



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**  
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**UNIDAD 096 D.F. NORTE**

**“LA SIGNIFICACIÓN EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA  
LOS ALUMNOS DE QUINTO GRADO DE PRIMARIA”**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN  
BÁSICA: ESPECIALIDAD EN HABILIDADES DEL PENSAMIENTO PRESENTA:**

**JOAQUIN AYALA VILLEGAS**

**ASESOR:**

**MTRA. IRENE S. RODRÍGUEZ R.**

**MÉXICO, D.F. 2014.**

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	4
<b>CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL</b> .....	8
1.1 Estado del arte. ....	8
1.1.1 Libros revisados. ....	11
1.1.2 Artículos de investigación .....	29
1.2 Programa para desarrollar la comprensión lectora en México. ....	41
1.3 Fundamentos teóricos y conceptuales. La significación en el proceso de la comprensión lectora. ....	44
<b>CAPÍTULO II. MARCO CONTEXTUAL GENERAL</b> .....	50
2.1 Panorama Internacional .....	50
2.2 Panorama nacional. ....	58
2.3 La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). ....	63
2.3.1 Cambios curriculares. ....	73
2.3.2 Campos formativos. ....	75
2.3.3 Organización pedagógica: asignaturas, continuidad, secuencia e integración. ....	77
2.3.4 Operación didáctica: ¿Cómo se atienden las asignaturas en la RIEB? ....	79
2.3.5 Temas de relevancia social en la RIEB y su propio tratamiento didáctico	80
2.4 Las Habilidades del Pensamiento .....	81
<b>CAPÍTULO III. CONTEXTO DE LA PROBLEMÁTICA</b> .....	83
3.1 Justificación.....	83
3.2 Definición del problema.....	84
3.3 Ubicación de la problemática .....	86
3.3.1 Características y organización del plantel.....	86
3.3.2 Características del grupo y su ambiente áulico.....	87
3.3.3 Condiciones del aula para ofrecer la calidad educativa. ....	88
3.4 Objetivos .....	88
3.5 De la modalidad del Taller de Lectura.....	89
3.6 Delimitación del problema de intervención.....	90

<b>CAPÍTULO IV. APARTADO METODOLÓGICO.....</b>	<b>93</b>
4.1 Supuestos de intervención.....	93
4.2 Elementos metodológicos de la indagación y la intervención .....	93
4.3 Metodología. ....	94
4.4 Participantes. ....	95
4.5 Descripción espacio temporal donde se llevó a cabo la intervención .....	96
4.6 Competencia a desarrollar y elaboración de indicadores.....	98
4.7 Propuesta de intervención. ....	99
4.8 Evaluación y seguimiento de la propuesta de intervención.....	105
<b>CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN. ....</b>	<b>111</b>
5.1 Desarrollo de las secuencias didácticas y observaciones.....	113
<b>CONCLUSIONES GENERALES.....</b>	<b>147</b>
<b>B I B L I O G R A F Í A: .....</b>	<b>152</b>

## INTRODUCCIÓN

La transformación social, demográfica, económica, política y cultural de nuestro país en los últimos años del siglo XX y los primeros del XXI construye y consolida una sociedad de ciudadanos con derechos plenos. Por ello, educar hoy representa un desafío mayor para el sistema educativo nacional. Para lograrlo, deberá fortalecer su capacidad para egresar estudiantes que posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones; encontrar alternativas; desarrollar productivamente su creatividad y, relacionarse de forma proactiva con sus pares y la sociedad.

Sin duda, el lenguaje se convierte en la herramienta fundamental para desarrollar dichas competencias requeridas en los estudiantes de las nuevas sociedades del conocimiento y de la información, ya que el lenguaje no solo define al ser humano, también lo provee y permite generar una mejor convivencia y entendimiento al ejercer las relaciones humanas. Así pues, saber leer y comprender en esta época se convierte en una habilidad necesaria e indispensable; pues de ello, dependerá obtener una comprensión inmediata de la información generada y, cada vez más fluida, al interactuar con el uso de las nuevas tecnologías.

En este contexto, el sistema educativo moviliza recursos e iniciativas del sector público y de la sociedad para dar a la educación una orientación firme hacia la consecución de condiciones propicias de equidad y calidad, particularmente en el ámbito de la Educación Básica, e instala sinergias que favorecen las oportunidades de desarrollo individual y social, para el presente y el futuro del país.

Con el propósito de consolidar una ruta propia y pertinente para reformar la Educación Básica, se ha desarrollado una política pública orientada a elevar la calidad educativa, que favorece la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria. De esta manera México inicia una profunda transformación de la educación y

reorganización de su sistema educativo, transformación que da paso a reformas encaminadas a mejorar e innovar prácticas y propuestas pedagógicas, así como una mejor gestión de la Educación Básica.

Sin embargo, la reforma hecha a la educación básica en nuestro país, iniciada recientemente, no debe suponer tan solo un cambio formal de las estructuras y etiquetas del sistema curricular escolar anterior, sino ante todo una nueva visión de los procesos que se desarrollan dentro del aula, y en consecuencia, el principio de una reflexión cooperativa entre los enseñantes que les permita entender de forma crítica el sentido del trabajo práctico que realizan a diario en la escuela. En este sentido, las implicaciones del nuevo marco curricular para la educación básica deben responder al avance continuo de la sociedad y a las necesidades de adaptación que exige, y no pueden ni deben limitarse a revisiones esporádicas de planes y programas de estudio.

Ante este panorama, las competencias lingüísticas y comunicativas deben considerarse una herramienta de primera importancia para acceder a la información, comprenderla, interpretarla y reflexionar a partir de ella, así como un instrumento para la argumentación, el debate, la expresión de ideas, sentimientos y conceptos. Por ello, la lectura debe ser una práctica cotidiana entre los alumnos que cursan la Educación Básica, porque el desarrollo de la habilidad lectora es una de las claves para un buen aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, dentro y fuera de la escuela.

Con base en lo anterior, se fundamenta el presente proyecto de intervención; éste parte de una problemática detectada en el grupo de quinto año de la Escuela Primaria “Simón Bolívar”, y refiere a la significación en el proceso de la comprensión lectora y, requiere de una atención especial por parte de todos los actores dentro de la educación. El objetivo del proyecto es intervenir en el problema que se plantea mediante un taller de lectura, en el cual se proponen actividades para estimular competencias lingüísticas, centradas en la capacidad de atribuir sentido a lo que se lee y de producir significados comprensibles para los demás.

Las actividades del taller han sido organizadas en forma progresiva, con el fin de permitir el alcance de la significación en el proceso lector, mediante las prácticas y repasos constantes de ejercicios de comprensión y producción de textos. Lo anterior con el fin de orientar a los niños y niñas en la formación de palabras, oraciones, párrafos, para inducirlos al reconocimiento del texto y de su significación a través del proceso de comprensión. Así los niños y niñas no sólo querrán leer, también desarrollarán la capacidad de producir sus propios textos.

El contenido de este trabajo se encuentra estructurado en cinco capítulos. En cada uno de ellos se describen, a grandes rasgos, los pasos que se desarrollaron para lograr el objetivo de la presente intervención. Así, en el primer capítulo se expone de manera sistematizada los hallazgos más relevantes encontrados como producto de la investigación exploratoria respecto del tema objeto de la intervención. Este capítulo se encuentra dividido en tres partes: estado del arte, programa para desarrollar la comprensión lectora en México y fundamentos conceptuales que ayudan a la comprensión de los recursos a utilizar para abordar la problemática.

El capítulo dos incorpora los ámbitos de referencia en los que se ubica el fenómeno educativo u objeto de estudio (contexto internacional, nacional, políticas públicas). También ubica el contexto de la RIEB, en términos de políticas públicas con énfasis en las habilidades del pensamiento.

Asimismo, en el capítulo tres se hace referencia al contexto escolar donde se realizó la intervención. Cabe destacar que, en este capítulo, se realiza la descripción de los participantes y el lugar donde se realizó la propuesta de intervención, conociendo a fondo las características de cada uno de estos elementos.

En el capítulo cuatro se presenta el diseño metodológico completo del proyecto de intervención: supuestos de intervención, elementos metodológicos de la indagación y la intervención, metodología, participantes, descripción espacio temporal, competencias a desarrollar, propuesta de intervención y por último la

evaluación y seguimiento de la misma. Se muestra un panorama general de las actividades, así como su desarrollo y el tiempo que duró la intervención.

Por último, el capítulo cinco desarrolla una dimensión descriptiva de los datos obtenidos, organizados y sistematizados y, los logros de determinados aprendizajes esperados, así como las conclusiones.

## **CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.**

### 1.1 Estado del arte.

La lectura y la comprensión lectora se han constituido en la última década en uno de los grandes temas de conversación, discusión, análisis y preocupación en el Sistema Educativo Nacional, puesto que ambos conceptos ocurren más allá del desciframiento de las palabras. Por ello, el aprendizaje de la lectura se ha convertido, en una obligación institucional para el estado y de gran importancia en el entorno educativo.

Dada la importancia que tiene el lenguaje como herramienta de comunicación para aprender, integrarse a la cultura e interactuar en la sociedad, el papel de la escuela para orientar el desarrollo del lenguaje es fundamental. De acuerdo con los Programas de estudio 2011 de Primaria, en la educación básica, la finalidad del campo de formación Lenguaje y comunicación es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje, es decir, se busca que los alumnos:

- Aprendan y desarrollen habilidades para hablar.
- Escuchen e interactúen con otros.
- Identifiquen problemas y soluciones.
- Comprendan, interpreten y produzcan diversos tipos de textos, los transformen y creen nuevos géneros y formatos. (Sep., 2011: p 233)

Desde el inicio de la primaria, e incluso desde el preescolar, es importante trabajar y enseñar una serie de estrategias de lectura que aseguren que los alumnos, además de ser capaces de localizar información puntual en cualquier texto, estén en condición de inferir y deducir sobre el resto de los elementos que les proporciona un texto y, así comprender lo leído.

Por esta razón, y al ser la comprensión lectora una destreza aplicada a todas las asignaturas, los programas de estudio 2009 de quinto grado, Educación Básica, Primaria, la asignatura de español hace énfasis en la necesidad de reflexionar sobre la comprensión e interpretación de textos. Se pretende pues, que los niños



logren paulatinamente una mejor interpretación de los mismos; por ello, a lo largo del programa se proponen diferentes modalidades de lectura: individual, colectiva y guiada.

Se busca también, que comprendan la información explícita y vayan progresando en la lectura entre líneas. La intención es lograr que los alumnos lleguen a ser lectores competentes, que disfruten de la literatura, que puedan resolver problemas específicos y cuenten con la posibilidad real de aprender a partir de los textos escritos.

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2002:274):

...La comprensión de textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos y se le considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos. Durante mucho tiempo, sin embargo, esta actividad fue descuidada por centrarse demasiado en la enseñanza de habilidades simples de decodificación y automatización de la lectura.

A partir de lo anterior, se desprende la relevancia de la comprensión lectora como factor clave en el éxito académico y social, y como una de las principales habilidades para aprender a lo largo de toda nuestra existencia, ya que nos permite la adquisición de nuevos conocimientos en diferentes contextos.

Margarita Gómez Palacio (1995), en su libro *La lectura en la escuela* define a la lectura como “un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto”. En tal proceso, el lector emplea un conjunto de estrategias (anticipación, predicción, inferencias, muestreo, conformación, autocorrección, entre otras), que constituyen un esquema complejo con el cual se obtiene, se evalúa y se utiliza la información textual para construir el significado; es decir, comprender el texto.

Asimismo, establece que el lector centra toda su actividad en obtener sentido del texto y, su atención se orienta hacia el significado y sólo se detendrá en las letras, palabras u oraciones cuando tenga dificultades en la construcción de éste; reconociendo así, el papel activo del lector para la construcción del significado. Dicho lo anterior, la comprensión lectora es el resultado de buscar el significado de lo que se lee, y este resultado consiste en la conexión de una información dada por el autor del texto con algo nuevo o diferente. De ahí la importancia que representa la actividad del lector en el proceso de la lectura, destacando así que el objetivo fundamental es la construcción del significado.

En este sentido, lograr la significación en el proceso de la comprensión lectora dependerá de la complejidad y la extensión de la estructura intelectual (esquemas) que dispone el sujeto para adquirir conocimientos que sean más objetivos. Entiéndase por esquema, una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual (Rumelhart, 1980). Por lo tanto, la comprensión de la lectura y, por ende, la significación, no se puede lograr sin algunos conocimientos generales con respecto a la naturaleza del texto.

Por otra parte, es importante considerar que existen factores implicados en el resultado de la comprensión lectora, los cuales han de tenerse en cuenta al entrenar la comprensión. Entre ellos, podemos mencionar factores que incluyen el lenguaje oral, las actitudes, el propósito de la lectura y el estado físico y afectivo general. Uno de los factores antes mencionados y, que los docentes deben considerar al entrenar la comprensión, es la habilidad oral del alumno. Esto debido, a que existe una relación significativa entre el lenguaje oral del alumno y su capacidad lectora. La habilidad oral de un alumno está íntimamente relacionada con el desarrollo de sus esquemas y experiencias previas.

Del mismo modo, las actitudes de un alumno con respecto a la lectura influyen en la comprensión del texto. Aquellos alumnos que muestran una actitud negativa hacia la lectura no llevarán a cabo las tareas que la misma requiere, de manera tan eficaz como un alumno cuya actitud sea positiva. En el caso de estos alumnos, podrán poseer las habilidades requeridas para comprender con éxito un texto,

pero su actitud general habrá de interferir con el uso que haga de dichas habilidades.

Con respecto al propósito de la lectura, éste influye directamente en la forma de comprender lo leído y, determina además, aquello a lo que esa persona habrá de atender. Es importante comprender este concepto, ya que influye en la forma como los alumnos habrán de entender cualquier texto que lean.

En consecuencia, todo aprendizaje está influido por el estado físico y afectivo general del sujeto que aprende; por ello, la comprensión no es una excepción a esta afirmación. Un alumno con buena salud, buena visión y bien nutrido antes de asistir a la escuela, y que no experimenten ningún trastorno afectivo aprenderá mejor lo referente a la comprensión y comprenderá con mayor efectividad.

Además de todo lo anterior, es necesario conocer algunos de los aspectos fundamentales de la compleja habilidad humana de la lectura y, cómo se ha abordado el tema de la comprensión lectora para llegar a la significación del texto, qué supuestos subyacen al respecto, cómo ha evolucionado el enfoque de la comprensión lectora y, sobre todo, lo que está involucrado en su enseñanza.

#### 1.1.1 Libros revisados.

Con el propósito de sustentar todo lo anterior, se llevó a cabo una investigación y revisión de libros dentro de la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 096, D.F. Norte, de la biblioteca del Centro de Maestros de los Reyes, así como, la revisión de diversos artículos publicados recientemente en revistas electrónicas de corte científico, mismos que giran en torno al tema de la significación en el proceso de la comprensión lectora.

Esta búsqueda consistió en la revisión de obras, que permitieron conocer y crear un panorama sobre el estado del arte, en el cual se muestran los hallazgos más relevantes encontrados del problema objeto de estudio, cuyos resultados y aportaciones se mencionan a continuación:

En la obra *Comprensión de la lectura* de Frank Smith (1996), el autor refiere, que recientemente se ha despertado un gran interés y se ha trabajado mucho con respecto a la lectura, asimismo, señala que se involucran un gran número de habilidades generales que no deben ser ignoradas en ningún análisis sobre el tema. Afirma, que se ha investigado más acerca de la lectura durante la década pasada que en los anteriores sesenta años.

Otra afirmación persistente de Smith (1996), es que la lectura constituye simplemente un asunto de “decodificar el sonido”, de traducir los símbolos escritos en una página reales o imaginados del habla, de manera que aprender a leer se convierte un poco más que memorizar las reglas seleccionadas para decodificar y en practicar su uso. Una comprensión de la lectura, no se puede lograr sin algunos conocimientos generales con respecto a la naturaleza del lenguaje y de varias características del funcionamiento del cerebro humano.

Dentro de su obra F. Smith, demuestra que la comprensión o el reconocimiento del significado, no requieren de la identificación previa de las palabras. La identificación del significado puede ser tan inmediata como la identificación de las letras o las palabras. Argumenta que el mismo proceso analítico de rasgos que subyace a la identificación de letras y palabras también está disponible en la aprehensión inmediata del significado a partir de la información visual.

Smith hace referencia al experimento que demuestra que a partir de una mirada hacia un renglón de lo impreso, lo equivalente a casi un segundo de la lectura, un lector puede identificar cuatro o cinco palabras si están ordenadas en una secuencia significativa como LOS SOLDADOS DISPARAN ARMAS, pero difícilmente la mitad de esa cantidad si las palabras no estaban relacionadas entre sí, como HÁBIL SALTO TRIGO POBRE PERO. La información no visual que el lector ya posee únicamente puede ser el significado, o el conocimiento previo de la manera como las palabras se integran en el lenguaje que no sólo es gramatical, sino que tiene sentido.

Es necesario comprender que el lector en la situación anterior, está haciendo uso del significado desde el principio mismo; la significatividad facilita la identificación de cada palabra en el renglón. El lector no identifica primero una o dos palabras mediante una estrategia de identificación de palabras, como si no tuvieran nada que ver con las otras palabras del renglón, y luego hace una conjetura razonable acerca del resto.

Al respecto, el autor T.H. Cairney (2002), en su libro *Enseñanza de la comprensión lectora*, comenta que desde la década de los sesenta ha ido aumentando el interés por la naturaleza del proceso de la lectura. Por desgracia, muchos de los intentos de describir este proceso han entrado en colisión mutua, para mayor confusión de los docentes.

En su obra, Cairney hace énfasis en un conjunto de investigaciones que han tenido gran influencia en el tema objeto de estudio. Dichas investigaciones son el grupo de modelos de lectura denominados teorías de transferencias de información. A su vez, estas teorías (por ejemplo, la Berge y Samuels, 1985; Gough, 1985) han recibido una importante influencia de la psicología cognitiva y son, en gran medida, responsables del extendido punto de vista respecto a que la lectura es un proceso de transferencia de información.

Destaca que los teóricos que han mantenido esta perspectiva sobre las teorías de transferencias, señalan que se trata de un proceso de letra a letra y palabra a palabra. Cairney, afirma que los lectores extraen el significado del texto impreso procesándolo de forma lineal, lo que les permite transferir el significado de la página impresa a sus mentes. Para hacer esto, se da por supuesto que los lectores necesitan técnicas específicas que les permitan realizar la transferencia.

Es evidente precisar que en la actualidad muchos docentes adoptan esta concepción (la mayoría de manera inconsciente) cuando diseñan actividades de lectura que tratan de mejorar la habilidad de los lectores para transferir información a partir de los textos. Estos docentes consideran que los buenos lectores son eficientes a la hora de efectuar esa transferencia, mientras que los

malos no lo son. Para quienes adoptan esa concepción de la comprensión lectora, la evaluación del éxito se basa simplemente en pruebas que evalúan la cantidad de información transferida.

No puede sorprender que los trabajos propuestos por los docentes que adoptan ese modelo de lectura (aunque sea sin querer) versen sobre técnicas de lectura aisladas. A menudo, el desarrollo de estas técnicas consiste en proporcionar un pasaje corto, seguido por una serie de preguntas específicas centradas en determinadas habilidades de comprensión lectora (por ejemplo, extraer conclusiones).

Debo citar que, durante los años sesenta y los setenta, algunos teóricos, por ejemplo, Goodman Y Smith (1984), comenzaron a poner objeciones a los supuestos básicos de las teorías de la lectura centradas en la transferencia, elaborando teorías interactivas que daban mucha mayor importancia al rol del lector (y a sus conocimientos previos) en el proceso de la lectura. Decían que la lectura supone la interacción de procesos que se fundamentan en los conocimientos previos y de otros basados en los textos (Goodman, 1984). Los lectores eficientes –señalaban- utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto, lo que les permite construir el significado. Una consecuencia obvia de este trabajo es que los docentes tienen que emplear más tiempo en conseguir que los lectores con los que trabajan se “dediquen” a sus textos.

Más tarde como ampliación de las teorías interactivas, aparecieron una serie de teorías transaccionales (Rosenblatt, 1978; Shanklin, 1982). La principal diferencia existente entre las teorías transaccionales y las interactivas consiste en que las primeras indican que el significado no está sin más en el texto y el lector. En cambio, el significado que se crea cuando lectores y escritores se encuentran en los textos se considera “mayor que” el texto escrito o que los conocimientos previos del lector.

Para Rosenblatt (1978), al leer, el lector crea un “poema” (texto) que es diferente tanto del texto escrito en el papel como del texto almacenado en su cerebro. El

significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página (activación de los conocimientos previos, el banco de datos lingüísticos, etc.).

Por otra parte, existe una serie de componentes que son clave sobre los que estos autores se muestran de acuerdo o en desacuerdo. Sin embargo, en vez de tratarse de argumentos de tipo, aparecen continuos de creencias en una serie de áreas de clave. Entre esas áreas están el rol del lector y el conocimiento del mismo, la categoría del texto, la influencia de componentes basados en el texto, el lugar que ocupa el significado en el proceso, el impacto del contexto y, por último, la influencia de los objetivos del lector sobre el significado.

Con respecto a las áreas mencionadas por el autor en el párrafo anterior, a continuación se da una breve descripción de cada una de ellas:

- El rol del lector.

De acuerdo con las diferentes teorías, la forma de definir el rol del lector varía mucho. Se considera al lector como un puro receptor de información (por ejemplo: La Berge Y Samuels, 1985). La información que el lector aporta al texto se desprecia, considerándola poco más que una interferencia en el proceso de acceder al significado “correcto” transmitido por un pasaje, o sin considerarla en absoluto cuando se expone el proceso de lectura. Esencialmente, la tarea del lector, consiste en tratar de aproximarse a un lector ideal, es decir, a alguien que asimila el significado que el escritor ha procurado comunicar.

Por otro lado, en el extremo opuesto aparecen las teorías que reconocen que el lector toma parte activa como constructor del significado (por ejemplo, Holland, 1975). Estas teorías reconocen que el lector aporta gran cantidad de conocimientos y experiencia lingüística a la lectura de cualquier texto. El texto, a su vez, tiene una profunda influencia sobre el significado que construyen los lectores cuando leen, que lo lleva a múltiples significados de cualquier texto, en vez de a uno solo.

Al hablar del rol del lector, se debe considerar el comportamiento del mismo, y es William S. Gray (2006), prestigiado investigador sobre el comportamiento de los lectores y autor de *Los fundamentos sobre la lectura contemporánea* (captación del significado, reflexión sobre lo leído y aplicación de nuevas experiencias), quien agrupa a las personas en seis categorías de lectores:

- ✓ Los que sólo leen órdenes breves: silencio, no fume, a la derecha; letreros del transporte público, marcas y rótulos de medicina, alimentos y otros productos; nombres de calles, casas comerciales y demás establecimientos.
- ✓ Los que pueden leer avisos, recados y volantes.
- ✓ Los que son capaces de leer e interpretar distintos reglamentos e instructivos.
- ✓ Los que leen y comprenden datos relacionados con la vida de otros pueblos y las características geográficas de distintas regiones, y aún pueden establecer diferencias entre grupos étnicos.
- ✓ Los que tienen la capacidad para inferir aspectos psicológicos de los personajes de un relato y norman su criterio mediante información escrita.
- ✓ Los que han alcanzado un grado de madurez lectora que les permite disfrutar de las obras de la literatura y otras de carácter político y religiosa.

Al respecto, considero importante resaltar que las personas cambian constantemente de contextos, lo que implica asumir diferentes roles y aprender a situarse en cada una de las categorías mencionadas por el autor. Por lo tanto, debemos asumir los diferentes roles, según el nivel de confianza y el grado de formalidad adquirido como producto de la socialización.

