ,al menos seis de cada diez mexicanos de más de 15 años leen por lo menos un libro en el año, de acuerdo a datos dados a conocer por la Encuesta Nacional de Prácticas y Consumo Culturales.
>
> El estudio, que el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) encargó a la Universidad Nacional Autónoma de México, también señaló que se realizó en 27 estados del país, para conocer los hábitos de lectura de la población.
>
> De acuerdo con ese trabajo, 39.9% de las personas mayores de quince años no leyó ningún libro; 13.6%, uno; 13.7%, dos; 18.1%, de tres a cinco; 8.1%, de seis a diez, y 6.6%, más de diez.
>
> En cuanto a la cantidad de volúmenes comprados durante el período analizado, 55.4% dijo no haber comprado ningún libro, 13.9% adquirió dos, 10.6%, de tres a cuatro, 10.9%, de cinco a ocho y 8.1%, más de ocho.

El 88% por ciento del total de los encuestados -cuatro mil 50 personas- dijo tener libros en casa; pero solamente el 9.2% posee más de cien, el 12.3%, entre cien y cincuenta, el 23.8%, entre cincuenta y veintiuno, el 30.6% entre seis y veinte y el 12, entre uno y cinco libros.

El trabajo, que incluyó preguntas sobre el acceso y las preferencias de lectura de libros, revistas y periódicos, muestra también que Monterrey es la ciudad que registra los niveles más altos de lectura, seguida por el Distrito Federal.

En ambas ciudades, el patrón de libros comprados es similar al de volúmenes leídos.

En Monterrey, alrededor de una cuarta parte de los habitantes (la población total asciende a uno y medio millones) ha comprado nueve o más libros en el último año, mientras que en esta metrópoli, este nivel desciende a 15.6%.

La situación de Guadalajara contrasta con las anteriores, pues solamente el 6.1% (de un millón 700 mil habitantes) compró nueve o más libros y el nueve por ciento no cuenta con volúmenes en casa.

Por perfil territorial, tanto en número de libros leídos en el año, como en volúmenes comprados y número de libros en casa, los niveles más altos se registran en los municipios de más de 100 mil habitantes, mientras que los más bajos se dan en los municipios de entre 50 mil y 100 mil habitantes.

Las diferencias regionales no son muy claras en el número de libros leídos por región; sin embargo, el centro es la zona que consistentemente aparece en los primeros lugares, mientras que en el noreste es donde se tiene el menor porcentaje de lectores.

En cuanto al género de los entrevistados, no se registran diferencias significativas entre hombres y mujeres. De esta forma, el 40.8% de los hombres y el 39.9% de las mujeres no leyó ningún libro en el año.

Según el documento, el número de libros leídos disminuye conforme aumenta la edad de la población y crece conforme se elevan los niveles de escolaridad y de ingresos.

Así, la proporción de jóvenes entre 15 y 17 años que no leyó ningún libro es de 11.7%; crece a 30% para el grupo de entre 18 y 22 y a 36.6% para la población de 23 a 30 años.

Estos tres grupos de edad tienen niveles de lectura superiores al promedio nacional, en tanto que a partir de los 31 años, las cifras son inferiores a la media.

La cantidad de libros leídos crece conforme aumenta el nivel escolar. Los lectores de más de cinco libros al año alcanzan una de cada tres personas con estudios universitarios, uno de cada cinco con estudios de preparatoria y uno de cada diez con estudios de secundaria.

El número de libros en casa y comprados por el encuestado también crece conforme la escolaridad.

En cuanto a la ocupación, los estudiantes son los que manifiestan el mayor número de libros leídos y las amas de casa las que menos. Entre estos dos sectores se encuentran quienes trabajan y no lo hacen, sin diferencias sustanciales entre sí.

La compra es la forma más frecuente para acceder a los libros, son casi las tres cuartas partes del total; préstamos (14.5%) y regalos (6.8%) ocupan el tercero y cuarto lugares, seguidos de las bibliotecas y salas de lectura (5.5%).

> Las novelas (36.2%) y los temas relacionados con la historia (33.6%) aparecen como los tópicos favoritos de lectura, mientras que los libros de cocina (5.5%), enciclopedias (7.4%) y de política (8.4%) fueron los menos mencionados.
>
> Entre los motivos para leer un libro, el 68.8% de los entrevistados destacó el atractivo del tema; dejando muy lejos los anuncios publicitarios (2.4%), comentarios en prensa, radio y televisión (2.8%) y motivos de trabajo (6.2%) que no tuvieron gran peso en la lista de respuestas. (Leen un libro al año seis de cada 10 mexicanos, para 3)

Ahora, de esta encuesta nacional de prácticas y consumo cultural, en La Gaceta de la Universidad Pedagógica Nacional (2007, p. 1), el Sociólogo y Politólogo Xavier Rodríguez Ledesma, académico de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), cuya utopía es ver una sociedad donde:

> todas las personas desarrollen el gusto por la lectura y México sea un país de lectores (…)[señaló que] (…)la encuesta habla de manera general, pero tan sólo en nivel superior de los 8.8 millones de mexicanos que lo conforman, los que son considerados la elite de individuos que ingresa al sistema educativo nacional y que durante 18años han asistido a la escuela y están acostumbrados a tratar con libros, 18%, es decir, 1.6 millones, dice que nunca ha ido a una librería; 35% (tres millones), que no lee literatura en general; 23% (do s millones), que no lee libros de ningún tipo; 40% (tres punto cinco millones), que no lee periódicos; 48% (cuatro punto dos millones), que no lee revistas; y 7% (más de medio millón) que no lee nada: ni libros, ni periódicos, ni revistas. Este panorama asusta. (pp. 1-2)

Y si que asusta, realmente estos datos son sorprendentes, el simple hecho de mencionar que en México no existe una cultura lectora puede resultar fácil, pero cuando nos referimos a las cifras arrojadas por ciertas encuestas, es donde vemos realmente la magnitud del problema, y es que el tema respecto a la lectura es de gran magnitud, tanto que es tratada y evaluada por organizaciones

Internacionales , alguna de estas instituciones son la Organizaciones de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), entre otros.

Así mismo este tema ha provocado que algunos especialistas den su opinión de manera crítica en cuanto a aspectos educativos se refiere, un ejemplo de ello, es el artículo publicado en la red por Montaño (2006), donde se señala que:

> Eduardo Robles conocido en el mundo infantil como Tío Patota, escritor dedicado desde hace varios años a la promoción de la lectura y autor de "Sí no leo me a-burro", comenta desde la perspectiva educativa, que los datos de la Encuesta Nacional de Lectura "…no son reales, están falseando los datos, se está involucrando al libro de texto que no forma lectores, sino estudiantes. Esa lectura obligatoria no está formando lectores. La única forma de fomentar el hábito lector es liberando de ataduras y amarres a los libros. Por ejemplo, desde que incorporaron los libros de Juan Rulfo a la lectura obligatoria en secundaria se han dejado de leer porque los libros obligados son rechazados por el estudiante. (El hábito de lectura se inculca, no se impone, para 4)

Este desacuerdo donde se señala que las leyes que tratan de inculcar el hábito lector solamente han formado estudiantes y no lectores, no es más que una barrera que enfrenta la lectura para que esta se convierta en una experiencia fastidiosa, y se pierda con ello el interés por la lectura.

Dentro de esta temática también encontramos la opinión del escritor/investigador mexicano Juan Domingo Argüelles quien desde una perspectiva social, menciono que:

> La gente está en su derecho de no leer y decir que no le gusta, el asunto es que lo afirmen teniendo la experiencia de haber leído alguna vez. Haríamos muy mal al pregonar que es una

> pérdida para la humanidad que no todo el mundo juegue fútbol, el mismo criterio se aplica para el hábito de la lectura…si llegamos a moralizar sobre el tema, podemos hacerlo sobre otros gustos de la gente. Es decir, hay personas satisfechas con otras aficiones y jamás han sentido que valen menos por no leer. (Citado por El mundo, 2004, A vueltas con el derecho a no leer, para 4)

Todas estas aportaciones de gran valor hacen ver algunos de los factores por las cuales no se ha desarrollado un óptimo hábito lector en México, sin embargo, podemos apreciar que el ámbito educativo es el más criticado por una enseñanza y fomento a la lectura muy devaluada, con bajo financiamiento para la difusión de programas encaminadas a mejorar el hábito y comprensión de textos.

Por lo que la educación frente a la ardua tarea de desarrollar en sus alumnos, ciudadanos con una serie de habilidades que hagan de él un hombre integral y competente para la vida, se encuentra sin las herramientas suficientes para desarrollar una habilidad esencial: la comprensión de textos.

Esta habilidad que se desarrolla en el alumno, lo lleva a ser crítico y reflexivo de lo que lee, volviendo su pensamiento activo y no pasivo; estos beneficios de trabajar dicha habilidad trasladan a este espacio un punto muy importante, ya que llaman la atención de órganos evaluadores que elaboran informes acerca del hábito y comprensión lectora de los alumnos en las escuelas públicas del país, revelando el verdadero estado de este proceso.

Y es que la evaluación en sí, se ha convertido hoy en día en un instrumento que revela el verdadero avance y nivel de los alumnos en referencia a lo marcado en los planes y programas de estudio, evidenciando con ello si se está logrando o no la famosa “calidad educativa”. Estas evaluaciones que elaboran al sistema educativo sirven a la vez para dar seguimiento a los logros que han alcanzado los alumnos en su proceso de aprendizaje, encontrando en ellos los contenidos que llegan a dominar o no los alumnos, para compararlos a nivel local, estatal, nacional y hasta mundial.

Pero el interés que existe por practicar la lectura y comprenderla, ha llevado a que instituciones como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) evalúen nuestras escuelas, arrojando datos muy relevantes; que con antecedentes de un precario hábito lector, los resultados de estas evaluaciones no son más que una deficiente comprensión lectora.

1.3 Informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

La importancia de fomentar el hábito lector y la comprensión de la misma radica en los beneficios que está proporciona, lo adecuado o pertinente sería que desde el ámbito familiar se inculcara este hábito, y a su vez se fuera desarrollando en la estancia educativa del niño.

Cuando los niños ingresan a la escuela primaria sin saber leer ni escribir, el primer reto que enfrenta el docente es lograr que los niños accedan a la lectoescritura, posteriormente durante su proceso y estancia en la escuela se irán puliendo cada una de estas habilidades y alrededor de cuarto, quinto y sexto año podemos encontrar que el alumno ha adquirido la capacidad de comprender lo que lee, siendo capaz de relacionar la información que extrae del texto con el contexto en el que se desenvuelve, para resolver determinados conflictos que llega a enfrentar o no en su vida cotidiana; pero la comprensión lectora no nace por acto de magia, sino que es todo un proceso de acompañamiento que el docente va guiando para que el alumno desarrolle esta habilidad y lo haga crítico, reflexivo, participativo, etc.

Por ello la educación primaria juega un papel muy importante para iniciar y desarrollar el proceso de comprensión lectora en los alumnos, ya que otorga las herramientas necesarias para que en los próximos niveles se siga trabajando este proceso y se supere la comprensión de textos, por lo que este nivel se convierte en la base esencial de un desarrollo integral que se irá perfeccionando durante los niveles superiores.

Sin embargo en la práctica educativa pareciera que no se da ese seguimiento o trabajo a la lectura, ya que en el año de 2003, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), realizó un estudio en educación secundaria titulado: ¿Cómo están en Lectura nuestros estudiantes de 15 años?, indicando principalmente que:

Ofrece este documento a docentes, padres de familia y personas interesadas en conocer y mejorar los resultados de la educación, cuyos contenidos se centran en los resultados obtenidos por los estudiantes en habilidades para la lectura, las cuales revisten gran relevancia porque **les permite comprender y procesar todos los conocimientos a los que acceden a lo largo de la vida.**

El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) **mide la aptitud para la lectura de acuerdo con la capacidad de los estudiantes para utilizar información escrita en situaciones cotidianas de su vida, que pueden ir, por ejemplo, desde la necesidad de comprender y aplicar instrucciones sencillas para el manejo de un medicamento; hasta realizar el análisis de una noticia periodística, evaluando su alcance**. En este marco, a los alumnos se les proporcionan textos, desde prosa hasta listas, gráficas y diagramas relacionados con ámbitos privados; y se establecen tareas que requieren descifrar información específica para reflexionar sobre el texto y evaluarlo. En el año 2000 se evaluaron 183 escuelas de un total de 5,276 alumnos evaluados, en el 2003 se avaluaron 1,124 escuelas de un total de 29,983 alumnos evaluados.

Los niveles que comprende PISA tienen dos objetivos: clasificar el desempeño de los estudiantes y describir lo que son capaces de hacer. Cada uno de los niveles se asocia con reactivos de dificultad diferenciada, el conjunto de habilidades para la lectura conforme a sus niveles correspondientes se describen en orden de complejidad decreciente:

NIVEL 5 (más de 625 puntos). Los estudiantes que dominan el nivel 5 de la escala son capaces de completar reactivos de lectura sotisficados, tales como los relacionados con el manejo de información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados; mostrar una comprensión detallada de éstos y encontrar qué información del texto es relevante para el

reactivo; ser capaces de evaluar críticamente y establecer hipótesis, recurrir a conocimiento especializado e incluir conceptos que puedan ser contrarios a las expectativas.

NIVEL 4 (de 553 a 625 puntos). Los estudiantes que dominan el nivel 4 son capaces de responder reactivos de lectura difíciles, tales como ubicar información intrincada, interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje y evaluar críticamente un texto.

NIVEL 3 (de 481 a 552 puntos). Los estudiantes que dominan el nivel 3 de la escala son capaces de manipular reactivos de lectura de complejidad moderada, tales como ubicar fragmentos múltiples de información, vincular distintas partes de un texto y relacionarlo con conocimientos familiares cotidianos.

NIVEL 2 (de 408 a 480 puntos). Los estudiantes que dominan el nivel 2 de la escala son capaces de responder reactivos básicos de lectura, tales como ubicar información directa, realizar inferencias sencillas de distintos tipos, determinar lo que significa una parte bien definida de un texto y emplear cierto nivel de conocimientos externos para comprenderla.

NIVEL 1 (de 335 a 407 puntos). Los estudiantes que dominan este nivel son capaces de responder correctamente sólo los reactivos de lectura menos complejos que se han desarrollado para PISA, como ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto o establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano.

Los estudiantes cuyo desempeño se sitúa por debajo de los 335 puntos son incapaces de realizar el tipo de lectura básico que PISA busca medir. Esto no significa que no tengan aptitudes para la lectura. De hecho, la mayoría de estos estudiantes puede probablemente leer en el sentido técnico de la palabra. Sin embargo, **los alumnos tienen serias dificultades para emplear la lectura como una herramienta eficaz para ampliar y aumentar sus conocimientos y destrezas**

en otras áreas; podrían entonces, estar corriendo el riesgo no sólo de enfrentar dificultades en su transición inicial de la educación hacia el trabajo, sino también de fracasar en beneficiarse de una educación más amplia y de las oportunidades para aprender durante toda su vida. (pp. 1-3)

Este informe que nos presenta el INEE (2003) nos señala algunos aspectos del beneficio que trae la lectura y comprenderla, los aspectos que subrayo en negrita son realmente importantes ya que vuelven a recalcar la importancia y los beneficios que nos lleva practicar la lectura y favorecer la comprensión lectora en los estudiantes para un desarrollo integral. Ahora, los resultados arrojados en este documento, presentan que:

Dadas las proporciones considerables de jóvenes que no alcanzan la competencia básica y se clasifican en el nivel cero o por debajo del nivel uno, y el escaso número de estudiantes que alcanzan en nivel 6, para facilitar el análisis, en la información presentada se aglomeran los niveles de competencia y reducen a tres, denominados competencia elevada (niveles 5 y 6), intermedia (niveles 2,3 y 4) e insuficiente (nivel 1 o menos).

- Los puntajes promedio alcanzados por los estudiantes mexicanos muestran que sólo 4.8 % de los jóvenes se ubican en niveles de competencia alta, mientras el 52% se sitúa en niveles de competencia insuficiente. En países que se caracterizan por sus altos resultados, como Canadá, Corea y Finlandia, las proporciones se invierten, arriba del 40% se ubica en los niveles 4 y 5, y menos del 10% en los niveles o inferior.
- El nivel promedio de los alumnos mexicanos en la escala de lectura bajó en 2003 esto puede deberse en parte a que la proporción de jóvenes mexicanos en secundaria o media superior aumentó 6.5 puntos entre 2000 y 2003. El nivel de conocimientos y habilidades de los jóvenes mexicanos de 15 años es significativamente inferior al que tienen los alumnos de esa

edad en países más desarrollados (México se ubica detrás de todos los países pertenecientes a la OCDE, y delante sólo de Túnez e Indonesia).

- En cierta forma, los resultados de México se pueden explicar por su menor desarrollo económico, lo cual plantea la necesidad de coordinar esfuerzos de mayor amplitud dirigidos a la mejora del logro educativo; tales acciones deberán implicar a toda la sociedad. Esto cobra gran relevancia en el marco de la lucha que libra nuestro país por enfrentar problemas de rezago y marginación que padecen algunos sectores de la población; y por mejorar la equidad y calidad de la oferta educativa. (pp. 5-11)

Cada uno de estos datos deja un sabor de boca muy amargo y con las firmes ideas de que se debe hacer algo, ya que es increíble que nos encontremos en el último nivel de competencia lectora. Ahora, este documento es solo un dato de lo que pasa en educación secundaria, y que seguramente continúa en los niveles medios superiores y superiores.

Una prueba más que pone énfasis en la comprensión de textos en educación primaria es la prueba ENLACE (Examen Nacional de Logro Académico), dicha prueba tiene como objetivo obtener información sobre el funcionamiento de la educación escolar en México a través de Matemáticas y Español de estudiantes de tercero, cuarto, quinto ,sexto de primaria y tercero de secundaria en todo el país, que de acuerdo a sus resultados pretende reforzar y mejorar las habilidades y conocimientos de los alumnos; los resultados de esta prueba se presentan por institución y son consultados a través de internet, para que padres de familia, alumnos y maestros conozcan los resultados arrojados. Sin embargo en esta evaluación tampoco se obtienen resultados favorables en comprensión lectora, a lo que se relaciona con los resultados arrojados en secundaria, por ello es necesario indagar durante la estancia en educación primaria las principales causas que hacen que este proceso sea deficiente, desde los planes de estudio hasta la planeación elaborada por el docente.

No obstante, es conveniente señalar qué se entiende por comprensión lectora, y qué beneficios trae desarrollarla, porque tal vez sea uno de los motivos por las cuales no ha sido tomada en

cuenta, saber qué es y cómo se desarrolla, trae consigo el éxito de desarrollarla. Posteriormente convendría señalar que es lo que hace el sistema educativo para desarrollar en primera instancia el hábito y/o gusto lector, y que estrategias utiliza para desarrollar en los alumnos la comprensión lectora.

CAPÍTULO II

ASPECTOS TEÓRICOS DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Uno de los aspectos más importantes de la presente investigación son los sustentos teóricos de los cuales voy a partir para fundamentar dicho trabajo. Conocer qué es la comprensión lectora ayudará a comprender la importancia de desarrollarla en los alumnos y servirá básicamente para generar estrategias óptimas para su desarrollo.

En el capítulo uno además de describir el contexto donde se desenvuelve la problemática, se hizo mención específica a la necesidad de conocer qué es la comprensión lectora, por ello en este apartado, inicialmente se desarrollarán los conceptos de: comprensión y lectura de forma independiente para una mejor comprensión, y por último se concretizará como tal el concepto de comprensión lectora.

Trabajar la comprensión lectora en el aula no es nada sencillo, por ello se tiene que tener claro qué se entiende por este término para alcanzar un desarrollo favorable en los alumnos, una vez comprendiendo el concepto, proceso y estrategias para abordarla, el docente tendrá las herramientas suficientes para trabajarla dentro de su enfoque de planeación.

2.1 ¿Qué es la comprensión?

Hablar de comprensión lectora implica dos conceptos esenciales: comprensión y lectura, pero, este apartado se dedicará a exponer qué se entiende por comprensión, ya que es el término principal al cuál se pretende llegar con la lectura.

Antes de pasar directamente a las definiciones de comprensión, es necesario mencionar que este concepto se desenvuelve principalmente dentro de la psicología cognitiva (Gardner, 2002) , ya que las investigaciones hechas por esta disciplina se han visto involucradas en una serie de términos y procesos que implican llegar a la comprensión como tal. Pero mi intención no es abordar todo el

bagaje que ha aportado la psicología cognitiva en la temática de comprensión, sino retomar los puntos clave que han ofrecido para entender la comprensión o el proceso de comprensión en sí, y, por otro lado tener idea desde donde se estará abarcando el concepto de comprensión, para conocer los aspectos que se estarán retomando y trabajando alrededor de esta investigación.

Ahora, cuando uno menciona la palabra "comprender", el primer término con el que se le asocia es el de "entender"; por ejemplo, por lo regular cuando una persona ha terminado de leer, escuchar, ver algo etc., que no conocía, se expresan términos como: ¿comprendiste? ¿comprendes? ¿lo comprendes ahora?, como sinónimo de ¿entendiste? ¿entiendes? ¿lo entiendes mejor?, etc., lo que nos da a suponer en primera instancia que comprender es igual a entender, pero ¿a base de qué comprendemos? ¿por qué es importante comprender? y lo más importante: ¿qué es la comprensión?.

Para responder a estas cuestiones es necesario remontarnos hasta el nacimiento del ser humano, ya que en este evento tan importante se comienza la interacción con el mundo y la comprensión se hace presente.

Cuando se nace, el primer vínculo que se tiene con el exterior es la madre, y mediante ella los sentidos se van ejercitando para percibir de mejor manera lo que nos rodea. Con el paso del tiempo, ese vínculo que se desarrolla con la madre –primordialmente, sin olvidar después el vínculo que habrá con otros integrantes del núcleo familiar, que también jugarán un papel muy importante como "puentes" que ayudarán a conocer aspectos del mundo exterior- permitirá almacenar y relacionar una serie de signos, símbolos, sonidos, significados, etc.… que darán paso a la generación de un mágico momento: el lenguaje, un sistema de comunicación que permitirá entablar una relación con el otro… con el mundo y que como lo menciona Smith (1983) "constituirá una parte sustancial de la teoría que del mundo tiene todo ser humano" (p.81).

Esta teoría del mundo que se irá construyendo, se verá influenciada por la sociedad o contexto de la cual se forma parte y ofrecerá al ser humano "toda una gama de convenciones, rituales, gustos,

esquemas legales, preceptos morales, costumbres, preferencias, valores apreciados, etc." (Gardner, 1993, p.124), que permitirán su acceso y participación a ella; y, dentro de éstos entramados sociales el ser humano participará, convivirá y se desarrollará, generando de manera consciente o inconscientemente aspectos que hay que comprender, entender y por ende, conformar pensamientos que le ayuden –como ser humano- a desarrollar posturas en beneficio a su persona, encontrando con ello un sentido a las acciones que realiza.

Por ello, la capacidad con la que cuenta el ser humano para almacenar información de todo tipo –enraizando los más significativos-, le exigirá que vaya estructurando sus conocimientos y a su vez los vaya relacionando con los que va adquiriendo, para construir sus propios fundamentos y conocimientos que le servirán como punto de referencia para rechazar o aceptar toda información que perciba del contexto en el que se desenvuelve.

Entonces necesariamente esa información almacenada, en relación con lo que ya se conoce y con lo que se percibe del contexto, tendrá que comprenderse para otorgarle un sentido; así que, como nos ofrece Smith (1983) en una definición provisional de comprensión, este es el proceso que:

> …se relaciona con lo que atendemos del mundo que nos rodea y con lo que ya conocemos (…) "información no visual" (el conocimiento que hemos almacenado para capacitar al cerebro y así darle sentido a la información visual que proviene de los ojos durante la lectura) donde también interviene la memoria a largo plazo, la cual es nuestra fuente de información permanente acerca del lenguaje y del mundo. (p. 67)

A sí que siguiendo por esta vereda, la comprensión será aquel proceso donde relacionando lo que atendemos del mundo con lo que ya conocemos, daremos sentido a la información que se va almacenando en el cerebro. Se hace mención al cerebro porque es el lugar donde almacenamos todo tipo de información a corto, mediano y largo plazo; y es donde se lleva a cabo el proceso de comprensión y de memoria, ambos inextricablemente entrelazados que permiten, como lo

mencionan Royer y Conminhaym (1978) que “un mensaje comprendido sea referido en la memoria mejor que uno no comprendido” (citados por Johnston; 1989, p.17).

Y es que no podemos dejar de reconocer que el ser humano cuenta con una gran herramienta insustituible: el cerebro, donde ocurren un sin fin de procesos que nos permiten comprender nuestro mundo. Y uno de ellos, son los que se refugian en la memoria, me refiero a los recuerdos, que tomaran un significado según el sentido que le demos, y es que tal y como lo menciona Smith (1983) “el cerebro contiene recuerdos con un significado (…) que se relacionan con todo lo demás que conocemos” (p. 67).

Dichos recuerdos significativos estarán construidos de manera en cómo vemos y nos desenvolvemos en ciertas situaciones o aspectos de nuestro contexto, para ir construyendo nuestras propias visiones del mundo.

Prácticamente, lo que tenemos en nuestra cabeza es una teoría de cómo es el mundo. Si podemos darle sentido al mundo, es gracias a la interpretación de nuestras interacciones con el mundo a luz de la teoría que vamos construyendo (Smith, 1983).

Hago constante mención al contexto en el que nos desarrollamos, por que de algún modo, el sistema de conocimiento está organizado dentro de un modelo de trabajo del mundo complejo e internamente consistente, construido a través de nuestras interacciones con el mundo e integrado en un todo coherente (Smith;1983).

Para que nosotros podamos darle un significado y un sentido a todas esas cosas con las que interaccionamos e ir construyendo nuestras propias teorías y llegar a la comprensión de las mismas, vamos ir formando en nuestra mente algo que podemos llamar representaciones o modelos muy adecuados de la realidad que nos rodea y en la que actuamos.

En sí, a lo largo de nuestro desarrollo humano, vamos formando ciertas estructuras que son básicamente representaciones internas del mundo, y que son una lente a través del cual explicaremos, comprenderemos y asimilaremos los aspectos y las experiencias internas o externas que tenemos.

Todas estas representaciones se empiezan a formar desde muy temprano y van modificándose a medida que se amplia la experiencia del sujeto, siendo sustituidos por otros mejores… con más poder explicativo (Delval; 2001).

Otra parte de estas estructuras o representaciones serán los esquemas, que como menciona Solloa (s/f) son "unidades genéricas, es decir, estructuras individuales que involucran una representación personal de la experiencia" (p. 58). Por ejemplo, de todo aquello que percibimos de la realidad, vamos formando esquemas que nos ayudan a organizar –por unidades- toda esa información que percibimos; la formación de estos esquemas permite entender y explicar lo que sucede en nuestro alrededor.

Al ir construyendo estos esquemas nos apoyamos de ciertas categorías que vamos formando mentalmente, dichas categorías, en palabras de Delval (2001) "facilitan nuestra tarea de entender lo que sucede en el mundo" (p. 54). Todo este sistema de categorías, es esencial para darle sentido al mundo, cualquier cosa que no podamos relacionar con una categoría carecerá de sentido, estaremos confundidos, ya que son la base para poder percibir y comprender nuestro entorno.

Y es aquí donde alcanzamos a percibir el origen de la comprensión. Como Sujetos expuestos al mundo, contexto o ambiente… vamos interaccionando con el medio, conformando ciertas estructuras que nos permitirán construir esquemas y categorías que nos ayudarán a organizar un sin fin de datos percibidos, que servirán para comprender las situaciones que pasan en nuestro alrededor, otorgando significado y un sentido a los conocimientos que favorecerán nuestro desarrollo íntegro.

Lo más importante hasta aquí, es que más allá de tener representaciones elaboradas de los diferentes aspectos del mundo y de cómo funciona, están intervendrán en nuestras acciones, prácticas sociales y hasta resistencias al cambio, ya que todo nuestro conocimiento, como lo dice Delval (2001) "está organizado en esos modelos y dentro de ellos se realiza nuestra acción, actuamos a partir de ellos, no de cómo es la realidad, sino de cómo nos la representamos" (p. 50).

Las acciones y decisiones que vamos tomando para actuar en el contexto donde nos desenvolvemos "serán el resultado de un proceso donde hemos clasificado y organizado nuestra realidad; con el que también seremos capaces de elaborar predicciones sobre lo que va a suceder en ciertas situaciones que ya hemos estructurado en nuestra mente; así como de ser capaces de construir representaciones sobre la mente de los otros, que serán necesarias para entender la acción de los demás y la propia" (Delval,2001,p. 62).

Justamente, dentro de todos estos procesos que ocurren en nuestra mente está la comprensión, el cual es un componente muy importante que debe de trabajarse constantemente, porque no somos máquinas que sólo guardamos información y la organizamos, sino que tenemos la capacidad de otorgar un significado a toda esa información que percibimos para comprender nuestro mundo y desarrollarnos en él.

Hasta aquí, podremos decir que la comprensión es un proceso donde se activan nuestras estructuras mentales, mediante el cual, la información que llega a nosotros se le otorga un significado y se le da sentido.

Por ello, como lo menciona Gardner (1993):

> La persona que comprende, tendrá la capacidad de explorar el mundo de diversos modos, utilizando métodos complementarios. Llega a conceptos y principios en parte sobre la base de sus propias exploraciones y reflexiones, pero finalmente tiene que reconciliarlas con los conceptos y principios que ha venido estructurando (…) [es decir] (…) implica la aplicación

> apropiada de conceptos y principios a cuestiones y problemas que se plantean por primera vez, rechazando que la comprensión solo implique repetición. (p. 124)

Este proceso de comprensión nos permitirá seguir conociendo-explorando nuestro entorno, por ello la comprensión "no va a representar una cantidad de información, sino un estado de no tener preguntas sin responder" (Smith, 1983, p. 79), llegando a ser una fuente para el desarrollo de nuestro conocimiento y nuestro aprendizaje.

Entonces, a modo de reflexión, comparto lo mencionado por Makhlouf (2005), quien señala esta parte importante de la comprensión y es que:

> El énfasis que se hace en la comprensión nace de su naturaleza activa: uno no simplemente "decodifica" una expresión, sea oral o escrita, sino que llegamos a una interpretación a través de un proceso activo en el cual igualamos las características de la expresión, en varios niveles, con las representaciones que tenemos almacenados en nuestra memoria de largo plazo. (p. 38)

Ahora, centrando esta reflexión en el terreno educativo, es importante que se tome en consideración los procesos de comprensión, retomando necesariamente los conocimientos previos del alumno, permitiendo hacer un esbozo general de determinado texto, creando vínculos entre la información que presentan los libros, de lectura con los libros, de las asignaturas correspondientes a cada grado, por medio de referencias para completar la información y ubicar de mejor manera el contexto del texto. Pudiera ser que por medio del modelo de planeación y la forma en que lo trabaje el docente, contribuya a esta parte del proceso de la comprensión.

Un aspecto referente a la comprensión lectora, tiene que ver la manera en que entendemos la lectura, por ello a continuación se abordará este término desde diversos puntos de vista.

2.2 Concepto de Lectura

Otro término muy importante que le compete a la comprensión lectora, es justamente la lectura. Existen diversas definiciones sobre este término, que convienen ser mencionadas para conocer qué es lo que se entiende por lectura y cómo se trabaja, ya que cada postura que existe sobre este término plantea diversas formas de concebirla y por ende, diversas formas de trabajarla.

Desafortunadamente en nuestra sociedad aún no se tiene un buen interés por la lectura, tal vez con el simple hecho de escuchar esta palabra, la mayoría de las personas se abrumen pensando en infinitas letras, conceptos difíciles, vocabulario desconocido, miles de hojas, etc., concibiéndola finalmente como aburrida.

Por lo tanto, se podría decir que la lectura no ha tenido buena suerte y que únicamente gozan de ella aquellos que la consideran como un viaje a otros pensamientos.

Lamentablemente aun no se ha encontrado esa vereda que conduzca a un interés por ella, por seguirla fomentando y por encontrarle sentido a sus riquezas de información.

Y una de las principales causas podría encontrarse justamente en la forma en que se concibe la lectura, ya que dependiendo de cómo se conciba y se aborde, los resultados se inclinaran o no hacia el interés y gusto lector.