- La categoría del texto.

Según Cairney, algunas teorías consideran que el texto tiene un solo significado. El autor lo codifica utilizando los sistemas lingüísticos del léxico, sintaxis, semántica, gramática del relato, pragmática, etc. Algunos consideran que el objetivo de la lectura consiste en un esfuerzo para extraer satisfactoriamente el



significado de un texto (por ejemplo, Gough, 1985). Luego, la prueba de lectura eficiente consiste en ver si el significado extraído coincide con el que, en principio, trató de comunicar el autor.

En el extremo opuesto, los investigadores dicen que un texto no es más que un esquema que encierra la posibilidad de generar muchos significados (por ejemplo, Bleich, 1978). El texto, además, escrito en la página carece de sentido en absoluto, y no puede tener significado alguno con independencia de los lectores. Los significados construidos a partir de la lectura existirán siempre en el cerebro de los lectores y no coincidirán con el que el autor trató de comunicar.

Para Cairney (2002), otra dimensión del rol que desempeña el texto en la lectura (y que se pasa por alto con frecuencia) es la influencia que la forma (género) del texto tiene sobre el significado. Por ejemplo, los lectores abordan la narrativa de ficción de modo diferente a los informes, exposiciones o parábolas. Los tipos específicos de texto promueven distintas expectativas, diversos objetivos y plantean diferentes exigencias al lector.

Con respecto al texto, las autoras Margarita Gómez Palacio, Ma. Beatriz Villareal, Ma. De Lourdes López Araiza, Laura V. González y Ma. Georgina Adame, lo consideran como el otro polo de la *relación de significado*. En esta relación de significado entre el lector y el texto, intervienen de manera importante las características y propiedades de este último, en tanto que determinan el tipo de tarea intelectual que habrá de realizar el lector, de acuerdo con sus esquemas de conocimiento.

Según María Elena Rodríguez (1988), puntualiza la importancia de reconocer que el texto permite un diálogo entre autor y lector, así como la creación de los efectos de sentido que le atañen en tanto es un discurso, es decir, en tanto intervienen los componentes y valores referenciales de la lengua, que son los mismo que permiten la construcción y la comprensión del texto. Ella señala: “Los textos – desde una perspectiva sociofuncional- son selecciones, recortes, opciones, del potencial de significado contenido en el lenguaje. El recorte guarda estrecha

relación con las intenciones del emisor quien deja en los textos marcas de su intención para que sean inferidas por el lector”. Los datos de que disponemos hasta ahora, permiten sostener claramente la idea de que la comprensión es un proceso interactivo entre el lector y el texto.

- La forma de utilizar el conocimiento basado en el texto.

Esta área está íntimamente relacionada con la categoría del texto. Algunos investigadores afirman que los lectores utilizan el conocimiento basado en el texto de abajo arriba, sugiriendo que empiezan por el conocimiento de las relaciones entre sonidos y símbolos, pasan al conocimiento del vocabulario, de ahí a las reglas de sintaxis, etc., de manera que, antes de acceder al significado, el lector va utilizando su conocimiento en orden sucesivo.

Gough (1985), sostiene la postura más extrema a este respecto, aunque incluso él acepta que tiene graves limitaciones. En otras palabras, el lector comienza a partir del símbolo, pasa a la palabra, de ahí a la oración y, por último, al texto, momento en el que se “descubre” el significado. En el extremo opuesto se sitúan las teorías que afirman que el significado es el punto de partida de la lectura y dirige todo lo que hacemos. Las demás fuentes de información (por ejemplo, el vocabulario, las relaciones entre sonidos y símbolos, etc.) se tienen en cuenta a medida que se precisan y sólo en respuesta a esta búsqueda del significado (Goodman, 1982).

- El lugar del significado

Como se indicó anteriormente, unas teorías suponen que en la lectura no se llega al significado hasta que se ha descifrado por completo el texto impreso, mientras otras defienden que la lectura comienza con una búsqueda de significado. Las primeras suponen, también, que sólo es posible un único significado, de manera que el papel del lector consistiría en extraer este significado específico. Sin embargo, la segunda perspectiva sugiere que cualquier texto encierra la posibilidad de generar la construcción (en oposición a “extracción”) de múltiples significados.

Esta última propuesta es importante, pues si la asumimos, debemos aceptar que el significado es relativo, dependiendo de las transacciones que se produzcan entre lectores y textos en un contexto específico. En consecuencia, los lectores que comparten una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en sus cerebros. No obstante, el significado que cada uno cree no coincidirá exactamente con los demás.

De hecho, los individuos que releen un texto conocido nunca lo comprenden de manera idéntica. Como nosotros cambiamos y, también el ambiente en el que leemos, el significado que creamos también cambia. Cualquiera que haya releído una novela varias veces sabe que en cada lectura ha visto (o entendido) cosas nuevas. Cuanto más variará, entonces, el significado que den personas diferentes que leen el mismo texto (Cairney, 1986).

Analizando lo anterior, se deduce que las distintas perspectivas llevan a resultados docentes muy diversos. La primera conduce a actividades diseñadas para proporcionar a los alumnos las técnicas necesarias para extraer el significado ideal. La última se traduciría en enfoques docentes diseñados para ayudar a los estudiantes a construir significados más elaborados cuando leen, centrándose en la coordinación eficaz de lector, texto y factores contextuales.

- El impacto del contexto sobre la lectura.

Distintas teorías alternativas otorgan diferentes grados de importancia al contexto de la lectura. Una perspectiva extrema mantiene que influye poco sobre el significado, o sea, que un buen lector será capaz de extraer el significado “correcto” con independencia de las limitaciones contextuales (por ejemplo, Gough, 1972). Sin embargo, en el otro extremo los teóricos de la lectura afirman que el contexto causa profundo impacto configurando el significado que se reconstruye (Rosenblatt, 1978).

Frente a ello, considero de suma importancia tener presente el contexto, ya que dejarlo de lado, equivale a eliminar un factor clave para la construcción del significado. De tal manera que, el contexto influye en una serie de niveles.

Primero, los lectores pertenecen al tipo de personas que son debido al contexto social específico en el que ha vivido. Los lectores que han vivido en contextos culturales y sociales similares compartirán significados específicos y esto se verá reflejado en los textos que construyen cuando leen.

Segundo, todo texto se escribe en un contexto específico y está configurado en parte por la cultura y en el entramado social en el que se crea. Sólo el reconocimiento de este hecho puede tener una profunda influencia sobre el significado que el lector construya cuando se enfrente a un texto.

Tercero, los lectores encuentran escritos en contextos específicos que pueden influir en el significado en una serie de niveles. En otro nivel, si se dice a los alumnos que lean una novela para preparar un examen, la leerán de forma diferente si la hubiesen descubierto en la biblioteca y lo hicieran por su gusto.

- La influencia del objetivo del lector.

El rol que desempeña el objetivo perseguido por el lector en la lectura es también un aspecto importante. La mayor parte de las teorías sobre la lectura no reconocen el rol que desempeña el propósito del lector en la comprensión. A falta de este tratamiento en la mayoría de las teorías, resulta más difícil determinar las opiniones al respecto en este campo. La perspectiva más extrema considera que el propósito del lector no tiene influencia alguna sobre el significado. En otras palabras, un texto tiene un significado preciso que los lectores tienen que extraer con independencia de que lean por gusto o buscando información. Este punto de vista sería coherente con las teorías sobre la lectura de Gough (1972) y con las teorías literarias que se agrupan bajo la denominación “Nueva Crítica”, que defiende la supremacía del texto

En el extremo opuesto del hipotético continuo se encuentran teóricos como Rosenblatt (1978, 1985), que reconocen que el fin perseguido causa un impacto significativo sobre el modo en que el lector enfoca el texto y sobre el significado derivado.

Continuando con los hallazgos encontrados, cito la obra titulada *La lectura en la escuela* (1995), de Margarita Gómez Palacio, Ma. Beatriz Villareal, Ma. de Lourdes López Araiza, Laura V. González y Ma. Georgina Adame; las autoras ofrecen un conjunto de elementos para abordar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la comprensión lectora de los niños, al investigar, conocer y promover las habilidades de lectura de sus alumnos. Las autoras hacen un cuidadoso análisis sobre la forma en que el niño lee y reconoce los significados de un texto, proponen así, una concepción de lectura que enfatiza la actividad constructiva del lector al interactuar con un material escrito.

En su investigación, manifiestan que una concepción que ha predominado por mucho tiempo en las prácticas escolares en torno a la enseñanza de la lectura es la que considera que el lector asume una posición pasiva desde la cual capta el significado transmitido por el texto. Desde este punto de vista, la extracción del significado del texto depende del desarrollo de una serie de habilidades ordenadas jerárquicamente por parte del lector.

Asimismo, las autoras apoyadas en sus investigaciones y en las aportaciones de diferentes autores, así como en la experiencia recopilada hasta ahora como docentes y con maestros en trabajo cotidiano del aula escolar, consideran necesario replantear la perspectiva desde la cual se abordan la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, así como la forma de analizar los procesos de interacción social que le dan sentido y significado a las prácticas escolares.

Parten de la base de que la función primordial del sistema de escritura, como objeto cultural, es la comunicación. En sus relaciones, los niños interactúan y se comunican mediante el lenguaje. Esta comunicación les permite percatarse, de acuerdo con un proceso particular de adquisición, de las diferentes formas que se usan para decir algo a diferentes personas, para referirse a algo en especial y hasta para presuponer algunas cosas a partir de lo dicho, sin que éstas sean explícitas en el habla.

Afirman que el concepto de enseñanza-aprendizaje de la lectura debe pensarse y desarrollarse en el contexto social de la comunicación, reconociendo que una situación educativa, en tanta situación de comunicación, promueve procesos de interacción social en la construcción de los conocimientos.

De acuerdo con las autoras, las primeras diferencias entre lectura y comprensión lectora fueron establecidas por los educadores en los años veinte, cuando distinguieron entre pronunciar y comprender. Tradicionalmente se consideró a la lectura como el rescate del significado expresado en el texto, lo que dejaba para el lector una posición receptiva, sin que sus expectativas intervinieran al leer y sin la posibilidad de llegar a más de un significado.

Con base en los principios de la teoría constructivista, se reconoce hoy a la lectura como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y a la comprensión como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector. Desde esta perspectiva, varios autores han centrado su interés en el análisis de la lectura como proceso global cuyo objetivo es la comprensión.

Al respecto el autor T.H. Cairney, coincide en las concepciones de lectura y de comprensión lectora desde un enfoque constructivista, pues, reconocen el papel activo del lector para la construcción del significado. Hablar de la actividad del lector implica referirse a los procesos psicológicos, lingüísticos, sociales y culturales que subyacen en todo acto de conocimiento (en este caso, de la lectura).

Goodman (1984), por su parte, señala que existe un único proceso de lectura en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien, al procesarlo como lenguaje, construye el significado y hace la siguiente comparación:

“Podemos comparar la lectura con el manejo de un automóvil o un camión. Hay automóviles pequeños, grandes, viejos, nuevos, camiones, ómnibus; tráfico pesado, tráfico fluido. Todas estas diferencias requieren flexibilidad de parte del conductor. Y sin embargo, hay solamente una manera de conducir. Se puede conducir bien o mal pero no se puede

conducir sin utilizar el acelerador, los frenos y el volante. De alguna manera hay que hacer que el automóvil avance, se detenga y vaya allí donde queremos ir.

De la misma manera, aunque se necesita flexibilidad en la lectura, el proceso tiene características esenciales que no pueden variar. Debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje, y el proceso debe terminar con la construcción de significado. Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso”.

De acuerdo con Goodman (1984), en este proceso de construcción del significado, se identifican cuatro ciclos: óptico, perceptual, gramatical o sintáctico, y de significado. Estos ciclos corresponden a la actividad que despliega el lector en los actos de la lectura que realiza. Así, en el *ciclo ocular*, los movimientos de los ojos le permiten localizar la información gráfica más útil ubicada en una pequeña parte del texto, en el *ciclo perceptual*, el lector guía su trabajo de acuerdo con sus expectativas.

En la medida en que lo que ve es coherente con sus predicciones lingüísticas, y con la contribución que éstas hacen en la obtención del significado del texto, se hace más eficiente el procesamiento de la información, por lo que se reduce la necesidad de utilizar cierta cantidad de índices textuales. En el *ciclo sintáctico*, el lector utiliza las estrategias de predicción y de inferencia. Mediante ellas usa los elementos clave de las estructuras sintácticas que conforman las diferentes proposiciones del texto, para procesar la información en él contenida.

En el último ciclo, *el semántico*, se articulan los tres ciclos anteriores y, en la medida en que se construye el significado, el procesamiento de la información y su incorporación a los esquemas de conocimiento del lector permiten que el sentido que va obteniendo cobre concreción, reconstruyendo el significado.

Hasta ahora, las diferentes investigaciones revisadas nos han permitido reconocer la estrecha relación que existe entre el conocimiento previo y la comprensión; consecuentemente, mientras mayor sea el conocimiento previo del lector respecto del texto que va a leer, su comprensión será mejor.

Los esquemas de conocimiento abordados al inicio de este texto, según Goodman, se actualizan en un conjunto de estrategias que el lector pone en juego para construir el significado del texto. Entre ellas, está la de *muestreo*, que consiste en la selección que hace el lector de los índices más productivos que le permitan anticipar y predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado.

Otra estrategia descrita por Goodman (1984) es la *inferencia*, definida como “un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible, utilizando su conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto”. Cuando las predicciones e inferencias resultan ser falsas, o cuando el lector descubre que no se justifican algunas de ellas, pone en juego la estrategia de *confirmación* y, de ser necesario, la estrategia de *autocorrección*, que le permitirá reconsiderar si la información que tiene es adecuada o necesita obtener más, cuando reconoce que debe formular hipótesis alternativas para construir el significado.

Otra de las obras analizadas es la de J. David Cooper (1998), titulada *Como mejorar la comprensión lectora* en la que hace hincapié en cómo entrenar la comprensión, y en la aplicación de un paradigma de instrucción directa a la enseñanza concreta de la comprensión lectora, con énfasis en aquella frase crucial en la que el profesor modela los nuevos procesos y habilidades a medida que va impartiendo sus enseñanzas.

La definición de comprensión que propone David Cooper (1998), se basa en la idea de que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar el significado. Parte de este proceso exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas en un trozo escrito al cual se le conoce como estructura del texto.

La comprensión, tal y como se le concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984), de ahí que, la interacción entre el lector y el texto es el



fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, en una palabra, el proceso de la comprensión.

Para Cooper (1998), al igual que Goodman, según lo dicho en párrafos anteriores uno de los elementos teóricos que han contribuido a perfilar esta novedosa forma de entender la comprensión lectora es la noción de esquemas y la teoría de esquemas. Un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual (Rumelhart, 1980). La teoría de esquemas explica cómo se forman tales estructuras y cómo se relacionan entre sí a medida que un individuo almacena conocimientos.

El lector desarrolla los diversos esquemas de que dispone a través de sus experiencias. Si un lector cualquiera no ha tenido experiencia alguna (o ha tenido sólo una experiencia limitada) en un tema determinado, no dispondrá de esquemas (o sólo dispondrá de esquemas insuficientes) para evocar un contenido determinado, y la comprensión será muy difícil, si no imposible.

Muchos de los estudios acerca de la comprensión, los esquemas y la información previa han demostrado claramente que los conocimientos de que dispone el lector influyen de manera determinante en su comprensión (Adams y Bertram, 1980; Durkin, 1981b; Pearson et al., 1979). Esta información previa del lector parece incidir más sobre la comprensión de la información implícita en el texto que sobre la información revelada de manera explícita, posiblemente porque el lector entiende la información implícita sólo cuando puede relacionarla con sus conocimientos ya disponibles y experiencias previas.

El proceso de comprensión depende de los esquemas del individuo. Cuanto más se aproximan los esquemas del lector a los que propone el autor, más fácil le resultará al lector comprender el texto. Hay evidencias claras de que los lectores utilizan sus esquemas y las claves del texto en dosis variables a medida que lo van comprendiendo (Spiro, 1979).

En síntesis, los esquemas son las categorías del conocimiento (conceptos, información, ideas) que van configurándose en la mente del lector a través de la experiencia. A medida que la comprensión lectora tiene lugar, el lector aprende determinadas ideas del texto y las relaciona con sus conocimientos adquiridos: con sus esquemas. Si el lector no dispone de ningún esquema en relación con algún tema o concepto en particular, puede formarse un nuevo esquema acerca de ese tema si se le brinda información suficiente para ello. A medida que el lector elabora nuevos conocimientos relacionando la información novedosa con la que ya ha almacenado, sus esquemas se amplían constantemente.

Dando continuidad a las aportaciones de Cooper (1998), manifiesta que existen dos tipos fundamentales de texto: narrativos y expositivos. Los textos narrativos cuentan una historia y son los materiales de tipo literario. Los textos expositivos brindan información y refieren hechos y son los materiales de tipo científico y estudios relacionados con las Ciencias Sociales. Para los docentes está claro, desde hace muchos años, que sus alumnos acceden al material científico de manera distinta a como abordan lo literario. Los textos narrativos y expositivos se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de texto.

Hay evidencias probatorias de que el enseñarle a los alumnos determinadas estrategias para que se centren en la estructura del texto refuerza su comprensión del mismo (Taylor y Beach, 1984; Beach y Appleman, 1984). Así, un elemento crucial de la comprensión consiste en enseñar al lector cómo leer distintos tipos de texto. Esto significa que es necesario mostrar a los lectores cómo comprender los materiales narrativos, o historias de ficción, y los materiales expositivos, o informativos.

Ahora bien, un dato importante abordado por el autor es el de las habilidades de comprensión. Los datos de que se disponen hasta ahora permiten sostener claramente la idea de que la comprensión es un proceso interactivo entre el lector y el texto. Con todo, hay ciertas habilidades que pueden inculcarse a los alumnos

para ayudarles a que aprovechen al máximo dicho proceso interactivo. Una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad (Harris y Hodges, 1981). La teoría fundamental que subyace a este enfoque de la comprensión basada en las habilidades es que hay determinadas partes, muy específicas, del proceso de comprensión que es posible enseñar. Se supone que el rendimiento del alumno mejora tras someterse al entrenamiento de una habilidad determinada y practicar dicha habilidad. El hecho de enseñar a un alumno estas facetas de la comprensión mejora, en teoría, el proceso global de la comprensión.

Numerosos estudios han hecho el intento de identificar las habilidades de comprensión lectora (Davis, 1986, 1972; Spearritt, 1972; Thorndike, 1973), pero el examen detallado de tales estudios revela que no todos los autores llegaron a aislar e identificar las mismas habilidades. La única de ellas que apareció en tres de los cuatro estudios mencionados fue la de identificación del significado de las palabras; las demás no aparecieron nunca en más de dos de los cuatro estudios.

Otro de los referentes con respecto al tema de la comprensión lectora, son las aportaciones hechas por la autora Isabel Solé en su obra titulada *Estrategias de lectura*. Al realizar una revisión sobre el texto se puede observar que las premisas expuestas se refieren a la lectura y la comprensión lectora, otras al papel que su aprendizaje desempeña en la enseñanza; otras a la tarea del lector, etc.

Dicha autora afirma que las polémicas encendidas y debates apasionados en torno a la enseñanza de estrategias de comprensión lectora y el papel que éstas juegan en el proceso de la lectura, no todo es discrepancia. Existe un acuerdo generalizado, al menos en las publicaciones que se sitúan en una perspectiva cognitivista/constructivista de la lectura en aceptar que, cuando se posee una habilidad razonable para la descodificación, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones (Palincsar y Brown, 1984):

1. De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable.
2. Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. En otras palabras, de la posibilidad de que el lector posea los conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución de significado a los contenidos del texto. Es decir, para que el lector pueda comprender, es necesario que el texto en sí se deje comprender y que el lector posea conocimientos adecuados para elaborar una interpretación acerca de él.
3. De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra.

¿Por qué es necesario enseñar estrategias de comprensión?, refiere Solé (2001), que al enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruye, esos textos pueden ser difíciles, por lo creativos o porque están mal escritos. En cualquier caso, dado que respondan a una gran variedad de objetivos, cabe esperar que su estructura sea también variada, así como lo será su comprensibilidad.

Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que se lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

La aportación de Pozo (1990), que define las estrategias alrededor de la elaboración del texto escrito –actividades realizadas para aprender a partir de él– como estrategias de elaboración y de organización del conocimiento, en el tramo

superior de la jerarquía de las estrategias de aprendizaje. Estas estrategias, plantea la autora, se requieren para aprender a partir de lo que se lee, también, cuando el aprendizaje se basa en lo que se escucha, en lo que se discute o debate. Enseñar estrategias de comprensión contribuye, pues, a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender.

Para cerrar este recorrido, de autores, agregaré que al parecer, hay tantas teorías de la lectura como métodos. Definir la naturaleza del proceso de la lectura es una empresa difícil. Después de todo, se trata de describir un proceso que no podemos ver (se desarrolla en el cerebro). Sin embargo, los investigadores de la lectura han tratado de describir el proceso de lectura utilizándolos, hasta cierto punto, limitados datos disponibles durante décadas. Estos esfuerzos han conducido a una enorme cantidad de explicaciones alternativas, ninguna de las cuales coincide exactamente con las otras, aunque muchas de ellas adoptan perspectivas comunes.

#### 1.1.2 Artículos de investigación.

Siguiendo con los hallazgos sobre el objeto de estudio, a continuación se presenta información correspondiente a la revisión de los artículos publicados y, que por su importancia se manejan de forma individual, abordando de cada uno, aspectos relevantes y similares a la problemática presentada en éste proyecto de intervención.

Al efectuar un análisis del texto “Una forma de procesar la información en los textos científicos y su influencia en la comprensión”, de los autores Miriam Carranza, Gabriela Celaya, Julio Herrera y Fernando Carezzano, de extracción Argentina, se observó que los alumnos capaces de afrontar las demandas del discurso académico desarrollan habilidades cognitivas y metacognitivas para comprender la información que obtienen de la lectura de textos científicos y así, concretar sus aprendizajes. En este trabajo, un grupo de alumnos universitarios fue evaluado por sus competencias y deficiencias en la lectura comprensiva de un fragmento de un texto científico de una asignatura.

Así, para evaluar las competencias y posibles deficiencias en la lectura comprensiva, de acuerdo a la metodología de trabajo empleada, se solicitó a los alumnos que efectuaran el análisis de un fragmento del libro *Zoología de los invertebrados*, de Barnes (1989), utilizado en el estudio de una asignatura específica. Se les entregó la prueba impresa con un fragmento de 252 palabras, transcrito textualmente y organizado en tres párrafos correspondientes al tema “Celoma”.

De acuerdo con las consignas establecidas, los estudiantes-lectores debieron realizar las siguientes actividades: 1) Escribir un título pertinente, completo y representativo al fragmento. 2) Subrayar las ideas principales y encerrar entre paréntesis las ideas subordinadas. 3) Elaborar un resumen de cinco renglones, el cual debía ser: coherente, completo y sin exceder dicha extensión; es decir, presentar una relación y secuencia ordenada de las ideas más relevantes del texto, jerarquizar la idea principal y las subordinadas en un orden lógico y contener los aspectos más importantes del tema. 4) Seleccionar cinco palabras clave representativas de la temática tratada, sin redundancia ni errores. 5) Detectar posibles incongruencias en el texto.

Este material se distribuyó a 50% del total de la población de alumnos (95) y los datos que se presentan corresponden a 20 estudiantes que voluntariamente resolvieron la prueba. Quienes no la hicieron, argumentaron que el análisis del fragmento del texto les consumía demasiado tiempo. La prueba fue entregada después de la última evaluación parcial de la materia cuando, supuestamente, existe una mayor interacción entre los alumnos y el libro de texto.