Por ello, en camino a conocer lo que es precisamente la lectura, Garrido, González y Das (1999) consideran que “la lectura tiene que ver con la localización de la decodificación fonológica, así como con la producción oral de la palabra escrita” (p. 41). En esencia, leer es simplemente eso, decodificar palabras e identificar el sonido que corresponde a la palabra impresa, es decir, “implica a primera instancia una decodificación de palabras, una traducción de la escritura, letra a letra, a la dicción, al lenguaje hablado” (Garrido et al., 1999, p. 65).

Ahora, así como leer implica la capacidad que tiene el receptor para decodificar e identificar los grafemas y fonemas correspondientes, también es comenzar una charla invisible con el autor, es entrar en comunicación con él y establecer un diálogo, así mismo, implica ir conociendo nuevas palabras e ir ampliando el vocabulario, etc.

Por ello, es conveniente ir considerando dos aspectos, primero, que la lectura es posible desde que uno comienza a identificar los grafemas y fonemas correspondientes, traduciendo con ello las letras en palabras para después ir conformando frases y que finalmente adquirirán un significado; el segundo aspecto tiene que ver cuando el lector comienza a otorgar significado y sentido a lo leído, cumpliendo así la función correspondiente a la lectura.

Es necesario mencionar que anteriormente se tomaba a la lectura como un proceso donde sólo se trataba de identificar letras y sonidos, tomando algunos criterios de estética, por ejemplo: buen volumen de voz, una adecuada postura, etc., criterios que eran parte de una buena lectura. Un claro ejemplo es el que nos brinda Puente (1991) al señalar que:

> Hace poco tiempo, se creía que saber leer consistía en deletrear sílabas y palabras, con mayor o menor rapidez y con un mayor o menor grado de acierto, pues lo importante era: a) el descifrado de letras y b) el reconocimiento de las palabras completas o grupos de palabras. El significado era un resultado eventual. Lo importante era la captación de los detalles del texto impreso, mediante la atención selectiva, para de esta manera garantizar el descifrado. (p. 16)

Con el paso del tiempo -al menos hasta ahora- dicho aspecto se ha tratado de erradicar poco a poco, dando lugar a aspectos como la comprensión, rescatando de la lectura su sentido y significado, ya sea para generar o fortalecer conocimientos y sobre todo para favorecer el desarrollo intelectual.

Por lo tanto no podemos centrarnos a que el niño solamente decodifique la información, sino como bien lo menciona Puente (1991):

> Si un niño puede decodificar las letras de una sílaba y decir el nombre de una palabra, entonces se encuentra en un buen momento para iniciar la lectura. Sin embargo, esto no quiere decir que sepa leer. El niño sabe leer cuando entienda el conjunto de signos de una palabra, cuando conozca su significado, no debe confundirse el proceso de nombrar palabras con el proceso de comprender el significado. (p. 17)

Y es que, leer es quizá la capacidad intelectual más superior y maravillosa del hombre, porque es crear, es rescatar lo más profundo de nuestro pensamiento y de nuestra sensibilidad, es como lo señala Sánchez (1989 citado en Puente, 1991) "recorrer de puntillas y paso a paso lo más recóndito de nuestro ser que siempre es desconocido, misterioso y enigmático para nosotros mismos" (p. 19), sin embargo, también es "una actividad compleja, donde participan en forma interactiva tres componentes: el escritor (emisor), el lector (receptor) y el texto (mensaje)" (Puente,1991,p. 87); todo este proceso de interacción hace que al llevar a cabo una lectura, se otorgue significado al texto y se convierta en una "actividad cognitiva que implica la aplicación de conceptos y el uso de nuestro pensamiento" (Puente; 1991, 88).

Por ello, hasta aquí, se deja ver que la lectura no es exclusivamente un acto de estética, decodificación o de memorización, sino un proceso donde se asigna significado y sentido al texto, por lo que una parte muy cierta mencionada por Makhlouf (2005) es que la lectura en sí… "es analítica, interactiva, constructiva y estratégica" (p. 37).

Esta parte mencionada por Makhlouf (2005) es un aspecto importante, ya que "leer también es relacionar, criticar o superar las ideas expresadas que nos quiere transmitir el autor con su texto; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando" (p. 37); es por

ello que se retoma la importancia de la lectura, porque la interacción del lector con el texto de forma comprensiva va más allá de la decodificación.

Ahora, centrándonos más sobre lo que implica leer y comprender, de acuerdo a lo publicado por López (2009) la lectura se puede explicar a partir de dos componentes; uno es:

- El acceso léxico o bien, el proceso de reconocer una palabra como tal. Este proceso como ya lo habíamos mencionado anteriormente, comienza con la percepción visual del lector. Una vez que se han percibido los rasgos gráficos [letras o palabras] puede ocurrir un acceso léxico directo, es decir, cuando nos encontramos con una palabra familiar que reconocemos de un solo golpe de vista; o bien un acceso léxico indirecto, cuando nos encontramos con términos desconocidos o difíciles de leer. Entonces hemos de acudir a nuestros conocimientos sobre segmentación de palabras, o atender a las condiciones contextuales que hacen que el acceso léxico sea más rápido.

El segundo componente, va en relación a la comprensión y se distinguen dos niveles, uno es:

- El nivel elemental se refiere a la comprensión de las proposiciones del texto. A dichas proposiciones se les considera "unidades de significado" y son una afirmación abstracta acerca de una persona u objeto. La comprensión de las proposiciones se realiza a partir de la conjunción de los elementos textuales, por ejemplo: la información proporcionada por el texto mismo y de los elementos subjetivos: conocimientos previos. Este primer nivel, junto al acceso léxico son considerados microprocesos de la inteligencia y se realizan de forma automática en la lectura fluida.

- El nivel superior es la comprensión, es decir, la integración de la información suministrada por el texto. Consiste en ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo. Este nivel es consistente y no automático, requiere más trabajo lector, porque rebasa la información que le proporciona el texto, además de que lo relaciona con su medio así como de sus conocimientos, otorgando un sentido y un significado superior al de la lectura, construyendo aprendizajes. (p. 5-6)

Como se puede observar, la lectura implica en primera instancia, el reconocimiento de las letras tanto fonética y gráficamente, posteriormente implicará un proceso más detallado, un proceso de acompañamiento para poder llegar así a la comprensión y no simplemente a la memorización de un texto.

Desafortunadamente aún en la actualidad, hay personas que se quedan estancadas en la concepción del la lectura como mero acto de decodificar lo escrito y memorizar la información, sin embargo, poco a poco se está expandiendo el verdadero significado de leer, es decir, se están tomando las consideraciones necesarias que requiere la lectura y por ende la comprensión de la misma. Por ello, a partir de estas veredas, han nacido modelos básicos de lectura que hoy en día se tienen muy presentes y que poco a poco han ido cobrando sentido en la forma de trabajar la lectura.

2.2.1 Modelos básicos de lectura que no debemos olvidar

A partir de que se considera la lectura como el acto de descifrar lo escrito así como la serie de procesos léxicos y de razonamiento a partir de lo que se lee, nacen dos modelos principales de lectura, una será definida como tradicionalista o como un modelo de *procesamiento ascendente* y la otra será definida como un modelo de *procesamiento descendente.*

El modelo correspondiente al "***procesamiento ascendente"*** (López 2009; Caballero de Rodas, 2001, citado por Makhlouf, 2005); supone que el lector ha de empezar por fijarse en los niveles inferiores del texto (los signos gráficos, las palabras…) para formar sucesivamente las distintas unidades lingüísticas hasta llegar a los niveles superiores de la frase y el texto, para seguir este proceso el lector debe descifrar los signos, oralizarlos aunque sea de forma subvocálica, oírse pronunciarlos, recibir el significado de cada unidad (palabras, frases, párrafos, etc.) y unirlos unos con otros para que la suma le ofrezca el significado global. Si consideramos que el proceso de lectura se encuentra en este modelo, estaríamos dentro de un proceso pobre, si buscamos llegar a comprender el texto, porque el significado no se recibe únicamente a través de la oralizacion, sino de un trabajo más desarrollado.

Mientras tanto, el modelo correspondiente a "***procesamiento descendente"***(López, 2009; Caballero de Rodas, 2001, citado por Makhlouf,2009) va más allá de identificación de grafemas y fonemas; este modelo es llamado así porque no sigue la línea del primer modelo, es decir, si el anterior busca un análisis del texto a la comprensión del lector, este modelo tiene sentido contrario, porque va desde la mente del lector al texto, principalmente la lectura está dirigida por los conocimientos semánticos y sintácticos del sujeto.

La intervención del procesamiento descendente, o de arriba abajo, es un componente necesario de la lectura que permite al lector resolver tanto ambigüedades que llegaran a aparecer en el texto, como interpretar el mensaje que transmite el texto.

Las dos formas de proceder, de abajo-arriba y de arriba-abajo, quedan englobadas en la idea básica de que, cuando una persona lee, parte de la hipótesis de que el texto posee un objetivo (en el caso de la primera: decodificar) y un significado (procesamiento descendente) a través del descubrimiento de inicios visuales, como la activación de una serie de mecanismos mentales que le permitan atribuir un sentido al texto.

Sin estar en contra del primer modelo, es necesario mencionar que quedarse exclusivamente en ese proceso nos estanca para llegar a una comprensión deseada, ahora, estos dos procesos no los podemos trabajar por separado porque uno parte del otro de forma retroalimentada.

Por ello, lo que el lector ve en el texto y lo que él mismo aporta son dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia. Esta visión del proceso constituye a lo que se le llama "***modelos interactivos***" de lectura, como bien se mencionaba antes "se refiere a que está dirigido en forma interactiva tanto por el texto como por conocimiento del sujeto. Y es así como la comprensión se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee en el texto y lo que ya conoce sobre el tema" (Makhlouf, 2005, p. 36). Para una mejor comprensión, el proceso que sigue cada uno de estos modelos mencionados por Caballero de Rodas (2001) y citados por Makhlouf (2005, p. 36), se presenta en la Figura 1:

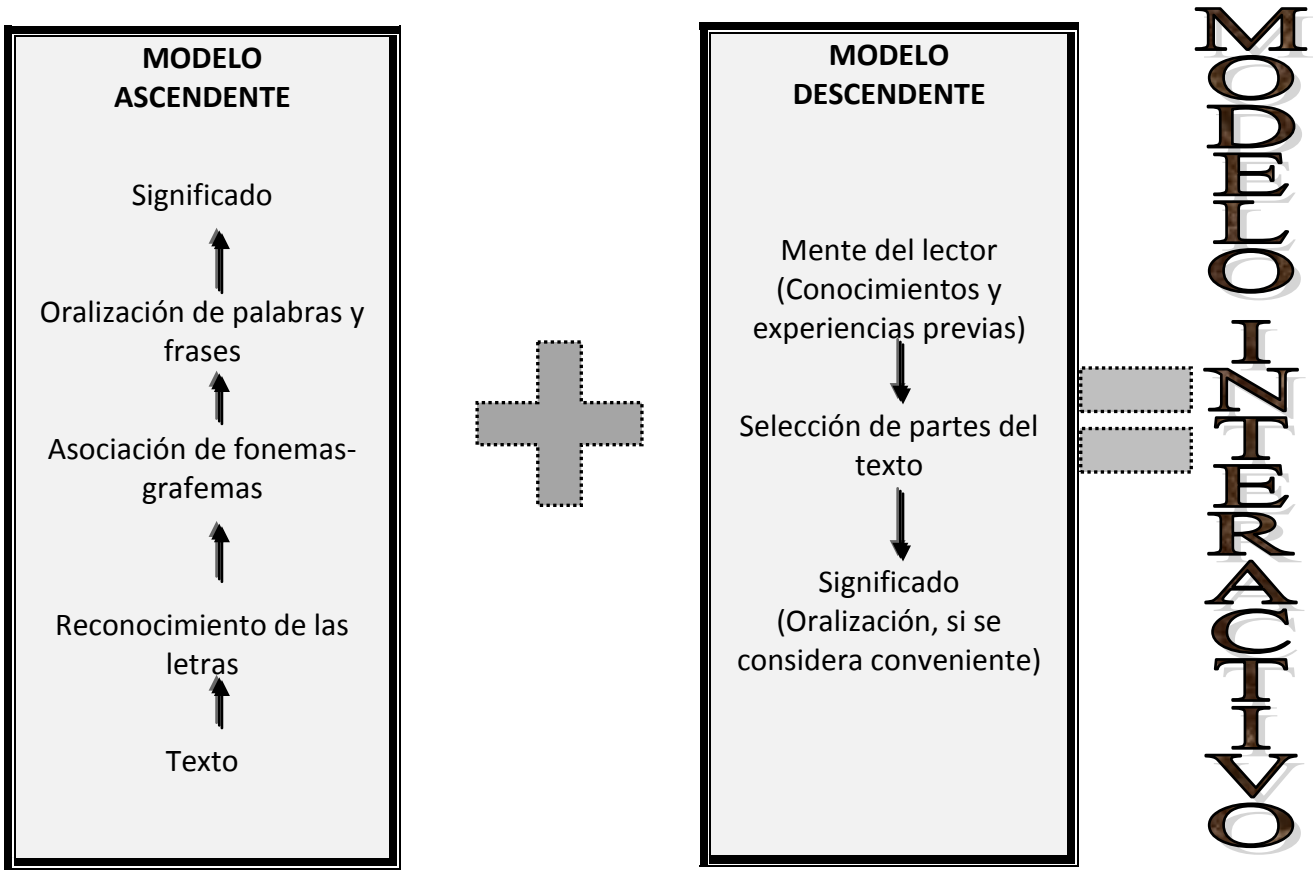


Figura 1. Procesos de lectura (adaptado de Caballero de Rodas 2001y Makhlouf 2005), donde el modelo interactivo estará integrado por aspectos del modelo ascendente y descendente.

La “interrelación que se alcance a partir de lo que el alumno lee en el texto y lo que ya conoce, permitirá el acceso a una comprensión de la misma” (Makhlouf, 2005, p. 36); los modelos serán clave de cómo llevemos a cabo nuestro proceso lector, pero, ¿a que me refiero con proceso lector?

2.2.2 ¿Proceso Lector?

Antes de continuar, me gustaría iniciar con una interrogante que nos lleve a reflexionar sobre nuestro proceso lector, ¿en verdad estamos consientes de lo que implica el proceso lector? Hago esta interrogante porque al enfrentarnos con un texto, muchos desconocemos lo que realmente implica leer, es decir, el proceso por el cual pasamos antes, durante y después de la lectura.

Tal vez conscientemente no tenemos una idea clara de lo que sucede cuando leemos, pero inconscientemente vamos realizando procesos que nos llevan de algún modo por el sendero de la lectura. Y es que la importancia de estar consciente de lo que implica el proceso lector, radica en que se tenga una clara ejecución del proceso lector, y por consiguiente se alcance una comprensión de textos.

Por lo tanto, el proceso lector cobra un sentido y un significado muy importante, ya que este será la puesta en marcha de los modelos existentes de lectura y según se conciba la lectura se llevará a cabo tal proceso.

Este proceso estrechamente relacionado con los modelos de lectura influirá directamente en el proceso lector, porque si como lector me quedo en la expectativa de que leer implica un proceso de identificar grafemas – fonemas o cuestiones de estética, volumen o memorización de información (esta última como respuestas a interrogantes exactas y concisas de lo que aparece en el texto), la interpretación que le otorgaría al texto sería muy vaga en cuanto a comprensión.
En cambio, si como lector se está consciente de que además de tomar en cuenta los aspectos anteriores, hay que explorar, analizar, criticar, relacionar, integrar y comprender el texto, se

estaría no solamente interpretando y comprendiendo la lectura, sino que se estaría asignando un significado, un sentido, y sobre todo una utilidad al texto.

Si bien sabemos que para ambos modelos de lectura mencionados anteriormente “el acto de leer consiste en el procesamiento de información de un texto escrito con la finalidad de interpretarlo” (López, 2009), ya sea de manera grafo-fonéticamente, para extraer solo la información sustancial del texto y/o poner en marcha todo una serie de procesos cognitivos que nos lleve a la comprensión de textos, entonces es necesario saber que los procesos de lectura existentes, siempre partirán de lo que Smith (1983 citado en López 2009) llama “las dos fuentes de información” y que consisten en:

- **La información visual**, que consiste en la información proveniente del texto.
- **La información no visual**, que consiste en el conjunto de conocimientos del lector.

Estas fuentes de información que llegan al lector, activarán su proceso lector según conciba la lectura, si el lector únicamente se queda con la información visual podremos entender que concibe a la lectura dentro del modelo ascendente; si toma en consideración que la información que recibe necesita de aplicar conocimientos previos y diversas estrategias de trabajo para comprender lo que lee, entenderemos que concibe la lectura dentro del modelo descendente, sin embargo, si toma en consideración la información visual y no visual, se podrá entender que la lectura la concibe como un modelo interactivo.

Ahora, la información visual que estaría fuertemente vinculada con el modelo ascendente, a partir de que se reconocen las letras, se asocian fonemas-grafemas, se oralización palabras y frases para otorgar un significado al texto, etc., el proceso lector, de acuerdo a Smith (1983 citado en López 2009) se resumiría en:

- **La formulación de hipótesis:** Comienza cuando el lector se propone leer un texto, y, una serie de elementos contextuales y textuales activan esquemas de conocimiento que le llevan a anticipar aspectos del contenido (reconocimiento visual del texto).

- **La verificación de las hipótesis realizadas:** Una vez que el lector ha anticipado aspectos del contenido, estos los va verificando según va leyendo, mediante indicios gráficos proporcionados por el texto (oralización de palabras y frases).

- **La integración de la información y el control de la comprensión:** Si la información leída es coherente con las hipótesis anticipadas, el lector la integrará (memorizará) en su sistema de conocimientos para seguir construyendo el significado global del texto a través de distintas estrategias de razonamiento. (pp. 7-8)

Este proceso que lleva a comprender de manera superficial el texto, sin poner en marcha una comprensión que implique un mayor desarrollo cognitivo, correspondería a una primera parte del proceso lector que se lleva a cabo tomando en cuenta tanto la información visual y no visual que proviene del texto.

Para el tratamiento de ambos tipos de información, Smith (1983 citado por López 2009) nos menciona que el lector pasa por todo un proceso diferente a lo señalado anteriormente, dichos procesos se describen de la siguiente manera:

- En primera instancia el lector, mira los símbolos gráficos, los percibe, los reconoce, y los pronuncia de forma oral o mentalmente.

- De inmediato traduce los símbolos gráficos a ideas. Para ello recuerda sus experiencias pasadas, forma la imagen mental de lo que entraña la palabra, la oración o el párrafo; es decir, comprende el significado de dichos símbolos escritos, asociándolos con experiencias previas.

- Posteriormente, se da cuenta de lo que expresa el autor, su pensamiento o su sentimiento, puede crear en sí una actitud de aversión, expectativa o simplemente de información. Esta fase de interpretación establece relaciones comparativas, generalizaciones inductivas, etc.

- Luego, manifiesta una actitud de aceptación o inconformidad con la idea o el sentimiento expresado por el autor. Coteja lo expresado con lo que ha visto, ha oído o se ha informado. Pero la veracidad de la aseveración, la juzga a través de su criterio, y después de un análisis íntimo, cuenta con el privilegio de estar conforme o no con las ideas del autor, justamente a esta fase del proceso, por la actividad que en ella predomina, toma el nombre de reacción, porque revela la actitud mental del lector ante las ideas expresadas por el autor.

- Por último, establece relaciones de valor a las ideas expresadas por el autor, produce una integración de lo expresado en el texto con sus vivencias personales, y con dichos elementos crea ideas relacionadas con el texto de manera crítica y reflexiva, integrando lo que le otorga la información visual y no visual de texto e manera comprensiva. (p. 8)

Este proceso que registra mayor compromiso intelectual, deja ver que la verdadera lectura radica en trabajar el texto, no sólo rescatar lo que a simple vista se ve, sino rebasar las fronteras de las palabras, utilizar la razón para aceptar los juicios o prejuicios que se encuentren en el texto y tener la capacidad para comprender el mensaje que transmite el autor. Por ello, es importante revalorar

la importancia del proceso lector, ya que es una pieza clave para poder llegar a comprender textos.

2.3 ¿Qué es la comprensión lectora?

Comprensión lectora es un término que últimamente esta cobrando fuerza en educación básica y en algunas instituciones de evaluación, ya que además de ser considera como una competencia que debe dominar el alumno de educación básica, es un aspecto que él docente debe estimular constantemente en sus alumnos.

Por lo cual, podríamos deducir que el sistema educativo ve ya la necesidad y los beneficios de desarrollar la comprensión lectora en sus alumnos, porque en definitiva, los niños y jóvenes de nuestro país no están comprendiendo lo que leen, todo este déficit lo podemos observar cuando los alumnos se enfrentan a diferentes tipos de texto, desde cuentos, historias, historietas, novelas, textos informativos, textos científicos, o simplemente indicaciones que se les presentan en un examen, seguir instrucciones, resolución de problemas, etc.

Hemos escuchado, leído y comentado que la comprensión de los alumnos no es satisfactoria, que no se lleva a cabo, que no alcanzan un nivel óptimo, etc. Pero en realidad ¿qué es comprensión lectora? , ya se ha venido trabajando con los procesos de comprensión y modelos de lectura que son factores que indudablemente intervienen en el proceso de la comprensión lectora, pero aún nos falta un concepto concreto que nos ayude a entender que es la comprensión lectora.

Cabrera, Donoso y Marín (1994) nos mencionan que existen distintas posturas teóricas de la comprensión lectora y señalan que:

> Son muchas y variadas las teorías que los especialistas han propuesto como posibles modelos explicativos del complejo proceso mental que subyace en la comprensión lectora, sobre todo desde que se reconoce que la lectura supone mucho más que una buena discriminación y

> correspondencia visual-fonética y comprensión de signos individuales. Estas teorías o perspectivas de estudio de la lectura parten de tres aproximaciones diferentes… (p. 54)

Dichas aproximaciones brindan distintas formas de entender la comprensión lectora (Cabrera et al. 1994), y cada una de ellas se resumen en:

1-. La comprensión entendida como un proceso en esencia de carácter cognitivo; donde se retoman dos aspectos, el primero, se refiere a la distinción de tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencia y crítica, y el segundo aspecto, se refiere a las estrategias cognitivas que utilizan los lectores.

2-. La comprensión lectora concebida como un proceso de tipo eminentemente psicolingüístico; y

3-. La comprensión lectora como respuesta de la combinación de habilidades especificas que el lector pone en juego para obtener la máxima información posible del texto impreso.

Si bien estas aproximaciones aportan diversas formas de concebir la comprensión lectora, también están estrechamente relacionadas, ya que coinciden en que la comprensión lectora es un proceso donde se compromete un gran desempeño cognitivo; sin embargo, es conveniente señalar que algunos conceptos se concentran más en la comprensión lectora como producto y no como un proceso.

Ahora, más que debatir si la comprensión lectora es forzosamente un producto o un proceso, es conveniente señalar que son dos sucesos que ocurren de forma conjunta, necesariamente cada suceso recae en el otro, si el proceso no se llevo a cabo de manera satisfactoria, lógicamente el producto no cubrirá con las expectativas.

Por ello, la importancia de la comprensión como proceso equivale a un trabajo arduo y de selección, porque además de que el lector plantea expectativas del texto, pone en juego una serie de estrategias para relacionar la información del texto con sus esquemas mentales.

Y justamente este proceso, donde el lector selecciona e integra la información que le proporciona el texto y logra otorgar un sentido, un significado y una utilidad al texto, desemboca el producto de la comprensión.

Y es que de acuerdo con Anderson y Pearson (1984 citados en López 2009), la comprensión lectora es "un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto" (p. 2). Tal interacción entre el lector y el texto será fundamental para la comprensión, ya que en este proceso el lector relaciona la información que el autor le presenta, con la información almacenada en su mente.

En términos generales, la comprensión lectora será "la habilidad del lector para extraer información a partir de un texto impreso" (Cabrera et al., 1994, p. 51).

Dicha habilidad no es sólo reconocer letras y sílabas, ni siquiera deletrear y pronunciar las palabras en voz alta a la maestra, si no que es una "actividad compleja, múltiple y sofisticada que exige coordinar una serie de procesos, algunos automáticos y otros conscientes", diría Puente (2001, p. 149); es decir, implica extraer de un texto escrito el significado tanto de las palabras como de las relaciones entre palabras.

El significado puede ser extraído de textos explícitos, relaciones implícitas, del conocimiento base que tiene el lector y de sus experiencias acerca del mundo; por lo que el lector al enfrentarse a un texto buscará "interpretar el mensaje y los significados que el autor quiso expresar, no debemos olvidar que dicha interpretación estará condicionada tanto por sus conocimientos previos como de sus procesos cognitivos" (Puente,1991, p.17); por lo tanto, tal y como lo menciona Puente la

comprensión lectora será el “proceso cognitivo complejo e interactivo entre el mensaje expuesto por el autor y el conocimiento, las expectativas y los propósitos del lector” (p. 17).

Y en términos de interacción entre la información no visual que posee el lector y la información visual proporcionada por el texto, Pearson y Johnston (1978 citados en López 2009) mantienen que “comprender es construir partes entre lo nuevo y lo conocido (…) afirmando así, que la comprensión es activa y no pasiva” (p.9).

En relación de lo que se ha venido exponiendo, a manera de reflexión definiríamos a la comprensión lectora como el proceso de emplear las claves dadas por el autor y poner en marcha los conocimientos previos, para “integrar, interpretar y crear significado” (McNeil, 1984, citado por Puente, 1991, p. 89).

Por lo que sin interacción entre texto y lector, conocimientos previos, interacción entre ideas nuevas y lo almacenado para construir significados, no es posible la comprensión de un texto, ya que una lectura siempre “es analítica, interactiva, constructiva, y estratégica” (Makhlouf, 2005, p. 35).

Por lo tanto la comprensión de lectura también será un proceso activo constructivo; un proceso de pensamiento antes, durante y después de leer; una interacción entre el lector, el texto y el contexto.

Es importante que cómo docentes y cómo lectores reconozcamos cada uno de estos aspectos al llevar a cabo el proceso lector, para reconocer así los beneficios que implica comprender un texto. Un buen lector será capaz de aceptar o rechazar a su juicio el texto al que se enfrenta, pero si lo comprende, el mismo texto y procesos cognitivos lo llevaran por el sendero del aprendizaje en busca de comprender el entorno del que es partícipe.

Y es que una forma de construir el propio aprendizaje es justamente mediante la lectura, en la cual se establece una relación con lo que ya se sabe, permitiendo afirmar o reafirmar los conocimientos que forman parte ya de las estructuras mentales.

2.4 Comprender para aprender

Una de las principales razones por las que me interesé en el tema, fue el beneficio que se tiene al comprender un texto.

Curiosamente estando en séptimo semestre de la licenciatura en Pedagogía, en el campo de Formación Docente, fue cuando descubrí la importancia de comprender un texto para comprender aspectos del contexto en el que nos desenvolvemos. Y es que, el equipo de trabajo que llevaba el campo de formación se comunicaba constantemente y había una relación… un complemento entre las asignaturas, donde la lectura era una de las dinámicas principales para comprender las relaciones sociales y educativas a las que se enfrentaría el pedagogo.

Ya no se trataba de leer por leer en una asignatura… sino que la lectura se convertía en algo útil para comprender las situaciones a las que nos enfrentamos como pedagogos. Y en este sentido el aprendizaje se convertía en algo significativo porque se trataba de que hubiese una relación entre lo teórico con el contexto en que sucedían las situaciones. Y como pedagogos en formación, discutíamos-valorábamos la importancia de generar aprendizajes significativos que pudieran ser utilizados y aplicados en situaciones para comprender mejor nuestra realidad, así como de ser capaces de resolver los conflictos a los que nos enfrentamos constantemente.

Y pues, básicamente le cargábamos dicha responsabilidad (generar aprendizajes significativos) a los docentes, primordialmente en su forma de enseñanza, pero, con el paso del tiempo, dentro del campo me di cuenta que no sólo depende de el docente, sino del estudiante y de las estrategias que éste utilice para construir aprendizajes significativos.

La ayuda que ofrece el profesor en el proceso de la comprensión, junto con las estrategias del alumno y con la puesta en marcha de los conocimientos previos, la comprensión lectora ya no solamente se referirá a una información, sino que se convertirá en una forma de aprendizaje.

El aprendizaje al que me refiero es el significativo, que básicamente es formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Este proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende saber.

Y cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. La lectura nos acerca a la cultura, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. En la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando se lee por placer.

En una gran variedad de contextos y situaciones, leemos con la finalidad clara de aprender. Por ello, hay que observar si la educación en verdad se centra en enseñar al alumno a leer comprensivamente y estimular a que lleve a cabo las estrategias necesarias para poder llegar a la comprensión y construir sus aprendizajes.

Ahora, en todo este proceso vemos particularmente al docente como el responsable inmediato de desarrollar las estrategias de comprensión en los alumnos, sin embargo valdría la pena echar un vistazo a lo que el sistema educativo plantea en sus planes y programas de estudio y diversas estrategias para desarrollar y fomentar la comprensión de textos en los alumnos.

CAPÍTULO III

LA COMPRENSIÓN LECTORA Y SUS DIMENSIONES EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

En función a los datos mencionados en el capítulo uno, sabemos que la comprensión lectora en los estudiantes mexicanos se encuentra muy devaluada, ya que las investigaciones llevadas a cabo por diversas instituciones -entre ellas el instituto nacional de evaluación educativa-, no hacen más que revelar el panorama desolador existente en este ámbito.

Frente a los datos arrojados en estas investigaciones, el sistema educativo tiene una tarea ardua y la herramienta principal en la cual se apoyará para combatir este rezago serán justamente los planes y programas de estudio que estén en marcha, con ayuda de diversas estrategias y acciones para implementar el hábito lector, etc.

Por lo tanto conviene conocer cómo es que se trabaja la comprensión de textos en los planes y programas de estudio y qué acciones lleva a cabo el sistema educativo para desarrollar en los alumnos el gusto y la comprensión de textos.

Por ello en este capítulo se brindará una descripción y análisis de cómo el sistema educativo trabaja –más allá de fomentar la lectura- la comprensión lectora en los alumnos de nivel básico, principalmente primaria y cómo este trabajo impacta y se desarrolla en la institución escolar.

Para ir comprendiendo el trabajo que realiza el sistema educativo en este rubro es necesario conocer en primera instancia, el papel de la comprensión lectora dentro de los Planes y Programas de estudio de nivel primaria, enfocándonos tanto en el contenido y las diferencias-modificaciones que se han hecho para trabajar la comprensión lectora en la institución escolar.

3.1 La Comprensión Lectora dentro de los planes y programas de estudio de Educación Primaria

Dentro del contexto en el cual nos desarrollamos y nos identificamos como tal, existen sistemas políticos, culturales, sociales, educativos etc., que permiten y norman el desarrollo óptimo de la sociedad. Para ello, estos sistemas establecen ciertas acciones para “favorecer” la convivencia y el

desarrollo adecuado de sus integrantes, impulsando físicamente, culturalmente, social e intelectualmente el desarrollo armonioso de cada uno de estos.

Uno de los sistemas que favorecen el desarrollo armonioso e integral de las personas es precisamente el educativo, porque tiene la tarea de formar individuos que sean capaces de desarrollarse en todos sus ámbitos; entre los diversos ámbitos, se encuentra justamente un aspecto que siempre ha sido una de las prioridades de la educación básica: favorecer el lenguaje (oral y escrito), que como bien sabemos "es una herramienta indispensable de la comunicación entre los seres humanos, por ello dentro de los planes y programas de estudio de educación básica se ha trabajado y otorgado atención especial a esta herramienta esencial" (Castro, Quiñones y Montero, 1996, p. 12), y lo podemos observar en una serie de acciones que este mismo plantea para fomentar, propiciar y estimular esta gran herramienta, que lleva en ella misma la comprensión de textos.

Recordemos que retomamos los planes y programas de estudio de educación primaria porque es para el sistema educativo la base de una formación integral, de un porvenir de conocimientos y aprendizajes que se desarrollarán en cada uno de los grados de la educación; por ello los programas cumplirán una función insustituible como medio para organizar y establecer un marco de trabajo en las escuelas de todo el país.