Los resultados permitieron valorar las dificultades más frecuentes para procesar la información y comprender qué leen. La mayoría de los alumnos incluyeron un título al fragmento; sin embargo, sólo uno reunió los tres requisitos: pertinente, completo y representativo. Los restantes colocaron títulos pertinentes y aproximadamente la mitad de ellos fueron completos. Cuatro alumnos elaboraron títulos incorrectos: dos de ellos emplearon elementos de la idea secundaria como

parte del título, los demás incorporaron incongruencias, demostrando un manejo incorrecto de los términos y, por ende, de los conceptos.

Asimismo, dichos resultados indican que algunos alumnos todavía no han alcanzado el nivel de lectura comprensiva, definida por De Zubiría (1997) como lectura elemental de decodificación terciaria. Tal situación debe llamar a la reflexión a los docentes que sobreentienden que sus estudiantes “deben comprender” los contenidos disciplinares específicos en los textos científicos.

El presente estudio nos permite tener una visión general de las competencias y deficiencias en la lectura comprensiva de este grupo de estudiantes, el cual está integrado por pocos lectores competentes y otros que aún demuestran ser inexpertos. Nos refiere, que el lector con una educación formal específica que se ocupa de la lectura de textos científicos, debe ser capaz de identificar las intenciones comunicativas del autor, así como reconocer y relacionar las proposiciones de diferente jerarquía.

También debe diferenciar del conjunto de proposiciones la idea principal que engloba el tema, de aquéllas cuya función es presentarla, ampliarla, sustentarla o ejemplificarla. De este modo, puede enriquecer sus esquemas cognitivos y acrecentar el número de inferencias, lo que le facilitará nuevas lecturas y mejorará su competencia intertextual (De Zubiría, 1997; Areiza y Henao, 1998,1999; Contreras y Covarrubias, 1999).

Un segundo artículo revisado, publicado por la Revista Electrónica de Investigación Educativa titulado “Comprensión lectora y habilidades matemáticas de estudiantes de educación básica en México: 2000-2005”, menciona que desde la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2002, la sociedad demandó conocer si el Sistema Educativo Mexicano había progresado en los últimos cinco años. Para efectos de la presente investigación nos enfocaremos al resultado preciso de la comprensión lectora, objeto de estudio del proyecto.

El propósito de la investigación fue hacer una síntesis del estudio referido, centrándose en el dominio de la comprensión lectora de los estudiantes que terminan la primaria y la secundaria. Asimismo, pretende conocer si éste cambio ha ocurrido en forma homogénea en las diversas poblaciones estudiantiles del país. Para ello se formularon las siguientes preguntas: ¿Es el cambio igual en los dos niveles educativos?, ¿lo es para los diversos estratos y modalidades escolares?, ¿para hombres y para mujeres?, ¿para alumnos, independientemente de su edad?

El estudio permitió evaluar los cambios en los niveles de aprendizaje en la comprensión lectora en el periodo 2000-2005, en relación con el tipo de escuela, así como con el género y la edad de los estudiantes, y respondió a dos grandes tipos de preguntas. Por un lado, las que se relacionan con las diferencias en los niveles de aprendizaje alcanzados entre las poblaciones estudiadas independientemente del año evaluado y por otro lado, las que se relacionan los cambios en los niveles de aprendizaje de distintos subgrupos de estudiantes con el paso del tiempo.

Para dar respuesta, el INEE utilizó las Pruebas de Estándares Nacionales de Comprensión Lectora, aplicadas por la Dirección General de Evaluación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año 2000 y replicó el estudio en 2005. Los resultados mostraron que en sexto de primaria las escuelas privadas, públicas, rurales tuvieron un avance significativo en comprensión lectora, agregando a esta última Educación Indígena. En secundaria sólo las escuelas generales tuvieron un avance significativo en esta prueba.

Por lo que se refiere al género, las mujeres obtuvieron mejores resultados que los hombres en comprensión lectora. En cuanto a la edad, se encontró que los alumnos de edad normativa tienen un rendimiento superior a los alumnos con extra-edad. Las explicaciones encontradas a los resultados destacan las diferencias que existen entre las oportunidades de aprendizaje y el capital cultural de las familias de los distintos estratos y modalidades.



Analizando los datos anteriores, se puede observar que las distancias entre algunos grupos cambiaron, pero en general el orden se mantuvo, excepto entre los cursos comunitarios y la educación indígena. Algunas posibles explicaciones de estas diferencias de resultados entre modalidades y entre estratos, deberían tomar en cuenta las características de la población estudiantil, incluyendo las condiciones materiales y sociales de las escuelas y las familias de los estudiantes, así como las diferencias en las oportunidades de aprendizaje.

Analizando los resultados que arroja la investigación, se concluye que todos los cambios significativos, tanto entre estratos y modalidades escolares como entre grupos de género y edad, pueden ser considerados como avances del sistema educativo para algunos grupos de estudiantes. Sin embargo, determinar sus causas no es una tarea fácil, y en todo caso no es claro si los cambios se deben o no a méritos del sistema educativo. Harían falta más elementos para poder determinarlo con claridad.

Centremos atención en el artículo titulado “Bases teóricas para la comprensión lectora, eficaz, creativa y autónoma” de Mary Torres de Márquez, el cual representa un avance de investigación de uno de los problemas más preocupantes que tiene el Sistema Educativo Venezolano (La Universidad del Zulia: Facultad de Humanidades y Educación), en todos sus niveles, mismo que estriba en la dificultad que tienen los estudiantes para comprender los textos escritos.

Esta investigación trata de establecer criterios en la búsqueda de bases teóricas de aplicación lingüística, en cuanto a la comprensión lectora: ¿cuáles y a partir de qué criterios se han de construir significados?, ¿cuál conocimiento previo es necesario tener para la construcción de significados?, ¿por qué se dificulta construir significados?

En los avances de esta investigación, se pueden observar otros problemas generados por la dificultad en la comprensión lectora: reprobación de materias, poca participación e integración en las discusiones en clase, actitud pasiva y no

crítica, ausencia de autonomía en el aprendizaje, poca disposición para la investigación, alumnos sólo receptores. Por lo que el texto es considerado inaccesible.

La construcción de significados, como concepto de lectura se diluye en copias textuales y el conocimiento previo es difuso (del signo o del tema a tratar). El problema amerita una acción inmediata, orientada a una solución efectiva, pues los alumnos necesitan acceder a textos científicos muy complejos para sus niveles de comprensión.

El problema fundamental que se plantea consiste en la disociación del signo lingüístico. Del signo o los signos que conforman el texto debe partir la comprensión, pues cada uno de ellos representa una dualidad esquemática y una síntesis informativa que conecta dos realidades inherentes al hombre y a su contexto. Si los alumnos disocian el signo lingüístico por desconocimiento de su dualidad esquemática, se les dificulta la construcción de significados en la comprensión lectora.

La investigación se ubica en el campo de la lingüística aplicada y es de tipo experimental con Estudios de Casos, puesto que se estudia un tema particular que parte del signo lingüístico como base fundamental del sistema de la lengua. El apoyo teórico es la integración de la teoría de los esquemas y la teoría lingüística del signo.

El concepto de esquemas designa el marco cognoscitivo que emplean los individuos para organizar las percepciones y las experiencias del entorno. La información que proporciona los estímulos del medio afecta los sentidos, pero la forma que adquiere dicha información depende de la asistencia del contexto cognitivo.

El esquema se define como estructuras abstractas que representan lo que uno piensa acerca del mundo. Shallert (1982), Rumelhar y Norman (1978), lo definen como unidad de significado y procesamiento del sistema cognitivo humano. Son

estructuras activas interrelacionadas de conocimientos, que influyen en la información que llega y que guían la ejecución de operaciones de pensamiento.

En lo referente a la población seleccionada para verificar la investigación, ésta involucra a los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, específicamente a los que cursan en la Escuela de Educación.

A partir de una prueba diagnóstica que consistió en la lectura de enunciados cortos para evaluar el grado de comprensión lectora en los 38 cursantes, los resultados de la investigación son:

- El 75% de la muestra presentó dificultades en aspectos como: evidencia de disociación del signo, dificultad para construir significados y no definición de los esquemas de representación. La lectura sólo se concretó a la concatenación de significantes. Finalizando el taller y aplicada la integración de la teoría de los esquemas y la teoría del signo, se realizó una segunda evaluación que arrojó resultados positivos a la investigación.
- En una escala cualitativa de óptimo, bueno, regular y malo:
  - El 86.8% (33 estudiantes) mostró que, a partir de la definición de los esquemas de representación, se logra la comprensión óptima de la lectura.
  - El 10.5% (4 estudiantes) logró una comprensión buena de la lectura.
  - Y el 2.6 % (1 estudiante) logró una comprensión regular de la lectura.

A partir de los datos arrojados, se concluye que, la relación asociación y conocimiento previo del signo lingüístico (dualidad y síntesis informativa), la operatividad con los signos al definirlos como esquemas de representación, y la integración del signo en sus elementos constitutivos, proporcionan los elementos básicos, iniciales, operativos del lector, para análisis, la relación y la combinación de los signos que conforman el texto al extraer significados que conducen a la comprensión.

Sin lugar a dudas, es evidente reconocer la importancia que representa para lograr la comprensión lectora, la no disociación del signo lingüístico (significante, significado) en el proceso lector, también, los conocimientos previos de los alumnos; principalmente cuando se inician en el proceso de comprensión eficaz en el texto. Es necesaria la información precedente para sentar bases (en la construcción de significados) sólidas en la lectura comprensiva y aligerar el proceso que ha tenido retrasos por los obstáculos que representa no tener acceso a los contenidos textuales.

El estudio de Francisca Fumero (2009), es el resultado de la investigación acción participativa en el aula sobre estrategias didácticas para la comprensión de textos. Dicha investigación tuvo como objetivo valorar la efectividad de un conjunto de estrategias didácticas para la comprensión de textos. Se trabajó según los intereses y necesidades de un grupo de estudiantes cursantes de la asignatura Enseñanza de la Lengua Materna del Departamento de Castellano de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, núcleo Maracay.

Como bases teóricas se utilizaron los postulados para la comprensión de textos y las estrategias didácticas de Goodman, Cassany, Luna y Sanz, Díaz y Hernández, entre otros autores. En cuanto a la metodología se trabajó desde la perspectiva de la Investigación-Acción, bajo la modalidad de proyecto factible. Para la recolección de datos se utilizó el registro anecdótico y las notas de campo, así como la grabación magnetofónica. Se llegó a la conclusión de que las estrategias didácticas aplicadas (armando textos, comprendo textos a través de ilustraciones, construyo y aprendo), permitieron la consolidación de los niveles de inferencia, evaluación y apreciación del texto.

A su vez, el trabajo realizado por Franco Montenegro, Mónica Paola (2009) con respecto a los factores de la metodología de enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en niños forma parte de una investigación más amplia que pretende describir cómo el docente desarrolla estrategias de aprendizaje de apoyo para lograr comprensión lectora durante los primeros años escolares que favorezcan la calidad de la educación y genuino goce por la lectura.

Para el abordaje teórico se retoman autores que fundamentan desde sus posturas elementos conceptuales tales como, Vieiro, Mialaret en cuanto a lectura comprensiva; Condemarin, José Pérez sobre aprendizaje escolar; Ausubel, Bruner, Gardner como referente de aprendizaje significativo. La investigación desde el paradigma Histórico Hermenéutico permite que el modelo de investigación, propuesto por Cerda (1991) sea cualitativo y el tipo de investigación descriptivo, por ello se utilizan técnicas como grupo focal, entrevistas semi-estructuradas y observación.

Según la fase actual del proceso investigativo, recolección de información, indica que a pesar de estar presentes motivación, afecto y actitud adecuada en el docente cuando dirige la lectura, aún prevalece la focalización hacia la entonación, originando tal vez automatización en la actividad lectora con baja comprensión.

Por su parte, Cornejo Fontecilla, Tilma (2002), en su artículo “Modelamiento Metacognitivo: Un aprendizaje de estrategias para la comprensión de lectura”, afirma que, la comprensión del discurso presenta serios problemas en los distintos niveles educacionales. Entre los factores que han influido en el bajo rendimiento de los alumnos, están los métodos de aprendizaje de la lectura y los modelos de comprensión aplicados por el sistema escolar tradicional. Sin embargo, existen otros factores que también inciden en estos resultados, como por ejemplo, la influencia de la cultura mediática y la lectura obligatoria del texto literario que, a menudo, presentan temas alejados de la realidad y apartados de las problemáticas actuales.

La intervención didáctica se realizó a partir de la enseñanza sistemática de las estrategias de lectura (cognitivas y metacognitivas), es decir, un enfoque centrado en los procesos cognitivos (Van Dijk y Kintsch, 1983). La investigación se realizó en la modalidad de taller durante un semestre. La muestra estuvo compuesta por estudiantes de tercer año medio del liceo municipalizado “Martín Ruiz de Gamboa” de Chillan, en Chile. Se realizó un trabajo de campo para observar el nivel lector de los alumnos del establecimiento educacional elegido y validar el tipo de textos que se emplearían en la investigación.

En cuanto a los resultados, se pudo observar que el aprendizaje de los procesos cognitivos y metacognitivos, mediante la intervención didáctica o modelamiento metacognitivo, favoreció la comprensión del discurso, especialmente en la jerarquización de las ideas y en la construcción de la macroestructura. El progreso de los sujetos se observa, principalmente, en la adecuada utilización de las estrategias de lectura aprendidas durante el experimento, que les permitieron establecer la coherencia local y global del texto expositivo.

El éxito de la intervención didáctica en la enseñanza de las estrategias de lectura depende del modo cómo el profesor modela las estrategias; desarrolla las tareas específicas; realiza la mediación e interacción con los alumnos; evalúa el proceso permanentemente y lo reorienta, aplicando una retroalimentación constante y efectiva.

Finalmente, se confirma que el modelamiento metacognitivo propicia la formación de lectores estratégicos y autónomos, porque abandonan la estrategia de copiar y pegar las informaciones explícitas del texto, la que es reemplazada por estrategias de lectura, que le permiten relacionar los conocimientos previos con la nueva información: formular hipótesis; jerarquizar y categorizar las ideas del texto; inferir los implícitos; aplicar con acierto las macroestrategias textuales; determinar la estructura organizativa del texto y, construir un resumen, entre las más significativas.

En lo que respecta, al artículo “Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile, de Fuentes Monsálves, Liliana Inés (2009), es el resultado de una investigación para evaluar la comprensión lectora alcanzada por niños de 3°, 4°, 5° y 6° básico usando el test CLIP\_v5. Este trabajo se funda en la necesidad de conocer en profundidad los bajos rendimientos en comprensión lectora de los niños de 4° año básico evaluados en la prueba nacional SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), que otorga a esta región los resultados más bajos de Chile.

La base teórica que sustenta tanto la investigación como la formulación del test se basa en una visión cognitiva de la comprensión, con fuerte acento en el modelo de construcción-integración de Walter Kintsch. La muestra estuvo constituida por 2 277 alumnos de las comunas de Villarrica y Loncoche de la IX Región de Chile. La prueba básicamente corrobora el bajo rendimiento nacional, llegando a niveles de comprensión que no superan el 50% en un nivel superficial o el 20% en niveles de comprensión profunda.

Junto con estos resultados más detallados se tiene también un conocimiento más profundo acerca de las habilidades deficientes y a partir de esto se espera, en una próxima investigación, poder proponer estrategias remediales en conjunto con los profesores de la zona.

Por último, Ramos, Wilsa María (2005), en su trabajo de investigación “La comprensión lectora de profesores de la enseñanza primaria”, tiene como presupuesto que la naturaleza y la complejidad de los procedimientos de lectura, para los educadores e investigadores, es un desafío continuo de las escuelas. Tiene dos objetivos centrales: a) proponer un modelo explicativo de los factores que intervienen en la comprensión lectora en la enseñanza primaria y; b) describir las características del profesor en su comprensión lectora.

Los resultados demostraron que el nivel de comprensión lectora del profesor, tal y como se configuró en la investigación, está muy por debajo del esperado. Además, los resultados muestran que el desarrollo de la habilidad lectora del profesor debe formar parte de políticas de educación por medio de la formación inicial o continuada.

Sin duda, se pueden encontrar importantes avances en el conocimiento de la naturaleza de la lectura y su comprensión. Las investigaciones anteriores nos ofrecen un panorama y los elementos suficientes para reflexionar en torno a esta problemática. Sin embargo, a pesar de la cantidad de investigación dedicada a la comprensión lectora, quedan todavía por implantarse los cambios necesarios en la forma de enseñarla.

Frente a este notable desarrollo teórico nos encontramos también con escasas investigaciones dedicadas específicamente a estudiar el tema de la valoración de la comprensión de la lectura, que den cuenta de lo que ocurre en la práctica pedagógica, mismas que nos permitan mejorar en términos de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela.

Al realizar un análisis de los resultados de cada una de las investigaciones revisadas, así como también, de las aportaciones de cada uno de los autores antes mencionados, nos hace pensar que hay quienes creen que dominar el proceso de la comprensión lectora para lograr su significado, es lo mismo que comprender lo que se lee. Así pues, si leer es complicado, comprender lo que se lee es todavía más.

De tal modo, que la comprensión de textos escritos es una tarea compleja, debido a que el lector tiene que enfrentarse a ella como una actividad del procesamiento de la información; esta es una actividad mental muy complicada que realiza el lector para transformar a su manera la información que se sustenta en el texto y, de esta forma, hacerla significativa para él.

Lo anterior, genera que la comprensión sea considerada como un proceso complejo que requiere necesariamente que concurra una serie de procesos mentales que permiten que la persona que lee el texto finalmente lo comprenda. Como consecuencia, se deduce entonces que son varios los factores que influyen en lograrla; de tal manera que es conveniente hacer mención de los mismos.

Por lo tanto, es conveniente señalar que de acuerdo a datos obtenidos, uno de esos factores son las prácticas tradicionales de comprensión que realizan los docentes frente a grupo, pues lo colocan de manera decidida en el centro de este proceso.

Todavía son demasiadas las escuelas en las que la enseñanza de la comprensión sigue basándose en jornadas de lectura y fichas, que presentan pasajes de lectura seguidos por una serie de preguntas diseñadas para comprobar la comprensión. Los docentes necesitan proveerse de estrategias que ayuden a los niños a crear el



significado y no sólo a reproducirlo cuando creen trabajar las habilidades para desarrollar la comprensión de los textos.

## 1.2 Programa para desarrollar la comprensión lectora en México.

De acuerdo con lo señalado en el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, la habilidad lectora forma parte de la base del aprendizaje permanente en el siglo XXI y, dicha habilidad lectora está determinada por significados diferentes. Es por ello que el campo de formación Lenguaje y comunicación tiene como finalidad el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje.

Con el objeto de fomentar la lectura en nuestro país, es necesario darle su justo valor, desarrollando en nuestros alumnos habilidades cognitivas, a través de la creación y aplicación de estrategias lectoras por parte de los docentes. Una de esas estrategias es la creación del Programa Nacional de Lectura (PNL), mismo que nace dentro del Programa Nacional de Educación 2001-2006 en el cual se establece, como prioridad del currículo de educación básica, la adquisición y desarrollo pleno de las competencias comunicativas:

- Hablar.
- Escuchar.
- Leer.
- Escribir.

El propósito principal del Programa Nacional de Lectura es la formación de lectores autónomos, involucrando a los tres niveles de la educación básica y la educación normal. Este programa tiene establecidas cuatro líneas estratégicas:

1. Fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza.
2. Fortalecimiento de bibliotecas y acervos.
3. Formación de recursos humanos.
4. Generación y difusión de la información.

A través del Programa Nacional de Lectura se da mayor importancia a las bibliotecas dentro de las instituciones educativas. Así pues, se forman las bibliotecas escolares y de aula, iniciando en el 2001 con las bibliotecas escolares y a partir del 2002 inician con las bibliotecas de aula para todos los salones de clase de Educación Básica. A partir del ciclo escolar 2004-2005, el PNL amplía nuevamente su cobertura, incorporando en esta ocasión a los Centros de Maestros, Educación Especial, Escuelas Normales y CONAFE.

Sin embargo, el panorama de la lectura y la comprensión lectora no es muy alentador en nuestros estudiantes. De ello, dan muestra los resultados arrojados por la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), que se realiza en nuestro país a los alumnos de Educación Básica desde el año 2006. Aunque resulta importante destacar que dichos resultados han mejorado según las últimas pruebas realizadas de acuerdo con los informes proporcionados por las autoridades educativas de nuestro país.

Así pues, de acuerdo con el Instituto de Evaluación Educativa del Estado de México, del año 2006 a 2012 hubo un aumento gradual en los alumnos ubicados en los niveles de logro Bueno y Excelente; pues en la asignatura de Español primaria se incrementó en 20.5 puntos porcentuales (p.p.) que representa a 247,581 alumnos de la entidad mexiquense. Cabe aclarar, que la comprensión lectora es fundamental para la resolución de esta prueba estandarizada.

En este sentido, es conveniente resaltar la importancia que representa el papel del docente para intervenir y poder generar estrategias que permitan propiciar y estimular la comprensión lectora mediante actos de lectura auténtica, es decir, crear situaciones en las que los alumnos lean con un propósito específico que les permita seleccionar los textos que leerán y con ello formular anticipaciones de lo que van a leer.

Dentro del PNL, surge como apoyo el Programa Estatal de Lectura (PEL) para las 32 entidades del país, cuya finalidad es dar seguimiento al PNL y es coordinado por la Dirección General de Materiales y Medios Educativos (DGMME). En cada

entidad se diseñan los PEL de acuerdo a las reglas de operación del programa y se da la capacitación a los directivos de cada institución educativa, supervisores, bibliotecarios y docentes.

En función de lo anterior, el Gobierno del Estado de México, a través de la Secretaría de Educación desarrolló el Programa Estatal de Lectura “Leer para CreceR”, mismo que se articula con el esfuerzo que a nivel nacional realiza la Secretaría de Educación Pública al compartir los objetivos y acciones del Programa Nacional de Lectura, generando la puesta en operación de estrategias innovadoras propias de la entidad con la finalidad de desarrollar en los alumnos las competencias comunicativas.

En el programa de “Leer para CreceR”, se desarrollan distintas actividades de impulso a la lectura en las que participan los sectores público, privado y social logrando con ello:

- Fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza.
- Fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos.
- Formación y actualización de recursos humanos.
- Generación y difusión de la información.

También brinda apoyo académico (asesoría) al personal docente; fomentando con ello, espacios de interacción para la lectura y, fortaleciendo el desarrollo de las bibliotecas.

Sin embargo y, de acuerdo a la experiencia de mi práctica docente puedo afirmar que dicho programa dista mucho de lograr los objetivos antes mencionados; pues se pretende que los alumnos registren la cantidad de libros leídos de las bibliotecas escolar y de aula. De ahí, la preocupación de las autoridades educativas por cubrir la cantidad de libros leídos por los alumnos y no realmente la adquisición del hábito de la lectura, que de cómo resultado la significación de los textos leídos.

Por lo tanto, si se pretende crear lectores competentes, como se enuncia en los programas de lectura, se hace necesario revisar la finalidad y las normas que sustentan las prácticas lectoras en la escuela, rescatando la interacción libre del alumno con el texto y respetando la heterogeneidad interpretativa de los lectores dada la diversidad de sus historias de vida.

Finalmente, debe resaltarse la importancia de realizar estudios que aporten información sobre las directrices de la educación en México, los cuales permitan definir mejores políticas educativas. Para ello, es indispensable contar con instrumentos sólidos, con los cuales se obtenga información válida y confiable sobre las tendencias en el logro educativo.