Para comenzar la revisión de la comprensión lectora dentro de los planes y programas de estudio, es necesario mencionar que ésta siempre ha sido abordada en la asignatura de español, sin embargo, dentro de la misma asignatura se han elaborado cambios en la forma de trabajar la comprensión lectora, por ello, durante el transcurso de las reformas, la comprensión se ha abordado desde diversos ejes, apartados, componentes etc., que van principalmente desde el eje de la lengua escrita y del componente de lectura, actualmente este último dirigido desde un enfoque comunicativo-funcional.

Ahora, a pesar de que el estudio del lenguaje (oral-escrito) ha sido considerado una de las herramientas más importantes dentro de los planes y programas de estudio desde hace varias décadas, se observa que dentro de este ámbito, "se le presta atención especial a la comprensión

lectora a partir de 1959 con el plan de 11 años con Jaime Torres Bodet, en ese entonces secretario de educación pública y como presidente de los Estados Unidos Mexicanos el Lic. Adolfo López Mateos" (Castro et al., 1996, p. 15).

Cuando en 1959 se le presta atención especial a la comprensión lectora se encontraban en marcha los planes y programas de estudio de 1957, sin embargo ya contaban con algunos ajustes, antes de éstos, se marcaba como objetivo central de la educación fortalecer la identidad nacional, borrar totalmente las desigualdades, formar una nación fuerte, a través de tres categorías fundamentales: el mexicano, la familia mexicana y la nación mexicana (Castro et al., 1996).

No obstante, estos planes y programas mencionaban el qué de la instrucción, pero descuidaban el cómo (métodos, recursos, etc.) lograr el cumplimiento de los objetivos de enseñanza, por lo que en el área de la asignatura de español no se manejaban con claridad algunas estrategias que reforzaran la comprensión lectora.

Por ello, en el contenido de estos planes y programas se notaron varias necesidades que obligaron hacer algunos cambios. Dichos cambios corrieron como lo señalan Castro et al. (1996) en 1960, con Jaime Torres Bodet, quien hizo una revisión de estos planes y programas con la finalidad de ordenar los temas, respetando tanto su importancia como su necesaria interdependencia. Contando con el apoyo del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), instancia que elaboró en ese entonces el proyecto para los nuevos planes y programas, estos se organizaron en una tendencia globalizadora en que se propusieron áreas que comprendían grandes aspectos de la realidad (Lectura, Matemáticas, Ciencias Naturales, Cultura Nacional); y aunque en lectura se pretendía formar buenos lectores, la intensión se desviaba por preocuparse más en el aspecto estético: forma de pararse, tomar el libro, entonación, énfasis en los signos de puntuación, etc. Estos cambios no llevaron necesariamente a re-elaborar todos los objetivos, sino que con ellos se encaminó a definir el perfil del mexicano que se quería formar, es decir:

> Un mexicano en quien la enseñanza estimulara armónicamente la diversidad de sus facultades: comprensión, sensibilidad, carácter, imaginación y creación, un mexicano dispuesto a la prueba

> moral de la democracia, interesado en el progreso de su país, resuelto a afianzar la independencia política y económica de la patria, en fin, que fiel a las aspiraciones y a los designios de su país, supiera ofrecer un concurso auténtico a la obra colectiva. (Castro et al., 1996, p. 12)

Ahora, dentro de lo estipulado en este perfil de mexicano que se quería formar, aún se marcaba una incongruencia con las formas de trabajo que se planteaban en los planes y programas del '57 re-estructurados, aunque bien, si le daban un peso a la comprensión como una habilidad que el mexicano debía de desarrollar, en el aspecto formativo (hablando de lectura) se encaminaba más hacia una formación más estética que a un desarrollo reflexivo y crítico.

De igual modo, los libros de texto gratuito que se publicaron en 1960 (Castro et al., 1996) no correspondían en su contenido a los nuevos programas reformulados, y esto dejaba ver otra incongruencia en el trabajo cotidiano, ya que el maestro se basaría en ellos para guiar su trabajo; y cabe mencionar que para terminar la primera edición de estos libros para los 6 grados de educación primaria se ocuparon ocho años de trabajo, o sea que, se logró editar hasta el año 1968.

Pero en 1972 estos se reemplazaron por otras obras, ya que entró en marcha una nueva reforma.

El nuevo plan y programas de estudio se organizó, como lo mencionan Castro et al. (1996) en "siete áreas programáticas: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, educación tecnológica y educación artística; en el caso de las ciencias sociales y naturales, se transformaron en áreas como: historia, geografía y civismo" (p. 15).

Tal y como lo señalan Castro et al. (1996):

> Dicha estructura diseñada tenía más semejanza a la organización de los planes programas de 1957, que a la reformulación de 1960. Sin embargo, es importante mencionar que en esta reforma ya no se enfatizó en la consolidación de la nacionalidad, ni en los tres ejes rectores: el

> mexicano, la familia mexicana y la nación mexicana, sino que los nuevos objetivos planteados, fueron preparar a las nuevas generaciones para asumir su propio aprendizaje, darles una conciencia histórica y desarrollar en ellos una actitud científica ante el mundo. (p. 15)

Esta reforma marcó un rumbo distinto en la educación al considerar preparar a las nuevas generaciones a asumir su propio aprendizaje, por lo que la comprensión de la lectura comenzó a verse también desde otra perspectiva, no obstante aún las estrategias eran insuficientes para permitir al maestro propiciar la comprensión lectora en los alumnos, ya que la sombra de lo que se concebía como lectura, era una constante muy presente.

Por lo tanto, es hasta aquí donde se notó un cambio y un interés significativo por cambiar los rumbos de la comprensión lectora y por la formación del mexicano, así mismo, se debe mencionar que se contó con estrategias metodológicas para la localización de las ideas centrales de un texto, para lograr con más facilidad la comprensión, pero no se exterminó la desvinculación entre lo que se mencionaba y lo que se practicaba. Otro aspecto que no se debe de pasar por alto, es que ante esta reforma también se rediseñaron los libros de texto gratuito.

A partir de las ediciones hechas a los materiales surgidos de la reforma de 1972 “en 1978 se creó el Consejo de Contenidos y Métodos Educativos para proponer lineamientos de análisis y revisión de los contenidos, planes, programas de estudio, métodos educativos y normas técnicas pedagógicas, así como del diseño de libros de texto y otros materiales didácticos y culturales” (Castro; 1996, p. 16), como órgano capaz de generar modificaciones para la mejora de la educación.

Al lapso de veinte años, después de la última reforma del ’72, la Secretaría de Educación Pública (SEP), tal y como lo mencionan Castro et al. (1996) logró “un cambio de planes, programas y libros de texto, que genero para 1992 el proyecto que marcó la elaboración de los nuevos planes y programas de estudio de educación primaria, y de los nuevos libros de texto gratuito, que estuvieron en marcha al inicio escolar de 1994-1995” (p. 18).

Durante este transcurso, México pasaba por un lapso de “Modernización Educativa” (Programa Nacional de Modernización) dado a conocer por el Presidente constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, Lic. Carlos Salinas de Gortari.

Entre avances y confusiones de las transformaciones que se estaban presentando en los planes y programas de estudio, se fueron elaborando los nuevos libros de texto gratuito y en el ambiente magisterial se mantenía la expectativa del nuevo plan y programas, sobre quiénes los elaboraban y cuándo estarían listos.

Básicamente durante este periodo existía una confusión y una espera por las modificaciones que se le harían a los planes y programas de estudio de aquel entonces y es que a pesar del interés por mejorar la educación, el sistema educativo no lograba articular el trabajo que proponía y el que llevaba a cabo en las escuelas, por ello, siempre se mantenía una especulación entre los profesores en el manejo de las nuevas metodologías propuestas por el sistema educativo.

Finalmente, como añaden Castro et al. (1996) “el plan y programas de estudio de 1993 se hizo público por primera vez el 5 de Agosto de 1993, precisamente en el momento en que se presentaron los nuevos libros de texto gratuito” (p. 24) que acompañarían a esta nueva reforma.

Además de que este nuevo plan y programas de estudio puso énfasis en “concentrar aquellos conocimientos verdaderamente esenciales” (Castro et al., 1996, p. 24), su propósito central fue:

> Organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos para asegurar que los niños adquirieran y desarrollaran habilidades intelectuales que les permitieran aprender permanentemente, que adquirieran conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales; se formaran éticamente, mediante el conocimiento de sus derechos y sus deberes; y desarrollaran actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico. (Castro et al., p. 25)

Básicamente las diferencia entre los planes y programas de estudio anteriores y el de 1993, oscilaban primeramente en:

> Una mayor prioridad al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral, dedicando más tiempo a estos trabajos en primero y segundo grado de primaria. En el caso de las otras asignaturas como matemáticas, se ponía énfasis en las habilidades/razonamiento que debía desarrollar el alumno a partir de situaciones prácticas; en ciencias naturales se enfocaba más hacia la preservación de la salud, protección del ambiente así como de los recursos naturales; historia, geografía, educación cívica, se organizaron a través de asignaturas específicas y se reservan espacio para la educación física y artística como parte de la formación integral de los alumnos. (Castro et al., 1996, pp. 25-26)

Ahora, entre los avances siempre se notó "un interés por darle mayor realce a la enseñanza de la lectoescritura, y respecto a la comprensión de textos este se fue perfilando con estrategias más adecuadas para fortalecer y desarrollar la comprensión lectora" (Castro et al., 1996, p. 26), sin embargo, el desequilibrio entre lo que se quería lograr, lo formulado teóricamente y lo que se llevaba a cabo, siempre obstaculizó un avance satisfactorio.

Hasta la fecha el Plan y Programas de estudio de 1993 de Educación Primaria siguen siendo consultados por las escuelas primarias, en estos existen varios puntos que serían objeto de un análisis detallado en cuestión de la práctica. Como se mencionó antes, estos planes fueron orientados hacia aquellos "conocimientos verdaderamente esenciales", organizando la enseñanza y el aprendizaje en contenidos básicos para formar en los niños:

> Una comprensión lectora, un hábito de leer, iniciativa en la búsqueda de información, capacidad de expresión oral y escrita, la adquisición del razonamiento matemático y la destreza para aplicarlo, el conocimiento elemental de la historia y la geografía de México, así como, la práctica

> de valores, de una convivencia social y desarrollar actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes, ejercicio físico y deportivo, etc. (Secretaría de educación Pública [SEP], 1993, p. 10)

Para lograr esta formación, este plan y programas se oriento principalmente a estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente, reafirmando la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, mencionando que:

> Sólo en la medida en que se empleen estas tareas con eficacia (asegurando en primer lugar el dominio de la lectura-escritura, la formación de una matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información), la educación primaria será capaz de atender otras funciones. (SEP, 1993, p. 13)

Es notorio que al paso de los años, el desarrollo de las habilidades de lectura, escritura y matemáticas fueron cobrando mayor importancia y el interés por desarrollar en su máximo estas habilidades ha llevado al Sistema Educativo a replantearse nuevas metas.

Este interés ha traído beneficios, que han llevado a revalorar el verdadero sentido de la comprensión lectora, ya que desarrolla en el alumno la capacidad de integrar ciertos conocimientos, permitiéndole comprender, reflexionar y dar sentido a lo que se le enseña en la escuela.

El desarrollo de esta habilidad es esencial en los encuentros de lectura que el alumno va teniendo durante su estancia en la escuela, ya que desarrolla un amplio vocabulario, una fluidez verbal, mayor desempeño cognitivo, etc. Ahora bien, con esta nueva reforma de 1993, la comprensión lectora se vio más involucrada y es que volvían a plantear a su vez nuevas estrategias y formas de trabajo.

Y es que, el plan y programas de 1993, permitió que la organización de las asignaturas y programas fueran de una forma más sencilla y compacta, lo que permitía al maestro “un mayor

margen de decisión en la organización de actividades didácticas en la combinación de contenidos de distintas asignaturas, etc.” (SEP, 1993, p. 13).

La organización de los contenidos se establecieron por ejes temáticos para agrupar los contenidos que se trabajarían a lo largo de los seis grados; y en las siete asignaturas conformadas: Español, Matemáticas, Historia, Geografía, Educación Cívica, Artística y Educación Física. Se hacía énfasis en la necesidad de que el alumno comprendiera lo que se le enseñaba y aprendía, para que sus conocimientos fueran útiles y los aplicara en la vida cotidiana.

Ahora, para que esto se lograra, en el mismo plan y programas de estudio señalaban la conveniente integración entre contenidos y actividades que permitieran el desarrollo integral de dichos aprendizajes y conocimientos.

Para una mejor comprensión y manejo de los puntos de integración del contenido que presenta el Plan y Programas de 1993, el siguiente cuadro permite observar si se daba esta integración y cómo es que se organizaban lo contenidos de enseñanza (Cuadro 1):

ASIGNA-TURA	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	CIENCIAS NATURALES	HISTORIA	GEOGRAFÍA	EDUCACIÓN CÍVICA	EDUCACIÓN ARTÍSTICA	EDUCACIÓN FISICA
EJES TEMÁTICOS	**4 ejes:** -Lengua hablada. -Lengua escrita. -Recreación literaria. -Reflexión sobre la lengua.	**6 ejes:** -los números, sus relaciones y sus operaciones. -Medición. -Geometría. -Procesos de cambio. -Tratamiento de la información. -La predicción y el azar.	**5 ejes:** -Los seres vivos. -El cuerpo humano y la salud. -El ambiente y su protección. -Materia, energía y cambio. -Ciencia, tecnología y sociedad.	No se hace mención explícita de los ejes a trabajar.	No se hace mención explícita de los ejes a trabajar.	No se hace mención explícita de los ejes a trabajar.	No se hace mención explícita de los ejes a trabajar.	**5 ejes:** -Estimulación perceptivo motriz -Capacidades físicas condicionales -Formación deportiva básica -Actividad física para la salud -Interacción social
INTEGRACIÓN ENTRE MATERIAS	No se menciona explícitamente.	No se menciona explícitamente.	Español, matemáticas, educación cívica, geografía, historia.	Geografía, ciencias naturales, educación cívica.	Historia, ciencias naturales y educación cívica.	Historia, geografía y ciencias naturales.	Español, historia y educación física.	No se menciona explícitamente.
PROPÓSITOS	Desarrollar en el alumno: -Lenguaje espontáneo. -fluidez y seguridad al hablar. -Mejorar su dicción. -Organizar y relacionar ideas. -Fundamentar opiniones. -Amplio vocabulario. -Elaboración y corrección de sus propios textos. -Capacidad para elaborar resúmenes, esquemas, fichas. -Capacidad para seleccionar y organizar los elementos de un texto. -Correcta aplicación de las normas gramaticales. -Identificación de ideas principales y complementarias de un texto. -El gusto por trabajar con diferentes géneros de literatura. -Concientización y reflexión de su idioma como parte de su cultura.	Que el alumno sea capaz de: -Comprender el significado de los números y de los símbolos que los representan para utilizarlos como herramientas y así solucionar diversas situaciones problemáticas. -Utilización de la lectura para comprender varios tópicos matemáticos y resolver problemas que se le presentan en la vida daría del alumno. -Capacidad de resolver problemas. -Capacidad para tratar la información. -Capacidad de analizar e interpretar información presentados en gráficos y en documentos.	Que el alumno sea capaz de: -Estimular su capacidad de observar y preguntar. -Plantearse explicaciones sencillas de lo que ocurre en su entorno. -Vincular la adquisición de conocimientos sobre el mundo natural con la formación y la práctica de actitudes y habilidades científicas. -Valora y razonar. -Capacidad de formular explicaciones y predicciones de su entorno	Que el niño : -Adquiera y explore de manera elemental la noción del cambio a través del tiempo, utilizando como referente las transformaciones que ha experimentado el propio niño y su familia. -Adquisición de un esquema de ordenamiento secuencial de las etapas de la formación histórica de la nación. -Elaboración de nociones para el ordenamiento y la comprensión del conocimiento histórico, artístico, cultural y formas de vida cotidiana. -Conocimiento y reflexión sobre la personalidad y el ideario de las figuras centrales en la formación de nuestra nacionalidad.	Que el niño sea capaz de: -Representar simbólicamente los espacios físicos y familiares. -Reflexione sobre las relaciones entre el medio y las formas de vida de los grupos humanos. -Trabajar sistemáticamente - te con mapas, identificando las características geográficas e interpretando las simbologías convencionales.	Que el alumno: -Conozca y comprenda los derechos que tiene como mexicano y como ser humano.	Se busca: -Fomentar, estimular y desarrollar la creatividad y capacidad de expresión del niño, mediante el conocimiento y la utilización de los recursos de las distintas formas artísticas. -Fomentar en el alumno el gusto por las manifestaciones artísticas y su capacidad de apreciar y distinguir las formas y recursos que éstas utilizan. -Estimular la sensibilidad y la percepción del niño, mediante actividades en las que descubra, explore y experimente las posibilidades expresivas de materiales, movimientos y sonidos. -Fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio colectivo, que debe ser respetado y preservado.	Se busca: -Mejorar la capacidad coordinativa -Estimular, desarrollar y conservar la condición física Propiciar la manifestación de habilidades motrices Propiciar en el educando la confianza y seguridad Promover la formación y estimular la adquisición de hábitos

Cuadro 1. Organización e integración de las asignaturas, propuesta Plan y Programas de Estudio 1993, Secretaría de Educación Pública.

Como se puede observar si hay una intención de articular unas asignaturas con otras, en varias de ellas la asignatura de español se integra con el fin de que el alumno comprenda, reflexione y se haga crítico de lo que aprende, sin embargo, esta integración queda como implícita, ya que tanto la asignatura de español y matemáticas son para este plan y programas la base para comprender las asignaturas restantes.

Ahora, específicamente en este programa no se hizo mención exacta de la comprensión lectora, sin embargo, si se estableció la necesidad de que el alumno adquiriera habilidades para rescatar la información importante de un texto, por lo que quedó como supuesto trabajar estrategias para abordar los diversos textos que se presentaban en cada una de las asignaturas y con ello lograr la comprensión lectora en los alumnos.

Pero, en el año 2000 se hicieron algunas modificaciones al enfoque de Español (centrados en la idea de que los planes y programas de estudio, los libros de texto gratuitos y otros materiales didácticos, destinados a los maestros y a los alumnos, son instrumentos educativos que deben ser corregidos y mejorados con regularidad, se hacen estas recomendaciones o modificaciones relativas al mejoramiento de los instrumentos educativos mencionados), en la cual, se expresa explícitamente que el programa para la enseñanza del español estará basado en un "enfoque comunicativo y funcional centrado en la comprensión y transmisión de significados por medio de la lectura, la escritura, la expresión oral y reflexión sobre la lengua" (SEP, 2000, p. 7).

Un rasgo muy claro de estas modificaciones es una definición clara y unificada de los conceptos de lectura y escritura, volviéndose el primer imperativo del plan de estudios; en está reestructurada orientación también se expresa la importancia de desarrollar la expresión oral, donde los niños sean capaces de reflexionar, expresar sus sentimientos o puntos de vista y sugieran ideas para resolver posibles problemas de la vida cotidiana; por eso, en todas las lecciones, el docente encontrará oportunidades para relacionar los temas tratados con las otras asignaturas del grado escolar, dando pie a globalizar los contenidos y lograr que lo niños aprendan a generalizar sus conocimientos.

Para alcanzar ciertos fines, teniendo en cuenta que además de habérsele otorgado al docente contenidos que puedan integrarse y así propiciar el desarrollo de ciertas habilidades, es necesario que los niños: desarrollen confianza, seguridad y actitudes favorables para la comunicación oral y escrita; reconocer, valorar y respetar variantes sociales para comprender distintos tipos de textos escritos; se formen como lectores que valoren críticamente lo que leen , disfruten la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético; practiquen la lectura y la escritura para satisfacer necesidades de recreación, solucionar problemas y conocerse a sí mismos y la realidad; desarrollen estrategias para comprender y ampliar su lenguaje la hablar, escuchar, leer y escribir; y adquieran nociones de gramática para que puedan reflexionar y hablar sobre la forma y el uso del lenguaje oral y escrito, como un recurso para mejorar su comunicación (SEP, 2000).

El rasgo principal de este enfoque alude a que dicho trabajo no se limita a la asignatura de español, sino que es válido y recomendable para las actividades de aprendizaje de las otras asignaturas, en la que los niños deben hablar, escuchar, leer y escribir, favoreciendo con ello la expresión e intercambio de conocimientos y experiencias previas, la comprensión de lo que lean y la funcionalidad de lo que escriban, para que los niños aprendan a utilizar el lenguaje oral y escrito de manera significativa y eficaz en cualquier contexto.

Para ello, en la presentación de los programas para la enseñanza del español en los seis grados, los contenidos y actividades se organizan en función de cuatro componentes, agrupados en los siguientes “apartados que indican aspectos clave de la enseñanza”:

- EXPRESION ORAL:

- Interacción en la comunicación.

- Funciones de la comunicación oral.

- Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas.

- LECTURA:

- Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos.

- Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores.

- Comprensión Lectora.

- Conocimiento y uso de fuentes de información.

- ESCRITURA:

- Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos.

- Funciones de la escritura, tipos de texto y características.

- Producción de textos.

- REFLEXION SOBRE LA LENGUA:

- Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita.

- Reflexión sobre las funciones de la comunicación.

- Reflexión sobre las fuentes de información. (SEP, 2000, p. 16)

Dentro del componente de lectura de dicho programa, se señala como propósito: lograr que los niños comprendan lo que leen y utilicen la información leída para resolver problemas de su vida cotidiana, pretendiendo desarrollar en los alumnos gradualmente estrategias para el trabajo intelectual con los textos.

Hasta aquí con estas observaciones que permiten notar el interés por reforzar el enfoque base de la asignatura de Español, podemos notar que en el Programa de Español 2000, se marca más explícitamente la necesidad de articular el Español con las otras asignaturas, permitiendo una

retroalimentación tanto para la asignatura como el de las demás asignaturas y si en dicha asignatura se ofrecen las estrategias - herramientas, corresponde en las demás asignaturas poner en marcha lo aprendido.

Por otro lado, los cambios siguen, actualmente está en marcha el Plan de Estudios 2009 de educación primaria que "se encuentra en etapa de prueba en aproximadamente 5 000 escuelas pilotos del país" (SEP; 2009, p. 5).

Este plan de estudios comparado con el de 1993, marca una gran diferencia de trabajo, ya que hace mención a la organización de los contenidos de una manera transversal; aunque en el plan de estudios de 1993 se menciona la importancia de integrar unos contenidos con otros, no se establece como tal, hasta este plan de estudios 2009, que además de especificar concretamente la nueva propuesta de trabajo, se hace referencia a una necesaria vinculación congruente de trabajo entre preescolar, primaria y secundaria.

En cuanto al programa de Español en este Plan y Programas de estudios 2009, se fundamenta que:

> La lectura y la escritura son parte de una gran cantidad de actividades cotidianas: leemos para entretenernos, para saber más sobre los temas que no interesan, para organizar nuestras actividades, para tomar decisiones, para resolver problemas, para recordar, para persuadir e influir en la conducta de otros. Lo hacemos a través de un conjunto de tipos de texto y de discurso que se han ido definiendo a lo largo de la historia. A través de este conjunto limitado de tipo de texto se satisface una multiplicidad de necesidades sociales y personales, públicas y privadas, mediatas e inmediatas. (SEP, 2009, p. 53)

Así mismo dentro de este Programa se establece como objetivo central:

> Lograr que los alumnos avancen significativamente en sus competencias alrededor del lenguaje: la comunicación oral, la comprensión lectora y la producción de textos propios (…) [del igual forma se señala que] desde el inicio de la primaria es importante enseñar una serie de

estrategias de lectura que aseguren que los alumnos, además de poder localizar información literal, estén en condición de inferir y deducir sobre los elementos que les proporciona un texto, y con esto, comprender lo leído. Lograr que los alumnos puedan ir más allá de la comprensión literal es uno de los objetivos centrales de la educación básica (…) estas intenciones requieren:

a) Abordar diferentes tipos de textos

b) Involucrarse con los textos y relacionarlos con conocimientos anteriores, es decir, anticipar, predecir, construir imágenes. Hacer preguntas, alentar y compartir opiniones.

c) Construir estrategias para autorregular la comprensión, es decir, relacionar lo que se lee con experiencias y con propios puntos de vista, comparar diferentes versiones de una misma historia o diferentes textos de un mismo autor, considerar otros puntos de vista, relacionar diferentes partes del texto y leer entre líneas, deducir el significado de palabras desconocidas a partir del contexto. (SEP, 2009, p. 56)

Para lograr dicho objetivo, el Programa de Español propone:

Una serie de proyectos didácticos que tienen como propósito facilitar la adquisición de conocimientos sobre la lengua a través de la aparición, en el aula, de situaciones comunicativas en las que algunas prácticas sociales de la lengua se vuelvan necesarias (…) promoviendo el desarrollo lingüístico y la adquisición de conocimientos alrededor de la lectura, la escritura y la oralidad. Un paso necesario que puede considerarse como un objetivo en sí mismo, es introducir a los alumno a la comunidad letrada, a través de su participación en múltiples eventos comunicativos, tanto al interior de la clase como trascendiendo a la comunidad, para iniciarse en las prácticas del lenguaje como hablantes, como lectores y como productores de texto. (SEP, 2009, p. 64)

Todos estos puntos a trabajar van de la mano con el perfil que se desea alcanzar al egresar la educación primaria, básicamente el perfil va encaminado a desarrollar una serie de competencias para: el aprendizaje permanente, el manejo de la información, el manejo de situaciones, la convivencia y la vida en sociedad (SEP, 2009).

No olvidemos que este plan de estudios 2009 por el momento es una prueba piloto, aún no establecida en toda la nación, por lo que si todo va en buena marcha lo veremos en el ciclo 2011-20012. Por ahora, el trabajo por proyectos se ve en pocas escuelas, siendo estas propuestas por docentes que conocen el enfoque Globalizador.

Básicamente los Planes y Programas de estudio son puestas en marcha que definen las competencias y el trabajo de cada una de ellas, es decir, son las guías de la educación en México. Pero en este caso para el trabajo de la comprensión lectora, no solamente se cuenta con los planes y programas para llevarla acabo en la institución, sino que en cada proyecto escolar se ve reflejado la necesidad de desarrollar esta habilidad y por ende en dicho proyecto se especifican una serie de estrategias y/o propuestas de trabajo que estimulan el desarrollo de la comprensión lectora, ahora, también otro factor que interviene en el desarrollo de esta habilidad es la Ley del Fomento para la Lectura que se puso en marcha en el año 2007 y que marca específicamente una serie de lineamientos que la Secretaría de Educación Básica deberá cumplir para que además de fomentar la lectura, esta se comprenda.

3.2 Ley de Fomento para la Lectura y el Libro

Un aspecto más involucrado en la institución escolar para el trabajo de la comprensión lectora, en términos políticos, es la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro, de acuerdo a lo que aparece en Diario Oficial de la Federación (DOF) (2000; Junio 8), se establecen un total de 27 artículos a lo largo de cinco capítulos, de determinados artículos a continuación se rescatan los más importantes involucrados con el trabajo directo de la Secretaría de Educación Pública en función a la lectura y su comprensión. Como primer punto se marcan las disposiciones generales para comprender el contexto en el que será aplicada, posteriormente se hace mención de los diversos

puntos a trabajar, por lo tanto, de acuerdo a lo establecido en la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro (2000) se marca que:

- **CAPÍTULO I**. Disposiciones generales

- **Artículo 1**. Las disposiciones de esta Ley son de orden público, de interés social y de observancia general en todo el territorio nacional. Lo establecido en esta ley se aplicará sin perjuicio de lo ordenado en la Ley de Imprenta, la Ley Federal del Derecho de Autor, la Ley General de Educación, la Ley General de Bibliotecas y sus respectivos reglamentos, así como cualquier otro ordenamiento en la materia, siempre y cuando no contravengan lo que en ésta se dispone.
- **Artículo 2**. Para efectos de la presente Ley se entiende como:

**Libro*: Toda publicación unitaria, no periódica, de carácter literario, artístico, científico, técnico, educativo, informativo o recreativo, impresa en cualquier soporte, cuya edición se haga en su totalidad de una sola vez en un volumen o a intervalos en varios volúmenes o fascículos. Comprenderá también los materiales complementarios en cualquier tipo de soporte, incluido el electrónico, que conformen, conjuntamente con el libro, un todo unitario que no pueda comercializarse separadamente.

**Sistema Educativo Nacional*: Constituido por los educandos y educadores, las autoridades educativas, los planes, programas, métodos y materiales educativos; las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados; las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, y las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía.

Bibliotecas escolares y de aula: Acervos bibliográficos que la Secretaría de Educación Pública, con la concurrencia de las autoridades locales, selecciona, adquiere y distribuye para su uso durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas y las escuelas públicas de educación básica.

- **Artículo 4**. La presente Ley tiene por objeto:

* Propiciar la generación de políticas, programas, proyectos y acciones dirigidas al fomento y promoción de la lectura;

* Hacer accesible el libro en igualdad de condiciones en todo el territorio nacional para aumentar su disponibilidad y acercarlo al lector.

- **CAPÍTULO II**. De las autoridades responsables

- **Artículo 5**. Son autoridades encargadas de la aplicación de la presente Ley en el ámbito de sus respectivas competencias: a) La Secretaría de Educación Pública, b) El Concejo Nacional para la Cultura y las Artes, c) El Concejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura, y d) Los Gobiernos estatales, municipales y del Distrito Federal.
- **Artículo 6**. Corresponde a la Secretaría de Educación Pública y al Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, de manera concurrente y considerando la opinión y propuestas del Consejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura:

* Elaborar el Programa de Fomento para el Libro y la lectura;

* Poner en práctica las políticas y estrategias contenidas en el Programa, estableciendo la coordinación interinstitucional con las instancias de los diferentes órdenes de gobierno, así como con los distintos sectores de la sociedad civil.

- **Artículo 10**. ***<u>Corresponde a la Secretaría de Educación Pública</u>***:

* *<u>Fomentar el acceso al libro y la lectura en el Sistema Educativo Nacional, promoviendo que en él se formen lectores cuya comprensión lectora corresponda al nivel educativo que cursan, en coordinación con las autoridades educativas locales.</u> [Subrayado y remarcado en negrita por mí]*

* Garantizar la distribución oportuna, completa y eficiente de los libros de texto gratuitos, así como de los acervos para bibliotecas escolares y de aula y otros materiales educativos indispensables en la formación de lectores en las escuelas de educación básica y normal, en coordinación con las autoridades educativas locales;

*Diseñar políticas para incorporar en la formación inicial y permanente de maestros, directivos, bibliotecarios y equipos técnicos, contenidos relativos al fomento a la lectura y la adquisición de competencia comunicativas que coadyuven a la formación de lectores, en colaboración con las autoridades educativas locales;

* Considerar la opinión de las autoridades educativas locales, de los maestros y de los diversos sectores sociales para el diseño de políticas de fomento a la lectura y el libro en el Sistema Educativo Nacional, con base en los mecanismos de participación establecidos en la Ley General de Educación;

* Promover la producción de títulos que enriquezcan la oferta disponible de libros, de géneros y temas variados, para su lectura y consulta en el Sistema Educativo Nacional, en colaboración con autoridades de los diferentes órdenes de gobierno, la iniciativa privada, instituciones de educación superior e investigación y otros actores interesados;

* Promover la realización periódica de estudios sobre las prácticas lectoras en el Sistema Educativo Nacional y sobre el impacto de la inversión pública en programas de fomento a la lectura en este sistema, así como la difusión de sus resultados en los medios de comunicación, en colaboración con las autoridades educativas locales, otras autoridades, la iniciativa privada, las instituciones de educación superior e investigación, organismos internacionales y otros actores interesados;

* Promover el acceso y distribución de libros, fortaleciendo el vínculo entre escuelas y bibliotecas pública, en colaboración con las autoridades educativas locales, las instituciones de educación superior e investigación, la iniciativa privada y otros actores interesados, e

* Impulsar carreras técnicas y profesionales en el ámbito de la edición, la producción, promoción y difusión del libro y la lectura, en colaboración con autoridades educativas de los diferentes órdenes de gobierno, instituciones de educación media superior y superior y la iniciativa privada.

- **CAPÍTULO III**. Del Concejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura

- **Artículo 12**. Se crea el Concejo Nacional de Fomento para el Libro y la Lectura como un órgano consultivo de la Secretaría de Educación Pública y espacio de concertación y asesoría entre todas las instancias públicas, sociales y privadas vinculadas al libro y la lectura.
- **Artículo 14**. El Concejo estará conformado por:

* Un presidente, que será el titular de la Secretaría de Educación Pública. En su ausencia será suplido por quien éste designe;

* Un secretario ejecutivo, que será el titular del Concejo Nacional para la Cultura y las Artes;

* El titular del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas;

* El presidente de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana;

* El presidente de la Asociación de Libreros de México;

* El presidente de la Asociación Nacional de Bibliotecarios;

* El presidente de la Sociedad General de Escritores de México;

* El Director General de Materiales Educativos de la Secretaria de Educación Pública;

* El Director General de Publicaciones del Concejo Nacional par la Cultura y la Artes,

* El director General de Bibliotecas del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

- **Artículo 15**. El Consejo Nacional de Fomento para el libro y la lectura tendrá las siguientes funciones:

* Asesorar en el diseño, formulación y ejecución del Programa de Fomento para el Libro y la Lectura;

* Promover el desarrollo de sistemas integrales de información sobre el libro, su distribución, la lectura y los derechos de autor, así como crear una base de datos que contemple: catálogos y directorios colectivos de autores, obras, editoriales, industria gráfica, bibliotecas y librerías mexicanas, disponible para la consulta en red desde cualquier país.

- **CAPÍTULO IV**. De la coordinación interinstitucional, intergubernamental y con la sociedad civil

- **Artículo 19**. La Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, son las instancias responsables de incentivar y promover la concurrencia, vinculación y congruencia de los programas y acciones de los distintos órdenes de gobierno, con base en los objetivos, estrategias y prioridades de la política nacional de fomento a la lectura y el libro.
- **Artículo 20**. Para impulsar la coordinación interinstitucional e intergubernamental en la aplicación de la presente Ley, la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, deberán:

* Establecer mecanismos e instrumentos de coordinación, cooperación y vinculación, así como promover la celebración de convenios y acuerdos con dependencias de las distintas ramas y órdenes de gobierno y los órganos autónomos del Estado, para diseñar, planear, coordinar, aplicar y fortalecer políticas, programas, proyectos y acciones de fomento a la lectura y el libro;

* Establecer compromisos con las instancias y organismos internacionales que, mediante convenios y acuerdos bilaterales y multilaterales, incentiven el desarrollo integral de las políticas públicas en la materia facilitando a autores, editores, promotores, lectores, espacios y alternativas de promoción y difusión que favorezcan el conocimientos de nuestra obra editorial y literaria en el exterior, y

* Establecer programas que involucren a individuos, instituciones de asistencia privada, instituciones académicas, asociaciones civiles y fideicomisos, cooperativas y colectivos, cuya labor a favor del fomento a la lectura y el libro han sido fundamentales para el desarrollo cultural en el país. (pp. 7-8)

En estos artículos que establece la Ley del Fomento para la Lectura y el Libro se nota básicamente las políticas que la Secretaría de Educación Pública (SEP) debe trabajar en función al libro, la promoción de lectura y su comprensión.

Mediante estas medidas, la SEP tendrá la obligación de llevar cada uno de estos puntos en las instituciones escolares, tratando con ello involucrar a todos los actores participantes de la educación, es decir, directores, docentes, alumnos, padres de familia y personal adjunto, etc.

Así mismo podemos observar que la SEP junto con otras instituciones ejercen un trabajo colaborativo, involucrando con ello un trabajo social, para no solamente fomentar la lectura en las escuelas sino llevar a diversas instancias oportunidades de convivir y tener acceso a los libros.

Con esto podemos notar que la comprensión lectora no es sólo una problemática que se vive en las escuelas, sino que es tema de interés y partida para la elaboración de políticas, estrategias y puntos de evaluación para tratar desde diversas dimensiones la problemática de la comprensión de textos, antecediendo con ello la promoción del libro y la lectura en las escuelas.

Así como existen políticas y programas a nivel nacional que marcan puntos de trabajo para la comprensión lectora, una dimensión más dentro de la institución escolar, a su vez más dependiente de las necesidades que presenta la comunidad, es el proyecto escolar, en dicho proyecto se marcan las estrategias de trabajo para mejorar la comprensión lectora en la comunidad escolar.

3.3 ¿PROYECTO ESCOLAR?

Una dimensión más de la comprensión lectora dentro del trabajo de la Institución escolar es el proyecto escolar. Así como la currícula nacional establece la forma de trabajar la comprensión de textos (pedagógicamente en el aula) y la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro establece puntos de trabajo para fomentar la lectura y su comprensión a través de la Secretaría de Educación Pública , el proyecto escolar es un punto más para incitar, proponer y establecer diversas estrategias de intervención a nivel escuela de la comprensión lectora, en dicho proyecto se ven consideradas las necesidades requeridas de la escuela para promover la lectura y su comprensión según sea el contexto.

En el informe presentado por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), titulado “Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria” (Treviño, Pedroza,

Pérez, Ramírez, Ramos y Treviño, 2007), se puede afirmar que en muchas primarias hay esfuerzos para la promoción de la lectura, es decir, escuelas cuyo proyecto escolar aspira justamente a mejorar esta dimensión de la formación de sus alumnos.

Ahora, de acuerdo con Treviño et al. (2007) el proyecto escolar es:

> Un instrumento de planeación que orienta el funcionamiento de las escuelas. En él se definen las acciones que llevan a cabo docentes, directores, alumnos y padres de familia para conseguir los fines educativos que se propone la escuela en concordancia con el currículo nacional (…) así mismo (…) el proyecto escolar es trascendente porque define las prioridades de las escuelas. De acuerdo a datos revelados durante el estudio, alrededor del ochenta por ciento de los docentes se encuentra en escuelas donde el proyecto escolar es sobre comprensión lectora (…) por lo que (…) como puede percibirse la comprensión lectora es una prioridad para las primarias mexicanas. (p. 107)

Es necesario saber que el proyecto escolar está ubicado dentro de uno de los distintos programas de apoyo que el sistema educativo ofrece a las escuelas, dicho programa es el Programa de Escuelas de Calidad (PEC) con el cual se apoya a las escuelas con recursos distribuidos a través de un concurso público y tales recursos están vinculados con la ejecución de un proyecto escolar.

En esencia el proyecto escolar es un recurso más que utiliza la escuela primaria para mejorar la comprensión lectora de sus alumnados, involucrando tanto a docentes como a padres de familia, recordemos que el proyecto escolar no necesariamente establece la comprensión lectora ya que cada escuela elabora su proyecto según las necesidades y las demandas de la comunidad escolar, pero lo que en este caso concierne y como bien lo establece el estudio elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), los principales proyectos escolares apuntan hacia la mejora de la comprensión lectora en las escuelas, por ello es un punto más que evidencia el trabajo y la necesidad de abordar la comprensión lectora en los niveles escolares, en este caso primaria, por lo que no se puede dejar atrás este aspecto que está cobrando vital importancia.

Por último, aunque se le ha otorgado un área especial a la comprensión lectora en los planes y programas, en la ley de fomento para la lectura del libro y en los proyectos escolares, en la

práctica cotidiana se observa que una vez egresados los alumnos de la escuela primaria, la mayoría de ellos no alcanzan un óptimo desempeño en la comprensión de la lectura, por lo que conviene preguntarse qué y cómo es que se trabaja este proceso en el aula. Ahora durante varios años se han elaborado investigaciones acerca del trabajo en el aula del proceso de comprensión lectora desde diversos factores que pudieran intervenir en un desarrollo favorable de este proceso, sin embargo un factor que necesita de un análisis detallado es la práctica docente y cómo este beneficia o no el proceso de la comprensión lectora en los alumnos.

Dentro de la práctica docente están los enfoques de planeación que este utiliza para llevar a cabo la enseñanza, y dentro de ella vemos reflejada la forma en que se trabaja la comprensión lectora, por lo tanto conviene conocer los principales enfoques de planeación y cómo es que intervienen en el proceso de comprensión lectora.

CAPÍTULO IV

LOS ENFOQUES DE PLANEACIÓN Y LA COMPRENSIÓN LECTORA

He mencionado ya, que la comprensión lectora es un proceso activo y constructivo, un proceso de pensamiento antes, durante y después de leer; una interacción entre el lector, el texto y el contexto, donde se ponen en juego tanto los conocimientos previos del lector como la información que es procesada en el momento de leer, permitiendo integrar a nuestras estructuras mentales -de una manera constructiva- los aprendizajes que surjan de dicha interacción.

Por lo que ahora, corresponde exponer en el presente capítulo los enfoques de planeación que trabaja el docente para beneficiar el proceso de la comprensión lectora.

Pero antes de adentrarnos a los enfoques de planeación, es conveniente mencionar el proceso que lleva acabo la educación primaria para desarrollar en los alumnos la comprensión lectora.

Trasladándonos a este escenario, esta etapa es una de las más significativas a nivel alfabético del alumno, ya que se entra al misterioso y mágico mundo de la lecto- escritura.

Una vez superado este proceso, el alumno se encontrará con diferentes tipos de texto que tendrá que decodificar, identificar y comprender a lo largo de su desarrollo escolar.

De la infinidad de textos que se han de trabajar, los libros de texto gratuito jugaran un papel muy importante porque son textos propios que están a disposición del alumno, sin discriminar los libros del Rincón de Lectura y algunos otros textos que proporciona Enciclomedia, que están más a disposición de lo que diga el profesor.

Asimismo el trabajo con los textos se verá influenciado por el profesor, ya que él será quien lleve al alumno a uno de los principales objetivos al que se desea llegar durante una lectura: la comprensión de textos.

El trabajo de la lectura en cualquier nivel podría considerarse como una herramienta didáctica para el profesorado, pero también como una herramienta de aprendizaje para el alumno, siempre y cuando se llegue a la comprensión de textos.

Ahora bien, siendo el libro de texto gratuito un material propio del alumno, y donde se encuentran los principales textos que el alumno ha de trabajar durante el proceso escolar, es importante señalar algo muy importante: la relación de estos con los contenidos de educación primaria.

Durante el proceso de enseñanza- aprendizaje el profesor debe de cubrir los contenidos correspondientes de cada grado escolar, en ese proceso, el profesor cuenta con material de apoyo para llevar a cabo su práctica docente, por ejemplo: plan y programas de estudio, avance programático, fichas de trabajo, libro del maestro, etc.

En cada uno de esos materiales se hace alusión a diversas formas de trabajar con el libro de texto del alumno, ayudando con ello a cubrir los contenidos de cada grado. En este caso el profesor utiliza los libros de texto a la par de los contenidos a enseñar, apoyándose en ellos para elaborar ejercicios, trabajar lecturas, etc. El avance de trabajo de los libros de texto es a base de lecciones, los cuales tienen que ser cubiertas en su totalidad a finales de cada ciclo escolar. Un aspecto muy importante a mencionar es que los libros de texto se integran por diversos tipos de texto, así como diversas imágenes que intentan establecer una relación lo más cercano posible al contexto del alumno; al comprimir varias circunstancias, fenómenos, hechos, situaciones, etc. –propias del contexto-, se intenta dar una explicación desde un punto de vista científico, histórico, social, etc., con el fin de que el alumno obtenga una comprensión amplia de los hechos que puedan suceder en su contexto, intentando con ello establecer posibles soluciones ante una problemática; lo que, de acuerdo a uno de los principales propósitos de educación primaria correspondería a formar un alumno competente para la vida, que, con lo que adquiere en la escuela sea capaz de relacionarlo y aplicarlo a su medio.

Es por ello que desde la planeación hasta su ejecución en el proceso de enseñanza, el docente ve en el libro de texto una herramienta complementaria de las asignaturas a trabajar, ya sea para relacionar los contenidos al contexto en que se desenvuelve el alumno o ampliar la información que se trabaja en determinada asignatura.

Esto posibilita que la lectura se convierta en una ventana de información y de aprendizaje, permitiendo establecer una relación entre el contexto en el que se desarrolla el alumno y los conocimientos que se generan desde el aula, donde, la comprensión de estos conocimientos, permitirá que el alumno de uso a esa información para comprender y construir aprendizajes.

Delimitando el campo de trabajo que corresponde a esta investigación, debemos tener claro que en tercer ciclo de primaria se trabajan diversos tipos de lectura, desde textos narrativos, expositivos, informativos, literarios, descriptivos, científicos, etc., de los cuales dentro de esa diversidad el alumno tendrá que aludir a sus conocimientos previos para inferir el contexto en el que ocurre ó se lleva a cabo determinado texto; mientras tanto, sí durante el trabajo del texto no alude a determinados conocimientos previos, la labor docente consiste en ampliar cierto bagaje de información para que el alumno logre interpretar el texto.

En esa labor, el docente también debe de considerar que todo texto ha de tener un objetivo y un uso; el uso de la información que proporcione el texto puede ser, desde mi punto de vista, de tres maneras:

1. Generar nuevos conocimientos.
2. Tener una visión concreta del contexto en el que nos desenvolvemos; y,
3. Utilizar y/o llevar a la práctica cierta información para resolver determinadas problemáticas.

Por lo que el objetivo primordial consistiría en preguntarse ¿qué vamos a extraer del texto y con qué fin? para tener claro qué es lo que se quiere obtener de la lectura.

Estos aspectos -quizá los más importantes antes de iniciar toda lectura- se han de tener presentes durante la enseñanza en el proceso de la comprensión lectora para que se logre un impacto en el alumno. Dicho impacto debe considerar que el alumno vea en la lectura una ventana más de aprendizaje y conocimiento, para comprender de mejor manera aspectos que ocurren en su entorno.

Pero ¿cómo se ve reflejado el proceso de la comprensión lectora en los enfoques de planeación que son utilizados por el profesor?

4.1. La enseñanza y el proceso de la comprensión lectora

Durante tercer ciclo de primaria, los contenidos son cada vez mayores y el grado de complejidad aumenta progresivamente; en este ciclo la mayoría de los alumnos ha accedido a la lecto-escritura, por lo que los diversos tipos de texto son enfocados hacia un aspecto más analítico y crítico.

En cada ciclo, los contenidos a trabajar se ven organizados por asignaturas y estas a su vez se ven descritas y/o reflejadas en los libros del alumno, por lo que la lectura siempre está presente.

Y es que, desde el libro de matemáticas hasta el de geografía, civismo, ciencias naturales, historia, etc., siempre estará presente la lectura; sí el alumno logra comprender los problemas matemáticos hasta seguir correctamente las indicaciones para un experimento, logrará ejecutar acertadamente las operaciones y seguir sin ningún problema indicaciones, instrucciones, etc.

Claro, en cuanto a las lecturas más extensas de índole expositiva e informativa, se tiene como propósito un trabajo más analítico y reflexivo, lo que implica que el alumno sea capaz de recuperar el significado y otorgar sentido al texto, retomando aquello que le sirva para comprender de mejor manera su entorno.

Ahora, la problemática de la comprensión lectora radica en varios factores, uno de ellos ya en la práctica, es que la lectura y el trabajo de su comprensión sólo se limita a la asignatura de Español; como veíamos en capítulos anteriores, el trabajo de la comprensión es un proceso que no puede limitarse únicamente a una asignatura, ya que ante cualquier texto al que se enfrente el alumno, el objetivo principal será comprenderlo, sea cual sea la asignatura; tal vez en la asignatura de Español se brinden las formas y estrategias para el proceso de la comprensión, pero en la práctica, al pasar a otra asignatura donde también hay trabajo de textos se olvida en su totalidad el tratamiento para la comprensión.

Un segundo factor se relaciona con la puesta en marcha de los conocimientos previos; la relación, la exploración y el trabajo con los contenidos de las disciplinas es un tratamiento óptimo para integrar al texto las bases necesarias para su comprensión, porque el alumno no solamente aprenderá a utilizar conocimientos previos para comprender la lectura sino que enlazará sus conocimientos con la información que le proporciona el texto para construir y/ reforzar sus aprendizajes.

Si vemos en la lectura un punto de partida para abordar un contenido, difícilmente se logrará la comprensión en los alumnos, porque, si estamos hablando de que en educación primaria radica la importancia de explorar los conocimientos previos del alumno –con la finalidad de que tengan una visión amplia de lo que contiene el texto-, entonces no sería pertinente considerar la lectura como introducción a un contenido nuevo, ya que sí para el alumno el contenido es “nuevo”, la lectura por consiguiente tendrá términos que el alumno no conocerá y sólo se conseguirá que la lectura se vuelva difícil.

Esto repercute en que no se da un esbozo o preparación adecuada entre los conocimientos previos del lector con la información que recién recibe, provocando que la información que recibe del texto quede de manera fragmentada y sin algún sentido para el alumno.

Por ello el trabajo que organice el docente será un factor que intervendrá en el proceso de la comprensión lectora, porque la lectura se encuentra en cada una de las asignaturas, no

exclusivamente en español, y si se desea lograr un impacto en el alumno desde la comprensión, es conveniente que el trabajo de los textos tenga un buen desarrollo y/o tratamiento de los conocimientos previos o de la información que el alumno va a encontrar el texto.

Y justamente una parte fundamental que guía el trabajo del docente durante el ciclo escolar es la planeación, en ella ve reflejada los contenidos, acciones y estrategias a ejecutar, por lo que también encontraremos la forma en que trabaja las lecturas que el libro de texto le proporciona, y por ende, la forma en que considera la relación entre los contenidos y el texto para favorecer la comprensión lectora, sin limitarse necesariamente a la asignatura de Español.

Ahora, la organización de la enseñanza en las escuelas primarias suele ser por asignatura, a cada materia se le da su espacio y cada una de ellas tiene sus objetivos a cubrir. De esto surge que la planeación del docente tome diversas características del enfoque sistemático, lo cual consiste en planear por objetivos cada asignatura.

Y es aquí donde, debido a la planeación se establecen tiempos para cada asignatura, al día podemos observar que en la mayoría de las escuelas se trabajan cuatro asignaturas ya sea español, matemáticas, ciencias naturales, etc., con horarios ya establecidos, lo que el trabajo se hace por lección, al término de esta se pasa a otra asignatura y así se va estableciendo la dinámica, dándonos cuenta que la enseñanza se ve fragmentada y por ende la lectura no tiene un tratamiento deseado para favorecer la comprensión.

Ahora, otro enfoque de planeación denominado Globalización, permite establecer las asignaturas de forma integrada en relación a un tema de interés que surja de los alumnos, motivando el aprendizaje con temas que parten de su contexto; este enfoque permite trabajar y relacionar en mayor amplitud los conocimientos previos del alumno con los textos.

¿En qué consisten estos enfoques de planeación? En el apartado siguiente se elaborará un panorama general de cada enfoque, para observar el trabajo que interviene en cuestión al proceso de la comprensión lectora.

4.2 Enfoques de Planeación

Al entender la comprensión lectora como un proceso en el cual el lector interactúa con el texto, obteniendo y construyendo significados a partir de lo que lee; la segunda cuestión sería pensar ¿en qué consiste la práctica docente para desarrollar la comprensión lectora en los alumnos? En base al estudio que realizó el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), sobre las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria, partiríamos en considerar esta práctica como "las actividades que organiza el docente para ofrecer a los alumnos oportunidades de interacción con los textos y de construcción de significados a partir de lo leído" (Treviño et al., 2007, p. 21)

Dichas actividades se verán reflejadas en la planeación que elabora el docente, esta última no mencionada como tal en el documento, pero que será el resultado de organizar los contenidos y establecer las estrategias de trabajo que favorezcan el proceso de la comprensión lectora.

De acuerdo con Prawda (2001):

> La planeación es un proceso anticipatorio de asignación de recursos para el logro de fines determinados [la palabra proceso se refiere al conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno que se desarrolla en forma dinámica, es decir, en forma permanente y continua], por lo que planear es decir en el presente las acciones que se ejecutaran en el futuro para realizar propósitos preestablecidos. (p. 23)

Para el docente, esta planeación se convierte en una orientación pedagógica y en una guía del trabajo que realiza diariamente, en ella plasmará contenidos, actividades, propósitos, estrategias, acciones, etc.; sin olvidar que la planificación no implica una pérdida de espontaneidad y flexibilidad ya que "en ella hay que dejar claro dónde se va, para sacar el mayor provecho de las oportunidades que surjan" (Dean, 1993, p. 82).

Y es que la planeación es una herramienta básica del trabajo docente, en ella plasma la manera de trabajar los contenidos.

Ahora, como lo había mencionado antes, existen diversos "enfoques" que giran en torno a la forma de organizar los contenidos en la planeación; basándome en Antoni Zabala *en su libro La Práctica Educativa el término "enfoque" "toma sentido* en la forma de concebir al alumno, la escuela, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la organización de los contenidos (planeación), etc.; en base a estos enfoques se sustentan ciertas metodologías de enseñanza que son utilizadas por el docente ya en la práctica"(1995, p. 23).

Por ello, en esta investigación la planeación se convierte en un punto de análisis, permitiéndonos explorar las formas en que el docente puede abordar la comprensión lectora en relación a los contenidos, sin tener que limitarnos sólo a la asignatura de español, abarcando así todo el proceso de enseñanza.

Para comprender de mejor manera cada enfoque, a continuación se menciona las principales características del primer enfoque: sistemático, para después abordar el segundo correspondiente a globalización, permitiendo así observar la diferencia de cada enfoque en el momento del proceso de la comprensión lectora.

4.2.1 Enfoque por Sistematización.

Durante el transcurso del tiempo, Zabala (1999) señala que:

> La ciencia, en su interés por comprender la realidad, ha fragmentado el saber hasta diversificar el conocimiento en una multiplicidad de disciplinas, cada una de las cuales, en su especialización, ha creado un cuerpo diferenciado determinado por un campo u objeto material de referencia (por ejemplo, el espacio para la geografía, los animales para la zoología, las rocas para la geología, etc.,); un campo de estudio propio u objeto formal de la disciplina (por

ejemplo, las formas en el espacio para la geometría, el comportamiento para la psicología, los planos y los mapas para la cartografía, etc.) unas metodologías propias para la observación o la investigación (por ejemplo, la experimentación en la biología, el trabajo de campo en la sociología), unos instrumentos de análisis (por ejemplo, la estadística y las simulaciones); unas aplicaciones prácticas y una historia diferenciada. (p. 147)

Cada uno de estos diferentes saberes y/o disciplinas siempre han organizado sus contenidos con una finalidad determinada, que obviamente no está relacionada con criterios clasificadores vinculados a la problemática de su enseñanza, pero que a causa de esta diversificación podemos identificar diversas formas de planeación en la enseñanza de los contenidos, una de ellas el enfoque por sistematización.

Ahora ¿qué respalda a este enfoque por sistematización? Dada como buena la división convencional del conocimiento en diversas materias y submaterias; la coherencia científica justifica que la organización de los contenidos según la estructura formal de las distintas ramas estereotipadas del saber ofrezca la seguridad de aquello conocido y, aparentemente desde la lógica del conocimiento establecido, se convierta en una propuesta incontestable (Zabala, 1999).

He ahí que tradicionalmente en este enfoque los contenidos se clasifiquen en diversas disciplinas, agrupadas según sea matemática, geografía, historia, etc.; que por consiguiente, las unidades didácticas tiendan a organizarse según unos criterios determinados por las disciplinas.

Esta forma de organizar y presentar los contenidos, es la que se denomina como multidisciplinar, en la que “las disciplinas se presentan una detrás de otra sin que exista ningún tipo de conexión entre ellas, y en la que hasta la misma disciplina organiza sus contenidos internos bajo campos aparentemente aislados” (Zabala, 1995, p. 26).

En un análisis más detallado Zabala (1995) se refiere a la multidisciplinariedad como “la organización de contenidos más tradicional. Los contenidos escolares se presentan por disciplinas

independientes unas de otras. El conjunto de disciplinas se propone simultáneamente sin que se manifiesten explícitamente las relaciones que puedan existir entre ellas" (p. 26). A lo que desde mi punto de vista también podemos determinar cómo sistematización, ya que la planeación se rige explícitamente por objetivos específicos para cada asignatura, sin establecer relación alguna con otras disciplinas.

Ahora, el reflejo de estas disciplinas escolares y el trabajo (enseñanza) de ellas desde este enfoque -como se observa en las matemáticas, la lengua, la historia, geografía, etc.- se han visto reducidas en la mayoría de los sistemas educativos a finalidades ***per se***, en flagrante contradicción con la razón por la cual fueron creadas (Zabala, 1995). A lo que, sí cada una de las disciplinas tiene sentido como marco teórico para la comprensión y conocimiento del mundo real, ya sea natural, social, tecnológico o artístico, por el contrario, en la enseñanza se pierde o se olvida esta función y se instituyen todas ellas como objeto de estudio escolar independiente de la causa para las que fueron creadas y que las justifican.

Advirtiendo con ello que los alumnos logren un aprendizaje memorístico, producto del rol pasivo que le corresponde jugar; con la prisa y tensión que provoca el cúmulo de contenidos presentados en asignaturas, se olvida solicitar más aclaraciones, es decir, el conocimiento no se socializa, porque lo importante es tratar de retener la mayor cantidad posible de conocimientos que finalmente lo evidenciarán como el mejor estudiante o el que más sabe, esto además conlleva a una inhibición de las relaciones personales entre alumnado y profesores, fomentando asilamiento de los sujetos en el aula y en la escuela.

Y una parte muy importante ligada a esta forma de trabajar es que la distribución habitual de los planes de estudio, programaciones, curricula, etc., y de las especializaciones en la formación del profesorado, también ha obedecido a esta lógica. Como bien señala Zabala (1999) "las materias o disciplinas seleccionadas, como suministradoras de aquello que hay que aprender en la escuela, han dado lugar a unas asignaturas según una configuración que no coincide con la organización clásica del saber académico" (p. 114). Es por ello que el reflejo de este enfoque en la escuela

responde a la selección o distribución de los contenidos escolares desde parámetros básicamente disciplinares.

En base a estas razones (ya en la práctica) es más probable caer constantemente en la repetición de los mismos contenidos, ya que se abordan los temas de manera aislada, se pierde interés para los alumnos y el docente tiene que imponer lo que tiene sentido por sí mismo.

Y como bien menciona García (1998) el trabajo en el aula se vuelve aburrido y cansado, producto de la prisa que se tiene por concluir el listado de contenidos, esto redunda en la desvinculación de los conocimientos que el alumno adquiere con la aplicación en su vida diaria; cuando se le presenta un problema vivencial, el alumno no logra realizar un análisis significativo, lo cual le dificulta comprenderlo, resolverlo y transformarlo. Y es que los contenidos de las diferentes asignaturas tienen mucha relación, pero no se ha encontrado la forma de interrelacionarlos, de tal manera que puedan abordarse simultáneamente a efecto de explicar un problema desde diversos enfoques.

Por lo que esta forma de organizar y trabajar los contenidos provoca que el alumno difícilmente los comprenda e intérprete, tomando así como única alternativa la memorización y repetición, imposibilitándolos para contraponer puntos de vista, aceptando todo como verdades irrefutables; a sí mismo este tipo de trabajo vinculado a la escuela tiene la función de hacer individuos sumisos y esto lo realiza trasmitiendo el saber como algo importante, ajeno y separado de la realidad, considerando así a los libros como instrumento de recitación y memorización.

Cuando los contenidos curriculares se abordan en forma fragmentada “sólo presenta una parte del objeto de conocimiento y pareciera ser un rompecabezas que al niño corresponde armar, unir las partes para que pueda comprender la totalidad estudiada” (García, 1998, p.36).

Y es que, una de las principales debilidades de este enfoque es la desvinculación que se advierte entre el aprendizaje de la escuela y el aprendizaje que se construye en la vida cotidiana, e ir a la escuela se considera una obligación ineludible “para aprender y educarse” (García, 1998), porque

se supone que es en esa institución donde se aprende lo fundamental. No se considera aprender a "la inmensa cantidad de conocimientos prácticos que son los que nos permiten sobrevivir como cruzar la calle, saltar una zanja o nadar. Todo esto no se considera aprendizaje, porque no se adquiere de una manera penosa, trabajosa, tediosa, que es lo que caracteriza en realidad la actividad escolar para los que la realizan" (García;1998, p. 38).

Por lo tanto, al estar la escuela separada del entorno, el niño establece dos mundos: el de su vida y el de la escuela; consecuentemente, se le dificulta articular una cosa con la otra, porque se somete al alumno a "aprender" un listado de temas y contenidos los cuales son abordados en forma aislada y cortados drásticamente para introducir otra asignatura con temas que, en el peor de los casos, nada tiene que ver con el anterior, de esta manera se obliga al alumno a centrar su atención e interés en otra materia, esto significa dos cosas muy graves: una enorme pérdida de tiempo, siempre necesario en la actividad diaria de la escuela y, lo que es más grave, una desadaptación del escolar en el estudio y la comprensión.

Y a pesar de que a menudo se presente esta forma de trabajar los contenidos, en la mayoría de las escuelas se tendría más potencialidad de uso y de comprensión cuanto más relacionados estén entre sí.

Ahora, bien es válida la diversificación de las disciplinas y que cada una de estas tengan sus propios objetivos para comprender de mejor manera nuestro entorno, pero si en la forma de enseñanza no hay relación entre estas, anteponemos vaga comprensión y conexión entre los conocimientos, y más aun cuando se encasilla la comprensión lectora en una sola asignatura; y es que como bien menciona Zabala (1995) "la naturaleza de las finalidades de la ciencia es sustancialmente distinta a la naturaleza de las finalidades educativas" (p. 14).

Esta fragmentación provoca que, desde posturas ligadas a unas finalidades educativas centradas en la formación para dar respuesta a las necesidades de la vida en sociedad, se cuestione la manera de seleccionar los contenidos y la forma de presentarlos. Por lo que, como dice Zabala (1995): "una cosa es la organización de los saberes desde una perspectiva científica y otra

bastante distinta es cómo deben presentarse y enseñarse los contenidos de estos saberes para que sean aprendidos en un grado mayor de profundidad" (p. 14).

4.2.2 Enfoque Globalizador.

Basándome principalmente en Zabala, durante el desarrollo de este enfoque, mencionaré dos términos únicamente ligados a la educación, el primero referente al enfoque globalizador y el segundo referente a los métodos globalizados; el primero alude a una "forma y actitud de concebir la enseñanza y de aproximarse al hecho educativo y el segundo a métodos de enseñanza completos" (Zabala, 1995, p. 23); como primer punto comenzaré señalando algunos aspectos del enfoque globalizador y por último, las características principales de algunos métodos globalizadores que se encuentran sustentados por este enfoque.

Recordemos que en el apartado anterior se señaló que el enfoque sistemático parte de una enseñanza basada estrictamente en las disciplinas, donde a partir de cada una de ellas el alumno jugará principalmente el rol de receptor y el profesor será quien lleve a cabo el desarrollo de cada una de las disciplinas o asignaturas. Cuando se rompe con este esquema, así como la forma de concebir el aprendizaje y la enseñanza, hablaremos del enfoque globalizador.

Y es que a lo largo de los años podemos encontrar propuestas y experiencias que rompen con la organización por unidades centradas exclusivamente en disciplinas, de manera que aparecen "unidades o temas que intentan establecer relaciones entre contenidos de diversas materias" (Zabala, 1999, p. 144). Dichas unidades o temas, como menciona Zabala "aparecen en una fase más avanzada de estos vínculos entre diferentes disciplinas, bajo las denominaciones de sincretismo y globalización, propuestas de organización de contenidos que, aparentemente prescinden de la compartimentación disciplinar, desarrollando incluso métodos sumamente elaborados en que los criterios de organización de los contenidos no están condicionados por su naturaleza disciplinar" (p. 144).

Estos enfoques surgen a primera vista con Claparede en 1908, utilizando el término de "sincretismo", posteriormente Ovide Decroly, lo abarca como "globalismo"; a partir de una visión acerca de cómo se produce la percepción de la realidad, marcan la diferencia de organizar los contenidos de una forma sistemática a una forma global (Zabala, 1999).

A partir de esta visión donde el conocimiento de los procesos de aprendizaje incide cada vez más en su carácter singular y personal, se ubica que el problema de enseñar no se sitúa básicamente en los contenidos "sino en cómo se aprende y por tanto, en cómo se ha de enseñar para que estos aprendizajes se produzcan" (Zabala, 1995, p. 19).