### 1.3 Fundamentos teóricos y conceptuales. La significación en el proceso de la comprensión lectora.

Como producto de las investigaciones descritas, a continuación se presenta la explicación de los fundamentos teóricos y conceptuales que, desde mi visión y mi trabajo, posibilitan la comprensión y atención del problema sobre la significación en el proceso de la comprensión lectora; cabe señalar que los fundamentos son citados en artículos publicados tales como: el portal de Kalipedia en el área de Lengua y Literatura correspondiente a la sección de Lengua Castellana y específicamente en lingüística y, del Boletín *Leer para crecer* que publica el Órgano Informativo del Programa Nacional de Lectura en el Estado de México en el mes de julio del 2007.

- El signo lingüístico:

Se llama signo lingüístico a cada uno de los signos orales que componen una lengua. Estos signos orales dotados, como todo signo, de significante y significado, pueden ser de naturaleza muy diversa. Son por ejemplo, signos lingüísticos los siguientes segmentos:

- Los enunciados: Luis se ahoga en un vaso de agua.
- Las expresiones: boca de metro.

- Las palabras: mesa.
- Ciertas secuencias de sonidos dotados de significado. Por ejemplo, en la palabra pescaderías podemos identificar las siguientes secuencias con significado:
  - La secuencia pescad, que nos remite a la idea de pescado.
  - La secuencia ería, que nos remite a la idea de local donde se vende algo.
  - La secuencia s, que nos remite a la idea de plural.
- El significante y el significado del signo lingüístico:

Lo mismo que ocurre con los demás signos, en los signos lingüísticos se pueden distinguir dos planos: el significante o plano de la expresión y el significado o plano del contenido.

- El significante de un signo lingüístico es la imagen que tenemos en nuestra mente de una cadena de sonidos determinada. Esa imagen fonética permite, por ejemplo, que podamos pensar palabras sin pronunciarlas: l-á-p-i-z.
- El significado de un signo lingüístico es el concepto o la imagen que asociamos en nuestra mente a un significante concreto. Así, cualquier hispanohablante asocia a la cadena de sonidos l-á-p-i-z a su imagen.

El significado no es un objeto real, sino solamente el concepto que una cadena de sonidos nos sugiere. Por eso, cuando escuchamos la palabra lápiz podemos pensar en un lápiz de madera o en un lápiz de metal, en un lápiz negro o en un lápiz de color. Pero, en cualquier caso, sea cual fuere nuestra representación mental de la palabra lápiz, siempre pensaremos en un instrumento que contiene una mina de granito o de cualquier otro material con el cual se puede escribir.

Así pues, significante y significado se corresponden y se implican mutuamente, como si fueran la cara y la cruz de una misma moneda. Ambos son dos aspectos inseparables de una misma realidad que se forma en nuestra mente: el signo.

Para Peirce (Teoría de Peirce), el signo lingüístico es una entidad de tres caras: el referente, el significante y el significado. El referente es el objeto real, al cual hace referencia el signo. El significante es el soporte material o sustancia, lo que captamos de acuerdo a los sentidos. El significado es la imagen mental que se forma en el signo (concepto/abstracción de ese algo).

- Competencia lectora

Es la capacidad para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr las metas individuales, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar eficazmente en la sociedad. La lectura es un proceso “activo” que implica no sólo la capacidad para comprender un texto, sino la de reflexionar sobre el mismo a partir de las ideas y de las experiencias propias (PISA: Programa para la evaluación internacional de los estudiantes).

- Promoción de la lectura

Es la ejecución de un conjunto de acciones sucesivas y sistemáticas encaminadas a despertar o favorecer el interés por los materiales de la lectura y su utilización cotidiana, no sólo como instrumentos informativos o educacionales, sino como fuentes de entretenimiento y placer.

- Hábito de la lectura

Es lograr que el individuo recurra regularmente y por su propia voluntad, a los materiales de lectura como medio eficaz para satisfacer sus demandas cognitivas y de esparcimiento.

- El acompañamiento desde el Programa Nacional de Lectura

Tiene como propósito apoyar la tarea de formar lectores y escritores; es decir, contribuye para que los educandos mejoren sus habilidades para leer y escribir. Ofrece vías de solución a los dilemas que se generan en el desarrollo de la cultura escrita utilizando los acervos de las bibliotecas escolares y de aula. También

apoya el diseño y consecución de proyectos educativos vinculados a la promoción de la lectura.

- Referencia

Busca que el sujeto construya el significado general o específico de un término en un texto.

- Extracción de información

Requiere obtener un dato específico y para eso, busca, localiza y selecciona información.

- Comprensión global

El sujeto busca entender de forma global el texto, como una unidad.

- Interpretación

A través de asociaciones, el sujeto trata de construir una idea común, demostrando cohesión y coherencia en la interpretación para captar la intencionalidad del autor. Aquí se forma una opinión, se sacan ideas centrales, se predicen consecuencias y se deducen conclusiones.

- Análisis

El lector considera la organización y forma del contenido.

- Retención

El sujeto memoriza conceptos, detalles y datos fundamentales para responder a preguntas. En este proceso la información primaria se activa en la memoria de corto plazo y retiene datos de modo ordenado.

- Reorganización

Se establecen secuencias, esquematiza, resume, clasifica, sintetiza y generaliza.

- Juicio crítico y valoración

El lector elabora un juicio de valor sobre la realidad, la fantasía y los propios valores a partir del texto; para tal propósito, capta el sentido de lo leído, separa hechos de opiniones, diferencia lo verdadero de lo falso y lo real de lo imaginario. Se someten a evaluación las afirmaciones del texto contrastándolas con la propia cosmovisión del lector.

- Inferencia

En este procedimiento se va de un concepto explícito a uno implícito; es decir, se lleva un significado de un término a otro; se une al texto la experiencia personal del lector al realizar conjeturas e hipótesis.

- Creación

El lector termina apropiándose de lo leído de modo personal agregándole al texto su interpretación.

- Biblioteca de aula

Están constituidas por un conjunto de libros, revistas y otros materiales impresos apropiados para los alumnos y alumnas de un grado y puestos permanentemente a su alcance. Son dinámicas, ya que están en permanente circulación, incremento y renovación. Ellas están diseñadas para ser usadas diariamente. Se usan para consultas breves, para lecturas personales y para lecturas domiciliarias. Permiten que todos los estudiantes puedan leer un libro semanal o al menos contar con un material de lectura personal para cada semana durante todo un periodo escolar.

Si en la escuela existe una biblioteca central, ambas bibliotecas coexisten y aquella le hace los aportes que requieran los estudiantes. La existencia de bibliotecas de aula no implica que desaparezca la biblioteca escolar o central. Si en la escuela existe una biblioteca para todos los alumnos, conviene que esta se mantenga y cumpla sus funciones propias.

- Círculo de lectura



Consiste en la presentación de un texto al grupo, considerando el título y una breve biografía del autor –cada participante en la medida de lo posible contará con un ejemplar-. Cada participante leerá el texto por fragmentos; para finalizar se realizarán algunas preguntas con el fin de motivar a los participantes a expresar su opinión sobre lo leído.

Como puede observarse, en la actualidad, se pueden encontrar importantes investigaciones que den información de la naturaleza de la comprensión lectora, sin embargo, frente a este desarrollo notable de la parte teórica nos encontramos con escasas investigaciones realizadas en nuestro país.

Visto así, el presente proyecto de intervención pretende dar respuesta a una de las problemáticas surgidas en la Escuela Primaria “Simón Bolívar”, misma que gira en torno a la comprensión del texto para poder construir su significado, esto dentro del quinto grado grupo “A”.

Por tanto, en el siguiente capítulo se mostrará el panorama actual en que se encuentra dicha problemática, tanto en el contexto internacional como el nacional. Asimismo, dará cuenta de las reformas educativas hechas a nuestro sistema educativo nacional.

## **CAPÍTULO II. MARCO CONTEXTUAL GENERAL.**

### **2.1 Panorama Internacional.**

En los últimos años, la globalización se ha instalado como fenómeno social clave para comprender nuestra época. Sin embargo, no existe un consenso en torno a su dimensión ni sobre cómo abordar la globalización; se tiende a verla como un proceso natural y generador de beneficios al que hay que dejar desarrollarse sin restricciones, pero, conscientes de sus limitaciones ya que perpetúa las desigualdades y conduce a un caos generalizado en el que los países desarrollados defienden sus intereses.

Además, el proceso de la globalización produce a una reconfiguración de la geografía económica en todo el mundo. La integración de países en bloques comerciales modifica los criterios de localización económica, creando nuevos espacios viables y redimensionando otros. Ciertos países se han visto más o menos favorecidos que otros y al interior de cada uno el impacto regional también es desigual. Con la globalización, se producen cambios en la función económica de regiones y de ciudades.

Luego, la globalización, que ciertamente se ha involucrado en muchas de las actividades del hombre, principalmente en las relaciones comerciales y políticas entre países, no escapa en el aspecto educativo. Así, en el caso de la educación, aún existen grandes disparidades. Muchos de los países desarrollados tienen buenos niveles educativos en la educación básica; sin embargo, existe un número importante de países en los que la educación deja mucho que desear.

Frente a ello, es indudable que el nivel educativo de un país tiene que ser alto para que sus industrias sean competitivas y para que, un buen número de sus habitantes, pueda tener acceso a buenas posiciones en la iniciativa privada, en el gobierno o en empresas estatales.

La globalización busca que exista una educación que nos permita acceder a una formación permanente, donde se pretende dar respuesta a los requerimientos de

la sociedad, acorde a cambios económicos, culturales, tecnológicos, para que los alumnos sean reflexivos, críticos, analíticos, creativos y dispuestos a entrar en competencias consigo mismos y mejorar el mundo que les rodea.

También, es importante resaltar que con la globalización neoliberal, a la educación ya no se le concibe como un derecho social; en la actualidad es una inversión que debe ser rentable y debe adaptarse a las demandas del mercado. Así pues, en términos económicos se le considera como una empresa que necesariamente debe demostrar su eficiencia, eficacia, rentabilidad y calidad.

Para lograrlo, se requiere de la reestructuración de los planes y programas, cursos de capacitación y actualización que cumplan con los objetivos de los nuevos retos de la educación; así como la vinculación de lo teórico con lo práctico. Es indispensable educar para el desarrollo de un tipo de pensamiento capaz de enfrentar el mundo complejo en que vivimos.

De igual manera, es necesaria una constante evaluación tanto en docentes, como en los planes de estudio y metodologías que nos permitan formar alumnos más humanos y concientizados de la problemática mundial y, trabajar con la transversalidad ligando todos los contenidos y fomentando valores, para que exista el compromiso tanto de padres, alumnos y docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ante tal panorama, en el ámbito educativo el tema de los organismos internacionales, como se verá más adelante, permite articular el debate sobre la internacionalización de las tendencias educativas contemporáneas, pues dichos organismos, ejercen una influencia determinante en la adopción de políticas y medidas educativas de los países subdesarrollados, mismas que corresponden a sus necesidades.

Los organismos internacionales como La organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO), el Banco Interamericano de

Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM) y La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) han señalado que en los nuevos escenarios mundiales dominados por la globalización, la competitividad, la alta tecnología y la información, la educación y la lectura se constituyen en los pilares estratégicos del desarrollo de las naciones y, por consiguiente, en una mejor posibilidad de aspirar a una vida mejor por parte de los ciudadanos. Para tener un mejor referente de cada uno de los organismos mencionados, a continuación se presentan las orientaciones de cada uno de ellos con respecto a la educación de los países que los integran:

De acuerdo con el sitio oficial de La OCDE, es una organización de cooperación internacional, compuesta por 34 países, entre ellos México, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales, entre ellas las educativas. La OCDE reúne a los gobiernos de éstos 34 países, comprometidos con la democracia y la economía, para:

- Apoyar el crecimiento económico sostenible.
- Impulsar el empleo.
- Mantener la estabilidad financiera, el desarrollo económico o ayudar a otros países.
- Contribuir al crecimiento en el comercio mundial.

La Organización proporciona un entorno donde los gobiernos comparan sus experiencias políticas, buscan respuestas a problemas comunes, identifican buenas prácticas y coordinan las políticas nacionales e internacionales.

Por su parte la UNESCO, tiene como función central, lograr la esperanza de un mundo mejor, capaz de respetar los derechos del hombre y la mujer, practicar el entendimiento mutuo y hacer del progreso del conocimiento un instrumento de promoción del género humano, no de discriminación. De acuerdo con la Declaración Mundial sobre Educación para todos, adoptada en Jomtien (1990), con respecto a la educación, tiene como encomienda el seguimiento de los siguientes objetivos:

- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
- Velar porque antes del año 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentren en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
- Aumentar, al año 2015, el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres y, facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
- Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una básica de buena calidad, así como buen rendimiento.
- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocido y mensurable, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

De acuerdo con el planteamiento anterior, la escuela adquiere un papel importante como promotora del uso del lenguaje y la escritura, al lograr que ambos tengan la misma utilidad y significado dentro de la vida cotidiana del estudiante.

Por su parte, el BID tiene como objetivo, el financiamiento de proyectos del sector educativo, con el fin de promover una mejor integración de las actividades educativas dentro de la estrategia del desarrollo nacional de los países miembros. Los préstamos y la cooperación técnica del Banco para la educación tendrán los siguientes objetivos:

- Formación de recursos humanos para el desarrollo: contribuir a la formación de habilidades técnicas y científicas que permitan a las personas desempeñar con eficiencia las tareas ocupacionales de promoción y dirección requeridas para el desarrollo económico y social del país.
- Igualdad de oportunidades educacionales: facilitar los esfuerzos nacionales para introducir condiciones de equidad en el acceso a las oportunidades de educación para toda la población.
- Eficiencia de las inversiones en educación: estimular y apoyar los esfuerzos nacionales para la planificación racional de los sistemas educativos, y las reformas indispensables de contenido, métodos de enseñanza, organización y administración de los programas, instituciones y sistemas con miras a lograr resultados más positivos dentro de las posibilidades financieras del país.

Al respecto, el BM considera a la educación como una de las cinco prioridades de la estrategia de asistencia global que brinda a los distintos países en su lucha contra la pobreza. Los principales objetivos en el área de la educación son ayudar a los países a:

- Conseguir una Educación para Todos y asegurar que de aquí al año 2015 todos los niños y niñas tengan acceso a una educación primaria de buena calidad.
- Alcanzar la habilidad para competir con éxito en los mercados globales impulsados por el conocimiento.

A través de una combinación de financiamiento y transferencia de conocimientos, el Banco ayuda a los países a desarrollar sistemas que:

- Satisfagan la gama completa de necesidades de aprendizaje, desde la educación preescolar hasta el aprendizaje de por vida.
- Tengan un manejo eficiente y financiamiento adecuado para que se mantengan sólidos y viables a largo plazo; y

- Enfatizan la calidad de la educación y los resultados de aprendizaje, como la capacitación de profesores y la reforma de los planes de estudios.

Finalmente, la CEPAL es una institución organizada para responder a las demandas de análisis y asesoría de los gobiernos de la región. Su propuesta educativa tiene como objetivo construir una nueva ciudadanía y desarrollar la competitividad en el plano institucional, es decir, en la escuela. Estos objetivos apuntan hacia la reorganización de los sistemas educativos vigentes, sobre todo de la gestión educativa orientada por la descentralización para dar mayor autonomía a las escuelas.

Desde la OCDE se ha señalado que la globalización y la modernización han creado un mundo cada vez más diverso e interconectado y que para comprender y funcionar bien en él, los individuos necesitan dominar las tecnologías cambiantes y comprender enormes cantidades de información disponible, así como enfrentar desafíos colectivos como sociedades, tales como el balance entre el crecimiento económico y la sostenibilidad ambiental, y la prosperidad con la equidad social. (Sep. 2009: 6)

Ante esta situación y desde la perspectiva de la OCDE, los individuos requieren un mayor dominio de ciertas destrezas y conocimientos para alcanzar sus metas, pues las sociedades actuales demandan que los individuos se enfrenten a situaciones más complejas en áreas de su vida, lo cual se traduce en la necesidad de desarrollar competencias.

Pero ¿por qué competencias? Como se puede apreciar en párrafos anteriores, los diferentes acuerdos internacionales entre los organismos mencionados, hablan de un cambio en la educación; cambio que permita lograr los conocimientos y las capacidades para mejorar las condiciones de aprendizaje que se impartan, y que éstas sean acordes con la realidad que viven los seres humanos, dado que hay una realidad cambiante.

En este contexto se vislumbra una educación orientada hacia las necesidades, centrada en el alumno, que combine enfoques formales y no formales y que utilice

óptimamente todos los recursos disponibles; es decir, proporcionar una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona; desarrollar la personalidad del educando, con el objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad.

Para la OCDE, ser competente es ser capaz de “expresar e interpretar conceptos, pensamientos, hechos y opiniones (escuchar, leer, hablar y escribir) e interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio”; es decir, de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar con el conocimiento que un individuo tenga sobre el lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes solidarias, de respeto o empáticas, con las personas que se comunica.

Por lo anterior, la OCDE ha manifestado que la lectura y la comprensión lectora, aspectos que interesan al presente trabajo, deben ser:

Considerada prioritariamente por todos sus países miembros como un indicador importante del desarrollo humano. A este respecto, señala: El concepto de capacidad o competencia lectora retomada por muchos países, es un concepto que es mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir. (OECD. 2000: p. 12)

A fin de significar la capacidad de la lectura en el desarrollo de los seres humanos en el contexto mundial, la OCDE, desde el año 2000 y, hasta el 2009, ha emprendido una amplia investigación para diagnosticar la problemática de la lectura entre los estudiantes de sus países miembros. Cabe mencionar que dicha investigación se realiza cada tres años. Las conclusiones de estas investigaciones han sido publicadas en el documento denominado “Programme for International Student Assessment. Sample tasks from the PISA 2009 (correspondiente a la prueba más reciente). Assessment of reading, mathematical and scientific literacy”



De acuerdo a los resultados y en comparación con los países más desarrollados, los países con menor desarrollo que pertenecen a la OCDE, la problemática de la lectura es aún grave, tal como lo revelan las conclusiones del Estudio PISA 2009, realizado por este organismo internacional y que nos muestra que trece países miembros entre los que destacan Panamá, Perú, Argentina, Brasil, Colombia, Uruguay, México, Chile, Austria, Federación Rusa, Grecia, Italia y Francia, presentaron índices de lectura significativamente muy por debajo del promedio estadístico de la OCDE en habilidades de lectura.

La UNESCO, al abordar la problemática mundial de la lectura señala que “Los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos”. Por ello, conviene destacar que para abatir dicha problemática en la Educación Básica de nuestro país, se busca desarrollar competencias comunicativas, mismas que constituyen un referente específico de las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que los alumnos desarrollarán a lo largo de la misma, las cuales se mencionan a continuación:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México. (Sep, 2011: 24-25)

Al respecto, señala la UNESCO, “los libros y la lectura son y seguirán siendo con fundamentada razón, instrumentos indispensables para conservar y transmitir el tesoro cultural de la humanidad, pues al contribuir de tantas maneras al desarrollo, se convierten en agentes activos del progreso” (UNESCO. Informe sobre la educación en el mundo 2000. Madrid: UNESCO: Santillana, 2000: 183). Es así, desde ésta perspectiva, que la UNESCO reconoce que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes vitales.

## 2.2 Panorama nacional.

La educación es un derecho fundamental de todo hombre y toda mujer por su cualidad de seres humanos. Por ello nuestras leyes fundamentales –la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación (LGE)-, salvaguardan jurídicamente este derecho de todos los mexicanos, sin discriminación alguna. En la legislación, el Estado Mexicano establece la obligatoriedad de la educación básica, así como la gratuidad y laicidad de la que él imparta.

El artículo Tercero Constitucional forma parte de las garantías individuales, donde el Estado se obliga frente a los individuos. Las garantías individuales se interpretan en términos de derechos humanos. Considerada el motor del desarrollo personal y social, la educación adquiere relevancia como uno de los derechos humanos fundamentales.

En este sentido, y de acuerdo al acelerado cambio demográfico, social, económico y político de nuestros tiempos, la sociedad mexicana demanda al Sistema Educativo Nacional la implementación de políticas educativas, encaminadas a la búsqueda de alternativas que le permitan estar en condiciones de cumplir con objetivos tanto globales como locales. Esto ha favorecido el desarrollo de una profunda y amplia reflexión sobre la sociedad que deseamos y el país que se necesita construir, por lo que las formas en que los individuos se apropian y utilizan el conocimiento en su proceso de formación y desarrollo, imponen enormes retos para el aprendizaje en el mediano y largo plazo.

De ahí, la importancia de la educación actual en nuestro país para responder a los nuevos desafíos y a los cambios que se exigen a nuestro Sistema Educativo Nacional; misma que tiene que ver con dos cuestiones, una de ellas es, la propuesta pedagógica: currículum, enfoque pedagógico, años de escolaridad obligatoria y, por otra parte, los componentes de una nueva gestión institucional del sistema: planeación, evaluación, rendición de cuentas, financiamiento, formación de docentes, modernización, investigación e innovación.

Para dar respuesta a estos retos, en México las políticas educativas proponen incorporar a todos en edad para cursar a la escolaridad obligatoria. Para ello no solo se limita a multiplicar escuelas en el territorio nacional, sino también a diseñar e implementar ofertas adecuadas para alcanzar a los excluidos, ya que se trata no solo de escolarizar, sino de mejorar las oportunidades de aprendizaje.

La estrategia de modernización del país y la reforma del Estado requieren que se aceleren los cambios en el orden educativo. Al igual que en las otras esferas de la vida nacional, este trabajo implica una nueva relación entre el Estado y la sociedad y de los niveles de gobierno entre si y supone, en general, una participación más intensa de la sociedad en el campo de la educación.

En la última década del siglo XX el sistema educativo mexicano (SEM) ingresa a una nueva etapa de su desarrollo. La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), el 18 de mayo de 1992, es el acontecimiento detonador de un amplio proceso de reforma de la educación básica y de la formación de maestros.

Con la puesta en marcha del ANMEB, se pretendió mejorar los índices de aprovechamiento obtenidos por los alumnos; mismos que eran inferiores a los estándares que deberían haber sido alcanzados para aprobar cada uno de los grados escolares. Sin lugar a dudas, uno de los problemas más sobresalientes es el que tuvo que ver con el campo del lenguaje, su dominio y manejo, es decir, comprender cabalmente la información escrita.

Para hacer frente a este problema, el ANMEB propuso esencialmente, en el aspecto del lenguaje: fortalecer el aprendizaje y el ejercicio de la lectura, la escritura y la expresión oral; abandonando con ello, la lingüística estructural introducida durante el sexenio 1970-1976. Ello a partir de la reformulación de los contenidos y materiales educativos.

Este hecho no es aislado, se inserta en un contexto más amplio de la Reforma del Estado mexicano y significa uno de los pactos políticos más importantes del Siglo

XX al plantear decisiones sobre dos asuntos fundamentales para el desarrollo futuro del Sistema Educativo Mexicano (SEM):

- a) La descentralización del sistema educativo.
- b) Una reforma curricular y pedagógica para la educación básica obligatoria y la formación inicial de maestros.

La descentralización de la educación básica y la formación de maestros es una decisión política y ha provocado que los estados asuman sus nuevas responsabilidades de muy diversa manera. El proceso de descentralización y la reforma educativa han producido una nueva gama de problemas, escenarios inéditos y heterogéneos, así como una combinación inestable de consensos, rechazos, expectativas, incertidumbres y viejas prácticas que apenas empiezan a explorarse. Al ingresar nuevos actores en el escenario de la política educativa nacional aparecen o se hacen evidentes nuevas dificultades y obstáculos o nuevas posibilidades para la conducción del sistema educativo y para su desarrollo futuro.

A partir del 14 de julio de 1993 entró en vigor la LGE. La ley precedente, llamada Ley Federal de Educación (LFE) había sido promulgada por el gobierno de Luis Echeverría en 1973. Ambas tienen en común: ser instrumentos de un programa de reforma de la educación. La LGE concuerda con el sentido del Artículo 3º y responde a las demandas de la sociedad actual, que se caracteriza por el cambio. Señala también, que ésta atenderá a las condiciones y necesidades actuales de los servicios educativos y que se propone conservar y ampliar los principios sociales, educativos y democráticos de la LFE.

La iniciativa señalaba también que con la nueva ley se lograría un avance de especial importancia en la consolidación de un nuevo sistema educativo nacional fundado en el federalismo, la participación social y la renovada vocación de todos los sectores por coadyuvar a la educación de los mexicanos. Del mismo modo, consolida la estrategia de modernización de los servicios educativos que requiere el desarrollo de México y facilita el cumplimiento de nuestros propósitos de

asegurar una educación de alta calidad, con carácter nacional y capacidad institucional para ofrecer niveles educativos suficientes y adecuados a toda la población.

Ahora bien, como resultado de los compromisos establecidos en el marco internacional (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien Tailandia, 1990), la escolaridad obligatoria se ha ido incrementando. Comprendía la educación primaria y secundaria, es por ello, que el sistema educativo mexicano, ha incorporado tres años como obligatorios en la educación preescolar, con el propósito de alcanzar un mejor logro en las siguientes etapas. Es decir, la educación básica se ha ido ampliando de manera progresiva hasta alcanzar en nuestro país 12 años.

Por ello, la transformación educativa que se ha venido gestando en nuestro país desde hace más de una década, hoy se concreta en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, pues desde esos documentos se da sentido y se ordenan las acciones de política educativa que han sido llevadas a cabo, con el concurso de todos los que participamos en el sistema educativo mexicano.

Así pues, desde este marco internacional y nacional es que la Subsecretaría de Educación Básica, se ha dado a la tarea de diseñar, entre otras acciones, una nueva propuesta curricular para la educación básica, cuyo principal fin es el de que los niños y las niñas cuenten con oportunidades para adquirir competencias; es decir, desarrollen y empleen conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Todo lo anterior, no solo para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, sino para que se enfrenten a los retos que impone una sociedad en permanente cambio, se desempeñen de manera activa y responsable consigo mismos y con la naturaleza, sean dignos miembros de su comunidad, de su país y del mundo; en síntesis, para que participen activamente en la construcción de una sociedad más libre y democrática pero sobre todo, más justa.

De este modo, México al igual que otros países latinoamericanos, desplegó intervenciones específicamente orientadas a revertir desigualdades en la oferta del

servicio educativo. En otras palabras rompió la lógica de la oferta escolar homogénea y multiplicó las instituciones y programas pensados para responder con diferentes necesidades de aprendizaje y condiciones de vida.

Sin embargo, dada la importancia de la educación para el desarrollo del país, en el panorama de la lectura, México ocupa los últimos lugares en esta materia en el contexto internacional y regional. Este grave rezago cultural fue reconocido explícitamente desde el sexenio del expresidente Ernesto Zedillo Ponce de León, así como, por el ex mandatario Vicente Fox Quezada. De igual manera también es reconocida esta problemática por diversas instituciones educativas y culturales de la nación.

Por su parte la Secretaría de Educación Pública ha reconocido que “a pesar de lo mucho que ha avanzado en la cobertura de la educación básica, para la mayoría de los mexicanos la afición de leer libros no es todavía una costumbre, esta falta de lectura de libros entre la población no solamente alfabetizada, sino incluso con muchos años de escuela, se ha ido convirtiendo en un lastre cada día más pesado, en un factor de atraso cada vez más evidente e incómodo” (Revista Cultural, en Periódico Reforma. México: Reforma).

En este sentido, el Plan y Programas de Estudio 2009 de Primaria, aspira a una competencia lectora, pues pretende que los niños logren paulatinamente una mejor interpretación de los textos. Es por ello que a lo largo del programa se proponen diferentes dinámicas de lectura: individual, colectiva y guiada. La intención es lograr que los alumnos lleguen a ser lectores competentes, que disfruten de la lectura, que puedan resolver problemas específicos y que cuenten con la posibilidad real de aprender a partir de textos escritos.

Luego, las estrategias para la modernización del país y la reforma del estado requieren que se aceleren los cambios en el orden educativo. Al igual que en las otras esferas de la vida nacional, esta labor implica una nueva relación entre el Estado y la sociedad y de los niveles de gobierno entre si y supone la participación más intensa de la sociedad en el campo de la educación.

En esta articulación moderna del Estado y la sociedad, los vínculos entre escuela y comunidad adquieren una importancia especial. De acuerdo con el legado de nuestro liberalismo social, la educación debe concebirse como pilar del desarrollo integral del país. Así pues, esta constituye la meta a la cual los profesores, la escuela y el sistema educativo nacional habrán de dirigir sus esfuerzos y encaminar sus acciones.

### 2.3 La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB).

En los últimos 19 años se han implementado tres reformas curriculares, encaminadas al mejoramiento de la calidad de la educación. La primera fue en 1993, particularmente con primaria y secundaria, aunque preescolar inició con la propuesta metodológica en el 92, que tuvo la función de un programa de estudio. Cabe mencionar que en el año 2000, únicamente se reformó la asignatura de español, pues ésta, no estaba cumpliendo con los propósitos centrales marcados en el Plan y los Programas de Estudio. El principal cambio que se da en la asignatura de español fue el enfoque, al pasar de ejes temáticos a componentes. A partir de 2004 y 2006, preescolar y secundaria, respectivamente, iniciaron un proceso de reforma curricular enfocado al desarrollo de competencias, pretendiendo atender problemas educativos y así formar al ciudadano del futuro. Una aportación de la reforma de educación secundaria, es la definición del perfil de egreso de la educación básica, obligando así al nivel de primaria a una reformulación del plan y programas de estudio.

En materia de política educativa, el Programa Sectorial de Educación 2001-2006 y 2007-2012 se enfoca a la reformulación de los planes y programas de educación básica, bajo el enfoque por competencias, por lo que en nuestro país, la incorporación de las competencias para la vida en el currículo de la educación básica, constituye un esfuerzo de enorme trascendencia por acercar el sistema educativo mexicano a las exigencias locales e internacionales.

Así, a partir del ciclo escolar 2008-2009 se inició un proceso de pilotaje del nuevo plan y programas en primaria, generalizándose para primer y sexto grados en

todas las aulas en el ciclo escolar 2009-2010, así como segundo y quinto grados en el ciclo escolar 2010-2011 y para el ciclo 2011-2012 estará generalizada toda la educación primaria.

Como se mencionó, en relación con el término de competencias, la investigación educativa ha buscado precisarlo, coincidiendo en que las competencias se encuentran estrechamente ligadas a conocimientos sólidos, ya que su realización implica la incorporación y la movilización de conocimientos específicos, por lo que no hay competencias sin conocimientos.

En el Plan de Estudios 2009 de Educación Básica, se establecen cinco competencias para la vida que guían el currículo y que se orientan con base en el perfil de egreso:

- a) Para el aprendizaje permanente.
- b) Para el manejo de la información.
- c) Para el manejo de situaciones.
- d) Para la convivencia.
- e) Para la vida en sociedad.

La reforma curricular pretende articular los niveles de educación básica, estableciendo una estrecha relación entre los diferentes planes y programas. Para consolidar esta visión se definen tres elementos: los principios de la reformulación del currículum, los rasgos del perfil de egreso, que aluden a las necesidades básicas de aprendizaje y las competencias para la vida, que implican la movilización de saberes, de hacer y el ser.

A continuación –en el Cuadro No. 1, de la siguiente página- se presentan los cambios que implica la RIEB en cada uno de los elementos que se involucran en la misma para conocerla y llevarla a la práctica en las aulas, considerando que en ésta se toman en cuenta la participación activa tanto de docentes, alumnos, padres de familia y la comunidad. Cabe mencionar que primeramente se



identificarán las afinidades y diferencias entre los programas de 1993, 2000 y 2009 correspondiente a la asignatura de español, ya que es ésta la que fundamenta el objeto de estudio de esta intervención:

Cuadro No. 1 Programas de estudio. Educación Primaria

<b>Educación Básica (Primaria)</b>
------------------------------------

<b>PROGRAMAS</b>	<b>1993</b>	<b>2000</b>	<b>2009</b>
<b>Enfoque de la asignatura</b>	<b>Comunicativo Ejes Temáticos</b>	<b>Comunicativo y funcional. Componentes</b>	<b>Prácticas sociales del lenguaje</b>
<b>Propósito</b>	Propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita.	Propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales; lo que constituye una nueva manera de concebir la alfabetización.	Que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para participar activamente en las prácticas sociales del lenguaje más comunes de la escuela, la familia y la comunidad; puedan hacer uso de la lectura, escritura y oralidad para lograr sus propios fines, y construyan las bases para otras prácticas propias de la vida adulta.
<b>Organización del programa</b>	Lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua.	Expresión oral, lectura, escritura, reflexión sobre la lengua.	Tres ámbitos: estudio, literatura y participación comunitaria y familiar. Cada uno plantea un proyecto a desarrollar durante cada bimestre. Dos modalidades de trabajo: proyectos

			didácticos y actividades permanentes.
<b>Materiales de apoyo</b>	Libros de texto, fichero, biblioteca de aula, rincones de lectura.	Libros de texto, biblioteca de aula, rincones de lectura.	Libros de texto, guías articuladoras, bibliotecas de aula y escolares, libros del maestro.
<b>Ejemplos temáticos en quinto año.</b>	<p><b>1) Lengua escrita</b></p> <p>1.- Discernimiento de las ideas principales y de apoyo de un texto.</p> <p>2.- Elaboración y uso de resúmenes.</p> <p>3.- Elaboración de apuntes en clase.</p> <p>4.- Uso de fichas de trabajo y bibliográficas.</p> <p>5.- Uso de m antes de b y p y de n antes de v y f.</p> <p>6.- Uso de la letra h intermedia.</p> <p>7.- Uso de los dos puntos.</p> <p>8.- Clasificación de las palabras por su sílaba tónica.</p> <p><b>2) Situaciones Comunicativas</b></p> <p>Redacción individual y colectiva de textos, considerando título, secuencia</p>	<p><b>Escritura</b></p> <p>1.-Planeación: selección del tema, propósito, tipo de texto, estructura, destinatarios directos o potenciales, información conocida o que necesitan investigar.</p> <p>2.- Redacción, revisión y corrección de borradores. Composición de oraciones con significado completo, claridad y función específica.</p> <p>3.- Composición de párrafos descriptivos, ilustrativos, secuenciales, argumentativos y persuasivos, coherentes, con sentido unitario, completo y uso de enlaces.</p> <p>4.- Elaboración de la versión final y divulgación del texto.</p>	<p><b>1) Estudio</b></p> <p>1.- Identidad de las referencias (persona, lugar, tiempo) en el texto para establecer relaciones cohesivas.</p> <p>2.- Uso de palabras que indican tiempo para establecer el orden de los sucesos.</p> <p>3.- Uso de palabras y frases que indican relación, causa-consecuencia.</p> <p>4.- Uso de los signos de puntuación para organizar unidades textuales; el uso del punto para separar oraciones y de comas para separar elementos de una lista de propiedades o características.</p> <p>5.- Puntuación convencional al usar nexos como “cuando”, “en consecuencia”, “por lo tanto”, “debido a”.</p> <p>6.- Organización de párrafos con oraciones tópico y oraciones de apoyo.</p>

	y relación entre ideas con atención a la exposición de las relaciones casuales.		<p>7.- Ortografía convencional de las palabras usadas en los textos.</p> <p><b>2) Actividades del proyecto</b></p> <p>1.- Leen información sobre un proceso histórico.</p> <p>2.- Leen fragmentos de textos históricos y deciden a qué evento general corresponden.</p> <p>3.- Relatan detalladamente de manera oral el evento.</p> <p>4.- Buscan relaciones entre causas y consecuencias, tomando en cuenta los detalles.</p> <p>5.- Reescriben la historia.</p> <p>6.- Redactan notas informativas breves.</p> <p>7.- Revisan los textos.</p> <p>8.- Comparten los textos producidos.</p>
--	---	--	---

**Fuente:** Tomado de *Reforma Integral de la Educación Básica*. Diplomado para maestros de primaria 2° y 5° grados, p. 50. SEP, México.

Como se puede apreciar, las propuestas curriculares impulsadas a partir de 1993 han tenido como prioridad que los alumnos participen en situaciones comunicativas (oralidad, lectura y escritura), con propósitos específicos, por lo que a partir de dicha reforma curricular, y hasta la fecha se da un importante avance en la concepción del aprendizaje y la enseñanza de la lengua.

En la presente propuesta curricular estos principios y aspectos relativos a la concepción de la lengua, su aprendizaje, su enseñanza y uso siguen vigentes; no obstante, presentan una innovación en cuanto a la manera en que se organiza y

trata la asignatura, debido a que se utilizan como vehículos las prácticas sociales del lenguaje.

En este sentido, es conveniente aclarar que si bien toda reforma implica un cambio estructural en Plan y Programas, la escuela en su conjunto, maestros, padres de familia y tutores deberán tomar conciencia de la necesidad de ser partícipes en la transformación de la educación de los alumnos y, que dicha transformación se conseguirá en la medida en que todos los actores antes mencionados trabajen para los mismos fines, a partir del conocimiento y de la comprensión del sentido formativo de cada uno de los niveles.

a) Reforma en Educación Preescolar (2004):

El Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar, nace de una de las metas que establece el Programa Nacional de Educación (Pronae) y que establece entre sus prioridades: "contar con una nueva propuesta pedagógica"<sup>1</sup> para mejorar la calidad y asegurar la equidad en la atención educativa que se brinda a las niñas y a los niños entre los tres y los cinco años de edad.

Para lograr la meta antes señalada, la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, puso en marcha desde 2002 el mencionado rediseño curricular y pedagógico del nivel de educación preescolar, cuyas finalidades están orientadas a la transformación de las prácticas educativas, así como de las formas de organización y funcionamiento de los planteles.

Un rubro fundamental en la reforma al PEP, ha sido la función de la asesoría en el proceso formativo, que es concebido ahora como tutorial; más de acompañamiento, más de involucramiento con el niño, su familia y su comunidad. Desde que inició la reforma se ha promovido la reflexión y el análisis sobre la práctica, sobre la identificación de rasgos que es necesario cambiar, así como la búsqueda de alternativas para mejorarla; la asesoría y el acompañamiento, así

---

<sup>1</sup> <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx>

como la participación en acciones más formativas que informativas, le han dado un sello distintivo a este importante nivel educativo.

b) Reforma de Educación Secundaria (2006):

Con base en el artículo tercero constitucional y en cumplimiento de las atribuciones que otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública plasmó en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 el compromiso de impulsar una reforma de la educación secundaria que incluyera, además de una renovación del plan y de los programas de estudio, el apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de los maestros y directivos del plantel, el mejoramiento de la infraestructura y del equipamiento escolar, así como el impulso a nuevas formas de organización y gestión que fortalecieran a la escuela como el centro de las decisiones y acciones del sistema educativo.

La Secretaría de Educación Pública reconoce que el currículo es básico en la transformación de la escuela; sin embargo, reconoce también que la emisión de un nuevo plan y programas de estudio es únicamente el primer paso para avanzar hacia la calidad de los servicios.

Por ello, en coordinación con las autoridades educativas estatales, la Secretaría de Educación Pública brinda los apoyos necesarios a fin de que los planteles, así como los profesores y directivos, cuenten con los recursos y las condiciones necesarias para realizar la tarea que tienen encomendada y que constituye la razón de ser de la educación secundaria: asegurar que los jóvenes logren y consoliden las competencias básicas para actuar de manera responsable consigo mismos, con la naturaleza y con la comunidad de la que forman parte, y que participen activamente en la construcción de una sociedad más justa, más libre y democrática.

c) Reforma en Educación Primaria (2009):

A partir del ciclo escolar 2008-2009 se inició un proceso de pilotaje del nuevo plan y programas en primaria, generalizándose para primer y sexto grados en todas las

aulas en el ciclo escolar 2009-2010, segundo y quinto grados en el ciclo escolar 2010-2011, tercer y cuarto grados en el ciclo escolar 2011-2012 quedando generalizada la educación primaria y articulada la educación básica en sus tres niveles.

El Plan de estudios de la Educación Primaria plantea que es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja; por ejemplo, el uso eficiente de herramientas para pensar, como el lenguaje, la tecnología, los símbolos y el propio conocimiento; la capacidad de actuar en grupos heterogéneos y de manera autónoma.

Sin embargo, estas no son situaciones que puedan garantizar que el estudiante se desarrolle adecuadamente, resulta fundamental, por lo tanto, desarrollar otras situaciones que también permitan propiciar el desarrollo de habilidades para desenvolverse con eficacia en la vida cotidiana y participar activamente en la sociedad. Como ejemplo menciono el que el alumno crezca dentro de una familia con una cultura lingüística amplia, tener amplio desarrollo de las competencias personales, disciplinares y sociales, mismas que son adquiridas desde que nacemos.

A fin de asegurar que el perfil de egreso se alcance, el Plan y Programas de Estudio de la Educación Primaria se rigen por tres elementos sustantivos:

- La diversidad y la interculturalidad:

Esta concepción se traduce, desde las asignaturas, en propuestas prácticas de trabajo en el aula, sugerencias de temas y enfoques metodológicos. Se busca reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos, así como tomar en cuenta las distintas expresiones de la diversidad que caracterizan a nuestro país y a otras regiones del mundo.

- Desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados:

Se busca que los alumnos apliquen lo aprendido en situaciones cotidianas y consideren, cuando sea el caso, las posibles repercusiones personales, sociales o ambientales.

- Transversalidad

Incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura: Educación ambiental; sexual; financiera; vial; cívica y ética; para la paz; del consumidor y para la igualdad de oportunidades entre personas de distinto sexo. Se busca favorecer en los alumnos la integración de saberes y experiencias desarrolladas en las distintas asignaturas. (Sep. 2009:44-45)

Para avanzar en la articulación de la educación, en nuestro país se ha establecido un perfil de egreso del estudiante de educación básica que define el tipo de ciudadano que se espera formar en su paso por la educación obligatoria (preescolar, primaria y secundaria) y constituye un referente común, tanto para la definición de los contenidos como para las orientaciones didácticas que guían el estudio de las asignaturas que forman el currículo; es además, una base para valorar la eficacia del proceso educativo.

El perfil de egreso está integrado por un conjunto de rasgos que los estudiantes habrán de mostrar al término de la educación básica, como garantía de que podrán desenvolverse en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo y son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida.

A continuación se mencionan los rasgos que deben mostrar los estudiantes al término de la educación básica:

- a) Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Además, posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones. Valora los

razonamientos y la evidencia proporcionada por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.

- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- d) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.
- e) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actúa en y pugna por la responsabilidad social y el apego a la ley.
- f) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- g) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- h) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente, como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- i) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance, como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- j) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente. (Sep. 2011:43-44)

Con este marco de referencia, el alumno queda preparado para enfrentarse a los desafíos que el futuro le impone desde la dimensión personal, al integrarse con los demás, maduro y afectivamente satisfecho. La dimensión social, al ser capaz de convivir con otros y de trabajar para el bien común y, por último la dimensión



laboral, al desempeñarse en tareas útiles y poder alcanzar su independencia económica.

En México, lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con las características descritas anteriormente, implica plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central. Las competencias movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción de manera integrada.

Frente a esta nueva reforma educativa y estas nuevas circunstancias, la lectura debe ser considerada hoy en día como un proceso interactivo de comunicación donde se establece una relación entre el texto y el lector, quien a través de su capacidad lectora: procesa, organiza, sintetiza, analiza y valora la información leída para interiorizarla como lenguaje personal construyendo su propio significado.

Para alcanzar lo anteriormente expuesto, se busca desarrollar competencias lingüísticas, mismas que se plantean en el Plan y los Programas de Español 2009, las cuales giran en torno a la comunicación oral, la comprensión lectora y la producción de textos propios. Es importante mencionar que en el caso de la comprensión lectora se dará continuidad en los tres niveles que integran la educación básica.

Dicha continuidad se da a partir del uso de materiales impresos en el aula (libros de textos), también se enriquecerá el trabajo escolar con otro tipo de materiales que permitirán ampliar la perspectiva cultural de los alumnos. Para ello, la SEP ha puesto a disposición de estudiantes y docentes la colección Libros del Rincón, que se distribuyen en los tres niveles de la educación básica en dos modalidades: Bibliotecas de Aula (BA) y Bibliotecas Escolares (BE).

### 2.3.1 Cambios curriculares.

En cuanto los procesos de globalización de la economía se van extendiendo e imponiendo, el inestable mundo financiero y el trabajo ponen énfasis en controlar y

elevar la calidad de la producción y de las mercancías, lo cual requiere a la vez aumentar la productividad de los recursos humanos involucrados. Una consecuencia de lo anterior ha sido el debate acerca de los mecanismos en que las instituciones educativas forman los recursos, y la necesidad de plantear modificaciones en su organización, en los contenidos y en los métodos de enseñanza.

En este contexto global, México se incorpora y forma parte de los grandes bloques económicos internacionales. La necesidad de articular de una manera más efectiva la educación con el mundo del trabajo lleva al sector educativo a promover la implementación del enfoque basado en competencias. La política oficial se concreta en 1993 al crearse el Sistema Normalizado por Competencias Laborales y el Sistema de Certificación Laboral, sistemas derivados del proyecto general sobre Educación Tecnológica y Modernización de la Capacitación. El proyecto fue realizado conjuntamente por la Secretaría de Educación Pública y por la Secretaría de Trabajo y Previsión Social. Originalmente fue propuesto principalmente por el Dr. Ernesto Zedillo (en ese entonces Secretario de Educación Pública) como parte de la Reforma Integral de la Educación Básica.

Sin embargo, las reformas educativas, para que puedan considerarse como tales, requieren no sólo de cambios estructurales, también modificaciones de las prácticas educativas. Lograr que maestros y alumnos participen de una manera más comprometida durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, será posible en la medida en que conozcan, interpreten y hagan suyas las nuevas propuestas curriculares enmarcadas en el modelo de las competencias profesionales integrales.

Por ende, el docente debe dominar aspectos básicos para hacer más profesional el trabajo dentro del aula. Reconocer el contexto en el que desarrolla su trabajo frente al grupo, conocer y dominar el Plan y Programas de Estudio (contenidos que debe desarrollar, estructura programática en los grados, bloques, lecciones, asignaturas, enfoques), libros del alumno, libros del maestro, métodos de

enseñanza, estrategias didácticas, así como todos los materiales de apoyo que faciliten al docente el acercamiento con el conocimiento de sus alumnos.

El enfoque educativo por competencias profesionales integradas para la educación básica iniciado en Preescolar en el 2004, es una opción que busca generar procesos formativos de mayor calidad, pero sin perder de vista las necesidades de la sociedad, de la profesión, del desarrollo disciplinar y del trabajo académico. Asumir esta responsabilidad implica que la institución educativa promueva de manera congruente acciones en los ámbitos pedagógico y didáctico que se traduzcan en reales modificaciones de las prácticas docentes; de ahí la importancia de que el maestro también participe de manera continua en las acciones de formación y capacitación que le permitan desarrollar competencias similares a aquellas que se busca formar en los alumnos.