Es por ello que a partir de estas concepciones acerca del proceso de enseñaza-aprendizaje, surge la necesidad de una actuación pedagógica que posea un enfoque globalizador, en el que "los contenidos de aprendizaje siempre son los medios para conocer o dar respuesta a cuestiones que plantea una realidad experiencial del alumnado: la realidad que siempre es global y compleja" (Zabala, 1995, p. 24).

Por lo tanto, la posición ideológica de este enfoque entiende la enseñanza "como el desarrollo de todas las capacidades del ser humano para intervenir en la sociedad" (Zabala, 1995, p. 24); y por ende su función básica será potenciar en los alumnos las capacidades que les permitan dar respuesta a los problemas reales en todos los ámbitos de su persona -sean estos sociales, afectivos o profesionales (que por su naturaleza jamás son simples) -, desarrollando así la idea de que ser capaces de comprender e intervenir en la realidad comporta disponer de instrumentos cognoscitivos que permitan dar respuesta a la complejidad de su entorno.

Básicamente para Zabala (1995) el enfoque globalizador es:

> Un término específicamente escolar que describe una determinada forma de concebir la enseñanza, en el que el conocimiento e intervención en la realidad se realiza bajo una visión metadisciplinar y que puede comportar o no la utilización de métodos globalizados (todos los

métodos globalizados tienen un enfoque globalizador) y que en su desarrollo escolar siempre implica el uso, en un momento u otro, de relaciones interdisciplinares… (p. 224).

Lo que implica ofrecer al alumno los medios para comprender y actuar en la complejidad de la realidad en que se desenvuelve.

Particularmente el enfoque globalizador parte del convencimiento de que únicamente es posible dar respuesta a los problemas complejos con un pensamiento global capaz de construir formas de aproximación a la realidad que vaya más allá de un pensamiento disciplinar. Es decir, pretende desarrollar en el alumno y en la alumna un pensamiento integral que le permita identificar el alcance de cada uno de los problemas que en su intervención con la realidad se le plantean; y dentro de ese pensamiento integral, escoger los diferentes instrumentos conceptuales y metodológicos que le ofrecen los diferentes campos del saber, que, independientemente de su procedencia, relacionándolos e integrándolos, le ayuden a resolver dichos problemas.

Por lo que el rol que el alumno toma dentro de este enfoque, gira en torno a una dinámica de construcción, investigación, participación, disposición, organización, etc., que lo lleva a construir sus propios aprendizajes mediante la observación, el pensamiento, la reflexión y la apropiación de todo aquello que le sea útil para comprender su realidad, tomando como ventaja de que este enfoque le brinda un trabajo en contacto directo y/o con situaciones propias de la vida natural y social.

Este rol se vuelve significativo porque deja ver al alumno como un ser activo y eje articulador de sus aprendizajes, donde además alumno y docente se constituyen en un colectivo de aprendizaje, en el que descubren, construyen y transforman sus esquemas referenciales.

Es entonces donde el docente asume el papel de propiciador de aprendizajes, tomando en cuenta el nivel evolutivo, el interés y la realidad del alumno.

Al globalizar los contenidos, el docente está en posibilidades de reflexionar, analizar y transformar el trabajo con los niños, y puede percatarse de los aspectos de una teoría que son funcionales a la propia realidad (García, 1998); las disciplinas como parte de un todo permitirán comprender y explicar a partir situaciones, problemas que los niños presentan en la vida cotidiana.

Pero, ¿qué pretende este enfoque al considerar el trabajo del alumno y del docente dentro de un ambiente de aprendizaje, donde a partir de situaciones de la realidad se aborden las disciplinas de una manera interrelacionada? De acuerdo con Zabala (1995) este enfoque pretende:

> … de algún modo , recuperar en la escuela el verdadero objeto de estudio del saber al situar la realidad como objeto prioritario del conocimiento, tanto si se aplican los instrumentos específicos y limitados de una disciplina como si se utiliza de manera interrelacionada los medios conceptuales y las técnicas de diferentes saberes; intentando con ello romper con una trayectoria que ha convertido a las disciplinas en los únicos objetos de estudio, traicionando así lo que es su verdadera esencia, la razón por la cual fueron creadas. (p. 31)

Y es que como anteriormente lo mencionaba, las diferentes disciplinas nacen con el fin de estudiar y aportar conocimientos que ayuden a comprender de mejor manera nuestra realidad en la que estamos sumergidos, tratando con ello de brindar las mejores explicaciones a un entorno en las que como seres humanos nos desarrollamos, no para estudiar la realidad de una forma fragmentada que nos lleve a considerar unas ciencias más importantes que otras, ya que en la realidad donde estamos rodeados está compuesta por cada una de las ramas del saber; si seguimos por un sendero de fragmentación, el resultado nos llevará a conocer y manejar más de una cosa que de otra, formándose así desequilibrios en la forma de manejar una situación.

Y por ende la función social de la enseñanza no respondería a formar un perfil de hombre integro capaz de comprender la realidad e intervenir en ella; es por ello que de este análisis se deriva la necesidad de acercarnos a la realidad desde su complejidad, lo cual implica aproximarse a ella,

donde, como dice Zabala (1995, p. 35) “las disciplinas no son las finalidades sino los medios para comprender la realidad e intervenir en ella”, lo que hoy en día se aplicaría a lo que cada vez toma más importancia “ Educar para la vida”.

En resumen, el enfoque es una manera de concebir la enseñanza, una visión que hace que en el momento de planificar y organizar los contenidos de cada una de las diferentes unidades de intervención, tenga que articularse a partir de situaciones, problemas o cuestiones de carácter global. Por lo que, en la práctica del aula, el enfoque globalizador representa que, sea cual sea la disciplina que se ha de trabajar, sea cual sea el contenido que se quiere enseñar, siempre se ha de presentarse en una situación más o menos cercana a la realidad del estudiante.

Por último no hay que olvidar que el enfoque globalizador implica partir siempre de situaciones globales (holísticas), y, por tanto, se trata de una visión metadisciplinar , en la que cada disciplina aporta una parte fundamental según el problema de conocimiento que la situación plantea; y en su tratamiento educativo obliga a establecer, relaciones entre las diferentes disciplinas. Cuando es posible superar la rigidez de una organización escolar distribuida en disciplinas “el enfoque globalizador da lugar a los métodos globalizados” (Zabala, 1995, p. 33).

Dichos métodos globalizados (hay que dejar en claro), no se desprenden necesariamente del enfoque globalizador, sino que se fundamentan en el enfoque globalizador.

Por tal motivo, los métodos globalizados, como lo define Zabala (1995): “son modelos completos de enseñanza que como tales definen las variables que configuran la práctica educativa” (p. 27).

Así mismo existen varios modelos que serian convenientes conocer en el siguiente apartado, que de acuerdo a su vigencia actual se hacen referencia a cuatro principales métodos que describen cómo trabajar los contenidos de forma metadisciplinar apegándose con ello al enfoque globalizador.

4.2.2.1 Métodos Globalizadores

Los métodos globalizadores, tal y como lo define Zabala (1995) “son aquellos métodos completos de enseñanza que, de una manera explícita, organizan los contenidos de aprendizaje a partir de situaciones, temas o acciones, independientemente de la existencia o no de unas materias o disciplinas que hay que impartir” (p. 24). Es decir, son modelos completos de enseñanza y como tales, definen todas las variables que configuran la práctica educativa, y son considerados así por el hecho de que los contenidos de aprendizaje no se presentan y organizan desde una estructura sistemática.

Ahora bien, bajo el término globalización “son diversas metodologías empleadas, las primeras fueron las impulsadas por Decroly con el nombre de “centros de interés”, y por Kilpatrick con el nombre de “métodos de proyectos; y con un mayor o menor grado de diferenciación, se ha ido creando hasta nuestros días otros métodos que podemos situar bajo el epígrafe de globalizados, ellos son : el sistema de complejos de la escuela de trabajo soviética, los complejos de interés de Freinet trabajo por tópicos, los proyectos de trabajo global, etc.” (Zabala, 1995, p. 24).

Estos métodos globalizados parten de una perspectiva que podríamos denominar metadisciplinar, dado que las disciplinas no son en ningún momento el objeto de estudio, sino los instrumentos o medios para conseguir los objetivos que se pretenden alcanzar para comprender y llevar a cabo los aprendizajes dentro del contexto del alumno.

En sí los métodos globalizados nacen cuando el alumno se convierte en el protagonista principal de la enseñanza, ya que se moviliza para llegar al conocimiento de un tema que le interesa para resolver problemas que se cuestiona o se le cuestionan del medio social o natural; y en la acción por conocer, realizar y/o resolver alguna situación, el trabajo con estos métodos consistirá en aprender una serie de hechos, conceptos, técnicas y habilidades que además de corresponder a materias o disciplinas convencionales, deberá de adquirir una serie de actitudes, reconociendo que el objetivo directo no será aprender los contenidos disciplinares, sino conseguir el objetivo de

conocimiento que le preocupa , reconociendo y desarrollando a cada momento sus capacidades, intereses y motivaciones.

En síntesis, a los métodos globalizados lo que le interesa es brindar respuestas a problemas o cuestiones que plantea la realidad y para el docente es una herramienta que le brinda los medios necesarios para que el alumno llegue a afrontar los problemas reales a los que está expuesto.

En base a los principales métodos que nos marca Zabala en su libro mencionado antes, y García en su documento titulado *La globalización de contenidos curriculares como alternativa a los procesos de sistematización de la enseñanza-aprendizaje en la educación primaria*, a continuación se hace referencia a 4 principales métodos, los cuales están expuestos de manera analítica, tomando de cada uno de ellos sus posibles ventajas y/o desventajas que llegaran a presentar en la práctica.

Bien, el trabajo de estas metodologías en el aula son varias y de acuerdo a su vigencia actual (Zabala, 1999), son las siguientes:

- ***Los centros de interés Decroly*:** parten de un núcleo temático motivador para el alumnado y, siguiendo con el proceso de observación, asociación y expresión, integra contenidos de diferentes áreas de conocimiento (p. 163).

Y retomando unas generalidades más descriptivas que hace García (1998), las características de esta metodología son las siguientes:

A) Generalidades: Este método fue creado por Ovidio Decroly, ilustre pedagogo belga. Decroly afirmaba "que la escuela es para el niño y no éste para la escuela y que ésta última debía enseñar para la vida".

B) Fundamentos: El método Decroly está basado en principios de carácter biológico, psicológico y pedagógico. Para Decroly el fin último de la educación es la conservación de la vida. El

principio fundamental es, pues, educar al niño para la vida y para esto, la escuela debe ofrecer un ambiente natural. Los temas de estudio estarán tomados siempre de las experiencias de la misma. La educación debe impartirse con la plena libertad del educando, con la autonomía del mismo, con el conocimiento de que lo que al niño le importa y todo ello, por medio de la actividad.

C) Su metodología puerocéntrica subordinará la intervención didáctica a los intereses infantiles; intereses que, según Ovidio Decroly, estarán condicionados por sus "necesidades naturales" y, por tanto, comunes e inamovibles para todos los niños. Estas necesidades las agrupa en cuatro bloques:

1. Necesidad de alimentarse.
2. Necesidad de luchar contra la intemperie.
3. Necesidad de defenderse contra peligros y enemigos diversos.
4. Necesidades de actuar y de trabajar solidariamente, de recrearse y de mejorarse.

Los centros de interés son, en consecuencia las ideas-eje alrededor de las que convergen las necesidades fisiológicas psicológicas y sociales de la persona. La metodología Decrolyana pretende, por tanto, dos objetivos esenciales:

1. El conocimiento por parte del niño de su propia personalidad: la toma de conciencia de su yo y, por consiguiente de sus necesidades, de sus aspiraciones, fines y de sus ideales.
2. El conocimiento de las condiciones del medio natural y humano en que vive, del que depende y sobre el cual debe actuar.

D) Ventajas: El método Decroly es uno de los que ofrecen un mayor número de ventajas a la escuela común, porque puede aplicarse adaptado a las necesidades escolares de organización: atiende y desarrolla el pensamiento social del niño, al mismo tiempo que individualiza la enseñanza, toma en cuanta a los intereses infantiles y permite que los alumnos se auto eduquen, es decir descubran y desarrollen sus aprendizajes.

E) Objeciones: Sin embargo, tiene algunos inconvenientes como son: el costoso material que emplea, la profunda preparación que el maestro debe tener para resolver los problemas que la curiosidad infantil acarrea, el exceso de alumnos en las escuelas ordinarias.

Otra objeción que se le hace al método es la de que muchos afirman que Decroly piensa que los niños de los intereses infantiles no son verdaderos, sino que el juego importa más a los niños, que la necesidad de alimentarse o de protegerse.

Algunos más aseguran que este método resta espontaneidad y autonomía a los escolares que otros métodos modernos no solamente respetan sino que estimulan por diversos medios.

F) El juego como parte de la metodología educativa. La metodología didáctica Decrolyana son los juegos educativos. Estos son uno de los recursos que propone para desarrollar los centros de interés. Están pensados como auxiliares necesarios y valiosos, que no pretenden sustituir los elementos básicos de su metodología, osea la observación, asociación, expresión y la actividad. Ovidio Decroly con su método pretende en todo momento huir de las “recetas didácticas”, que para lo único que sirven es para originar prácticas rutinarias y nada significativas. (pp. 25-26)

- **El método de proyectos de Kilpatric :** básicamente, consiste en la elaboración de algún objeto o de algún montaje (una máquina, un audiovisual, una huerta escolar, un periódico, etc.) (Zabala, 1999, p. 166).

A lo que García (1998) señala:

A) Generalidades: Otra propuesta de trabajo curricular integrado, y que va a tener gran impacto, es la que formula en septiembre de 1918 William H. Kilpatrick en una de las más prestigiosas revistas americanas de educación del momento, Teachers College record, y que etiqueta como el método de proyectos. Una filosofía curricular que tiene importantes coincidencias metodológicas con la de los centros de interés, sólo que ahora se hace más hincapié en las dimensiones utilitaristas del conocimiento que se debe manejar en las instituciones escolares; se subrayan las dimensiones prácticas del conocimiento. Según el propio Kilpatrick un proyecto es "una entusiasta propuesta de acción para desarrollar en un ambiente social" y tiene que servir para mejorar la calidad de vida de las personas.

B) Fundamentos: El método de proyectos toma como base la acción y la vida social como condición específica, a diferencia de los centros de interés que ven en la vida la simple proyección de las necesidades vitales del niño y se basan en la percepción sincrética.

C) Desarrollo: Han sido muchas las clasificaciones que se ha hecho de los proyectos; sin embargo, las clasificaciones pueden resultar arbitrarias, porque todos encierran un mismo fin, la solución de un hecho problemático.

Dentro de un proyecto se distinguen las siguientes fases:

1. Sugestión: Surgimiento de una situación problemática.

2. Planeación: Conjunto de posibles soluciones para el problema.

3. Cumplimiento del proyecto: resolución de la cuestión apremiante.

Se debe tener en cuenta que en la sugestión del proyecto el maestro ha de aceptar las que surjan de los alumnos, siempre que no obstruyan la realización del programa oficial. El profesor puede, sugerir a los niños que efectúen determinada tarea con agrado y ha de interesarlos para ello. Conviene escribir un plan para marcar el orden y la forma cómo se desarrollarán las actividades para llegar al final del proyecto. Han de señalarse las finalidades que se persiguen y se aprovecharán las oportunidades que se presenten para impartir los conocimientos señalados en el programa oficial, es decir, se estará atento a las correlaciones que puedan efectuarse de manera espontánea.

D) Ventajas: Uno de los principios que mejor satisface con el método de proyectos es el de la necesidad de que el trabajo escolar sea atractivo y esto lo consigue mediante el planteamiento de problemas que el niño siente deseos de resolver. Despierta interés curiosidad intelectual y produce un rendimiento útil. Los niños adquieren el hábito del esfuerzo al buscar por sí mismos las soluciones, y así, la preocupación continúa hasta que quede satisfecha. Corrige también sus tendencias egoístas, mantiene el deseo de agrupación y el trabajo colectivo se soluciona.

E) Objeciones: Dentro de las principales limitaciones que sufren los proyectos, encontradas por los que no son partidarios del método descrito, están las siguientes:

1. Falta de sistematización.
2. Programas perturbados.

3. Falta de ordenación.

4. Los proyectos largos son complicados.

5. No se detiene al perfeccionamiento de un determinado aspecto.

Sin embargo, el método de proyectos es una forma notable dentro del aspecto metodológico y se cumplen requisitos para lograr una educación integral.

F) Finalidad: Los contenidos básicos de aprendizaje son de carácter procedimental y actitudinal. Lo que interesa no es tanto el tema de trabajo, el objeto que se construye o le montaje que se realiza, sino todas las habilidades individuales y grupales que hay que llevar a cabo para conseguir la meta establecida, de alguna manera, los contenidos conceptuales están en función de la capacidad de planificación y realización. Las habilidades ligadas al saber hacer y al saber resolver son el eje conductor del método. De la misma manera la capacidad de participación y de trabajo asociada a necesidades planteadas en la vida real, son las directoras de los contenidos actitudinales.(pp. 27-28)

- **La investigación del medio del MCE (Movimiento de Cooperazione Educativa de Italia) :** intenta que los chicos y las chicas construyan el conocimiento a través de la secuencia del método científico (problema, hipótesis y validación) (Zabala, 1999, p.168).

Así mismo, Zabala en 1999, señaló lo siguiente:

A) Generalidades: Coincidiendo en varios pedagogos que se han planteado que puesto la investigación es la forma utilizada para llegar al conocimiento, no hay ninguna razón por la cual no pueda ser también un buen método de aprendizaje. Es Freinet quien estructura, a partir de

1924, su teoría pedagógica en el principio del *tâtonnement* y fundamenta las técnicas didácticas en el tanteo experimental que realizan constantemente el niño y la niña. Y a partir de esta estructuración que elabora Freinet, el Movimiento de Cooperazione Educativa de Italia (heredero de esta tradición) busca organizar y sistematizar el tanteo experimental, así como clarificar los fundamentos psicopedagógicos de la investigación como un proceso natural de aprendizaje, e intenta convertir la escuela en una institución en la cual el alumno y la alumna ponga todo su bagaje cultural al alcance de los demás para llegar, entre todos, a conocer científicamente el mundo.

B) Fundamentos: Se parte de la idea de que los chicos y las chicas saben y aportan en la escuela una gran cantidad de conocimientos aprendidos de manera natural, a través de su propio tanteo experimental. Investigar en la escuela significa escoger, ordenar, poner en relación los elementos descubiertos y analizar problemas precedentes; la investigación. Para este método la investigación será el proceso natural de aprendizaje, en tanto y cuanto se encuentra en relación con el ambiente o interés del niño o la niña; un ambiente que le es familiar y del cual tiene experiencia inmediata.

C) Desarrollo: Del contacto que tenga el niño con su medio y del interés que este tenga por el mismo, surgirá la motivación para el estudio de los múltiples problemas que se plantean en la realidad. Resolver estos problemas implicará plantear hipótesis de trabajo, que deberán ser verificadas mediante el contraste con datos e informaciones previamente recopiladas. Todo ello permitirá resolver total o parcialmente el problema que había surgido y puede ser punto de partida para plantear nuevas cuestiones. Pero el conocimiento obtenido es muy importante, de modo que hay que dar a conocer las conclusiones a los demás, dentro y fuera de la escuela,

utilizando diferentes medios de comunicación (murales, montajes, diarios, dossieres, reportajes, etc.)

D) Secuencia de enseñanza/aprendizaje:

1. Motivación
2. Explicitación de las preguntas o problemas
3. Respuestas intuitivas o hipótesis
4. Determinación de los instrumentos para la búsqueda de información
5. Diseño de las fuentes de información y planificación de la búsqueda.
6. Recogida de datos
7. Selección y clasificación de los datos
8. Conclusiones
9. Generalización
10. Expresión y comunicación

E) Justificación: Para este método, la investigación comporta siempre una acción que lleva a modificar el medio, en contra del "activismo ingenuo", que imita la realidad sin intención de modificarla. Por tanto, y del mismo modo, el problema en el uso de los esquemas de investigación no es debido a una coherencia con los procesos de aprendizaje, sino que lo esencial es que el aprendizaje científico de la realidad parta siempre de la experiencia.

F) Finalidad: La metodología del MCE tendrá como finalidad primordial enseñar a formular "proyectos" de experiencias y sistematizarlos, discutir, establecer relaciones, realizar experimentos, extraer conclusiones, etc., como medio para contribuir a formar ciudadanos y

ciudadanas críticos, responsables y con herramientas para intervenir en la realidad que les rodea. (pp. 168-171)

- **LOS PROYECTOS DE TRABAJO GLOBAL**, en los cuales, con el objetivo de conocer un tema que generalmente ha escogido el alumnado, hay que elaborar un dossier o una monografía como resultado de una investigación personal o de equipo (Zabala, 1999, p. 171).

Las principales características de esta metodología son:

A) Generalidades: Esta forma de intervención nace de una evolución de los Project Works de lengua y es una respuesta a la necesidad de organizar los contenidos escolares desde la perspectiva de la globalización.

B) Fundamentos: Crear situaciones de trabajo en la cuales los chicos y las chicas se inicien en el aprendizaje de unos procedimientos que les ayuden a organizar, comprender y asimilar una información. En esta forma de entender el método, el producto final del proyecto se ha concretado en la realización de un dossier o de una monografía. En la elaboración del dossier se utilizarán una serie de habilidades, estrategias y conocimientos procedentes de diferentes disciplinas, áreas o materias.

C) Desarrollo: Bajo el trabajo de situaciones en las cuales los chicos y las chicas se inicien en el aprendizaje de unos procedimientos que les ayuden a organizar, comprender y asimilar una información, este método se ha concentrado en la realización de un dossier o de una monografía. En la elaboración del dossier se utilizarán una serie de habilidades, estrategias y conocimientos procedentes de diferentes disciplinas.

D) Secuencia de enseñanza/ aprendizaje:

1. Elección del tema
2. Planificación del desarrollo del tema
3. Búsqueda de información
4. Tratamiento de la información
5. Desarrollo de los diferentes apartados del índice
6. Elaboración del dossier de síntesis
7. Evaluación
8. Nuevas perspectivas

E) Justificación: Esta manera de intervenir, permite realizar un recorrido a través de los contenidos de aprendizaje definidos por la escuela a partir del dialogo que se establece entre los objetivos explicitados por el alumnado y la mediación e intervención del profesorado, que asegura la correcta secuenciación, así mismo, fomenta contextos de trabajo en que los alumnos y las alumnas pueden, a partir de un planteamiento inicial (relacionado con sus conocimientos previos), buscar información, seleccionarla, comprenderla y relacionarla a través de diferentes situaciones, para convertirlas en conocimiento. De la misma forma prioriza una perspectiva procedimental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El énfasis en la relación entre enseñanza y aprendizaje es, básicamente, de carácter procedimental y gira en torno al manejo de la información, es decir, pone énfasis en las estrategias de aprendizaje autónomo, por último contribuye a tener en cuenta las diferentes posibilidades e intereses del alumnado en el aula, de manera que nadie que desconectado y cada uno encuentre un lugar desde el cual implicarse y participar en el aprendizaje.

F) Finalidad: Los contenidos que centran el trabajo son de carácter conceptual, relacionado con el conocimientos de un tema ligado a la realidad, generalmente del mundo socionatural (qué es, cómo funciona, cómo se desarrolla, cuándo se va a producir, cuáles son sus razones, etc.). Ahora bien, lo que lo hace más relevante es el trabajo sistemático de unos contenidos procedimentales relacionados con la búsquela de información y de trabajo en grupo, y la utilización constante de unas determinadas estrategias cognitivas ligadas al aprender a aprender (Zabala, 1911, pp. 171-173).

Ahora, cada uno de estos enfoques de planeación conllevan una forma de trabajo que directa o indirectamente influirán en el proceso de la comprensión lectora, ya que contribuirán en la forma de trabajar los textos que el alumno enfrenta día a día, si la comprensión lectora es tomada en cuenta únicamente en español, se verá limitada, en cambio si se integra la comprensión lectora en las asignaturas restantes, este proceso será mayormente estimulado; sin embargo, no solamente serán los enfoques de planeación los responsables de una buena estimulación para la comprensión lectora, sino que el trabajo que realice el docente será importante para que se lleve un seguimiento y un tratamiento de los textos abordados.

Para tener un acercamiento más puntal, es conveniente trasladarnos a la práctica educativa y a su estudio, para observar cómo es que intervienen precisamente los enfoques de planeación que utiliza el docente, en el desarrollo de la comprensión lectora.

CAPITULO V

ESTUDIO DE CAMPO

Sin lugar a dudas cada práctica educativa es un contexto diferente, donde el desarrollo y proceso de la comprensión lectora siempre será enfocada desde diversas miradas pedagógicas.

Por ello iniciaré la descripción y análisis del terreno que fue observado con el fin de examinar cómo el enfoque utilizado por el docente estimula o permite un mejor proceso y desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de tercer ciclo de primaria.

5.1 Dos experiencias al sur de la Ciudad de México: facilidades y dificultades

Un pilar de esta investigación es la visita que hice a las instituciones con el fin de conocer la práctica educativa y explorar en el aula la manera en cómo el docente trabaja y estimula el proceso de la comprensión lectora mediante el uso de los enfoques de planeación.

Antes de iniciar mi viaje por las instituciones, tomé la decisión de que estas fueran públicas y no privadas, ya que el sistema de la escuela pública ofrece a los docentes contar con actualizaciones periódicas que permiten dirigir al el conocimiento y aprendizaje hacia una mayor "calidad", asimismo, esta decisión me daba la oportunidad de sondear el conocimiento que tienen los docentes de escuelas públicas sobre los enfoques de planeación, además de que este sistema ha dado un espacio y difusión especial al trabajo con la lectura.

Dicha difusión va desde poner en marcha programas que fomenten el gusto y hábito por la lectura, hasta involucrar el desarrollo de la comprensión lectora en un Proyecto Escolar, donde cada institución busca las estrategias de forma colegiada con el fin de desarrollar en sus alumnos la comprensión de textos. Por ello, al elegir escuelas públicas tenía la oportunidad de conocer las estrategias plasmadas en el Proyecto Escolar para desarrollar la comprensión lectora.

Al comenzar mi aventura por las escuelas me topé con facilidades y dificultades que siguieron despertando mi interés por continuar con la investigación, entre las facilidades, fue iniciar las observaciones en la escuela donde realicé mi servicio social, en dicha escuela encontré sin ninguna dificultad un docente que conocía y trabajaba con el enfoque por sistematización; una dificultad fue encontrar un docente que conociera y trabajara con el enfoque globalizador en tercer ciclo de primaria, ya que después de un periodo largo de andar por escuelas donde los docentes en su mayoría desconocían el enfoque globalizador, encontré un docente recién egresado de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros que conocía y trabajaba el enfoque globalizador con alumnos de sexto grado.

La dificultad de encontrar un docente que conociera y trabajará el enfoque globalizador me hizo pensar y contrarrestar en su momento el conocimiento y manejo de los enfoques de planeación entre los docentes que llevan tiempo en el magisterio con aquellos recién egresados, ya que estos últimos son los que más conocen y manejan el enfoque globalizador, mientras que en la mayoría de los docentes con más tiempo en el magisterio, hay un conocimiento y uso superior del enfoque sistematizador, algunos desconociendo el enfoque globalizador y algunos otros reconociendo que el trabajo con dicho enfoque requiere de tiempo para la planeación, tiempo que no se dispone por las diversas situaciones administrativas escolares.

5.1.2 San Jerónimo y López Portillo: Dos contextos enriquecedores

El resultado de las facilidades y dificultades que se atravesaron al inicio de la investigación práctica me dirigieron a dos escuelas distintas con contextos enriquecedores.

La primera institución en abrirme sus puertas fue la Escuela Primaria “Gral. Juan N. Álvarez” turno matutino, en ella realicé mi servicio social y posteriormente la Directora de la institución me brindó la oportunidad de llevar a cabo las observaciones correspondientes a mi investigación.

Para llegar a esta escuela solamente hace falta ubicarnos en la Delegación Álvaro Obregón, Colonia Tizapán, en la calle de Fraternidad No. 5, entre las avenidas San Jerónimo y Canoa.

Cerca a esta zona podremos encontrar sitios como San Ángel y el Paseo del Pedregal, a primera vista se puede pensar que es una zona con un nivel socioeconómico medio, ya que cuenta con todos los servicios públicos: alumbrado, calles pavimentadas, agua potable, gas, gasolineras, teléfonos públicos y transportes de servicio; al caminar por las calles y avenidas correspondientes podemos dar con tiendas de autoservicio, clínicas del seguro social, guarderías, restaurantes, deportivos, centros sociales, bancos, farmacias, tiendas de abarrotes, mercados, así como múltiples comercios: papelerías, café Internet, estéticas y cafeterías.

Una vez recorridas las calles aledañas a la institución, entrar a ella es toda una aventura, a primera vista, desde afuera pareciera ser una escuela pequeña, pero iniciando con un zaguán azul cielo se encuentra un estacionamiento amplio que dirige a la entrada principal, una vez adentro el panorama es basto para observar dos jardineras con flores distintas, un jardín que cuenta con columpios, resbaladillas, sube y baja y un pasamanos , un patio principal donde los alumnos realizan honores a la bandera y clases de Educación Física, donde podemos ver una cancha de básquetbol así como diversos dibujos pintados en el concreto y un foro al aire libre, sin lugar a dudas un lugar con bastantes arbustos y árboles que hacen de la escuela un espacio muy fresco.

En referencia al edificio escolar, este cuenta con planta baja y un primer piso, en su totalidad cuenta con doce aulas, cuatro de ellas con Enciclomedia, un espacio para la Dirección, una bodega con material para Educación Física, un aula con servicio de U.S.A.E.R (Unidad de Servicio y Apoyo para la Escuela Regular), una biblioteca escolar, un aula multimedia, dos baños para varones, dos baños para mujeres y uno correspondiente a docentes.

En cuanto al personal docente, este cuenta con una plantilla de doce docentes frente a grupo, un profesor de educación física, dos profesoras de U.S.A.E.R., un apoyo administrativo y la Directora del plantel, afortunadamente ya ubicaba a la mayoría de ellos por el trabajo realizado durante mi servicio social, sin embargo, no había tenido trato con el profesor de 5to año, con quien la Directora María del Roció me ofreció realizar las observaciones durante aproximadamente un mes.

Antes de conocer al profesor con quien trabajaría le comenté a la Directora del plantel la necesidad de realizar observaciones a docentes de tercer ciclo que trabajaran el enfoque sistematizador, por lo que de inmediato me presentó al profesor Cándido López, responsable del grupo 5º año "A".

Una vez recibida por profesor titular, fui presentada ante el grupo y se realizaron los acuerdos necesarios con el profesor de grupo para llevar a cabo las observaciones pertinentes; con esto se sello el cincuenta por ciento de la investigación práctica; ahora sólo quedaba encontrar un docente que conociera y trabajara el enfoque globalizador en tercer ciclo de primaria para cubrir al cien por ciento la investigación práctica.

En la institución donde me encontraba no había un profesor que trabajara con el enfoque globalizador en tercer ciclo, por lo que tenía que ir en busca de otra institución, para cubrir al cien por ciento mi investigación.

Esta posición me llevó a consultar escuelas por un período extenso, fue hasta entonces que una profesora en servicio recién egresada de la Escuela Benemérita Normal de Maestros, me contactó con un profesor que conocía y trabajaba el enfoque globalizador en alumnos de sexto año.

A partir del encuentro con la profesora comenzó mi nueva aventura, el primer paso fue contactarme con el profesor y solicitar a la institución el permiso necesario para comenzar las observaciones.

En una llamada y cita previa fue que el profesor me dio la dirección y las indicaciones necesarias para llegar a la institución, esta ocasión el turno fue vespertino, y con el encuentro se abrió la esperanza de pactar con el Director (a) la realización de las observaciones faltantes.

Esta vez la ubicación fue en la Delegación Tlalpan, entre las calles Bolonchen y Yobain en la Colonia Cultura Maya, cercano a López Portillo y Torres de Padierna, al sur de la ciudad de México.

El trayecto para llegar a la segunda institución comenzó con un panorama distinto a la primera escuela, una vez posicionándonos en el parque de diversiones Six Flags inicio una zona en su mayoría sencilla, dejando atrás los centros comerciales y avenidas grandes, se observaron casas ubicadas entre los cerros, por lo que las calles eran inmensamente largas, angostas y con pendientes altas, ahora el centro de la ciudad podía verse según el transporte seguía subiendo hacia la cima del cerro. Así mismo, entre más alto se llegaba a la cima, los establecimientos y comercios disminuían o se encontraban a distancias muy separadas.