### 2.3.2 Campos formativos.

Los cambios curriculares están orientados por cuatro campos de formación de la Educación Básica, como se describe a continuación:

El currículo de Preescolar está orientado por seis campos formativos, cabe aclarar que éstos no se corresponden de manera exclusiva con una o algunas asignaturas de la educación primaria o secundaria, razón por la cual se cuenta con dos campos más, esto con la finalidad de identificar, atender y dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo y aprendizaje infantil, y contribuir a la organización del trabajo docente. Cada campo se organiza en dos o más aspectos y se mencionan a continuación:

Desarrollo personal y social, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Expresión y apreciación artística y Desarrollo físico y salud (Sep. 2004: 48).

A partir de las reformas a los currículos de educación preescolar y secundaria, el tramo de la educación primaria fue perdiendo vigencia de manera paulatina, por lo que, con la Reforma Integral de la Educación Básica, se pretende articular las asignaturas que conforman los currículos en uno solo que muestre una mayor

integración entre los enfoques y contenidos de las asignaturas, asegure su vinculación y el cumplimiento de las competencias que los estudiantes deberán desarrollar y poner en práctica.

El currículo de primaria está orientado por cuatro campos de formación:

Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia (SEP, 2009: 46).

En el nivel de secundaria se trabajan los siguientes campos de formación:

- I. Lenguaje y comunicación (español I,II y III, lengua extranjera I, II y III)
- II. Pensamiento matemático (matemáticas I, II y III)
- III. Exploración y comprensión del mundo natural y social que comprende de primero a tercer año con ciencias I (énfasis en Biología), ciencias II (énfasis en física) y ciencias III (énfasis en Química, Tecnología I, II y III) y en primer grado con secuencia en Geografía de México y el mundo, en segundo grado y tercer grado con Historia I y II.
- IV. Desarrollo personal y para la convivencia, con secuencia en Formación Cívica y Ética I y II, Artes (música, danza, teatro y artes visuales), Educación Física I, II y III. (Sep. RIEB. 2009:49)

Como se observa en cada uno de los niveles que integran la educación básica, el campo formativo de Lenguaje y comunicación implica acciones simultáneas y estrechamente orientadas a que los alumnos desarrollen la capacidad de **construir el significado de aquello que leen**. Se dará a través de la lectura, la construcción de sentidos, reflexión y evaluación de lo leído, así como también, el desarrollo por el gusto de leer, la creatividad y la capacidad de expresarse por escrito a partir de ella.

En el caso específico de primaria la prioridad más alta se asignó al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral. En los primeros dos grados, se dedica al

español el 45 por ciento del tiempo escolar, con objeto de asegurar que los niños logren una alfabetización firme y duradera. Del tercer al sexto grados, la enseñanza del español representó directamente el 30 por ciento de las actividades, pero adicionalmente se intensificó su utilización sistemática en el trabajo con otras asignaturas.

Cabe hacer notar, que el cambio más importante en la enseñanza del español ante estos cambios curriculares residió en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se sitúa en el estudio de nociones de lingüísticas y en los principios de la gramática estructural.

Sin embargo, resulta importante resaltar que en múltiples ocasiones no se cumple con el tiempo escolar marcado para cada asignatura, dado que existen diversas situaciones que impiden llevar a cabo las actividades planeadas. Entre ellas, la carga administrativa hacia el docente de actividades que en muchas ocasiones distraen el quehacer dentro del aula, como ejemplos se citan reuniones no previstas, llenados de formatos para supervisión, atender a padres de familia no citados y que requieren de la atención del docente de manera urgente.

### 2.3.3 Organización pedagógica: asignaturas, continuidad, secuencia e integración.

Esta reforma tiene como intención contribuir a la transformación y la mejora de las prácticas pedagógicas y de las concepciones que la sustentan, de tal manera que los niños y las niñas desarrollen competencias cognitivas y socio afectivas, que son para el aprendizaje permanente.

Las competencias a favorecer en los niños de Preescolar se han agrupado en campos formativos con la finalidad de identificar, atender y dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo y aprendizaje infantil, y contribuir a la organización del trabajo docente. Los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil tienen un carácter integral; al participar en experiencias educativas, los niños ponen en juego un conjunto de capacidades de distinto orden (afectivo y social, cognitivo y de lenguaje, físico y motor) que se refuerzan entre sí.

El Plan de estudios 2009 de Primaria se encuentra integrado por las asignaturas: Español, Matemáticas, Ciencias naturales, Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística. En el caso de 1° y 2° grados se maneja la asignatura Exploración de la Naturaleza y la sociedad, la cual aborda las asignaturas de Ciencias Naturales, Geografía e Historia. Se incorpora la asignatura de lengua adicional. Es de resaltar que aunque se mantienen los enfoques por asignatura, la educación está basada en el desarrollo de competencias.

En lo que respecta al tiempo de trabajo, la carga horaria semanal es de 22.5 horas; acumulándose un total de 900 horas al año, mismas que se distribuyen a lo largo de las 40 semanas efectivas de clases.

Sin embargo, es pertinente aclarar que aunque existe una distribución en cuanto a la carga horaria para cada una de las asignaturas, es evidente que Español y Matemáticas tienen el mayor peso en cuanto al tiempo de trabajo, dejando muy por atrás a la asignatura de Formación Cívica y Ética, dada la importancia que tiene, pues los temas transversales a trabajar surgen de dicha asignatura.

En el nivel de Secundaria los programas de las diferentes asignaturas no sólo son el conjunto organizado de los contenidos a abordar en el ciclo escolar, también son un instrumento que posibilita una transformación en la dinámica escolar. Este cambio al interior de las comunidades escolares se impulsa desde los distintos programas, ya que en todos los casos se ofrecen numerosas oportunidades de entablar múltiples relaciones que trascienden el ámbito específico de cada asignatura.

La propuesta curricular para secundaria promueve la convivencia y el aprendizaje en ambientes colaborativos y desafiantes; posibilita una transformación de la relación entre maestros, alumnos y otros miembros de la comunidad escolar, y facilita la integración de los conocimientos que los estudiantes adquieren en las distintas asignaturas.

#### 2.3.4 Operación didáctica: ¿Cómo se atienden las asignaturas en la RIEB?

Evidentemente adoptar el enfoque por competencias compromete a los docentes a un cambio profundo en su concepto de educación y en su práctica, buscando asegurar el aprendizaje de sus estudiantes y dejar de lado lo memorístico y repetitivo. Ante tal situación, se debe considerar que la RIEB no sólo implica un cambio en lo curricular, también, propone un cambio de la práctica docente.

El Programa de Preescolar no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños; las competencias son la base para organizar, desarrollar y evaluar el trabajo docente. La educadora selecciona y diseña diversas situaciones didácticas que sean pertinentes y útiles para lograr que los niños aprendan; adopta la modalidad de trabajo que considera adecuada y organiza su trabajo de manera flexible para adecuarlo a las condiciones de su grupo y al contexto en donde labora.

En el caso de Primaria, los profesores junto con sus alumnos, desarrollan proyectos, estudio de caso y secuencias didácticas en las que se indican las actividades a desarrollar en la clase, mismas que sirven de guía a los estudiantes para elaborar productos: folletos, exposiciones, escritos, etc. Al trabajar por proyectos se desarrollan competencias en los niños: conocimientos, habilidades, actitudes y valores en todas las asignaturas.

Con todo ello, se propicia una participación más activa de los alumnos en la construcción de su aprendizaje, además guía y coordina el aprendizaje. Es por eso que se considera en el presente trabajo una propuesta de intervención, un proyecto global en el que se plantean actividades como la realización de un periódico mural, el uso de la biblioteca del aula, exploración de textos informativos, para estimular competencias que apoyan y consolidan el proceso de la comprensión lectora.

En Secundaria existen numerosas oportunidades para realizar proyectos didácticos compartidos entre maestros de diferentes asignaturas. El tipo de trabajo

que se sugiere en la propuesta curricular permite relacionar las actividades que desarrollan distintos maestros. Así por ejemplo, un maestro de Ciencias puede organizar una feria de ciencias para dar a conocer lo que aprenden los alumnos en el ciclo escolar, y los maestros de Español y de Artes podrán apoyarlo en la elaboración de carteles publicitarios o invitaciones para convocar a la comunidad escolar al evento. La definición explícita de las relaciones entre las asignaturas que conforman la propuesta curricular incrementa las oportunidades para integrar los conocimientos, las habilidades y los valores de las distintas áreas de aprendizaje.

### 2.3.5 Temas de relevancia social en la RIEB y su propio tratamiento didáctico.

Una de las prioridades del nuevo currículo de educación básica es favorecer en los estudiantes la integración de saberes y experiencias desarrolladas en las diferentes asignaturas. Por ello, se han identificado temas de relevancia social que se abordan con diferentes énfasis.

Estos contenidos están conformados por temas que contribuyen en el alumno a propiciar su formación crítica, a partir de la cual reconozcan los compromisos y las responsabilidades que les atañen con su persona y con la sociedad en que viven. Dichos temas, se derivan de los retos de una sociedad que cambia constantemente y requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad social, cultural y lingüística.

De acuerdo con el Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica, estos temas favorecen en los alumnos aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin dejar de lado conocimientos y habilidades, y se refieren a la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar –bullying-, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial, y la educación en valores y ciudadanía.



Sin lugar a dudas, la incorporación de estos temas permite al alumno un acercamiento más real al conocimiento, pues forman parte de su contexto y son determinantes para el aseguramiento de los aprendizajes esperados en cada una de las asignaturas de los diferentes grados escolares.

#### 2.4 Las Habilidades del Pensamiento.

La Reforma Integral de la Educación Básica introduce una visión distinta del aprendizaje de los alumnos, de la función de las escuelas y de la profesión docente, se reconocen las capacidades de las niñas, los niños y los adolescentes, así como todas sus potencialidades para aprender, de tal manera que los alumnos son el centro de las propuestas formativas en cada nivel, las cuales se articulan entre sí y permiten concebir a las escuelas como espacios generadores de experiencia de aprendizaje interesantes y retadoras para los alumnos, ya que se les motiva a pensar, cuestionarse, elaborar explicaciones, comunicarse, trabajar colaborativamente y aplicar lo que estudian y aprenden en el espacio escolar, en la solución de problemáticas o situaciones cotidianas.

Frente a lo anterior, con la puesta en marcha de esta propuesta de intervención se desarrollan diferentes habilidades del pensamiento, las cuales aseguran que las niñas y los niños puedan generalizarlas en situaciones diversas dentro de su contexto. Debo señalar que las habilidades del pensamiento, representan los peldaños a escalar para alcanzar un pensamiento capaz de criticar, juzgar y, finalmente, evaluar un conocimiento o situación determinada.

Así pues, para alcanzar el desarrollo de la comprensión lectora y lograr con ello la significación e interpretación de textos, la propuesta ayudará a centrar su atención en el desarrollo de las siguientes habilidades del pensamiento:

- Nombrar-identificar

Utilizar una palabra para identificar cada elemento de la realidad. Nombrar nos ayuda a organizar y codificar la información para ser utilizada posteriormente.

- Identificar detalles

Distinguir las partes o aspectos específicos de un todo. Ser capaz de identificar y recordar detalles, propicia tener una idea general de un todo.

- Inferir

Consiste en la habilidad de utilizar la información disponible para aplicarla de una manera nueva o diferente.

- Predecir-estimar

Atender a los detalles, comprender el significado de datos y anticipar posibles resultados haciendo uso de la información.

A decir de Maureen Priestley señala: “Las habilidades del pensamiento deben ejercitarse constantemente para alcanzar un pensamiento crítico”.<sup>2</sup> De esta manera, se prepara al alumno para el dominio continuo de las mismas, así como el desarrollo de otras más con lo que se logra finalmente que éstas se empleen de manera simultánea en la solución de problemas, toma de decisiones, etc., de las situaciones cotidianas que viven en los distintos contextos sociales: la familia, escuela o grupo escolar.

Ante este panorama y más allá de la realidad de nuestro contexto educativo, como docente se tiene que asumir el compromiso iniciado por las autoridades educativas para lograr una educación de calidad. Así pues, el docente se convierte en un agente fundamental de la intervención educativa ante la puesta en marcha de la RIEB, dominando una serie de habilidades que le permitirán el logro de una educación que contribuya a la formación de ciudadanos capaces de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja.

Finalmente, para aterrizar la problemática, objeto de investigación del proyecto de intervención, se presenta en el siguiente capítulo un panorama del contexto local en el cual se sitúa ésta. También se describe de manera amplia y objetiva la justificación del por qué la propuesta de este trabajo y cuál la finalidad: que los alumnos participantes logren primeramente la relación entre el texto leído y, finalmente, la construcción de significados reales.

---

<sup>2</sup> Maxicompetencias 6, guía del maestro: competencias; habilidades y destrezas; conocimientos, actitudes y valores; aprendizaje significativo.

## **CAPÍTULO III. CONTEXTO DE LA PROBLEMÁTICA.**

### **3.1 Justificación.**

¿Por qué una propuesta para alcanzar la significación en el proceso de comprensión lectora en los alumnos de quinto grado de primaria?

Actualmente, nuestra sociedad necesita una educación que logre un desarrollo integral y armónico de las personas y le permita comprender las redes de relaciones sociales y, a su vez, actuar con ellas como ciudadanos. Esto se debe a que la sociedad tiene como principales características la complejidad, la incertidumbre y una creciente tendencia a la globalización económica y cultural.

Es por ello, que los participantes de esta nueva sociedad están obligados a adquirir, constantemente, los nuevos conocimientos que se van generando a partir de los avances científicos y tecnológicos y, ampliar de manera permanente su campo cultural; frente a ello la lectura sigue siendo, a pesar de esos adelantos técnicos que hoy en día nos sorprenden, el medio o instrumento más práctico y eficaz para lograrlo.

Por lo tanto, de acuerdo con el Plan de Estudios 2011 de la Educación Básica, es necesario establecer las competencias esenciales que toda persona debe desarrollar a lo largo de su vida: para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad (Sep., 2011: p. 42). Sin lugar a duda, entre las competencias para el aprendizaje permanente se encuentran las competencias comunicativas: lectura y escritura, las cuales implican la construcción y desarrollo de una serie de estrategias cognitivas, mismas que tienen la finalidad de dar sentido a lo que se lee y a la construcción de significados que sean comprensibles para los demás.

Para lograrlo, es necesario pensar en un proyecto de intervención que permita potenciar el desarrollo de las competencias comunicativas; mismo que puede convertirse en un instrumento útil y eficaz que permita lograr a través de la construcción de significados y, mediante el proceso de la comprensión lectora, el

desarrollo integral de la persona, de los alumnos a quienes va dirigida y no solo desarrolle, también fortalezca en ellos habilidades para la vida.

### 3.2 Definición del problema.

En la escuela primaria “Simón Bolívar” y específicamente en el quinto año grupo “A” se observó una situación problemática en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de español; la problemática se detecta a partir del alto porcentaje de alumnos con importantes deficiencias en la comprensión lectora, por lo que no se logra la significación al momento de leer el texto y al abordar sobre su contenido, lo cual influye en su desarrollo académico, ya que es el proceso de comprensión el que le permitirá tener un desarrollo gradual en las demás asignaturas.

Así, las observaciones hechas en el aula, a través de los reportes de lectura, confirman la ejercitación, pero no el desarrollo de la comprensión lectora, ya que al llevar a cabo los días viernes el “Taller de Lectura”, a través del uso y puesta en marcha de la biblioteca de aula, la mayoría de los niños no logran apropiarse del significado del texto. Cabe señalar que a través del Taller de Lectura los niños van y seleccionan el libro que más les interese, luego, se da la indicación de revisar y seleccionar un tema o capítulo, leerlo en forma individual para poder exponer, después de un determinado tiempo. Posteriormente, se hace una plenaria en la cual se comenta lo que entendieron del tema. Dicha dinámica me permite observar y corroborar que la mayoría concluye con cinco o seis palabras, repitiendo lo que el texto dice; pero sin efectuar el análisis del mismo.

De lo anterior se desprende que el problema de la significación de la comprensión lectora, que se señala, es un tema vigente y de interés que, generalmente, los docentes de dicha institución sacan a colación en las diferentes reuniones de consejo técnico que se realizan en el interior de la misma. Así, en todos los maestros se oyen las mismas quejas referidas a los estudiantes: “no quieren leer”, o la más escuchada “no saben leer”, dadas sus dificultades para analizar, inferir, interpretar, resumir, sintetizar y emitir juicios de la información contenida en un

texto. Entre las explicaciones que los docentes proporcionan para este problema sobresale que el joven estudiante no ha logrado desarrollar un uso estratégico de la lectura para facilitar la comprensión y el aprendizaje a partir de textos.

Sumado a lo anterior, la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) que realizan los alumnos, y cuyo fin –entre otros- es medir el razonamiento verbal, arroja resultados no satisfactorios, pero significativos para sustentar mi propuesta, si se considera que este examen evalúa habilidades vinculadas con la comprensión lectora.

Ante tales resultados, se confirma un rezago académico y formativo que, en términos generales, las autoridades educativas a nivel nacional atribuyen a que los estudiantes “no saben leer”, lo cual permite suponer que la asignatura de español no está cumpliendo el objetivo para el cual fue concebida en el currículo de la Educación Básica, es decir, lograr que los alumnos puedan ir más allá de la comprensión literal.

Además, a partir de mi experiencia como docente, he observado que existen grandes deficiencias lectoras en los alumnos de este nivel, amén de la muestra presente: el quinto grado, grupo “A” y el proceso de comprensión lectora, lo que genera una dificultad de gran relevancia al abordar los materiales de estudio de las diferentes asignaturas y en la resolución de las actividades requeridas. Sumado a lo anterior, la práctica escasa de la lectura –en contextos diversos- origina graves problemas al estudiar, ya que debido al bajo nivel de comprensión de lo escrito se apela a la memoria y al parafraseo del texto; tampoco hay experiencia en la realización de resúmenes, cuadros comparativos, cuadros sinópticos, actividades de síntesis, etc., que harían más viable el proceso en cuestión.

Debo agregar que, los alumnos, en muchos casos, se abruma con los materiales propuestos por los maestros y ante la dificultad de ordenarse en el estudio se desilusionan y concluyen diciendo: “maestro, no le entiendo, qué vamos a hacer”,

ni siquiera hacen el intento, les gana el desencanto, que los lleva inevitablemente al abandono y nuevamente a la sensación de fracaso.

Entonces durante la puesta en marcha de este proyecto de investigación se confirma que el bajo nivel de comprensión lectora observado en el grupo de quinto año grupo "A", de la Escuela Primaria "Simón Bolívar", guarda estrecha relación con las inadecuadas estrategias de lectura que se han utilizado y para su tratamiento se plantea la necesidad de llevar a cabo un estudio que permita probar la eficacia de una experiencia metodológica encaminada al desarrollo y mejora de la comprensión lectora.

### 3.3 Ubicación de la problemática.

Los alumnos que participaron en la aplicación del presente proyecto de intervención estuvieron inscritos en el quinto grado grupo "A" de la Escuela Primaria "Simón Bolívar", con C.C.T. 15EPR4785P de carácter estatal, se ubica en la Calle Hidalgo s/n en la Colonia Lomas de Buenavista, en el Municipio de Chimalhuacán, Estado de México.

#### 3.3.1 Características y organización del plantel.

La escuela antes mencionada se encuentra entre los límites del municipio de Chimalhuacán y Chicoloapan, esta zona es considerada de marginación media. La mayoría de sus habitantes son familias de provincia (Oaxaca, Hidalgo, Veracruz, Puebla); en muchos de los casos hablan su lengua indígena y, emigraron en busca de mejores condiciones de vida. La institución cuenta con un terreno amplio donado por parte del municipio y sus aulas son todas provisionales, pues no se cuenta con infraestructura apropiada. Al ser provisionales, se carece de todos los elementos necesarios para una práctica docente efectiva, sin embargo, gracias al esfuerzo de todos los que la integramos (cuerpo docente, directivo, alumnos, padres de familia y comunidad) hemos logrado sacarla adelante y, somos hoy una opción para la población que habita en esa zona.

Cabe mencionar, que se carece de los servicios básicos más elementales como: agua potable entubada, drenaje, servicio de recolección de basura, calles pavimentadas, transporte urbano, mercados y, en algunas zonas, energía eléctrica, servicio de vigilancia, bibliotecas públicas, áreas verdes, entre otros. De tal manera, que sus habitantes tienen que organizarse para poder tener al menos los servicios más indispensables para satisfacer sus necesidades.

Anteriormente, donde se encuentra ubicada la institución educativa que alberga a los alumnos participantes, eran terrenos dedicados a la agricultura en su mayoría, pues era considerada zona ejidal dadas sus características físicas. Sin embargo, por el crecimiento de la mancha urbana y ante las constantes invasiones por diversas organizaciones sociales dedicadas a la obtención de terrenos para edificar viviendas, muchos de sus propietarios, optaron por fraccionar sus parcelas y vender a terceros los terrenos; cambiando así, el uso de suelo al pasar de tierras de cultivo a una zona poblacional con las características ya descritas.

Por lo que respecta a la organización de la institución, inició labores en el año 2003 con dos grupos multigrado y dos docentes, atendiendo una matrícula de 53 alumnos. Actualmente cuenta con dos grupos por grado, con una matrícula aproximada de trescientos alumnos; los cuales son atendidos por doce maestros, un director escolar, una secretaria y un conserje. Estos dos últimos, son pagados por los padres de familia, ya que ellos aportan una cuota semanal.

En cuanto a la escolaridad de los docentes, seis cuentan con educación normal con especialidad y tres de ellos son estudiantes de maestría en Educación Básica; tres normalistas con la licenciatura en educación; dos universitarios egresados de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), uno con licenciatura en Pedagogía y otro con licenciatura en educación y maestría concluida; una licenciada en Geografía, egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y un Licenciado en Contaduría Pública, estudiante de la maestría en Educación Básica en la UPN.

### 3.3.2 Características del grupo y su ambiente áulico.

El grupo de quinto "A", está integrado por veintisiete alumnos, de los cuales doce son niñas y quince niños, sus edades oscilan entre los diez y once años de edad. En el grupo existen acuerdos tomados al inicio del ciclo escolar como lo son: horario de entrada y salida, uniforme, aseo personal, conducta, forma de evaluar, permisos justificados, lo que permite que existan límites claros y autorregulación por parte de ellos; cuando por algún motivo se dan situaciones de conflictos se promueve la reflexión, procurando que sean ellos mismos los que busquen alternativas de solución, con lo cual se logra propiciar la autonomía de los alumnos al tomar sus propias decisiones.

### 3.3.3 Condiciones del aula para ofrecer la calidad educativa.

El salón en el que se imparten las clases se encuentra construido con tabique y su techo es de lámina negra de cartón. Cuenta con una ventana de vidrio que está fija, razón por la cual no se puede abrir. El mobiliario se integra con quince mesas trapezoidales y treinta sillas, un pintarrón, una biblioteca de aula en su mayoría con libros del rincón, un escritorio y una silla.

Dado lo anterior, las condiciones no son del todo satisfactorias, pues el área de construcción del aula no es grande para albergar a los veintisiete alumnos; además una parte del aula es utilizada como bodega de archivo muerto y de cajas de libros de texto que no son utilizados, aunado, de que la altura no es la suficiente, provocando que en la temporada de calor, después de las once de la mañana se haga un poco pesado realizar las actividades planeadas por la incomodidad generada en su interior.

Cuando se realizan actividades grupales se busca que haya más espacio en el salón de clases, por lo que se tienen que sacar algunas mesas y adecuar otras para que esto sea posible, y cuando son concluidas nuevamente se genera el movimiento de meter las mesas al interior. Con ello, se logra que los alumnos muestren poco interés en las actividades, dada la incomodidad de las condiciones áulicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 3.4 Objetivos.



Dada la problemática que se presenta en los alumnos de quinto “A” de acuerdo con lo mencionado en párrafos anteriores y, reconociendo la importancia de las competencias comunicativas, ya que implican acciones simultáneas y estrechamente vinculadas con la práctica de la lectura y la escritura con el desarrollo y la aplicación del presente proyecto de intervención se pretendió: **lograr la relación entre el texto y el lector**, a través de diferentes estrategias que permitieran desarrollar la comprensión lectora para lograr la significación e interpretación de textos y, favorecer así, el proceso comunicativo.

### 3.5 De la modalidad del Taller de Lectura.

Para lograr el objetivo que se menciona en el párrafo anterior, se aplicó como propuesta la creación de un taller de lectura que líneas abajo se retoma y, con un contenido amplio de actividades como fuente de recursos para la elaboración de dos situaciones didácticas dentro de los planes de trabajo.

Ahora bien, según lo expresado por Marisol Justo de la Rosa (2009: 46), con esta modalidad de taller de lectura, los alumnos tienen la posibilidad de crear, expresar, sentir, observar, explorar, relacionarse, interactuar, dialogar, proponer, comunicarse y, lo más importante, aprender a realizar un trabajo cooperativo que debe tener siempre el objetivo de crear algo bello y útil.

Por ello, el taller de lectura pretendió ser un espacio de reunión en el que se obtuvieran experiencias significativas que ampliaran la concepción de los participantes con respecto al tema de la comprensión lectora. Así pues, se puede definir al taller como el espacio y el momento pedagógico que posibilita el aprendizaje social, a partir de la experiencia de los participantes e incorporando a la discusión que genera elementos nuevos, además, se logran nuevos aprendizajes y nuevas soluciones a problemas.

A partir de lo anterior, es importante rescatar que con el taller, los alumnos tuvieron la posibilidad de crear, expresar, sentir, observar, explorar, relacionarse, interactuar, dialogar, proponer y, comunicarse con sus compañeros y, con los materiales requeridos que más adelante se detallan. De este modo, los alumnos

se involucraron de forma activa en la organización del mismo teniendo en cuenta tres momentos importantes: la planificación, el desarrollo y la evaluación.

De este modo, en el taller se fomentó la interacción entre todos los miembros del grupo y el aporte personal y creativo de cada uno de ellos con respecto a las actividades que se desarrollaron. Por lo tanto, los alumnos se involucraron de forma activa en la experimentación y la creación; también desarrollaron el pensamiento autónomo, crítico y creativo por medio del trabajo conjunto, participativo y cooperativo en la realización de tareas grupales y permitió la aplicación de los conocimientos e ideas en la resolución de problemas con respecto al tema objeto de investigación.

Para alcanzar lo anterior fue necesario:

- Explorar las habilidades que tienen los alumnos en relación a actividades de comprensión lectora en textos literarios e informativos.
- Diseñar y promover un conjunto de estrategias para ayudar a los niños en su proceso de comprensión lectora de los diferentes textos, y
- Desarrollar la comprensión lectora, partiendo de la significación e interpretación de textos que favorecieron, también, el proceso comunicativo.

Así pues, en este proyecto de intervención, se partió de un diagnóstico previo con los participantes, en el cual se muestra la problemática a tratar. Es importante destacar que para su éxito, así como para su ejecución, se tomaron en cuenta los diferentes factores que pudieron llevar a consolidar los resultados esperados.

### 3.6 Delimitación del problema de intervención.

Durante la última década tanto maestros como especialistas se han propuesto encontrar, desde una perspectiva crítica, nuevas estrategias de enseñanza basadas en el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura para incorporarlos al marco teórico que utilizan para enseñarla.

Frente a lo anterior, este proyecto de intervención propone abordar el interés por la significación en el proceso de comprensión lectora, aún cuando este fenómeno se creía agotado, pues dentro del enfoque tradicional comprender era un conjunto de habilidades que había que enseñar: decodificar, encontrar secuencias de acciones e identificar la idea principal.

Pero ahora en los nuevos programas se trata de que la comprensión lectora sea el intercambio dinámico, donde el mensaje que transmite el texto sea interpretado por el lector; es decir, el mensaje “afecta” al sujeto al enriquecer o reformular sus conocimientos. De ahí que la interacción entre el lector y el texto sea el fundamento de la comprensión, ya que en el proceso de comprender el lector relaciona la información que le es presentada con la información que tiene almacenada en su mente. Este proceso de relacionar información nueva con la antigua es, por tanto, el proceso de la comprensión.

Cabe mencionar que este proyecto de intervención se realizó en un tiempo aproximado de tres meses, mediante un taller en modalidad de círculos de lectura; en el cual se indicaron las actividades a realizar para la intervención de la problemática, así como también, los tiempos establecidos para cada una de las actividades, los recursos a utilizar, las competencias a desarrollar, así como los aprendizajes esperados. Cabe hacer mención que en el capítulo siguiente se detalla cada uno de los puntos antes mencionados.

El lugar en el que se aplicó el presente proyecto de intervención, como se mencionó en párrafos anteriores fue en la escuela Primaria “Simón Bolívar”, y los participantes fueron los alumnos del quinto grado grupo “A”, el cual tiene una matrícula de 27 alumnos. Las estrategias que se utilizaron en su desarrollo están basadas en tres condiciones clave para desarrollar la competencia comunicativa: leer con placer, leer para comprender y escribir con entusiasmo.

En el siguiente capítulo se presenta el diseño metodológico completo del proyecto de intervención, mismo que da cuenta de todos los elementos que fueron

necesarios para su aplicación. Asimismo, describe la propuesta de intervención de forma ordenada: seguimiento y evaluación.

## **CAPÍTULO IV. APARTADO METODOLÓGICO.**

En los capítulos anteriores se ha presentado, el punto de vista teórico, los elementos conceptuales para fundamentar teóricamente la problemática, así como los diferentes contextos en el que se encuentra el problema de la comprensión lectora. Ahora, es necesario presentar el diseño metodológico del proyecto de intervención, mismo que detalla los elementos, recursos, actividades, así como la evaluación y seguimiento.

### **4.1 Supuestos de intervención.**

Cuando se trata el tema de la enseñanza de la comprensión lectora, se da por supuesto que consiste en interpretar el texto a partir de una serie de preguntas sobre el contenido del mismo. Comprensión ha querido decir entender el significado preciso que alguien comunica en forma de texto oral o escrito.

Tradicionalmente, se ha enseñado la comprensión lectora proporcionando a los alumnos diversos textos, sean literarios o informativos, seguidos de unas preguntas relacionadas con esos textos. Aunado a ello, el docente es quien escoge los textos, fija las actividades de aprendizaje, mismas que son de carácter obligatorio y sin muchas posibilidades de elección por parte de los alumnos y, lo más controversial, decide él mismo cuál es el significado que los alumnos deben adquirir en este proceso de la lectura. De tal manera, que es el docente quien tiene en sus manos el poder y control de este proceso tan importante para el desarrollo de las competencias comunicativas, logrando así, reconocer e interpretar los símbolos de la escritura para formarse una idea más o menos clara acerca del contenido de un texto, o simplemente traducir la letra escrita en sonidos articulados.

### **4.2 Elementos metodológicos de la indagación y la intervención.**

Para llevar a cabo el proyecto de intervención se tomaron elementos metodológicos que mencionan algunos rasgos, entre ellos, las características de los participantes, la descripción de espacio y tiempo, dónde se desarrolló la intervención, competencias que se van a desarrollar, cómo se realizó la

intervención y, finalmente, la evaluación y el seguimiento de esta propuesta de intervención.

#### 4.3 Metodología.

El tipo de investigación que se siguió durante la intervención fue la investigación-acción bajo la metodología cualitativa. Según J. Elliott (1994), la investigación-acción interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director. Los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas, en vez de como procesos naturales sujetos a las leyes de la ciencia natural.

Así pues, las acciones y transacciones se interpretan en relación con las condiciones que ellas postulan, por ejemplo, como expresiones de:

- a) La comprensión que el sujeto tiene de su situación y las creencias que alberga sobre la misma.
- b) Las intenciones y los objetivos del sujeto.
- c) Sus elecciones y decisiones.
- d) El reconocimiento de determinadas normas, principios y valores para diagnosticar el establecimiento de objetivos y la selección de cursos de acción.

De tal manera que “Lo que ocurre”, se hace intangible al relacionarlo con los significados que los participantes les adscriben. Por ello, es que la observación participante se convierte en una herramienta importante de la investigación en un contexto de investigación-acción.

Dicho lo anterior, la investigación-acción se encuentra ubicada en la metodología de investigación orientada a la práctica educativa. Desde esta perspectiva, la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma.

Justamente, el objetivo prioritario de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos; así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él.

Por lo que respecta a la metodología cualitativa, Strauss y Corbin (1990:17) enfatizan el carácter cualitativo del tipo de información recogida, así como su análisis:

“Por investigación cualitativa entendemos cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también, al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados pero el análisis en sí mismo es cualitativo”.

En lo que respecta a la descripción e identificación de los factores que intervienen en la metodología para la realización del taller de lectura se seleccionó el tipo de estudio interpretativo, pues lo que se busca conocer es lo real, más que lo abstracto, así pues, este tipo de estudio se centra en el sujeto individual y en el descubrimiento del significado, es decir, comprende la conducta de las personas estudiadas, lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellos le dan a su propia conducta.

#### 4.4 Participantes.

Los participantes, como se mencionó en el capítulo anterior, son alumnos del quinto grado, grupo “A”; este grupo tiene una matrícula de veintisiete alumnos, 15 son niños y 12 niñas, mismos que cuentan con una edad de entre 10 y 11 años. Son niños integrantes de familia de escasos recursos económicos, la mayoría de ellos son originarios de provincia, por consiguiente presentan un nivel cultural bajo, así como un vocabulario pobre, sin embargo, tienen un gran deseo de superación y cuentan con el apoyo de los padres en las tareas educativas, aunque muchos de sus progenitores no cuentan con instrucción primaria.

Por lo que respecta al tema de la comprensión lectora es importante resaltar, como se mencionó en el párrafo anterior, que al ser de familias de escasos recursos y, en su mayoría venir de provincia, carecen de hábitos de lectura, no cuentan en casa con acervos bibliográficos que les permitan tener un panorama abierto a la lectura y, en consecuencia, tienen serios problemas en la interpretación de textos y ello impide que construyan significados.

Tales datos, se pueden confirmar al revisar cada uno de los expedientes de los alumnos, así como, por el contacto directo con los padres de familia al momento de presidir las reuniones para informar sobre el avance académico de los alumnos.

#### 4.5 Descripción espacio temporal donde se llevó a cabo la intervención.

Este proyecto de intervención se realizó en el grupo de quinto “A” en la escuela primaria “Simón Bolívar” ubicada en la Colonia Lomas de Buenavista en el Municipio de Chimalhuacán. La duración de la intervención fue de tres meses y se trabajó bajo la modalidad de Taller de Lectura; modalidad que posibilita el aprendizaje social, de acuerdo a lo mencionado en apartado del capítulo anterior.

El tiempo en el que se llevó a cabo el taller fue de las 8:30 am a las 10:30 am los días lunes, miércoles y viernes, cubriéndose un total de 72 horas. Este lapso de tiempo permitió obtener una visión sobre el comportamiento de los participantes y, sobre el objeto de estudio. No obstante, es importante mencionar que la duración de este proyecto de intervención pudo variar en cuanto al tiempo especificado, pues existieron muchos factores de riesgo que, de alguna manera, pudieron influir en la realización de las actividades que se proponen realizar. A continuación se presenta un cronograma de las actividades realizadas y los tiempos destinados para cada una de ellas:



## **CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES**

### **SECUENCIA DIDÁCTICA I**

#### **PRIMER ETAPA**

#### **EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA**

Periodo: Noviembre. Semana I: Días 7, 9 y 11.

- Actividades Previas y Reconocimiento de saberes previos.

#### **SEGUNDA ETAPA**

#### **INTERVENCIÓN DIDÁCTICA**

Periodo: Noviembre y diciembre.

Semana II: Días 14, 16 y 18.

Semana III: Días 21, 23 y 25.

Semana IV: Días 28, 30 y 02 Dic.

- Estrategias de análisis de la información, actividades para acompañar la comprensión del texto mientras se lee, estrategias para acompañar la comprensión: ideas importantes, organización de ideas, escritura de resumen.

#### **TERCER ETAPA**

#### **EVALUACIÓN FINAL**

Periodo: Diciembre

Semana V: Días 5, 7 y 9.

Semana VI: Días 12, 14 y 16.

- Actividades para escribir, sintetizar y comprobar si se logró el propósito.

### **SECUENCIA DIDÁCTICA II**

#### **PRIMER ETAPA**

#### **EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA**

Periodo: Enero Semana I: Días 9, 11 y 13.

- Actividades previas de reconocimiento sobre las noticias.

#### **SEGUNDA ETAPA**

#### **INTERVENCIÓN DIDÁCTICA**

Semana II: Días 16, 18 y 20.

Semana III: Días 23, 25 y 27.

Semana IV: Días 30, 01 y 03 Febrero.

- Actividades para activar saberes previos, trazar propósitos claros de lectura y realizar anticipaciones sobre el contenido de los textos, actividades para acompañar la comprensión del texto mientras se lee.

### TERCER ETAPA

#### EVALUACIÓN FINAL

Periodo: Febrero

Semana V: Días 6, 8 y 10.

Semana VI: Días 13, 15 y 17.

- Actividades para escribir, sintetizar y comprobar si se logró el propósito.

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.6 Competencia a desarrollar y elaboración de indicadores.

Con la puesta en marcha del Taller de lectura se pretendió lograr en los alumnos participantes la competencia: “Desarrollar la comprensión lectora para lograr la significación e interpretación de textos y, favorecer así, el proceso comunicativo”.

Las categorías y los indicadores que permitieron, de alguna manera, reflejar el proceso de avance en los alumnos se determinan de acuerdo a los tipos de saberes en relación a:

- ❖ Determinación del propósito de la lectura a partir del texto “*Mi planeta y el ambiente*” (Ernesto Alfaro Moreno, Santillana. SEP, año 2008. Libros del Rincón, Serie: Pasos de Luna) y, de las noticias “*Telmex anuncia baja en llamadas a celular*” y, “*Hallan un narcotúnel en Sonora; capturan a dos*”, publicadas en el diario *El Universal*, de fecha 23 de noviembre del 2011, en la Ciudad de México.
  - Identifica el propósito de la lectura a partir de preguntas.
- ❖ Reconocimiento de los saberes previos con respecto al tema.

- Conversan sobre lo que conocen del texto, lo escriben y lo presentan a los demás de manera creativa y ordenada.
- ❖ Obtención de la información.
  - Exploran libremente los textos y son capaces de identificar aquellos en los que habrá información sobre el tema. Revisan títulos, las imágenes de las tapas de los diferentes textos.
- ❖ Interpretación a partir de la construcción de inferencias y reflexión sobre la forma.
  - Realizan anticipaciones a partir de preguntas.
- ❖ Comprobación del logro de los propósitos a partir de la lectura de textos y actividades para escribir y sintetizar.
  - Emplean diferentes formas de lectura del texto, identifica información útil, utiliza el diccionario para buscar significados a palabras desconocidas, realizan resúmenes y organiza las ideas identificadas.
- ❖ Responde a las preguntas planteadas.
  - Registra la información encontrada y, es capaz de releer el texto tantas veces sea necesario, cuando no recuerda alguna parte de la información, o cuando lo cree conveniente.
- ❖ Adecuación y coherencia para escribir, sintetizar y comprobar el logro de los propósitos.
  - Utiliza formatos, estructuras, elementos gramaticales o información que presentan en relación con la temática y el tipo textual.

#### 4.7 Propuesta de intervención.

El proyecto de intervención, se integró en dos secuencias didácticas que marcan la estructura de la planeación de las actividades que se realizaron durante el tiempo que duró la intervención. Durante este periodo, el trabajo se dividió en tres etapas para cada una de las secuencias didácticas: evaluación diagnóstica, intervención didáctica y evaluación final tal como se menciona en el cronograma.

La secuencia didáctica 1 se llevó a cabo en seis semanas, mismas que abarcaron los meses de noviembre y diciembre. La secuencia didáctica dos tuvo una duración de 36 horas, abarcando los meses de enero y febrero. Para el desarrollo de las actividades a continuación se detalla la mecánica de cómo se trabajaron, así como los periodos y fechas de cada una de las sesiones marcadas en las secuencias.

<b>TALLER DE LECTURA</b>		
<b>Grado:</b> 5° "A"	<b>Asignatura:</b> Español	<b>Campo de formación:</b> Lenguaje y comunicación.
<b>Tema:</b> La significación en el proceso de la comprensión lectora.		
<b>Competencia:</b> Desarrollar la comprensión lectora para lograr la significación e interpretación de textos.		
<b>Transversalidad con otras asignaturas:</b> Se da en todo momento, ya que el acto de leer para comprender se aplica en todas las asignaturas del currículo de la educación básica.		
<b><u>SITUACIÓN DIDÁCTICA</u></b>		
En el marco de la comprensión lectora, son muchas las interrogantes que surgen al momento de abordar esta problemática en el ámbito escolar, por ejemplo: ¿De qué manera podemos contribuir a que los niños desarrollen su capacidad para alcanzar una adecuada comprensión lectora? ¿Cuáles son las estrategias más eficientes que podemos aplicar para que nuestros alumnos realicen una lectura comprensiva?		
<b>Conflicto cognitivo:</b> ¿Cómo interpretar textos informativos a partir de la lectura y construir su significado?		
<b><u>APRENDIZAJES ESPERADOS</u></b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifican el propósito de la lectura.</li> <li>• Reconocen textos informativos por su función y estructura, a través de la exploración de los mismos.</li> <li>• Identifican información que se encuentra de manera explícita en diversos tipos de textos.</li> <li>• Realizan anticipaciones de la lectura al observar las imágenes y leer el título del tema.</li> <li>• Reconocen si los textos abordan temáticas adecuadas para sus tipos textuales.</li> <li>• Escriben textos informativos identificando el propósito del tema.</li> <li>• Buscan información en textos escritos.</li> <li>• Emplean de forma permanente y adecuada los elementos que organizan y dan unidad a un texto.</li> <li>• Utilizan formatos, estructuras, elementos gramaticales o información</li> </ul>		

que presenta vinculación con la temática y el tipo textual.

- Desarrollan la capacidad de escribir textos con sus propias palabras a partir de la comprensión del mismo (creación de significados).

## **SECUENCIA DIDÁCTICA I**

### **PRIMER ETAPA (Evaluación diagnóstica)**

**Periodo: Noviembre (semana I )**

#### **Actividades previas**

- Se determinará el propósito de la lectura a partir de la presentación del texto informativo de la biblioteca de aula titulado *Mi planeta y el ambiente*.
- Identificar con los alumnos el propósito de la lectura a partir de las preguntas: ¿Para qué vamos a leer este texto? ¿Qué aprenderemos? ¿Qué les gustaría aprender?

#### **Reconocer saberes previos**

- Se conversará con los niños sobre lo que conocen acerca del tema.
- Se les pedirá que escriban lo que conocen y lo que les gustaría conocer y que lo presenten a los demás de manera creativa y organizada. Pueden emplear imágenes que acompañen a los textos, esquemas simples (con flechas, líneas de colores por aspectos, etc.).

### **SEGUNDA ETAPA (Intervención didáctica)**

**Periodo: Noviembre (semana: II, III, IV)**

- Se colocará en el centro del aula textos variados en los que si se pueda encontrar información sobre el tema de investigación (enciclopedias, artículos de periódicos, revistas) y otros donde no sea posible encontrarla (cuentos, textos informativos con otros contenidos)

#### **Estrategias de análisis**

Se les preguntará: ¿En cuáles de esos textos habrá información sobre el tema de la investigación? Se les permitirá la exploración libre de los textos y se promoverá que comenten cómo buscan. Luego, se les pedirá revisar títulos, las imágenes de las tapas, el lomo de las enciclopedias o diccionarios.

Serán animados a realizar anticipaciones: ¿Crees que este texto dará información, según el título y las imágenes? ¿De qué tratará? Se les indicará que confirmen lo que creen, revisando el índice del libro, se les pedirá que lo hojeen rápidamente y que indiquen de qué trata el texto.

Lectura del texto: Se propondrá a los niños y niñas la lectura del texto de diversas formas: leer el texto con los niños, en una lectura dirigida, que ellos

lean el texto en forma individual y silenciosa.

### **Actividades para acompañar la comprensión del texto mientras se lee**

- Se les ayudará con preguntas como: ¿Cuál es el título? ¿De qué trata? ¿Cómo empieza? ¿Qué dicen los subtítulos?
- Se leerá con ellos los títulos y subtítulos de los textos. Servirá como apoyo para ubicar dónde encontrar información específica que responda a sus preguntas.
- Leerán el texto en voz alta y por turnos, se detendrá la lectura cada cierto tiempo: “Hasta el momento, ¿hemos encontrado respuesta a alguna de las preguntas?”
- Se continuará con la lectura del texto, pero ahora se indicará que levanten la mano y detengan la lectura cuando el compañero haya leído alguna parte de información que sea útil para responder las preguntas de la investigación.

### **Estrategias de análisis**

De ser posible, subrayarán la información o pueden anotar al margen la pregunta correspondiente. Cuando ubiquen información útil, se solicitará a los niños que parafraseen el texto, es decir, que lo digan con sus propias palabras.

Tendrán a la mano un diccionario, para corroborar el significado de las palabras que no comprendan en el texto y que son importantes para entender el contenido.

- En grupo, los niños y niñas harán el resumen siguiendo las siguientes pautas:
- Subrayarán y resaltarán la idea más importante del párrafo de la introducción y de cada párrafo que desarrolla el tema, así como en el párrafo de cierre.
- Organizarán las ideas identificadas desechando la información irrelevante y vinculándolas entre sí, usando conectores (palabras de enlace) para darles coherencia. Podrán utilizar organizadores gráficos variados.
- Escribirán el resumen con sus propias palabras (revisarán y mejorarán donde sea necesario, buscando la coherencia, buena ortografía y el uso de signos de puntuación).

**TERCER ETAPA (Evaluación final)**  
**Periodo: Diciembre (semana: V, VI)**

**Actividades para escribir, sintetizar y comprobar si se logró el propósito**

- Se evaluará con el grupo: ¿Encontraron respuestas a todas sus preguntas? ¿La información fue suficiente? ¿Es necesario buscar otras fuentes de información?
- Registrarán la información encontrada. Para ello, los niños pueden escribir sus respuestas en su cuaderno, en grupo o individualmente. Si los niños no recuerdan alguna parte de la información, serán animados a releer el texto tantas veces como sea necesario. Es importante que las respuestas a las preguntas NO SEAN UNA COPIA DE LO QUE DICE EL TEXTO.
- Se orientarán: ¿Pueden escribir lo mismo con otras palabras? ¿Qué creen que ha querido decir...? Pueden dar un ejemplo de...
- Mejorarán sus escritos y se organizarán para presentar su trabajo a los demás compañeros. Decidirán de qué manera presentarán su trabajo, lo ilustrarán, se repartirán las responsabilidades y presentarán el trabajo realizado.

**SECUENCIA DIDÁCTICA II**

**LAS NOTICIAS**

Trabajar con la noticia proporciona reconocimiento y permite hacer análisis de nuestra realidad. A partir de ello, el niño se enfrenta a las diferentes formas de vida y de organización social del país y del mundo. Se le pone así en contacto con su cultura y con otras culturas.

En este caso vamos a trabajar con una noticia de gran impacto en el momento de la aplicación de estas actividades.