Una vez topando con el mercado llamado "López Portillo", me indicó que estaba a diez minutos de conocer la escuela, mientras tanto se observaban casas por construir, algunos terrenos vacíos, varias tienditas, comercios propios y pequeños, fondas, panaderías, uno que otro café Internet, papelerías y una iglesia.

Ya pasando el mercado "López Portillo", por una calle que continuaba subiendo a las casas que se encuentran a lo alto, podía verse la escuela donde realizaría las observaciones faltantes. Cercana a la escuela se encontraba una explanada, un negocio de frutas y verduras así como un establecimiento de telefonía celular.

La escuela a la que había llegado tenía por nombre "Prof. Hermilo Zavalza del Valle" en la calle de Yobain # 659, desde afuera se podía echar un vistazo al patio de la escuela y algunos salones del primer piso.

En esta ocasión, para poder acceder a la escuela, pedí al conserje que me comunicara con el Prof. Uziel, titular del grupo 6° "A", una vez con él, este me llevó con la Directora de la Institución, con quien me presenté y comenté la necesidad de realizar observaciones para la investigación referente a la comprensión lectora, sin ningún problema la Directora de la institución me dio la bienvenida y el permiso necesario para realizar las observaciones faltantes.

Con más calma y seguridad de poder realizar mi trabajo, comencé a observar la institución, en la que pasando la entrada escolar se encuentra una escalera que dirige al patio central de la

institución, el único que se puede encontrar en la escuela es un espacio rectangular suficiente para la realización de honores a la bandera, por donde pueden desplazarse sin ningún problema.

Hay dos edificios donde se encuentran distribuidas las aulas, dirección y bodega de Educación Física, cada edificio con planta baja y primer piso. Los edificios se encuentran ubicados uno frente al otro, en uno de ellos se encuentra la Dirección escolar, una aula multigrado, una bodega para material de Educación Física, así como un sanitario para varones y otro mujeres.

En la planta baja del segundo edificio se encuentran las aulas de primer grado “A” y “B”, segundo grado “A” y “B”, tercer grado “A” y “B”, un baño correspondiente a varones y uno para mujeres, así como un baño para maestros, mientras que en el primer piso , se encuentran las aulas de cuarto grado “A” y “B” , quinto grado “A” y “B” y sexto grado “A” y “B”. En la parte trasera de este edificio se cuenta con un estacionamiento y una salida exclusiva para profesores. En este caso, el aula del Profesor Uziel se encontraba en el primer piso de este edificio.

En referencia al personal docente, este se conforma por una plantilla de trece profesores frente a grupo, un profesor de educación física, una profesora de U.S.A.E.R, un apoyo administrativo y la Directora del Plantel. Cabe mencionar que en esta ocasión no hubo acercamiento mayor con los docentes de otros grados, únicamente la presentación informando que realizaría observaciones en el grupo del profesor Uziel López.

Si bien en esta última escuela el ambiente se tornó distinto en cuanto a la relación con los docentes, cabe señalar que se contó con un gran apoyo por parte de la directora del plantel así como del profesor para realizar mis observaciones.

Es necesario mencionar que para el acceso a ambas instituciones no fue necesario un oficio expedido por la universidad; la primera institución me permitió realizar las observaciones en función al trabajo que realicé durante mi servicio social, mientras que en la segunda escuela, la Directora se mostró accesible al trabajo que realizaría, bastó con la presentación que me hizo el profesor Uziel y la mención del tiempo que estaría en la institución, por lo que no fue necesario

algún tipo de documento, sin embargo cada escuela me abrió sus puertas con confianza para realizar las observaciones, ofreciéndome la posibilidad de una experiencia enriquecedora.

5.2 Dispositivo de Investigación: Dos casos, una técnica.

Dirigir el estudio de la comprensión lectora desde dos enfoques, me llevo a diseñar un dispositivo que recogiera datos concretos de cada enfoque a explorar. La metodología de investigación a seguir fue el Estudio de Caso (Stake, 1998), siendo dos casos distintos a comparar, las técnicas a utilizar tuvieron la misma tarea de analizar un sólo proceso: la comprensión lectora.

Por ello, el dispositivo empleado se conformó de dos instrumentos esenciales: la observación y el cuestionario, de los cuales, la observación se llevo a cabo durante un tiempo aproximado de cuatro semanas con un total de 12 sesiones, cada sesión con un tiempo estimado de 4hrs, 30 min, en ambas escuelas.

En un inicio, la observación fue de tipo no estructurada y no participativa, sin embargo, durante la puesta en marcha, hubo la necesidad de cambiar la técnica de estudio observacional no estructurada a una forma estructurada, ya que durante las primeras sesiones se observó en la práctica una marcada dinámica de trabajo, lo cual, me llevó a conformar categorías de análisis, y a partir de ellas, observar el proceso de comprensión lectora en los enfoques de planeación utilizados por el docente.

Para realizar la observación de forma estructurada, elaboré un cuadro de registro para ambos enfoques de planeación (ver anexo III Y IV), donde, a partir de lo recabado por los autores Smith (1983) y especialmente de Bofarull (2005) se establecieron los siguientes tres momentos (cada uno con las estrategias a abordar durante el proceso de la comprensión lectora) clave a la hora de trabajar un texto:

ANTES DE LA LECTURA:

Este primer momento permite observar si se plantean los objetivos que se pretenden conseguir con la lectura y si se aportan los conocimientos previos para afrontarla.

1. **Tomar en cuenta la actitud emocional que presenta el lector:** Este punto sugiere observar si se aborda el interés y las expectativas del lector a la hora de enfrentarlo con un texto, con el fin de efectuar la lectura de manera placentera y no por imposición.

2. Indicar el objetivo de la lectura: En este punto conviene observar si se indica al lector el objetivo que se pretende conseguir al realizar la lectura. Los objetivos pueden ser: leer para después explicar lo que se ha comprendido, buscar información general (de qué va el texto, saber si nos interesa su contenido, etc.), buscar una información concreta, leer para aprender, leer para seguir unas instrucciones a fin de llevar a cabo un procedimiento (una receta de cocina, armar un juguete, etc.), leer para informarse (de una noticia, de temas científicos, etc.), leer para confirma un conocimiento previo, leer para disfrutar de la lectura y llevar un tiempo de ocio.

3. **Activar conocimientos previos:** Se observa cuando se activan los conocimientos previos del lector para interpretar el texto, ya sea mediante lluvia de ideas, pre- interrogantes, etc.

4. **Establecer la formulación de hipótesis y predicciones:** Se observa cuando se establece en los lectores interactuar con el texto, analizando: el título del texto, la portada, las ilustraciones, el índice y posibles subtítulos; con el fin de tener las herramientas suficientes para elaborar y exponer predicciones y/o hipótesis en base ha: ¿de qué tratará el texto? ¿qué tipo de texto será? ¿qué personajes se trabajaran durante la lectura? etc.

DURANTE LA LECTURA:

Este segundo momento permite hacer inferencias (predicciones, interpretaciones, conclusiones, etc.), comprobar y revisar el proceso de comprensión mientras se lee y tomar medidas ante los errores, con el fin de detectar errores y poner en marcha un pensamiento estratégico.

1. **Guiar el uso de las señales del texto para construir el significado:** Se observará si se guía al lector en el uso de las señales semánticas (síntesis, recapitulaciones…), señales léxicas ("lo más importante es…", "Recuerda que…"),señales sintácticas (orden de las palabras, ya que a menudo las que van al principio de la frase suelen ser las más importantes) y señales gráficas (tipo de letra, medida de las letras, negritas, cursivas, mayúsculas, subrayados…), porque las informaciones más importantes suelen destacarse con ellas.

2. **Verificar y/o comprobar hipótesis planteadas con anterioridad, invitando a reflexionar las causas de posibles errores que pudieron suscitarse:** Se observa si durante la lectura se va verificando y/o comprobando con el lector las hipótesis planteadas desde el inicio del texto; manejando los errores y/o aciertos como puntos de reflexión para construir un mejor esquema mental del texto.

3. **Orientar el uso de recursos para superar las dificultades que puedan surgir del texto:** Se observa cuando se orienta al lector a usar recursos con el fin de superar las dificultades que pudieran surgir del texto, tales como: preguntar a una persona adulta sobre algo no entendible, buscar términos desconocidos en el diccionario, hacer uso del glosario, consultar en libros de texto alternos, etc., para no bloquearse y/ abandonar la lectura.

4. **Recurrir de forma explícita y/o implícita a otras asignaturas que permitan un mejor entendimiento del texto:** Se observa cuando se recurre de forma explícita y/o implícita a contenidos de otras asignaturas trabajadas con anterioridad, para ofrecer al lector la posibilidad de vincular, ampliar y trascender el campo de información.

DESPUES DE LA LECTURA:

Este tercer momento permite sintetizar, resumir, hacer esquemas, mapas conceptuales y ampliar el conocimiento inicial.

1. **Dirigir al lector en la externalización del tema principal:** Se observa cuando se dirige al lector a externalizar el tema principal, en una frase clara, corta y concisa.

2. **Localizar las ideas principales del texto:** Se observa cuando se guía al lector a identificar las ideas principales, es decir, lo más importante que hay en el texto, en función al objetivo que se pretendía alcanzar.

3. **Trabajar la comprensión literal:** Se observa cuando se elaboran preguntas directas al lector, donde las respuestas se pueden encontrar sólo con la lectura literal del texto.

4. **Trabajar la comprensión interpretativa:** Se observa cuando se formulan preguntas directas al lector, cuyas respuestas no se encuentran en el texto, sino que requiere de haber entendido el sentido global del texto.

5. **Trabajar la comprensión profunda:** Se observa cuando se formulan preguntas directas al lector**,** cuyas respuestas requieren creatividad e imaginación para encontrar otras alternativas a la situación que se plantea en el texto.

6. **Ordenar y tratar la información proporcionada por el texto:** Se observa cuando se le pide al lector, enlazar/relacionar la idea principal, con las secundarias (ya sea mediante, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas mentales, etc.), elaborando un esquema coherente de relaciones entre cada una de estas ideas; permitiendo utilizar el texto como un recurso para comprender, integrar y ampliar la información de sus conocimientos previos o por venir.

Ahora, para poder observar el impacto que tuvieron las estrategias de comprensión lectora en el trabajo con los enfoques de planeación, se establecieron las siguientes categorías de observación:

- **NULO:** Las estrategia no estuvo presente.
- **INSUFICIENTE:** Se necesita adquirir mayores elementos que, permitan un desarrollo satisfactorio de la estrategia.
- **ELEMENTAL:** Se requiere fortalecer la mayoría de los elementos de la estrategia para permitir un desarrollo favorecedor de la misma.
- **SATISFACTORIO:** Se muestra un dominio adecuado de los elementos de la estrategia.
- **LOGRADO:** Los elementos de la estrategia son dominados y su desarrollo es consolidado con alto nivel de dominio.

Cada una de estas categorías de observación, me permitió registrar la presencia e impacto que tuvieron los enfoques de planeación utilizados por el docente sobre el proceso de la comprensión lectora en los alumnos de tercer ciclo de primaria.

Al realizar una observación no participativa, también me permitió estar "poco visible en el salón de clases y no comprometerme en los roles y el trabajo de los grupos como miembro de ellos, manteniéndome hasta cierto punto, apartada y alejada de la acción" (Mackernan, 2001, p. 81), concentrándome exclusivamente en la observación y no en una participación-intervención dentro de los grupos.

Por otro lado, una técnica más del dispositivo de investigación fue la entrevista, la cual fue dirigida a los profesores de los grupos observados, con el objetivo de indagar el conocimiento que tienen sobre los enfoques de planeación y del proceso de comprensión lectora. Sin embargo, esta técnica sufrió modificaciones debido a la posición que tomo el docente que trabajaba el enfoque sistematizador, que, aunque de una manera muy cordial, pidió que se suspendiera la entrevista y que se le plantearan las preguntas en forma de cuestionario, fundamentando que no había tiempo para realizar la entrevista , pues sus constantes viajes y doble plaza no permitían establecer una

cita fuera de la escuela, por lo que se aplicó un cuestionario de 19 preguntas (ver anexo I y II), con la oportunidad de contestar las preguntas fuera de la escuela o en espacios libres.

Así mismo, para no afectar ningún tipo de información, al profesor que trabajaba el enfoque globalizador se le aplicó el mismo cuestionario, con el fin de no privilegiar a este segundo caso con mayoría de datos (en caso de haber aplicado la entrevista); manteniendo con ello, igualdad de indagación.

5.2.1 Práctica de enseñanza y proceso de la comprensión lectora.

Mi presencia en las dos instituciones escolares, no solamente me permitió recabar datos a nivel áulico, también me permitió recabar datos a nivel institucional sobre las estrategias elaboradas por la comunidad escolar para mejorar la comprensión lectora de los alumnos.

Mediante las charlas que tuve con los profesores y directivos en sus tiempos de descanso, y la oportunidad de presenciar una junta de concejo técnico y una junta extraordinaria, me permitió conocer algunas de las estrategias plasmadas en cada uno de los proyectos escolares para mejorar la comprensión lectora en los alumnos.

Como mencioné en capítulos anteriores, para armar un proyecto escolar, se tiene que permanecer al programa “Escuelas de Calidad” y exponer alguna problemática que esté enfrentado la escuela, con el fin de brindar los medios y estrategias necesarias para afrontar la problemática. Afortunadamente ambas escuelas consideraban en su proyecto escolar el tema de la comprensión lectora, por lo tanto cada una de las instituciones puntualizó una serie de actividades en relación a la comprensión lectora.

Desafortunadamente no se presentó la oportunidad de fotocopiar y anexar el proyecto escolar de ambas instituciones, puesto que además de no ser un punto de interés de esta investigación, las instituciones únicamente permitieron revisarlo, sin reproducir o sacar el proyecto escolar de la institución.

La importancia de mencionar el proyecto escolar, consiste en que los integrantes de cada institución, de manera colegiada establecen estrategias y actividades para fomentar la lectura y su comprensión a nivel institucional; por ello, lo que cada institución registró en su proyecto escolar, fue una forma de involucrar el trabajo entre docentes, padres de familia y alumnos.

Entre las estrategias que ambas escuelas se propusieron para mejorar la comprensión lectora, se acordaron las siguientes (Cuadro 2):

ESCUELA PRIMARIA "GRAL. JUAN N. ALVAREZ"	**ESCUELA PRIMARIA "PROF. HERMILO ZAVALZA DEL VALLE"**
• En cada Junta de Concejo Técnico, un profesor por grado expone y socializa actividades para trabajar la comprensión de textos. • Los alumnos asisten a la biblioteca escolar en compañía con sus profesores. • Se invitan a los padres de familia a participar en diversas actividades en la que narran, leer y escriben con y para sus hijos. • Se prestan materiales a toda la comunidad escolar (alumnos, maestros, y padres de familia) para el uso dentro y fuera de la escuela, promoviendo su organización, mantenimiento y cuidado). • Realización de la "fiesta de la Biblioteca Escolar y los lectores" para que los niños asistan a la biblioteca escolar.	• Socializar en Juntas de Consejo Técnico las estrategias que utilizan los docentes para el desarrollo de la comprensión lectora. Identificando y discutiendo los retos y las necesidades para formar lectores competentes, con el fin de proponer y definir alternativas que contribuyan a mejorar las prácticas pedagógicas. • Utilizar los materiales de la biblioteca de aula, así como los libros de texto gratuitos, a fin de profundizar en los temas u otros que sean de interés • Incrementar el acervo de acuerdo a las necesidades, intereses y posibilidades de la escuela. • Préstamo de libros a los alumnos para realizar lectura en casa, en compañía de sus padres.

Cuadro 2. Acuerdos establecidos en cada una de las Juntas de Consejo Técnico de ambas escuelas, a favor de la comprensión lectora.

Aunque es evidente el interés por mejorar la comprensión lectora, se puede observar que las acciones propuestas por cada institución, corresponden en su mayoría, a fomentar un interés por la lectura a nivel institucional, dejando atrás la realización de estrategias concretas para el desarrollo de la comprensión lectora.

Sin embargo, podemos ver que las Juntas de Consejo Técnico ocupan un lugar especial para reflexionar la práctica docente, volviéndose en un punto de encuentro, para que los docentes expongan sus inquietudes y manifiesten entre ellos sus estrategias empleadas para favorecer el trabajo de la comprensión lectora en sus alumnos.

A nivel áulico, el uso de estas estrategias puede que enriquezca o no la práctica docente y el trabajo de la comprensión lectora, sin embargo, por lo que logré recabar en cada una de las instituciones, cada docente adapta las estrategias según su forma de trabajo, es decir, aunque las estrategias sean "innovadoras", estas son abordadas dentro de un enfoque/metodología de trabajo ya establecido por el profesor.

Pero dichas estrategias no sólo sufren cambios desde las metodologías de trabajo, también observé (de una manera no sistemática, en presencia de reuniones entre docentes y charlas entre ellos) que la concepción que tiene el docente influye en el proceso de la comprensión lectora, ya que además de ser uno de los puntos más importantes para el desarrollo favorable o no de la comprensión de textos, es uno de los principales ejes rectores para que los docentes acepten o no las estrategias "innovadoras" propuestas en los cursos y/o juntas de consejo técnico organizados por la institución.

5.2.2 ¿Cómo los docentes miran sus estrategias para favorecer la comprensión lectora?

Los docentes de grupo observados y cuestionados, aportaron datos muy interesantes que muestran como relacionan la comprensión lectora en la planeación que elaboran mensual y/ semanalmente y sobre todo, qué concepción tienen acerca de la comprensión lectora.

Aunque ambos docentes trabajaban en diferentes escuelas, grados y enfoques de planeación, coincidieron en que la planeación es muy importante para el desarrollo de las actividades en el proceso de enseñanza.

Y es que siendo la planeación "una organización de actividades que se realizan en el aula trabajando los contenidos de las diversas asignaturas" (Uziel, 2009) y por lo tanto, "un registro de

las actividades a realizar durante el día" (Cándido, 2007) , los profesores coincidieron en que "es muy necesaria, ya que sin ella no hay una guía de trabajo" (Cándido) y que "ineludiblemente, en ella se va observando los temas que se desarrollan con los alumnos y las competencias que se desean ampliar o trabajar"(Uziel).

Ahora, es conveniente señalar que ambos docentes fueron formados con diferentes planes y programas de estudio, por lo que el profesor Uziel (2009) manifestó que durante su formación conoció "diversas maneras de planear, por ejemplo sistematización, correlación, globalización, por proyecto y ejes transversales", el profesor Cándido, solamente mencionó haber conocido la manera tradicional del plan de estudios de su época, sin embargo, señaló que durante su trayectoria y mediante cursos conoció "la de proyectos, específicamente "el día", sin embargo, requiere de tiempo, y a veces no se alcanza a planear, y es mejor guiarse con el plan y programas de estudio y saber que se va a trabajar en cada una de las asignaturas, llevando un orden" (2007).

Por lo tanto ambos profesores admitieron conocer algunos otros enfoques de planeación, ya sea por medio de "cursos organizados por la SEP, o en juntas de consejo técnico consultivo" (Cándido, 2007)etc., y aunque no los hayan conocido por cursos de la SEP (como es el caso del profesor Uziel) se "está en contacto en la red, sobre todo con educared, con profesores innovadores intercambiando ideas sobre los proyectos escolares" (Uziel, 2009) y/o simplemente mediante la formación académica.

Ahora, para la realización de la planeación del profesor Uziel desde un enfoque globalizador, por medio de la "metodología de proyectos" (2009), conlleva todo un proceso, desde la selección del tema, organización de los contenidos, elección de recursos con los que se llevará a cabo el proyecto, etc., sin embargo también se consideran algunas "adecuaciones de acuerdo a lo que la institución solicita, pero sobre todo los intereses del alumno" (Uziel). Para la elaboración de la planeación del profesor Cándido desde el enfoque sistematizador, se consideran varios aspectos, de los cuales destacan: "las necesidades de la población escolar, elección de contenidos, objetivos, las asignaturas, los objetivos que se desean alcanzar con cada una de ellas, la asistencia de los alumnos" (Cándido, 2007), etc. Como podemos observar, la planeación del profesor Uziel necesita

y parte de los intereses de los alumnos, mientras que, en la planeación del profesor Cándido, se parte desde la elección de los contenidos para trabajarlos con sus alumnos.

Sin embargo, en ocasiones llegan hacerse adecuaciones pertinentes a las planeaciones, según el nivel académico e interés de los alumnos para cubrir sus necesidades, y/o lo que demande la institución; así mismo los docentes mencionaron que sus planeaciones son entregadas y supervisadas por la directora del plantel, ya sea semanalmente o en el caso del profesor Uziel "una semana después de que los alumnos seleccionaron el tema, para elegir los contenidos que se trabajan en el aula" (2009), y se hacen observaciones según lo planteado y lo congruente que esta se encuentre.

Ya en el terreno de la comprensión lectora, los profesores señalaron que los mismos planes y programas de estudio de 1993 "encaminan a que el alumno comprenda, interprete y aplique en su vida cotidiana los conocimientos adquiridos" (Cándido, 2007) "de diversas formas, porque en todas las asignaturas se debe de leer, y por lo tanto se le pregunta a los alumnos lo que es relevante de la lectura, para después realizar mapas conceptuales, cuadros sinópticos o mapas mentales" (Uziel, 2009).

Sin embargo, aunque los docentes mencionan que los planes y programas guían este proceso en el trabajo continuo de las asignaturas, el profesor Cándido señala que el trabajo de la comprensión lectora "se ubica esencialmente en la asignatura de español" (2007), no obstante, aunque es la asignatura más común a la que se le relaciona la comprensión lectora, el profesor Uziel menciona que "hay otras asignaturas que no lo llaman como tal, pero que si se aborda" (2009) la comprensión de textos. Por lo tanto, en la planeación por sistematización la comprensión lectora se trabajará más en la asignatura de español, y la planeación por globalización no sólo considerará la comprensión lectora en español, sino también en otras asignaturas, que como bien menciona el profesor Uziel, se señalan implícitamente en los planes y programas de estudio de 1993.

No obstante, aunque los profesores si llegan a considerar el trabajo de la comprensión lectora en la planeación, debido a que como lo menciona el profesor Cándido "se trabaja a medida de que se

aplique debidamente la planeación" (2007), la concepción y la forma de trabajar la comprensión de textos que tenga el profesor, intervendrá forzosamente en un desarrollo exitoso de la misma.

Y es que, aunque para ambos profesores es importante realizar la planeación y trabajar la comprensión lectora, ambos tienen una concepción distinta y una forma de trabajo particular de la comprensión lectora que interviene en el desarrollo de la misma. Por ejemplo, para el profesor Uziel, la comprensión lectora es "percibir lo que el escritor quiere dar a razonar y de esa manera juzgar partes importantes de lo que trate la lectura" (2009) y para el profesor Cándido la comprensión lectora es una "interpretación del sentir de un autor, dialogo con un autor, uso de la imaginación, etc." (2007).

Cada una de estas concepciones, marcaron un trabajo específico de cada profesor para llevar a cabo la comprensión lectora , en el caso del profesor Uziel, este lo desarrolló con diversas estrategias, entre ellas "contestando algunas preguntas sobre la lectura leída, cuestionando a los alumnos, solicitando un dictado a los alumnos de las palabras más trabajadas en la lectura, dejando para casa lecturas del libro de español, etc.", estrategias que resultaron insuficientes para lo que implica el proceso lector, sin embargo el mismo profesor, mencionó que le " gustaría aprender más porque cada día es más difícil que los alumnos lean y sobre todo entiendan lo que se les solicita"(2009).

En el caso del profesor Cándido, este trabajo la comprensión lectora mediante actividades de reflexión o de cuestionamiento: ¿qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿por qué?, etc., y/o trabajando con textos complementarios, lo que involucró un mejor desarrollo, sin embargo, no fue suficiente para cubrir lo que verdaderamente implica el proceso lector.

Por lo tanto, las estrategias que conozca y aplique el profesor serán esenciales para que los alumnos desarrollen una exitosa comprensión de textos, en este caso, la intensión de los profesores por desarrollar la compresión de textos en sus alumnos involucraron una serie de estrategias que si bien no son erróneas, necesitan ser reforzadas para cumplir una exitosa comprensión. Por lo que a la hora de reflejar en la planeación el trabajo de la comprensión lectora,

estas quedaron con herramientas insuficientes para cumplir con el objetivo y esto se vio reflejado en la práctica cuando los profesores llevaron a cabo lo descrito en dichas planeaciones.

5.3 Resultados y reflexiones de lo indagado en ambos casos

El siguiente análisis es resultado de los datos arrojados durante las observaciones realizadas en cada uno de los enfoques de planeación. Dicho análisis parte de los tres momentos de la lectura (antes, durante y después) y del nivel de desarrollo de las estrategias correspondientes para lograr en el alumno la comprensión de textos.

Es necesario mencionar que los datos que a continuación se describen, corroboraron que cada uno de los enfoques de planeación (sistematización y globalizador) genera límites y posibilidades que favorecen o no el proceso de la comprensión lectora en los alumnos de tercer ciclo de primaria.

5.3.1 Límites y posibilidades del Enfoque por Sistematización en el proceso de comprensión: antes, durante y después de la lectura

Uno de los puntos más llamativos durante la investigación, en el caso del Enfoque Sistemático, fue percatarme de lo popular que es este enfoque entre los docentes.

Además de no hallar dificultad en encontrar docentes que planearan por sistematización, durante mi instancia en ambas instituciones, pude confirmar el conocimiento amplio que tienen sobre este enfoque.

Así mismo, la observación de este enfoque, me permitió corroborar que elaborar una planeación sistemática, genera en el docente una manera ordenada y sencilla de organizar los contenidos sin mayor conflicto. De la misma forma, también me permitió corroborar que el papel que juega el docente es de “moderador”, quien establece las temáticas y contenidos a trabajar, dejando en segundo plano el interés y la motivación que pudieran presentar los alumnos. Sin embargo, esto

no quiere decir que el docente en ningún momento tome el interés de sus alumnos y mucho menos que no los motive al trabajo.

Mientras tanto, de las sesiones registradas, el profesor Cándido quien trabajó el enfoque sistemático, trabajó un total de 10 lecturas, de los cuales se observó lo siguiente:

Antes de la lectura:

Dentro de este primer momento, las observaciones registraron que de diez lecturas trabajadas, la mitad de las estrategias fueron nulas, es decir, no se trabajaron. En el caso de las estrategias que fueron abordadas, permanecieron en un nivel de desarrollo insuficiente. Solamente las cuatro estrategias últimas se lograron en la mitad de los textos empleados. Por lo que en la mayoría de las lecturas usadas, las estrategias fueron abordadas de una manera insuficiente, provocando que las herramientas necesarias para afrontar con éxito el texto sean insuficientes.

- **Tomar en cuenta la actitud emocional que presenta el lector:** Esta estrategia fue nula en la mitad de las lecturas trabajadas por el docente, ya que únicamente daba la indicación de que se leería, sin abordar el interés y las expectativas del lector a la hora de afrontarlo al texto. Sin embargo, en la otra mitad de las lecturas, se trató de abordar el interés y las expectativas que presentaba el lector hacia la lectura, no obstante fue insuficiente, ya que el profesor elaboraba interrogantes como ¿a quién le gusta el siguiente texto? ¿a quién le parece interesante?, y al obtener las respuestas no le daba un seguimiento, pasando directamente al texto, indicar el objetivo y/o indagar los conocimientos previos, por lo que la estrategia necesitaba de mayores elementos que permitieran su desarrollo óptimo.

- **Indicar el objetivo de la lectura:** En seis de los diez textos trabajados, el docente no indicó a los alumnos el objetivo que se pretendía conseguir al realizar la lectura, ya que pasaba directamente al texto. En dos de las lecturas realizas, el docente indicó el objetivo que se pretendía conseguir, sin embargo fue considerado como insuficiente, ya que al final de la lectura el objetivo se perdió y se realizó una actividad diferente a la establecida. En dos de los diez textos, el

docente estableció a los alumnos los objetivos sin ningún problema, dominando y desarrollando la estrategia con éxito. Sin embargo, la estrategia en la mayoría de los textos, fue abordada insuficientemente, por lo que se necesitó de adquirir mayores elementos que permitieran su desarrollo óptimo, para que los alumnos tuvieran claro el objetivo que se pretendía conseguir con el texto, manteniendo con ello mayor atención en la lectura.

- **Activar conocimientos previos:** Cabe mencionar que de los diez textos trabajados, sólo en cuatro textos el docente no consideró esta estrategia, en comparación con las otras estrategias, esta tuvo mayor presencia y manejo en el trabajo con textos. Sin embargo, en tres de los textos, la aplicación de esta estrategia fue insuficiente, ya que para referirse a conocimientos previos remetía a algunos significados de palabras que aparecían en el título del texto, sin remitir al contenido. En lo que cabe de un texto en particular, el uso de esta estrategia fue elemental, que, aunque los elementos estuvieron presentes, se requería de fortalecer la mayoría de los elementos de la estrategia, es decir, aunque se tocaba el conocimiento previo del lector, este no se abarcaba del todo o no se tomaban en cuenta la mayoría de los conocimientos previos expuestos por los alumnos. Sin embargo en dos de los textos los elementos de la estrategia fueron dominados por el docente, permitiendo un desarrollo óptimo de esta estrategia. No obstante, aunque el uso de esta estrategia por parte del docente fue más que evidente, su desarrollo aun queda en un rango de insuficiente a logrado, lo que nos muestra que se requiere de mayores elementos y de fortalecer los mismos, para que se desarrolle de manera óptima la activación de conocimientos previos y con ello el alumno interprete de mejor manera el texto.

- **Establecer la formulación de hipótesis y predicciones sobre el contenido del texto:** Dentro del grupo de este primer momento, esta estrategia fue de las menos desarrolladas por el docente, ya que de diez textos, en siete lecturas esta estrategia fue nula, dos fueron desarrollados insuficientemente por trabajar únicamente significados a partir del título del texto sin interactuar con el texto, ya sea revisando el título, la portada, las ilustraciones y/o subtítulos, con el fin de tener las herramientas suficientes para elaborar predicciones y/o hipótesis en función al texto. Mientras tanto, en un texto de diez, el docente mediante preguntas en función a la revisión del

contenido del texto, logró desarrollar la estrategia sin ningún problema, generando en los alumnos predicciones atinadas.

Durante la lectura:

En este segundo momento, donde se elaboran las inferencias, se comprueban predicciones, se usan recursos para superar dificultades que puedan surgir del texto y/o se acude a otras asignaturas, contenidos o medios para ampliar la información que presenta el texto, se registro que el nivel de desarrollo de las estrategias se ubicó entre un rango de nulo, insuficiente, elemental y logrado. Entre la primera estrategia de este segundo momento, el desarrollo de dos textos solamente llegó a elemental, la segunda y última estrategia, únicamente llegaron a un desarrollo insuficiente. La estrategia que logró ser consolidada en siete textos fue la orientación del uso de recursos para superar las dificultades que surgieron del texto. Por lo que, aunque los alumnos tuvieron mayor trabajo en buscar conceptos y términos desconocidos mediante diversos recursos, las observaciones reflejaron un nivel de desarrollo insuficiente, para superar con éxito la lectura de los textos.

- **Guiar el uso de las señales del texto para construir el significado:** Este segundo momento donde el lector ya entra de lleno al texto, se registro que de los diez textos trabajados, en cuatro de ellos no se guió a lector en el uso de las señales semánticas, léxicos, sintácticas y/o gráficas. Sin embargo en los seis textos restantes, el desarrollo de esta estrategia fue insuficiente, ya que el docente sólo hacía mención de las señales léxicas sin abundar más en la estrategia con los alumnos.

- **Verificar y/o comprobar hipótesis planteadas con anterioridad, invitando a reflexionar las causas de posibles errores que pudieron suscitarse:** De los diez textos trabajados, en siete de ellos la estrategia fue nula, mientras que en una de ellas fue insuficiente debido a que el docente mencionaba únicamente el error y/o el acierto sin profundizar en las predicciones, sin manejar los mismos como puntos de reflexión para construir un mejor esquema mental del texto. Sin embargo en dos textos de ellos la estrategia tuvo un desarrollo elemental, es decir, durante la lectura el

docente fue verificando las predicciones elaboradas por los alumnos y los invitó a reflexionar sobre la información que consideraron para elaborar las predicciones, no obstante no se profundizó, guió o fortaleció las estrategia para que los alumnos profundizaran y/o reflexionaran sobre la importancia de construir predicciones para un mejor esquema mental del texto.

- **Orientar el uso de diversos recursos para superar las dificultades que puedan surgir del texto:** En comparación con las otras estrategias, esta fue desarrollada por docente en la mayoría de los textos, sólo en dos textos el docente no la consideró, debido a que no hubo palabra o término desconocido que provocara en el alumno desconcierto o bloqueo en el entendimiento de la lectura, sin embargo en uno de los textos el uso de esta estrategia no fue suficiente ya que a pesar de que se buscó en el diccionario la palabra desconocida, no se contextualizó el significado al contenido del texto, dejando al alumno con elementos insuficientes para superar las dudas que surgieron del texto y así comprender mejor el significado. Mientras tanto, en los siete textos restantes, el docente trabajo la estrategia con éxito, otorgando al alumno las herramientas para superar las dificultades que surgieron del texto (uso del diccionario, Encarta, enciclomedia, glosario e internet).

- **Recurrir del forma explícita y/o implícita a otras asignaturas que permitan un mejor entendimiento del texto:** En el caso de esta estrategia, el docente no la abordó en nueve de diez textos trabajados, y en el caso único del texto en el que el docente recurrió de forma explícita a otra asignatura para comprender mejor el texto fue insuficiente, ya que el docente solamente hizo cita de un texto trabajado en otra asignatura sin profundizar, ampliar y/o trascender el campo de información.

Después de la lectura:

En este tercer momento, donde se sintetiza, resume, elaboran esquemas, mapas mentales y/o tratar la información, se registró que el nivel de desarrollo en las primeras dos estrategias se ubicaron en un rango de nulo a elemental, mientras que en las cuatro estrategias restantes se

ubicaron en un rango de nulo a logrado. De los tres momentos este último tuvo mayor desarrollo por el docente, la mayoría del desarrollo de las estrategias se ubicó en un nivel de rango elemental, sin embargo, no fue suficiente para consolidar con éxito las estrategias en los textos abordados.

- **Dirigir al lector en la externalización del tema principal:** En esta estrategia se observó que de diez textos abordados, en seis de ellos fue nulo el trabajo, ya que el docente pasaba directamente a otra actividad sin externalizar el tema principal; en dos textos el trabajo de la estrategia fue insuficiente, ya que los alumnos mencionaban lo más importante que rescataban del texto, no obstante el docente no profundizó en las ideas y pasaba directo a una actividad (estuvo presente pero no se trabajó). En dos textos el desarrollo de la estrategia fue elemental, ya que aunque el docente dirigió a los alumnos a externar la idea principal, no se corrigieron los desaciertos de la mayoría de los alumnos.

- **Localizar las ideas principales del texto:** Durante el trabajo de los diez textos, se observó que en cuatro de ellos no se trabajó esta estrategia, ya que el docente pasaba directamente a otra actividad o estrategia, en cuanto a un texto en especificó, el docente dio la indicación de subrayar las ideas principales, sin embargo la indicación fue insuficiente para guiar al lector a identificar las ideas principales del texto.

- **Trabajar la comprensión literal:** Siendo esta estrategia una de las más consideradas por el docente después de leer el texto, en uno de los diez textos no estuvo presente. En el caso de cinco textos, el desarrollo de esta estrategia fue elemental, aunque se elaboraron preguntas donde las respuestas se encontraban en el texto, estas fueron elementales (de una a dos preguntas) y no correspondían al objetivo que se planteó inicialmente, en el caso de un texto, la estrategia fue desarrollada satisfactoriamente, aunque el profesor elaboró demasiadas preguntas, estas no iban encaminadas con el objetivo planteado al inicio de la lectura. Por último, en tres textos se logró desarrollar la estrategia, ya que el docente elaboró preguntas cuyas respuestas se encontraban en el texto y en relación al objetivo planteado desde un inicio.

- **Trabajar la comprensión interpretativa:** Aunque en uno de los diez textos, la estrategia fue nula, esta fue una de las más consideradas por el docente, por lo que se pudo observar que en seis textos, el desarrollo de esta estrategia fue elemental, ya que las preguntas elaboradas por el profesor fueron básicas, es decir no comprometía al alumno a esforzarse por pensar en la respuesta, así mismo, las preguntas no fueron encaminadas con el objetivo planteado desde un inicio. En el caso de un texto, el desarrollo de la estrategia fue satisfactorio, aunque las preguntas fueron encaminadas con el objetivo planteado en un inicio, estas no tuvieron un seguimiento total por parte del profesor. Sin embargo, en dos de los textos trabajados por el docente, el desarrollo de la estrategia se logró plenamente, ya que se elaboraron las preguntas necesarias y se dio el seguimiento a las respuestas del alumno, en función al objetivo planteado al inicio del texto.

- **Trabajar la comprensión profunda:** En esta estrategia, más allá de haber formulado preguntas cuyas respuestas se encontraban en el texto y/o para responderlas se necesitaba de haber entendido el sentido global del texto, se necesitaron generar preguntas cuyas respuestas estaban compuestas de creatividad e imaginación para encontrar otras alternativas a la situación que planteaba el texto, aunque pareciera que la estrategia solamente llevaba unos minutos, para ser lograda se necesitaba de tiempo y seguimiento a las respuestas de los alumnos, sin perder de vista el objetivo planteado en un inicio. Ahora, de lo observado, sólo en dos textos esta estrategia fue nula, mientras tanto en otras dos fue insuficiente, ya que las cuestiones elaboradas por el profesor requerían de mayores elementos para conseguir respuestas satisfactorias en sus alumnos, sin embargo en tres textos, el desarrollo de la estrategia fue elemental, ya que aunque las cuestiones realizadas por el profesor fueron interesantes, requería de fortalecer los elementos de la estrategia para conseguir el desarrollo óptimo de la misma. Sin embargo en un texto, el desarrollo de esta estrategia fue satisfactorio, no obstante, aunque se realizaron cuestiones adecuadas en función al objetivo que se pretendía seguir con el texto y que los alumnos comprometieran creatividad e imaginación, faltó dar seguimiento a las respuestas. Por último, en dos textos, la estrategia se consolidó y los elementos de la estrategia fueron dominados por el docente.

- **Ordenar y tratar la información proporcionada por el texto:** En cuatro de diez textos esta estrategia no estuvo presente, y es que el docente pasaba directamente a otra actividad y/o el tiempo se terminaba, por lo que ya no se daba seguimiento al texto, sin embargo en dos textos el desarrollo de la estrategia fue elemental, ya que aunque el docente daba la indicación de elaborar resúmenes o elaborar esquemas, este las dejó a decisión de los alumnos para elaborarlos de tarea. Todo lo contrario a un desarrollo nulo o elemental, en cuatro textos el desarrollo de la estrategia se logro óptimamente, se dio tratamiento y seguimiento al texto mediante actividades como: resúmenes, cuadros sinópticos, realización de periódicos, etc. (pendiente).

Como se puede observar, la mayoría de las estrategias abordadas en los textos, se ubicaron en un rango de nulo a elemental, y únicamente una mínima parte en un rango de satisfactorio ha logrado.

Este registro permite corroborar que durante el trabajo de este enfoque, no se consideraron varias de las estrategias y como consecuencia, la comprensión de textos en los alumnos fue deficiente.

Una parte muy interesante de este suceso es que el docente no conocía en su totalidad las estrategias del proceso de comprensión lectora, lo que implica que no haya desarrollado la mayoría de ellas.

Asimismo, a la par del desconocimiento de las estrategias, el enfoque de trabajo no permitió activar las primeras dos estrategias antes de iniciar la lectura, lo que empobreció la motivación del alumno por la lectura y, la falta de objetivos no permitió establecer un fin específico para la realización de la misma.

Esta falta del desarrollo de las estrategias provoca principalmente que los alumnos desconozcan las estrategias y no las lleven a cabo de manera independiente para comprender lo que leen.

Ahora, aunque el enfoque de trabajo no permite activar por sí mismo ciertas estrategias, lo que si brinda es un seguimiento a las estrategias planteadas en el programa de Español y/o conocidas por el profesor, es decir, trabajar por asignatura permite dar un tratamiento y apartado especial a la comprensión de textos, donde se le habla al alumno sobre la importancia de este proceso, sin embargo las estrategias más trabajadas por el docente se quedan estancadas en esta asignatura y no se permite dar cobertura de esta temática en las asignaturas restantes, dejando solo la asignatura de Español como responsable para tratar las estrategias que ayuden a comprender textos.

5.3.1.1Dominio de la metodología y uso de materiales

En el caso específico del profesor Cándido responsable de 5º grado, se observó un buen dominio de la metodología, auque no fue posible reproducir sus planeaciones, estas eran elaboradas quincenalmente, en todas las planeaciones abordaba cada una de las asignaturas de manera independiente, respetando los temas y propósitos a cubrir de cada una de estas.

Es necesario mencionar que el docente elaboró desde el inicio escolar un horario específico para el trabajo de las asignaturas, por lo que los alumnos sabían con anticipación el material que se debía de llevar cada día de la semana, desde libretas, libros de texto, y/o material necesario para las actividades propuestas en cada una de las asignaturas.

Dicha programación para el trabajo de las asignaturas era respetado por el profesor, sin embargo, actividades como: ensayo para festivales, asuntos administrativos, plática con padres de familia, etc., ocasionaban que se interrumpiera el trabajo y se atrasaran las actividades, por lo que los 45min destinados a cada asignatura era sobrepasado y las asignaturas que le seguían ya no se trataban, por lo tanto se retomaban hasta después de una semana y los alumnos llegaban a olvidar el tema, lectura y/o actividades abordadas.

Es necesario mencionar que estas actividades no siempre eran cotidianas, por lo que el profesor en la mayoría del tiempo trabajaba sin ningún problema, no obstante, al menos bimestralmente se

presentaba un festival, un concurso, asuntos administrativos, etc., que atrasaba el trabajo con los alumnos.

Ahora, dentro del material que usaba el docente para el trabajo diario predominaban enciclomedia, libros de texto del alumno, libros del maestro, guías de trabajo y la planeación, por mencionar algunos.

En relación al trabajo con textos, los materiales más empleados fueron el libro de texto (de actividades y lectura), biblioteca de aula (libros del rincón), material externo (periódico, revistas, etc.) y enciclomedia, donde en ocasiones se proyectaba la lectura de los libros de texto gratuito y se leía en grupo, así mismo bajo ciertos términos desconocidos que los alumnos llegaban a encontrar en la lectura, el profesor usaba Encarta, y/o se fomentaba el uso del diccionario para la búsqueda de los mismos, de igual forma, si se contaba con el material, se proyectaban videos (Enciclomedia) donde se daba explicación de los términos desconocidos o cuando se hablaba de un lugar desconocido, el profesor se remitía a ciertas rutas de enciclomedia para ubicar el lugar y conocer más sobre ello.

5.3.2 Límites y posibilidades del Enfoque Globalizador en el proceso de comprensión: antes, durante y después de la lectura

Todo lo contrario al enfoque por sistematización, el enfoque globalizador careció de popularidad entre los docentes. El hecho de encontrar a un docente que trabajara este enfoque llevó tiempo. Y más que desconocer el enfoque globalizador, entre las charlas que se tuvo con algunos docentes, expusieron que trabajar con dicho enfoque requería de tiempo, tiempo del cual no se disponía por las diversas tareas que demanda la institución.

En este caso, observar el trabajo que implica este enfoque globalizador, bajo la metodología de Proyectos, me permitió corroborar que elaborar una planeación globalizadora, genera en el docente una manera activa, creativa y laboriosa de organizar los contenidos. Así mismo, el papel

que juega el docente en este enfoque es de “guía”, quien tomando el interés, situación y motivación de los alumnos, trabaja a partir de proyectos –en el caso del profesor Uziel-.

Mientras tanto, de las sesiones registradas, el profesor Uziel trabajó un total de 10 lecturas, de los cuales se registró lo siguiente:

Antes de la lectura:

Dentro de este primer momento, donde se permite observar si se plantean los objetivos a conseguir con la lectura y se aportan lo conocimientos previos para afrontarla, se registró un nivel de elemental a logrado en el desarrollo de las estrategias. La primera estrategia tuvo en tres textos un desarrollo elemental, en otros cuatro textos el trabajo fue satisfactorio y en los tres textos restantes la estrategia fue lograda, sin embargo, en la segunda estrategia, todos los textos abordados y trabajados por el docente tuvieron un desarrollo logrado, la cual siempre indicó el objetivo que se pretendía conseguir con la realización de la lectura. En cuanto a la tercera estrategia en un texto el desarrollo fue elemental, en un texto más fue satisfactorio y en ocho textos restantes el desarrollo fue logrado, la cual también fue registrada como una de las más abordadas por el docente. En la última estrategia el desarrollo fue elemental, en tres más fue satisfactorio y en seis textos la estrategia fue lograda, por lo que también se registró como una de las más trabajadas en comparación con la primera estrategia. Aunque en la mayoría de los textos se abordaron exitosamente las estrategias para afrontar el texto, en los textos restantes el desarrollo de las estrategias fueron elementales para afrontar con éxito las lecturas.

- **Tomar en cuenta la actitud emocional que presenta el lector:** Esta estrategia fue desarrollada en tres textos de una manera elemental, ya que aunque se motivó a los alumnos para interesarlos en la lectura, no se logró captar totalmente el interés, por lo que el docente pasaba directamente a otra estrategia. Ahora, en cuatro de los textos, la estrategia se desarrolló satisfactoriamente, con un dominio adecuado, no obstante, cuando los alumnos mostraban y exponían su interés por el texto, el docente pasaba directamente a otra estrategia sin considerar

en su esplendor lo expuesto por los alumnos. En cuanto a tres textos el docente tuvo dominio total, por lo que la estrategia fue lograda.

- **Indicar el objetivo de la lectura:** Esta estrategia fue una de las más fuertes y consideradas por el docente, estando presente en los diez textos, donde en cada uno de ellos el docente indicó a los alumnos el objetivo que se pretendía conseguir al leer el texto; cabe señalar que los objetivos planteados por el docente fueron claros y concisos para los alumnos.

- **Activar conocimientos previos:** En el uso de esta estrategia, se observó que en un texto de diez, el desarrollo fue elemental, ya que aunque el docente consideró retomar los conocimientos previos de los alumnos, se requería fortalecer la mayoría de ellos, es decir, aún se podía rescatar conocimientos previos de los alumnos para enfrentar con más elementos el texto, sin embargo, el docente pasaba directamente a otra actividad; en el caso de un texto, el desarrollo fue satisfactorio, ya que los elementos fueron dominados por el docente, sin embargo, los conocimientos previos expuestos por los alumnos requerían de un mayor tratamiento, ya que el profesor pasó directamente a otra estrategia y por falta de tiempo no se siguió con el tratamiento. En lo que se refiere a ocho textos, la estrategia fue lograda, con un alto nivel de dominio de la misma.

- **Establecer la formulación de hipótesis y predicciones sobre el contenido del texto:** En el caso de esta estrategia, en uno de diez textos, el desarrollo fue elemental, ya que solamente a partir del texto se elaboraban las predicciones, por lo que era necesario fortalecer los elementos de la estrategia; ahora, en el caso de tres textos, el desarrollo fue satisfactorio, sin embargo faltó tratamiento de la información expuesta por el alumno para lograr óptimamente los elementos de la estrategia. Ahora, en seis textos restantes, la estrategia fue lograda con alto nivel de dominio.

Durante la lectura:

En este segundo momento, donde se elaboran las inferencias, se comprueban predicciones, se usan recursos para superar dificultades que puedan surgir del texto y/o se acude a otras

asignaturas, contenidos o medios para ampliar la información que presenta el texto, se registro que el nivel de desarrollo de las estrategias se ubicó entre un rango de elemental a logrado. En la mitad de los textos, el desarrollo de la primera estrategia fue logrado, en un texto satisfactorio y en cuatro de ellos elemental; en la segunda estrategia el desarrollo fue logrado en seis textos y en cuatro de ellos satisfactorio; en la tercera estrategia el desarrollo fue logrado en cuatro textos, cabe mencionar que esta estrategia fue de las menos logradas, sin embargo, en cinco textos desarrollo fue satisfactorio y en uno de ellos elemental, en lo que respecta a la última estrategia esta fue lograda en ocho textos, ya que como enfoque globalizador, las asignaturas se encuentran relacionadas y las actividades preceden unas de otras, no obstante, en un texto el desarrollo fue satisfactorio y en uno elemental. Aunque en más de la mitad de los textos se logró el uso, las orientaciones, la verificación de hipótesis y guía de uso de las señales semánticas, aun quedaron textos donde el desarrollo fue elemental para afrontar con éxito el texto.

- **Guiar el uso de las señales del texto para construir el significado:** En cuatro de diez textos, el desarrollo de esta estrategia fue elemental, ya que aunque se guió a los alumnos a identificar las señales semánticas dentro del texto, estas no fueron suficientes para identificar las señales léxicas, sintácticas y gráficas, y rescatar la información más importante que proporcionaba el texto. En un texto, el desarrollo de esta estrategia fue satisfactorio, ya que el docente guió el uso de las señales semánticas y léxicas, dejando a tras la mención del uso de las señales gráficas, cabe mencionar que en el uso de las señales del texto fue satisfactorio, pero no lo suficiente para rescatar la información más importante destacada en el texto. Respecto a cinco textos el desarrollo fue logrado, ya que el docente guió a los alumnos en el uso de las señales que ofrecía el texto para el tratamiento y comprensión de la información.

- **Verificar y/o comprobar hipótesis planteadas con anterioridad, invitando a reflexionar las causas de posibles errores que pudieron suscitarse:** En cuatro de diez textos, el desarrollo de la estrategia fue satisfactorio, ya que se verificaron y comprobaron las hipótesis planteadas en un inicio, sin embargo no se dio el tratamiento suficiente para reflexionar los errores cometidos al inicio de la lectura. En seis textos, el desarrollo de esta estrategia fue logrado, ya que durante la lectura el docente fue verificando y comprobando junto con los alumnos las hipótesis planteadas

al inicio de la lectura, manejando los errores y aciertos como puntos de reflexión para construir un mejor esquema mental del texto.

- **Orientar el uso de diversos recursos para superar las dificultades que puedan surgir del texto:** De diez textos abordados, sólo en un texto el desarrollo fue elemental ya que durante la lectura no aparecieron muchos términos desconocidos para los alumnos, por lo que el docente no dio suficiente tratamiento a los pocos términos desconocidos que contenía la lectura. En cinco textos el desarrollo fue satisfactorio, ya que el docente aunque localizaba en el diccionario y/o se apoyaba en otro texto para contextualizar y dar a los alumnos el significado del concepto desconocido, no orientaba tal cual a los alumnos a usar diversos recursos para dar respuesta a las dudas que surgían de un término desconocido. En lo que respecta a cuatro textos, el desarrollo de la estrategia fue logrado, ya que el docente además de buscar en enciclomedia, Encarta y otros textos, señalaba a los alumnos la importancia de usar el glosario y/o diccionario para dar respuesta a aquellos conceptos desconocidos que aparecían en el texto, con el fin de contextualizar y comprender el texto.

- **Recurrir de forma explícita y/o implícita a otras asignaturas que permitan un mejor entendimiento del texto:** En uno de diez textos el desarrollo de esta estrategia fue elemental, ya que el docente únicamente hacía referencia al tema o actividades trabajadas con anterioridad en otras asignaturas, sin dar seguimiento a lo tratado. En un texto, el desarrollo de la estrategia fue satisfactorio, ya que aunque se hizo referencia al tema y se abordó en las actividades trabajadas con anterioridad, no fue suficiente para contextualizar el texto, ya que se perdía por unos instantes el texto y se daba mayor interés a lo trabajado en otras materias. Respecto a ocho textos, el desarrollo de la estrategia se logro, ya que el docente hacía referencia a otras asignaturas trabajadas para relacionar información y así tener mayores elementos para contextualizar el tema y comprenderlo.

Después de la lectura:

En este tercer momento, donde se sintetiza, resume, elaboran esquemas, mapas mentales y/o tratar la información, se registró que el rango de desarrollo de las estrategias se ubicó entre elemental y logrado. La primera , segunda y última estrategia fue lograda en ocho textos, y en dos de ellos satisfactorio; en la tercera estrategia el desarrollo de nueve textos fue logrado y en un texto elemental, por lo que fue una de las estrategias más trabajadas por el docente, al igual que la cuarta estrategia, quien el docente en nueve textos logro dicha estrategia y en un texto el desarrollo fue elemental, por lo que resta de la quinta estrategia, esta fue menos lograda en comparación con las otras estrategias, ya que en siete textos el desarrollo fue logrado, en dos textos satisfactorio y en uno elemental. Las estrategias de este tercer momento fueron registradas como las más trabajadas y logradas por el docente, ya que una mayoría notable del desarrollo de las estrategias sobrepasó a los textos que se mantuvieron con un desarrollo elemental y satisfactorio, suficiente para tratar con éxito la información proporcionada por el texto.

- **Dirigir al lector en la externalización del tema principal:** Aunque el desarrollo de esta estrategia en dos textos fue satisfactorio, no fue suficiente para que la mayoría de los alumnos externaran correctamente el tema principal, no obstante, aunque fueron pocos los alumnos que cometieron desaciertos, el profesor no corrigió y paso directamente a otra actividad. En el caso de ocho textos, el desarrollo de la estrategia se logró, dirigiendo a los alumnos en la externalización del tema principal, corrigiendo y señalando los aciertos y desaciertos cometidos por los alumnos.

- **Localizar las ideas principales del texto:** En dos de diez textos abordados, el desarrollo de la estrategia fue satisfactorio, donde el docente tuvo un dominio de los elementos trabajados, sin embargo aunque guiaba a los alumnos a localizar las ideas principales del texto, perdió por momentos el objetivo que se marco y se pretendía seguir al realizar la lectura. En lo que respecta a ocho textos abordados, el desarrollo de la estrategia fue logrado, siguiendo con el objetivo planteado desde el inicio del texto y rescatando las ideas principales, el docente guió a sus alumnos con un alto nivel de dominio.

- **Trabajar la comprensión literal:** En uno de diez textos, el desarrollo de la estrategia fue elemental, aunque el docente elaboró preguntas cuyas respuestas se encontraban en la lectura

del texto, estas no fueron suficientes para trabajar el contenido del texto y no fueron en función al objetivo marcado desde un inicio, así mismo, después de elaborar las preguntas elementales, pasaba directamente a otra actividad. En nueve textos, el desarrollo de la estrategia se logró, siguiendo el objetivo planteado en un inicio y el contenido del texto, el docente elaboró preguntas donde los alumnos podían encontrar o argumentar sus respuestas en función a lo expuesto en la lectura.

- **Trabajar la comprensión interpretativa:** En el caso de esta estrategia, se observó que en uno de diez textos el desarrollo fue satisfactorio, aunque se mostró dominio y las preguntas elaboradas no se encontraban en el texto y se requería de haber entendido el sentido global del texto, faltó tratamiento a la mayoría de las respuestas expuestas por los alumnos. En el caso de nueve textos, el desarrollo de la estrategia se logro, el docente abordó y guió a los alumnos en la recuperación del sentido global del texto sin problema alguno.

- **Trabajar la comprensión profunda:** En el caso de esta estrategia, en uno de diez textos el desarrollo fue elemental, aunque no se abordó profundamente las preguntas y respuestas expuestas por los alumnos, el profesor intentó formular preguntas cuyas respuestas requerían de imaginación y/o creatividad por parte de los alumnos, sin embargo no se le dio un seguimiento adecuado que permitiera un desarrollo óptimo en el tratamiento de la información. En dos textos el desarrollo de la estrategia fue satisfactorio, aunque se implicaron mayor número de preguntas para estimular a los alumnos construir respuestas que dieran alternativas a la situación que se planteaba en el texto, era necesario abordar las respuestas expuestas por los alumnos, ya que las respuestas eran amplias y se perdía el sentido del texto. En siete textos, el desarrollo de la estrategia fue lograda, el profesor elaboró preguntas, cuyas respuestas orientaba y guiaba a los alumnos a elaborarlas de acuerdo a la información que proporcionaba el texto.

- **Ordenar y tratar la información proporcionada por el texto:** En dos de diez textos, el desarrollo de la estrategia fue satisfactorio, donde se observó un dominio de esta estrategia por parte del docente, quien después de la lectura indicaba a sus alumnos elaborar cuadros sinópticos y mapas mentales, con el fin de recuperar la información y poder ser utilizada para el estudio, sin

embargo, además de elaborar cuadros, mapas mentales y/o resúmenes, en ocho textos, se trato la información para complementar la información de algún otro texto o contenido, elaborando como producto final un objeto didáctico, por lo que en los ocho textos, la estrategia se logró.

Como se puede observar, el trabajo de este enfoque permitió en primera instancia que todas las estrategias fueran abordadas, sin embargo, no todas fueron logradas plenamente, no obstante, en comparación del enfoque sistematizador, este enfoque presentó mayor nivel de desarrollo, ubicando el trabajo de las estrategias en un rango de elemental a logrado; el resultado de este proceso reflejó por lo tanto una comprensión de textos satisfactorio, con algunas irregularidades en la ejecución del texto, faltando mayores elementos para comprender óptimamente textos de mayor dificultad.

Como parte esencial de este suceso, hay dos factores, uno de ellos es que el docente no conocía la mayoría de las estrategias, lo que implicó que no se haya logrado plenamente el desarrollo de las estrategias, sin embargo gracias al trabajo que realizó el docente por medio de este enfoque, permitió activar ciertas estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora.

Y es que la organización del trabajo, la planeación, la motivación, la evaluación etc., fue todo un proceso que enriqueció el trabajo del alumno, ya que al involucrar el interés del alumno por conocer e investigar aspectos que llamaban su atención, este mostraba disposición al trabajo.

Esta disposición permitía al alumno y al profesor formar una visión y un objetivo de trabajo, lo que el profesor aprovechaba para seleccionar los contenidos y lecturas pertinentes según el proyecto (no quiero dar una impresión de que el profesor no tomaba en cuenta los contenidos de plan y programas de estudio, sino todo lo contrario, cada contenido lo tomaba como el marco teórico y punto de partida para dar a sus alumnos los elementos necesarios para conocer y saber más sobre su tema de interés).

Por lo tanto, esta metodología fue una ventaja en el trabajo de las lecturas, pues el interés de los alumnos por conocer sobre algún tema que llamaba su atención, fomentaba motivación,

disposición e iniciativa al trabajo, activando de manera implícita algunas de las estrategias del primer momento (actitud emocional, objetivos de lectura, conocimientos previos y formulación de hipótesis), segundo momento (comprobar hipótesis y recurrir a otros contenidos para ampliar la información), y sobre todo del tercer momento (externalización del tema principal, ideas principales, comprensión literal, interpretativa, y tratamiento de la información).

Por consiguiente este enfoque globalizador (metodología por proyectos) si activa ciertas estrategias para favorecer el proceso de la comprensión lectora, sin embargo, no es suficiente para que se desarrollen por completo y plenamente las estrategias, porque aunque este enfoque registró mayor nivel de desarrollo, no se desarrollo por completo el logro de todas las estrategias, por lo tanto, aun faltaría reforzar el proceso de comprensión de los alumnos.

Por lo que es necesario que el docente conozca todas las estrategias y se apoye del interés que muestran los alumnos al trabajo, para seguir fomentando el uso de cada una de las estrategias y lograr la comprensión lectora de los alumnos.

5.3.2.1 Dominio de la metodología y uso de materiales

Observar el enfoque globalizador por medio de la metodología de proyectos utilizado por el profesor Uziel (responsable de 6º año), resultó muy enriquecedor, ya que desde el proceso para planear, la puesta en marcha, hasta el cierre del proyecto mostró un dominio en el trabajo de la misma.

En el caso de la planeación se observó todo un proceso para elegir, dar secuencia e integrar los contenidos en base a una sola temática. Para elegir el tema del proyecto, el profesor invitaba y motivaba a sus alumnos a participar en plenaria y mediante un tema en particular sobre la comunidad y/o interés mostrado por los alumnos en una determinada temática, se organizaba y adaptaban los contenidos para la investigación y desarrollo del mismo.

Cada planeación era elaborada quincenalmente, aunque no fue posible reproducir ninguna, estas eran entregadas a la directora del plantel para su revisión, en la que las principales observaciones

para el profesor eran felicitaciones por su forma de trabajo y organización de las actividades. Es necesario mencionar que la planeación entregada contenía: las asignaturas a tratar, los contenidos a trabajar, una secuencia de actividades, objetivos, propósitos y un apartado de autoevaluación; en este caso se observó que la planeación era el instrumento más importante de trabajo para el docente.

Para la realización del proyecto, el profesor no elaboró un horario específico para cada asignatura, sino un horario donde se señalaba solo los días de Educación Física y USAER, por lo que, a diferencia del enfoque sistematizador, este enfoque trabajado a través de la metodología de proyectos no se marcaban las asignaturas a trabajar por día, sino que se elaboraba un esquema de trabajo (programación de temas y actividades), y por medio de este se iban tratando los temas.

Ahora, esta forma de trabajo no requería que el alumno contara con un cuaderno para cada asignatura, sino un cuaderno único de trabajo, uno para tareas y libros de texto gratuito. Conforme se trabajaban las temáticas del proyecto, el profesor les solicitaba el material necesario para que elaboraran ellos mismos: maquetas, juguetes, graficas, dibujos, cuentos, etc.

Cada esquema o guía de trabajo llevaba determinado tiempo, mismo que era respetado por el profesor y los alumnos; en casos como festivales, ensayos de baile o canto, trámites administrativos, reunión con padres de familia etc., se llegaba a atrasar el trabajo, sin embargo, en la mayoría de las ocasiones se aprovechaban los eventos (festivales, concursos de poesía, etc.) para ser relacionados dentro del mismo proyecto.

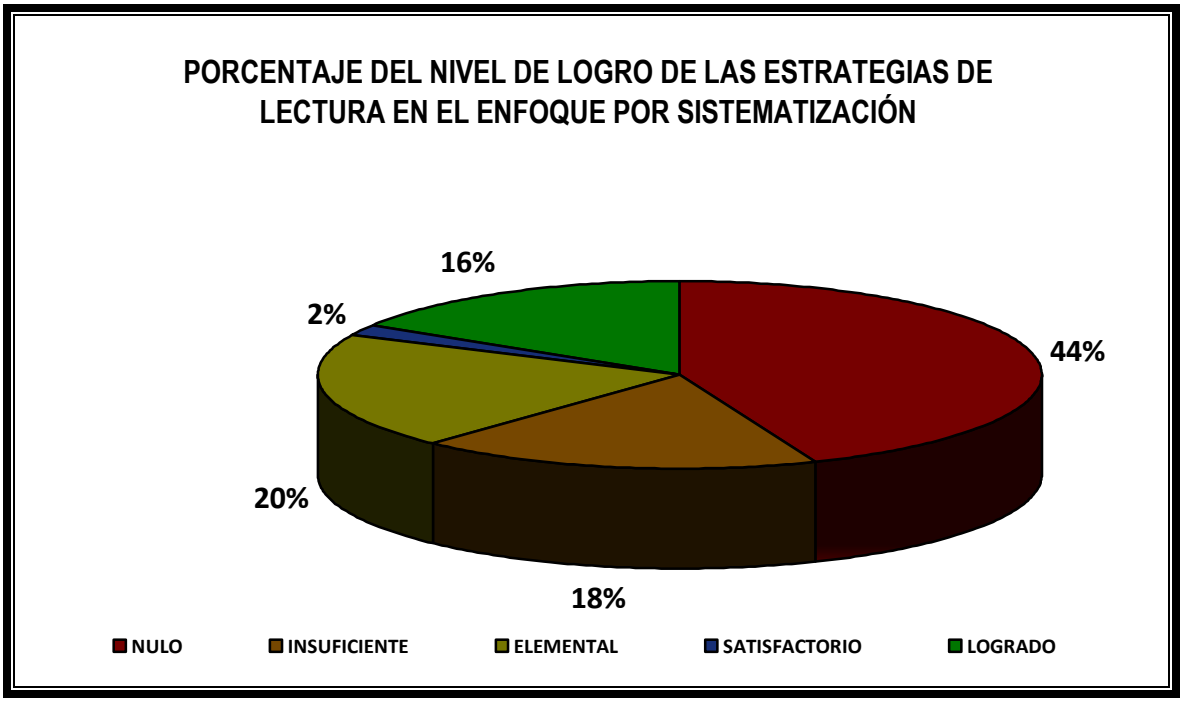
Dentro del material que usaba el docente para el trabajo diario predominaba enciclomedia, libros de texto del alumno, libros del maestro, guías de trabajo, fichas, cuadernillos, CDs de “Ventana a mi comunidad” y la planeación.

Respecto al trabajo con textos, el material más empleado fue el libro de texto, tanto el de actividades como el de lectura, biblioteca de aula (libros del rincón), material externo (periódico, revistas, etc.), CDs de “Ventana a mi comunidad” (Programa interculturalidad) y enciclomedia,

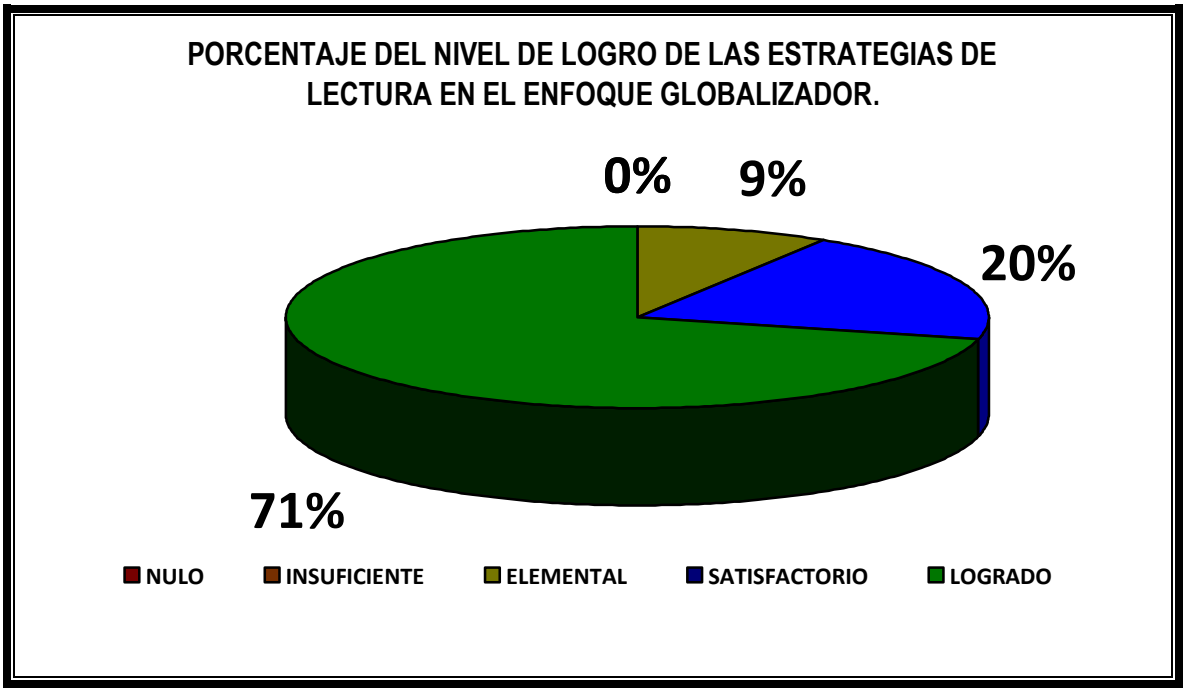
donde en ocasiones se proyectaba la lectura de los libros de texto gratuito y se leía en grupo, así mismo bajo términos desconocidos que se llegaban encontrar en la lectura, el profesor usaba Encarta, y se fomentaba el uso del diccionario para la búsqueda de los mismos, de igual forma, si se contaba con el material, se proyectaban videos (enciclomedia) donde se daba explicación de los términos desconocidos o cuando se hablaba de un lugar desconocido, el profesor se remitía a ciertas rutas de enciclomedia para ubicar el lugar y conocer más sobre ello.

5.4 Resultados comparativos

En un análisis más detallado, en la gráfica 1 y 2 podemos observar que en lo que respecta al enfoque por sistematización el 44% de las estrategias fueron nulas, 18% insuficientes, 20% elementales, 2% satisfactorios y sólo el 16% fue logrado, sin embargo, la mayoría de las estrategias fueron nulas y por lo tanto la comprensión lectora de los alumnos fue deficiente. Mientras tanto, el enfoque globalizador trabajó el 9% de la estrategias en un nivel elemental, 20% en un nivel satisfactorio y 71% en un nivel logrado.



Gráfica 1. Enfoque por Sistematización.



Gráfica 2. Enfoque Globalizador.

Por lo tanto, el enfoque globalizador manejó un parámetro de elemental a logrado, mientras que el enfoque por sistematización estuvo dentro de los parámetros de nulo a logrado, sin embargo aunque se registro mayor trabajo de las estrategias en el enfoque globalizador, este no fue suficiente para lograr por completo la comprensión lectora en sus alumnos, esto en referencia a textos que comprometían un análisis y mayor compromiso intelectual.

No obstante, con dichos datos arrojados, se puede determinar que los enfoques de planeación utilizados por el docente sí intervienen, en este caso, de manera implícita en el proceso de la comprensión lectora, puesto que activaron ciertas estrategias durante los tres momentos, sin que el docente necesariamente estuviera consciente de ello.

Cabe señalar que aunque los enfoques de planeación sí intervienen en el trabajo de la comprensión de textos, no es el antídoto para solucionar el problema que vivimos hoy día en este rubro, sin embargo, enriqueciéndola con conocimiento y capacitación de las estrategias del proceso de comprensión a los docentes, más un trabajo colegiado que involucre a toda la comunidad educativa, obtendríamos resultados muy favorables en cuanto a este gran proceso.

CONCLUSIONES

Durante la realización de esta investigación se arrojaron datos muy interesantes que me permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

1-. La comprensión lectora es una temática y una problemática existente hoy en día en nuestro país, lo cual se evidencia en los resultados que arrojaron varias encuestas y evaluaciones que llevaron a cabo algunas instancias, donde como se pudo observar en el capítulo uno, se registraron muy bajos resultados tanto en hábito lector como en comprensión de la misma.

Estos resultados dejan ver como en cierta parte la misma cultura, el nivel socioeconómico y la enajenación al televisor, suman una serie de desventajas en contra del desarrollo del hábito lector y de la comprensión lectora. Sin embargo, varios sistemas, entre ellos el educativo, han implementado y promovido una serie de estrategias y programas con el fin de impulsar una cultura lectora y mejorar dicha problemática, no obstante, no se ha logrado concientizar e impactar a la población sobre las ventajas que trae practicar la lectura y comprenderla.

2-.Y es que como bien se mencionó en el capítulo dos, la comprensión lectora implica un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto, no sólo consiste en decodificar fonemas y grafemas, sino que es actividad compleja, múltiple y sofisticada que exige coordinar una serie de procesos para emplear las claves dadas por el autor, poner en marcha los conocimientos previos y extraer del texto el significado tanto de las palabras como de sus relaciones, para integrar, interpretar y crear significado; por lo tanto conocer y concientizar lo que implica el proceso lector, será la clave para llevar a cabo una lectura de comprensión y no solo la decodificación de las palabras, permitiendo con ello desarrollar en el lector una mente reflexiva, critica y activa cognoscitivamente.

3-. Ahora, sabiendo que la comprensión lectora implica todo un proceso cognitivo, las ventajas de trabajarla en el lector y/o estudiante son más que evidentes, ya que desarrolla una habilidad capaz de comprender desde el planteamiento de un problema matemático hasta un texto expositivo, etc., que ayudará al lector, en este caso estudiante, a resolver problemas cotidianos a los que se enfrenta día a día, y donde sin lugar a dudas la lectura y su comprensión le ofrecerán una herramienta más de aprendizaje.

Por ello, el sistema educativo, ha trabajado este rubro mediante programas y estrategias para desarrollar en el alumno la comprensión de textos, sin embargo, parecen ser insuficientes y/o desconocidos por el docente, faltando capacitación para el trabajo de dichas estrategias y programas; sin embargo, la intensión por desarrollar en el alumno la comprensión de lectura siempre ha estado presente en el sistema educativo, y como se observó en el capítulo tres, aunque en su momento no fue la mejor manera de trabajar la comprensión de textos, ante las reformas que se han hecho a los planes y programas de estudio, se ha rediseñado el enfoque de enseñanza, por lo que de pasar de un enfoque tradicionalista marcado por preocuparse más por el aspecto estético, volumen, etc., actualmente se avoca en un enfoque comunicativo funcional, donde el trabajo por proyectos pretende que no sólo se trabaje la comprensión de textos en español, sino en cada una de las asignaturas que impliquen trabajar con textos.

Pero desafortunadamente, en cada una de las reformas hechas a los planes y programas de estudio queda la incertidumbre de cómo abordar los nuevos contenidos y enfoques, por lo que no se ha logrado compaginar lo que se plantea en los planes y programas de estudio y lo que se lleva a cabo, por lo que se convierte en una desventaja más para el trabajo de la comprensión de textos. Otras de las desventajas es que el material didáctico destinado a este rubro es contado, y no llega a la mayoría de las escuelas, o si llega es en pocas cantidades, por lo que el docente queda en desventaja para trabajar este rubro.

Así mismo, aunque varias escuelas manifiestan en su proyecto escolar la problemática de la comprensión lectora, en ocasiones, el material que se le brinda a la institución, queda guardado y no utilizado, no obstante, no se generaliza en aquellas escuelas donde el material

es utilizado y se trabaja con toda la comunidad escolar, enriqueciendo el trabajo para la comprensión de textos;

4-. Ahora, más allá del proyecto escolar, de las estrategias planteadas en los planes y programas de estudio, el verdadero trabajo de la lectura y su comprensión ocurre en las aulas, donde el profesor influye directamente en el desarrollo de las estrategias para fomentar y mejorar la comprensión lectora de los alumnos, por lo tanto, la forma de trabajar las estrategias y de concebir la lectura se verá reflejado en la planeación y en la práctica que éste realice para llevar a cabo el proceso de enseñanza. Por ello el enfoque de planeación utilizado por el docente será una herramienta clave en el proceso de la comprensión lectora;

5-. Y es que, en ambos enfoques de planeación: sistematización y globalizador, se registró que aunque los docentes no estuvieron consientes de la relación existente entre el enfoque de planeación que trabajaban con la comprensión lectora, se observó que los enfoques de planeación intervinieron de manera implícita en el proceso de la comprensión lectora, y se puede corroborar con el porcentaje arrojado de las estrategias trabajadas en cada uno de los enfoques de planeación.

Ahora, lo más importante, es que aunque si bien el trabajo de los enfoques de planeación se involucró de forma implícita en el proceso de la comprensión lectora, y activó las estrategias de comprensión: antes, durante y después de la lectura sin que el docente estuviera consciente de ello, lo que verdaderamente intervino en esta investigación, fueron las estrategias que el profesor conocía y llevaba a cabo para trabajar con sus alumnos y lograr la comprensión.

Por lo tanto valdría la pena abrir un sendero de investigación que considerara dos aspectos interesantes: ¿Si el docente conociera y considerara la relación entre los enfoques de planeación y la comprensión lectora, se lograría favorablemente la comprensión de textos en los alumnos? O ¿Si los docentes reflexionaran sobre el verdadero acto de leer, conocieran y

llevaran a cabo las estrategias de trabajo antes, durante y después de la lectura, se lograría desarrollar completamente en los alumnos la comprensión de textos?

Por último, a manera de recomendación, a todo docente que tenga la oportunidad de revisar la presente investigación, valdría la pena reconsiderar y autoevaluar si la práctica educativa que llevamos a cabo día a día es enriquecedora y significativa para los alumnos, los cambios son difíciles y tienden a la resistencia, no obstante, todo es un proceso que poco a poco va evolucionando; trabajar con métodos globalizadores es una gran experiencia, aunque se requiere más esfuerzo se obtienen resultados muy favorables, puesto que involucramos al alumno y este se involucra al trabajo.

Las estrategias planteadas aquí, sirven tanto para docentes como alumnos que deseen transformar su experiencia lectora, es una herramienta que puede ser utilizado desde el nivel básico hasta el nivel superior. No hay que darnos por vencidos en la ardua tarea de favorecer la comprensión de textos, sea cual sea la edad.

REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. y Cepeda, B. (coord. ed.). (2005). *¿Cómo están en lectura nuestros estudiantes de 15 años?*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE), colección de folletos (4), México.

- Bofarull, M. T. (2005). Evaluación de la comprensión lectora. Propuesta de una pauta de observación. En M. T. Bofarull, M. Cerezo, R. Gil, J. Jolibert, G. Martínez, C. Oller. [Et al.], *Comprensión lectora, el uso de la lengua como procedimiento. Claves para la innovación educativa,10,* (pp. 131-139). Barcelona: Graó.

- Cabrera, F., Donoso T. y Marín M. Á. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.

- Cairney, T. H. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.

- Castro J. H., Quiñones I. y Montero, A. (1996). *La comprensión lectora dentro de planes y programas de estudio de educación primaria*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Educación Primaria, Universidad Pedagógica Nacional, UPN 25ª, Culiacán, Sinaloa.

- Dean, J. (1993). *La organización del aprendizaje en la educación primaria*. Buenos Aires: Paidós.

- Delval, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.

- Dirección general de educación física. (1994). *Programa de educación física*. México: SEP.

- Frank, S. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.

- Gaceta, UPN. (2007). Xavier Rodríguez recibió el premio de Ensayo sobre Fomento a la Lectura en el marco de la FILIJ. *Órgano informativo oficial de la Universidad Pedagógica Nacional, 17*. 1-3.

- García, Á. (1998). *La globalización de contenidos curriculares como alternativa a los procesos de sistematización de la enseñanza-aprendizaje en la educación primaria*. Tesis para obtener el título de Licenciada en Educación Primaria, Universidad Pedagógica Nacional, UPN 072, Tapachula, Chiapas.

- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.

- Gardner, H. (2002). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.

- Garrido M. Á., González M., Das, J.P y Pérez F. (1999). *Dislexia y dificultades de lectura, una guía para maestros*. España: Paidós.

- Johnston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora: un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.

- Mackernan, J. (2001). *La investigación-acción y curriculum*. Morata: Madrid.

- Makhlouf, C. (2005). Los procesos de comprensión de textos y su enseñanza. *Revista para Maestros de Educación Básica, publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional, 14 (5),* 36-42.

- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.

- Prawda, J. (1984). *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. México: Grijalbo.

- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Educación Básica Primaria Planes y Programas de estudio*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (2000). *Educación Primaria Programas de Estudio de Español*, México: SEP.

- Secretaria de Educación Pública. (2009). *Educación Básica Primaria Planes y Programas de Estudio*, México. SEP.

- Solloa, L.M. (s/f). Psicología del Yo y epistemología genética: de Hartmann a Piaget. (Documento)

- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, G., Ramos, G. & Treviño G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. México: INEE.

- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Barcelona: Graó.

- Zabala, A. (1999). *Enfoque Globalizador y pensamiento complejo una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad.* Barcelona: Graó.

Electrónicas

- Diario oficial de la Federación. (2000, 8 de Junio). Ley de fomento para la lectura y el libro. Diario Oficial de la Federación. Recuperado el 7 de septiembre del 2007 a las 7:56pm, de http://dgaj.salud.gob.mx/descargas/legvig/pdf/44.pdf (Documento)

- El Universal. (2005, 25 de Julio). Leen un libro al año seis de cada diez mexicanos. El Universal. Recuperado el 7 de Septiembre del 2007 a las 7:02pm, de http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id_nota=295713&tabla=notas

- Gutiérrez, M. (2008). Documentación de un escrito según el manual del estilo A.P.A. 5ta edición. Recuperado el 5 de Junio del 2010 a las 8:05am, de http://www.slideshare.net/ericupr/apa-style-presentation

- López, J. A. (2009, Marzo). Evolución histórica de la comprensión lectora. (universal, 2005)Recuperado el 7 de septiembre del 2009 a las 8:34pm, de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/JOSE%20ANTONIO_LOPEZ_2.pdf (Documento)

- Montaño, E. (2006, 12 de Noviembre). El hábito de la lectura se inculca, no se impone, asegura Eduardo Robles. La Jornada. Recuperado el 7 de septiembre del 2007 a las 6:35pm, de http://www.jornada.unam.mx/2006/11/12/index.php?section=cultura&article=a06n1cul

- (2005, 31 de Agosto). A vueltas con el derecho a no leer. Recuperado el 7 de septiembre del 2007 a las 9:55pm, de http://www.elmundo.es/elmundo/2005/08/31/cultura/1125503812.html

ANEXOS

ANEXO I

ENTREVISTA 1

ESCUELA: "GRAL. JUAN N. ALVAREZ" **TURNO:** MATUTINO

PROFESOR: CÁNDIDO LÓPEZ REYES **EDAD:** 53 AÑOS

GRADO QUE IMPARTE: 5º AÑO
AÑOS LABORANDO: 30 AÑOS

1. ¿Qué es la planeación para usted?
   R= Es registrar las actividades a realizar durante el día.

2. ¿Qué tan necesaria es la planeación?
   R= Muy necesaria ya que sin ella no hay una guía de trabajo.

3. Durante su formación: ¿De qué manera se le enseñó a planear la enseñanza de los contenidos?
   R= Según el plan de estudios de esa época.

4. En la práctica educativa ¿La planeación la realizo tal cual se le enseñó durante la carrera o la adaptó de acuerdo a lo que demandaba la Institución?
   R= Se adaptó según la necesidad de la población escolar que atendí, ya que se manejaban grupos multigrados y tenía niños de primer a cuarto grado.

5. ¿Existen distintas formas (enfoques) de planeación? Sí
   - ¿Cuáles conoce? La de proyectos, específicamente "El día", pero se requiere de tiempo, y a veces no se alcanza a planear, es mejor guiarte con el plan y programas de estudio (1993) y saber que vas a trabajar en cada una de las asignaturas, llevando un orden.

   -¿Cómo las conoció? Por los cursos que ha ofrecido la SEP, y por lo que me enseñaron durante mi formación.

   ¿Ha aplicado algunos? Aplique El Día, por un tiempo, pero fue en relación a la asignatura de Artísticas.

   -¿En qué consisten? El proyecto Día es una serie de láminas Artísticas que se pueden trabajar con los alumnos.

6. En las instituciones donde ha laborado ¿Le han otorgado algún tipo de actualización o capacitación en esta temática o lo ha buscado individualmente?
   R= Por lo general se trata en las juntas de consejo técnico consultivo, pero también en los cursos organizados por la SEP.

7. Actualmente ¿Cuál es su forma de planear la enseñanza de los contenidos?
   R= Considerando las necesidades propias del grupo que se atiende.

8. ¿Cuál es el procedimiento para planear los contenidos?
   R= Elegir los contenidos y adaptarlos según el nivel en que se encuentra el grupo.

9. ¿Cuáles son los aspectos administrativos a cubrir en la planeación?
   R= Tener presente los puntos que solicité la dirección, como: seguimiento personalizado, objetivos, las asignaturas y los objetivos que deseas alcanzar con cada una de ellas y la asistencia de los alumnos.

10. ¿Entrega su planeación a la Directora escolar? ¿En qué periodo?
    R= La planeación se entrega a la Dirección semanalmente para su revisión.

11. Durante los años laborando ¿Cuáles han sido los cambios más significativos en este rubro?
    R= Siempre ha habido planeaciones, pero últimamente te exigen que lo que se planee se realice realmente y se pueda medir su logro o fracaso en las evaluaciones.

12. ¿Ha aplicado otros enfoques de planeación?
    R= Que sea aplicable y funcional, y no sólo cubrir requisitos.

13. Existirá puntos a favor o en contra acerca de determinada planeación?
    R= Si tu trabajo depende de una planeación para su buen desarrollo y éxito, no tiene porque perjudicarte.

Ahora bien, enfocándonos a la importancia que le da la institución de fomentar la Comprensión Lectora:

14. ¿Cómo relaciona la Comprensión Lectora con los planes y programas de estudio?
    R= Los planes y programas te encaminan precisamente para ese fin, lograr que el alumno comprenda, interprete y aplique en su vida cotidiana los conocimientos adquiridos.

15. ¿Qué papel juega la planeación de los contenidos en este proceso?
    R= Te lleva de la mano para que alcances lo planeado.

16. ¿Se menciona el desarrollo de esta habilidad en el enfoque de español o también en los demás enfoques?

R= Aunque todas las asignaturas requieren ser planeadas, la comprensión lectora se trabaja en la asignatura de español.

17. ¿Cómo trabaja el proceso de la comprensión lectora?
    R= Se trabaja a medida de que aplique debidamente la planeación, donde registro determinadas técnicas o dinámicas para tal fin.

18. ¿Durante la enseñanza de los contenidos, utiliza las lecturas que vienen en los libros de texto? ¿Cómo trabaja con determinados textos en relación a la comprensión lectora?
    R= Sí se utilizan las lecturas de los libros de la SEP, pero existe la flexibilidad de poder trabajar con otros textos complementarios. Mediante actividades de reflexión o de cuestionamiento ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Dónde?, ¿Por qué?, etc.

19. ¿Qué es la comprensión lectora para usted?
    R= Interpretación del sentir de un autor, diálogo con un autor, uso de la imaginación, etc.

ANEXO II
ENTREVISTA 2

ESCUELA: "PROF. HERMILO ZABALZA DEL VALLE" **TURNO:** VESPERTINO
PROFESOR: UZIEL PEREZ LOPEZ **EDAD:** 28
GRADO QUE IMPARTE: 6º AÑO
AÑOS LABORANDO: 2

1. ¿Qué es la planeación para usted?
   R= Una organización de actividades que se realizan en el aula trabajando los contenidos de las diversas asignaturas.

2. ¿Qué tan necesaria es la planeación?
   R= ineludiblemente, en ella se va observando los temas que desarrollas con los alumnos y qué competencias deseas ampliar o trabajar.

3. Durante su formación: ¿De qué manera se le enseñó a planear la enseñanza de los contenidos?
   R= de diversas maneras, por ejemplo sistematización, correlación, globalización, por proyecto y ejes transversales.

4. En la práctica educativa ¿La planeación la realiza tal cual se le enseño durante la carrera o la adapto de acuerdo a lo que demandaba la Institución?
   R=en ocasiones se adecua de acuerdo a lo que la institución lo solicita, pero también se realiza otra de intereses personales como sea requerida; la verdad en la institución de enseñanza no siempre se tiene bien claro lo que se necesita en las escuelas.

5. ¿Existen distintas formas (enfoques) de planeación?
   -¿Cuáles conoce? Por sistematización y por proyectos.

6. En las instituciones donde ha laborado ¿Le han otorgado algún tipo de actualización o capacitación en esta temática o lo ha buscado individualmente?
   R= no, pero estoy en contacto en la red sobre todo con educared en profesores innovadores intercambiando ideas sobre los proyectos escolares.

7. Actualmente ¿Cuál es su forma de planear la enseñanza de los contenidos?
   R= por metodología de proyectos

8. ¿Cuál es el procedimiento que usted sigue para planear los contenidos?

R= los intereses de los alumnos y en algunas ocasiones sobre temas que se deban desarrollar en el año escolar, siempre recordando que se trabaja por proyecto.

9. ¿La institución incide en su planeación? Si es así, ¿Cuáles son los aspectos administrativos a cubrir en la planeación?

   R= En ocasiones el formato que los docentes llevan dentro de la misma

10. ¿Entrega su planeación a la Directora escolar? ¿En que periodo?
    R= sí por lo regular una semana después que los alumnos seleccionaron el tema, de esta manera elijo los contenidos que se trabajan en el aula.

11. Durante los años laborando ¿Cuáles han sido los cambios más significativos en este rubro?
    R= que en la actualidad se trabaje por proyectos en todas las escuelas de educación básica.

12. ¿Ha aplicado otros enfoques de planeación?
    R= sí desde luego, en ocasiones se tiene que trabajar la sistematización pero trato de correlacionarlo siempre con el tema del proyecto.

13. Existirá puntos a favor o en contra acerca de una determinada planeación?
    R= más que en contra son a favor, porque siempre que se planea sea lo que sea, nunca se llega a improvisar.

Ahora bien, enfocándonos a la importancia que le da la institución de fomentar la Comprensión Lectora:

14. ¿Cómo relaciona la Comprensión Lectora con los planes y programas de estudio?
    R= de diversas formas, porque en todas las asignatura debemos de leer y por lo tanto se le pregunta a los alumnos que es relevante de la lectura y en ocasiones se realizan mapas conceptuales, cuadros sinópticos o mapas mentales. Es raro que realicen resúmenes.

15. ¿Qué papel juega la planeación de los contenidos en este proceso?
    R= pues mucho porque dependiendo de lo que se trabaje se relaciona a los temas que se necesitan abordar sobre todo en la asignatura de español.

16. ¿Se menciona el desarrollo de esta habilidad en el enfoque de español o también en los demás enfoques?
    R= en el de español es más común pero hay otras asignaturas que no lo llaman como tal pero si le abordan.

17. ¿Cómo trabaja el proceso de la comprensión lectora?
    R= cuestionando a los alumnos sobre lo leído y en otras ocasiones contestando algunas preguntas sobre la lectura leída.

18. ¿Durante la enseñanza de los contenidos, utiliza las lecturas que vienen en los libros de texto? ¿Cómo trabaja con determinados textos en relación a la comprensión lectora?
    R= si se trabajan en el aula leyendo de varias formas y cuestionando a los alumnos, pero también se dejan en casa sobre todo el libro de español lecturas, al otro día se les hace preguntas de la lectura o bien preguntas, además se les solicita un dictado de las palabras más trabajadas en la lectura.

19. ¿Qué es la comprensión lectora para usted?
    R= percibir lo que el escritor nos quiere dar a razonar y de esa manera juzgar partes importantes de lo que se trate la lectura.

20. ¿Conoce las estrategias para fomentar la comprensión lectora?

Algunas, pero me gustaría aprender más porque cada día es más difícil que los alumnos lean y sobre todo entiendan lo que se les solicita.

ANEXO III

OBSERVACIÓN. No. 1			
Escuela: "Gral. Juan N. Álvarez"	Grupo:5º B	Profesor: Cándido López Reyes	No. De Alumnos:20

Enfoque de Planeación: Sistematizador	Asignatura(s): Español	Tema (s): Reconocimiento y uso de los tiempos copretérito y pospretérito de indicativo	Texto : "La felicidad"

MOMENTOS DE LA	CATEGORIAS DE OBSERVACIÓN EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA	PARAMETROS DE ANALIS DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ENFOQUE DE PLANEACIÓN UTILIZADO POR EL DOCENTE				
		NULO	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	SATISFACTORIO	LOGRADO
ANTES DE LA LECTURA	1. Tomar en cuenta la actitud emocional que presenta el lector.	/				
	2-. Indicar el objetivo de la lectura.					/
	3-. Activar conocimientos previos.	/				
	4-.Establecer la formulación de hipótesis y predicciones sobre el contenido del texto.	/				
DURANTE LA LECTURA	1-.Guiar el uso de las señales del texto para construir el significado.	/				
	2-.Verificar y/o comprobar hipótesis planteadas con anterioridad, invitando a reflexionar las causas de posibles errores que pudieron suscitarse.	/				
	3-.Orientar el uso de diversos recursos para superar las dificultades que puedan surgir del texto.	/				
	4-.Recurrir de forma explícita y/o implícita a otras asignaturas que permitan un mejor entendimiento del texto.	/				
DESPUES DE LA LECTURA	1-.Dirigir al lector en la externalización del tema principal.	/				
	2-. Localizar las ideas principales del texto.	/				
	3-. Trabajar la comprensión literal.	/				
	4-. Trabajar la comprensión interpretativa.	/				
	5-.Trabajar la comprensión profunda.	/				
	6-.Ordenar y tratar la información proporcionada por el texto.	/				

OBSERVACIONES U OTROS:
SE PRACTICO LECTURA VELOZ.

ANEXO IV

OBSERVACIÓN. No. 3

Escuela: “Gral. Juan N. Álvarez”	Grupo:6º B	Profesor: Uziel Pérez López	No. De Alumnos:15

Enfoque de Planeación: Globalizador Proyecto: “Ventana a mi Comunidad”	Asignatura(s): Español, Matemáticas, Historia, Geografía.	Tema (s): Elaboración de cuadros sinópticos.-Regiones Naturales, - México Contemporáneo, - Unidades de superficie.	Texto (s): “Lacandones”

MOMENTOS DE LA LECTURA	CATEGORIAS DE OBSERVACIÓN EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA	PARAMETROS DE ANALIS DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ENFOQUE DE PLANEACIÓN UTILIZADO POR EL DOCENTE				
		NULO	INSUFICIENTE	ELEMENTAL	SATISFACTORIO	LOGRADO
ANTES DE LA LECTURA	1. Tomar en cuenta la actitud emocional que presenta el lector.					/
	2-. Indicar el objetivo de la lectura.					/
	3-. Activar conocimientos previos.			/		
	4-.Establecer la formulación de hipótesis y predicciones sobre el contenido del texto.			/		
DURANTE LA LECTURA	1-.Guiar el uso de las señales del texto para construir el significado.			/		
	2-.Verificar y/o comprobar hipótesis planteadas con anterioridad, invitando a reflexionar las causas de posibles errores que pudieron suscitarse.					/
	3-.Orientar el uso de diversos recursos para superar las dificultades que puedan surgir del texto.					/
	4-.Recurrir de forma explícita y/o implícita a otras asignaturas que permitan un mejor entendimiento del texto.			/		
DESPUES DE LA LECTURA	1-.Dirigir al lector en la externalización del tema principal.				/	
	2-. Localizar las ideas principales del texto.					/
	3-. Trabajar la comprensión literal.					/
	4-. Trabajar la comprensión interpretativa.					/
	5-.Trabajar la comprensión profunda.				/	
	6-.Ordenar y tratar la información proporcionada por el texto.					/

OBSERVACIONES U OTROS:

ANEXO V

RESULTADOS GENERALES

Escuelas: “Gral. Juan N. Álvarez” “Hermilo Zabalza del Valle”	Grupos:5º B 6º A	Profesores: Cándido López Reyes Uziel López Pérez	Enfoques de Planeación: Sistematizador Globalizador

MOMENTOS DE LA LECTURA	CATEGORÍAS DE OBSERVACIÓN EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA	PARÁMETROS DE ANÁLIS DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ENFOQUE DE PLANEACIÓN UTILIZADO POR EL DOCENTE									
		NULO		INSUFICIENTE		ELEMENTAL		SATISFACTORIO		LOGRADO	
		S*	G*	S	G	S	G	S	G	S	G
ANTES DE LA LECTURA	1. Tomar en cuenta la actitud emocional que presenta el lector.	5		5			3		4		3
	2-. Indicar el objetivo de la lectura.	6		2						2	10
	3-. Activar conocimientos previos.	4		3		1	1		1	2	8
	4-.Establecer la formulación de hipótesis y predicciones sobre el contenido del texto.	7		2		1	1		3		6
DURANTE LA LECTURA	1-.Guiar el uso de las señales del texto para construir el significado.	4		6			4		1		5
	2-.Verificar y/o comprobar hipótesis planteadas con anterioridad, invitando a reflexionar las causas de posibles errores que pudieron suscitarse.	7		1		2			4		6
	3-.Orientar el uso de diversos recursos para superar las dificultades que puedan surgir del texto.	2				1	1		5	7	4
	4-.Recurrir de forma explícita y/o implícita a otras asignaturas que permitan un mejor entendimiento del texto.	9		1			1		1		8
DESPUÉS DE LA LECTURA	1-.Dirigir al lector en la externalización del tema principal.	6		2		2			2		8
	2-. Localizar las ideas principales del texto.	4		1		5			2		8
	3-. Trabajar la comprensión literal.	1				5	1	1		3	9
	4-. Trabajar la comprensión interpretativa.	1				6		1	1	2	9
	5-.Trabajar la comprensión profunda.	2		2		3	1	1	2	2	7
	6-.Ordenar y tratar la información proporcionada por el texto.	4				2			2	4	8

S*=Enfoque Sistematizador
G*=Enfoque Globalizador
Total de textos:10