**SECUENCIA DIDÁCTICA PARA COMPRENDER LA LECTURA.**

**PRIMER ETAPA (Evaluación inicial)**  
**Periodo: Enero (semana: I)**

**Actividades iniciales**

Se propondrá a los niños elaborar un álbum para publicar noticias que ocurren en la escuela y la comunidad. Se conversará sobre el periódico: ¿Qué es? ¿Qué contiene? ¿Qué tipo de noticias encontramos? ¿Nos agradan las

noticias que encontramos? ¿Por qué? ¿Cómo está organizado?

Se les propondrá primero conocer un poco más sobre las noticias.

**SEGUNDA ETAPA (Intervención didáctica)**  
**Periodo: Enero y Febrero (semana: II, III, IV)**

**Actividades para activar saberes previos, trazar propósitos claros de lectura y realizar anticipaciones sobre el contenido de los textos**

- Se presentará la noticia “*Calor extremo se suma a sequía en el norte*”, publicada en el Diario *El Universal*, con ilustración en un papel grande. Se pedirá a los niños que exploren la noticia escrita para que digan qué creen que estará escrito, de qué habla.
- Se plantearán las siguientes preguntas: ¿Cuál es el título de la noticia? ¿De qué creen que tratará? ¿Qué dicen? ¿Te dan una idea del contenido del texto? ¿Cuál será? ¿Qué se ve en la imagen?

**Actividades para acompañar la comprensión del texto mientras se lee**

- Se les entregarán las noticias mencionadas anteriormente en fotocopias y se les pedirá que lean en silencio. Se propondrá a los niños comentar libremente lo que han entendido y para favorecer la comprensión, se formularán las siguientes preguntas sobre lo que está escrito en el texto: ¿Quién? ¿Dónde? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Por qué?

Los niños y niñas responderán en su cuaderno, con sus propias palabras, las siguientes preguntas:

- ¿Quién protagoniza la noticia? ¿Dónde ocurrió la noticia? ¿Qué ocurrió en la noticia? ¿Cómo ocurrió la noticia? ¿Cuándo sucedió el hecho? ¿Por qué se justifica el hecho?

Se formularán preguntas que permitan encontrar información que no está escrita pero que puede ser deducida.

- Por grupos recibirán noticias previamente seleccionadas y escogerán algunas que les interese leer. Voluntariamente los niños leerán sus noticias en voz alta y los demás las analizarán respondiendo a las preguntas anteriormente planteadas.

**TERCER ETAPA (Evaluación final)**  
**Periodo: Febrero (semana: V, VI)**

**Actividades para escribir, sintetizar y comprobar si se logró el propósito**



- En casa copiarán en su cuaderno las preguntas planteadas (¿Quién protagoniza la noticia? ¿Dónde ocurrió la noticia? ¿Qué ocurrió en la noticia? ¿Cómo ocurrió la noticia? ¿Cuándo sucedió el hecho? ¿Por qué se justifica el hecho?) y las responderán después de haber releído la noticia que seleccionaron en el salón. Al finalizar, los niños y niñas se evaluarán en torno al proceso de aprendizaje seguido respondiendo de manera oral las siguientes preguntas: ¿Les gustó leer las noticias en clase? ¿Por qué? ¿Cómo aprendimos a leer la noticia? ¿Podemos escribir fácilmente una noticia? ¿Por qué?

### **Actividades de extensión**

Los niños y niñas elaborarán álbumes de noticias en torno a un tema específico de interés, comparando como un mismo acontecimiento es abordado de manera distinta por varios diarios. Asimismo compararán una noticia con otros tipos de géneros periodísticos (leyendo un mismo diario): entrevista, editorial, artículo cultural, crónica.

#### **Recursos didácticos:**

Libros de la biblioteca de aula y escolar, periódicos, cuaderno, lápiz, borrador, bolígrafo, colores, sacapuntas, pegamento, tijeras, hule cristal, regla, pizarrón. Enciclopedias, revistas.

#### **Tiempos aproximados:**

Este proyecto se realizará en tres meses y se desarrollarán las actividades en el orden en el que están marcadas. Sin embargo, pueden variar por diversas circunstancias ajenas y no previstas.

#### **Evaluación:**

Las actividades planteadas en el presente proyecto se evaluarán mediante dos rúbricas y a través de un portafolio que contendrá las actividades desarrolladas a lo largo del tiempo establecido en el mismo.

Fuente: Elaboración propia.

## 4.8 Evaluación y seguimiento de la propuesta de intervención.

La evaluación es un proceso continuo, sistemático y permanente donde los sujetos involucrados toman parte activa en el establecimiento de criterios y acuerdos en torno a los momentos, formas y procedimientos, con el propósito de realizar ajustes y modificaciones pertinentes.

La estrategia de evaluación y seguimiento en este proyecto de intervención, consistió en dos rúbricas que dan cuenta de los avances y resultados de las actividades –en cada uno de sus procesos- y eventos desarrollados. Se tomaron en cuenta los eventos, actividades y número de participantes, así como los productos obtenidos dentro del aula, en los cuales se aplicaron los criterios de pertinencia y congruencia de acuerdo a lo propuesto al concluir las actividades realizadas.

Sin embargo, para desarrollar la evaluación de la intervención fue necesario que el docente conociera cada una de las actividades a realizar, así como, los materiales que habrá de utilizar con los alumnos. Se llevó un registro por cada una de las secuencias de acuerdo con las consideraciones que se hicieron con respecto de las necesidades y posibilidades de cada actividad.

A continuación se muestran las rúbricas que permitieron evaluar el seguimiento de la propuesta de intervención en los alumnos:

## RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

<b>COMPETENCIA</b>				
Desarrollar la comprensión lectora para lograr la significación e interpretación de textos.				
<b>(Secuencia didáctica I)</b>				
Categorías	Niveles de dominio			
	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente
<b>Determinación del propósito de la lectura a partir del texto <i>Mi planeta y el ambiente.</i></b>	No logra determinar el propósito de la lectura.	Lo identifica de forma parcial, sin un análisis.	Lo identifica de forma adecuada considerando sólo algunos aspectos.	Lo Identifica de forma adecuada, rápido y preciso.
<b>Reconocimiento de los saberes previos con respecto al tema.</b>	No refiere conocimientos sobre el tema.	Identifican sólo parte del texto. (Mínima información)	Conversan de forma adecuada, sin embargo no se aborda el tema completo.	Conversan de forma adecuada sobre lo que conocen acerca del texto.
<b>Obtención de la información.</b>	No identifica la información explícita del texto.	Identifica sólo partes y de mayor referencias, mostrando ciertas dificultades para la obtención de la misma.	Identifica de forma adecuada, pero parcial, en cierta forma la información.	Identifica de forma adecuada y precisa la información que se encuentra de manera explícita en los textos.

<b>Categorías</b>	<b>Niveles de dominio</b>			
	<b>Insuficiente</b>	<b>Elemental</b>	<b>Bueno</b>	<b>Excelente</b>
<b>Interpretación a partir de construcción de inferencias.</b>	Interpreta sólo inferencias sencillas sobre el contenido de los textos	Interpreta sólo partes, mostrando ciertas dificultades	Interpreta de forma adecuada, pero parcial, el texto.	Interpreta de forma adecuada y precisa el texto.
<b>Logro de propósitos a partir de la lectura de textos.</b>	No se logra concretar los propósitos establecidos.	Logra parte del propósito con ciertas dificultades.	Logra el propósito de manera adecuada, pero con ciertas limitantes.	Logra el propósito de manera satisfactoria.
<b>Responde a las preguntas planteadas.</b>	No es capaz de responder a preguntas relacionadas con el texto.	Registra información aunque carece de vinculación con la temática del texto.	Registra información de manera adecuada, aunque muy escueta.	Registra información de manera adecuada y congruente.
<b>Adecuación y coherencia para escribir.</b>	De forma inadecuada	Parcialmente adecuado.	De forma correcta, aunque con ciertos detalles.	De forma correcta, sin limitaciones.
<b>Fuente: Elaboración propia.</b>				

<b>COMPETENCIA</b>				
Desarrollar la comprensión lectora para lograr la significación e interpretación de textos.				
<b>(Secuencia didáctica II)</b>				
<b>Categorías</b>	<b>Niveles de dominio</b>			
	<b>Insuficiente</b>	<b>Elemental</b>	<b>Bueno</b>	<b>Excelente</b>
<b>Logro de propósitos a partir de la lectura de textos.</b>	No se logra concretar los propósitos establecidos.	Logra parte del propósito con ciertas dificultades.	Logra el propósito de manera adecuada, pero con ciertas limitantes.	Logra el propósito de manera satisfactoria.
<b>Responde a las preguntas planteadas.</b>	No es capaz de responder a preguntas relacionadas con el texto.	Registra información aunque carece de vinculación con la temática del texto.	Registra información de manera adecuada, aunque muy escueta.	Registra información de manera adecuada y congruente.
<b>Adecuación y coherencia para escribir</b>	De forma inadecuada.	Parcialmente adecuado.	De forma correcta, aunque con ciertos detalles.	De forma correcta sin limitaciones.

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, en este capítulo se presenta una serie de estrategias que fueron útiles para estimular el desarrollo de la comprensión en diferentes textos informativos. Se mostró la descripción de las mismas para promover la lectura en los niños de quinto grado de primaria. Del mismo modo, en cada una de las estrategias se

muestra como aplicarla a los alumnos para la utilización de textos reales y tareas funcionales otorgándoles sentido. Será en el siguiente capítulo en el que se detallan las observaciones hechas a los participantes en cada una de las estrategias señaladas.

## **CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN.**

En los capítulos anteriores se encuentra planteada la parte teórica, el marco contextual y, por último, la parte metodológica para la realización del proyecto de intervención. Es necesario ahora, plantear la interpretación, explicación y las conclusiones de las actividades realizadas.

En este capítulo se presenta el análisis detallado de los resultados y discusión de la revisión de las actividades propuestas en cada una de las secuencias didácticas marcadas en el capítulo anterior. Este paso permitió la interpretación, explicación y las conclusiones de las actividades realizadas por los alumnos participantes. Todo ello, con la finalidad de desarrollar la comprensión lectora para lograr la significación e interpretación de textos.

Asimismo, considerando el proceso de evaluación, éste permitió observar el trabajo que los alumnos realizaron con el texto propuesto en la situación didáctica, así como el que ellos eligieron para ampliar la información del tema. Con ello, se obtuvieron elementos suficientes para identificar su desarrollo lector dentro del aula. Situación similar se presentó al evaluar las actividades de la secuencia didáctica referente al tema de las noticias.

Cabe señalar, que las observaciones realizadas a partir de las categorías establecidas en las rúbricas de evaluación respecto del desempeño de cada uno de los alumnos en los diferentes momentos en que se desarrolla la evaluación, son de suma importancia, pues permiten analizar la comprensión lectora, conocerla con más detalle y con base en estos resultados reorientar la intervención pedagógica.

Vale la pena destacar también, que el análisis se resumió con respecto a las siguientes categorías:

Secuencia didáctica I.

- a) Determinación del propósito de la lectura a partir del texto "*Mi planeta y el ambiente*".

- b) Reconocimiento de los saberes previos con respecto al tema.
- c) Obtención de la información.
- d) Interpretación a partir de construcción de inferencias.
- e) Logro de propósitos a partir de la lectura de textos.
- f) Responde a las preguntas planteadas.
- g) Adecuación y coherencia para escribir.

#### Secuencia didáctica II.

- a) Logro de propósitos a partir de la lectura de textos.
- b) Responde a las preguntas planteadas.
- c) Adecuación y coherencia para escribir.

En cada una de estas categorías se observaron indicadores que permitieron conocer el nivel de logro obtenido de cada participante como producto de la intervención, mismo que fue clasificado en niveles de dominio: excelente, bueno, elemental e insuficiente. Para su clasificación, se establecieron en cada uno de los niveles mencionados las características esenciales requeridas para su logro.

Al realizar el proceso de evaluación de esta intervención, se pudo constatar, partiendo de los resultados obtenidos, que si queremos desarrollar en los alumnos su proceso lector para construir significados, necesitamos proporcionarles un conjunto rico y estimulante de actividades o tareas en las que pongan en juego sus experiencias propias y las conjugue con las de los demás, logrando con ello, que enriquezcan su pensamiento.



### 5.1 Desarrollo de las secuencias didácticas y observaciones.

Durante la fase de ejecución de la secuencia didáctica 1, se observaron las actitudes de los participantes cuando se iniciaban, desarrollaban y concluían las estrategias para las actividades, lo que permitió realizar el análisis y la explicación del desempeño de cada uno de los participantes frente al texto seleccionado para lograr el propósito de desarrollar la comprensión lectora, crear significados y poder interpretar textos.

Fue durante este proceso donde se pudieron observar cada una de las características de los participantes, entre ellas, estrategias que utilizaron para leer, las intuiciones, éxitos, problemas, penas y alegrías experimentadas al momento de leer y escribir. Asimismo, se pudo conocer el ambiente generado al trabajar dentro del taller, ya que al permitirles el control de su propio aprendizaje, al momento de realizar las actividades se sintieron seguros y cómodos. (Véase foto 1)



**Foto 1:** Se observan las actitudes de los participantes al conocer el propósito del taller, mismas que son descritas en el párrafo anterior.

Cabe mencionar que la intervención didáctica se realizó de acuerdo a cada una de las etapas señaladas en el cronograma de actividades y en las secuencias del

capítulo anterior, mismas que constituyeron el trabajo más interesante de la propuesta por la interacción que se dio entre profesor y docente. Dicha interacción se da al asumir cada participante su papel principal en la propuesta de intervención; por un lado el profesor asumiendo su rol de facilitador del aprendizaje al ayudar a los alumnos a construir textos elaborados a medida que leen y, del alumno como receptor activo de los conocimientos nuevos y con libertad para emprender actividades nuevas.

Al inicio del taller se realizó la pregunta ¿Leen por placer o porque se les obliga?, a lo que 18 alumnos respondieron porque se les obliga, mientras que 9 de ellos contestaron leer por placer. Al cuestionarlos sobre el tipo de texto que les gusta leer, 6 de ellos manifestaron leer textos literarios y tres mantienen el interés tanto de textos literarios como informativos.

De lo anterior, se puede deducir que de los alumnos participantes el 66.6% no cuentan con el hábito de la lectura por iniciativa propia, razón por la cual se confirma el bajo rendimiento en los resultados arrojados en el diagnóstico realizado en cuanto a la comprensión de los textos y, de ahí la poca o nula construcción de significados para la interpretación de los mismos.

Posteriormente, se comentó con los alumnos que participarían en un taller de lectura. Se les explicó en qué consistía y cuál era el propósito de llevarlo a cabo, asimismo, se mencionaron de forma general las actividades propuestas en cada una de las secuencias didácticas. Con todo ello, se observó curiosidad de los participantes por lo que sucedería en el curso del taller y, comenzaron a preguntar sobre el mismo.

Como ejemplo de lo mencionado anteriormente, se cita en primer lugar preocupación en los alumnos por saber si las actividades que se proponían en el taller contarían como calificación para poder pasar el bimestre y, si de alguna manera el desempeño mostrado repercutiría en las decisiones para poder determinar si el alumno pasaba al siguiente grado para el próximo ciclo escolar. Ante todo ello, se explicó que era una actividad académica muy importante, pues

de ella se obtendría información valiosa que permitiría ayudarlos a tener un mejor desempeño en la lectura y, como consecuencia una mejor comprensión en los textos, así como la construcción de significados de una manera más clara y objetiva.

Dicho lo anterior, a continuación se muestra la descripción y el análisis de la puesta en marcha de las actividades previas marcadas como inicio de la primera sesión:

### Actividades previas

- Se determinó el propósito de la lectura a partir de la presentación del texto informativo de la biblioteca de aula titulado "*Mi planeta y el ambiente*". (Ernesto Alfaro Moreno, Santillana. SEP, año 2008. Libros del Rincón, Serie: Pasos de Luna)
- Se identificó con los alumnos el propósito de la lectura a partir de las preguntas: ¿Para qué vamos a leer este texto?, ¿Qué aprenderemos?, ¿Qué les gustaría aprender?



Ilustración 1. Portada de libro *Mi planeta y el ambiente*

Para la realización de estas actividades, primeramente se les presentó el texto permitiendo que fuera observado por cada uno de los alumnos, a la vez que leían el título, miraban las imágenes y lo hojeaban de manera rápida. Se preguntó y conversó sobre lo que conocían acerca del tema, activando con ello los conocimientos previos. Posteriormente, se les pidió que escribieran lo que conocían y lo que les gustaría conocer; para ello, realizaron dibujos y esquemas de manera creativa y organizada, mismos que fueron presentados a sus compañeros para compararlos y comentarlos.

Las justificaciones dadas por los alumnos con respecto a lo que conocían y lo que les gustaría conocer, así como de los dibujos presentados, fueron tan variadas como los propios dibujos. Lo anterior, proporciona un panorama de los textos que ellos iban creando en el desarrollo de la actividad. Cada una de estas respuestas muestra que los lectores formulan diferentes ideas a medida que leen y, por tanto, crean textos distintos.

Durante el desarrollo de esta actividad se puso en marcha una serie de estrategias. Primeramente, permitir a los niños que aprendieran más sobre el texto compartiendo sus respuestas, ya que ello permite la ampliación de las ideas, a partir, de lo que otros comentan con respecto al mismo tema. Asimismo, al escuchar a los demás referirse a diversos aspectos del texto para justificar sus dibujos permite que cada niño enriquezca su propio texto mental; logrando así, la participación activa del lector una vez que se lee el texto completo.

A continuación, se muestra uno de los productos obtenido como resultado de la realización de las actividades previas, en la cual se observa la opinión del alumno de acuerdo a lo que conoce del tema y lo que le gustaría conocer. Con respecto a esta actividad, los alumnos mostraron gran interés, sin embargo, se pudo observar cierto nerviosismo en ellos por saber la finalidad de las mismas y, más aún cuando fueron suspendidas otras actividades de las demás asignaturas para llevar a cabo la realización del taller.

# MI PLANETA Y EL AMBIENTE.

Lo que conozco:

Es muy importante el planeta así que no hay que contaminarlo porque si tiramos basura sería muy feo para nosotros porque siempre estaríamos respirando un olor muy feo y afectaríamos al planeta a si que debemos reciclar la basura también para mantener a los animales alegados.

Me gustaría conocer:

Que los humanos cambian al planeta por uno más limpio y reciclar la basura.



Ilustración 2. Javier Silva Sánchez, 5° Grado.

Después de ir adquiriendo confianza y de la interacción que se dió con sus compañeros al realizar las actividades, se fue observando un ambiente áulico agradable en el que la curiosidad de los alumnos por conocer más sobre el contenido del texto fue notoria; se acercaban y miraban las imágenes, los

subtítulos, querían tocar el libro, pedían que se presentara en los demás equipos, tal como se muestra en la siguiente imagen.



**Foto 2:** Muestra y presentación del texto “*Mi planeta y el ambiente*”, en el cual se puede observar la curiosidad de los alumnos, como se menciona en el párrafo anterior.

Cabe mencionar, que la interacción se da al momento de intercambiar información entre los integrantes del grupo con respecto a la información que poseen sobre el tema, es decir, comunicaron sus puntos de vista, confrontaron sus opiniones y construyeron sus propios conceptos. Todo ello, con la finalidad de contextualizar la lectura y lograr un interés por realizarla.

Con todo lo anterior, se dio el primer paso para determinar el propósito de la lectura a partir del texto antes mencionado, lo cual es el inicio o primer momento para propiciar la reflexión de los alumnos en torno a sus saberes previos. En este momento se detectan, también, algunos desaciertos que cometen, tales como: repetir palabras a la hora de expresar sus comentarios y la falta de coherencia para la construcción de frases que fueron expuestas.

Por otra parte, la realización de ésta actividad permitió obtener evidencias claras cuando los alumnos expresaban sus comentarios con respecto al tema. Entre ellas, y de manera notoria, la falta de vocabulario adecuado para expresar sus ideas y, la coherencia para construir una idea propia; dando con ello como resultado participaciones pobre en contenido y con un vacío de significados por parte de los alumnos.

Se comprobó con ello, que la falta del hábito de la lectura repercute directamente en el proceso de la construcción de significados, pues es, a partir de éste que el lector puede dar sentido e interpretación a las ideas expuestas en un texto por parte del autor. De ésta manera el lector se ve limitado a comentar sólo lo que entiende de manera general, dejando atrás ideas que pueden expresar y dar mayor sentido del contenido abordado.

Así pues, al llevar a cabo la evaluación de la categoría “Determinación del propósito de la lectura a partir del texto *Mi planeta y el ambiente*”, misma que fue realizada a los 27 participantes, se les valoró la parte actitudinal, procedimental y conceptual. En la evaluación actitudinal se escucharon comentarios del contenido del texto: “¡se ve interesante el libro!”, “¡trata sobre la problemática de la contaminación!”, “¡hablará de cómo los seres humanos estamos destruyendo nuestra casa!” En cuanto a la parte procedimental y, conceptual se notó un ambiente propicio en la elaboración del producto solicitado, pues todos mostraron sus saberes previos al momento de realizar la tarea.

Sin embargo, al revisar los trabajos de los alumnos y, ubicarlos en cada uno de los niveles de dominio se pudo constatar que de acuerdo a lo escrito por ellos, sólo un 36% identificó de forma adecuada, rápida y precisa, el propósito de la lectura. La evaluación de esta categoría se realizó con base en las respuestas a las preguntas marcadas en las actividades previas de la secuencia didáctica.

En contraste el 32% de ellos lograron colocarse en el nivel bueno, pues a pesar de identificar el propósito de la lectura, lo hicieron considerando sólo algunos aspectos, referenciados al parecer solo por las imágenes del texto; no así el 28%

que lo identifica de forma parcial y sin un mínimo de análisis. Del total de alumnos, solo uno se ubicó en el nivel insuficiente pues no logró determinar el propósito de la lectura.

Con esta actividad, como se mencionó anteriormente se pretendió que los alumnos expusieran sus comentarios con respecto al texto, logrando con todo ello un ambiente de aprendizaje en el que él mismo comprendió el objetivo de ese aprendizaje, sentirse con libertad para emprender actividades nuevas y creativas, para poder aprender como ampliación de esas relaciones sociales con los demás.

Dado los primeros resultados y, ante tal situación, se consideró conveniente trabajar con los alumnos diferentes textos –como lo marca la segunda etapa- e identificar los propósitos de la lectura, relacionando las experiencias previas de situaciones vividas por ellos con las lecturas de los diferentes textos. Esta actividad permitió corroborar que el nivel de predicción se estaba activando en los niños, con lo cual se logró también desarrollar las habilidades del pensamiento.

Para ampliar la información contenida en el texto mencionado y, ayudarles a abordar con mayor intensidad sobre la temática, se colocó en el centro de cada uno de los equipos textos variados en los que fuera posible encontrar información sobre el tema (enciclopedias, artículos de periódicos, revistas) y otros donde no fue posible encontrar dicha información (cuentos, textos informativos con otros contenidos), mismos que forman parte de la biblioteca de aula del grupo.

Lo anterior, con la finalidad que ellos supieran seleccionar entre los diferentes tipos de textos, literarios o informativos. En esta actividad, se pudo constatar que no hubo problema alguno para encontrar información que ampliara a la anterior, pues seleccionaron de manera rápida los textos informativos para la tarea a realizar. Con todo ello, quedó demostrada la importancia que tienen los conocimientos previos sobre el tema a tratar.

Es importante resaltar que el papel de los saberes previos con respecto al tema fue fundamental para la evaluación de esta categoría, pues a partir de ellos los alumnos determinaron sus opiniones y la construcción de nociones y conceptos



que les permitieron ampliar el esquema conceptual desde el cual se orientó la actividad.

Las estrategias de análisis que se utilizaron para reconocer los saberes previos, como se menciona en párrafos anteriores, fueron las preguntas siguientes: ¿En cuáles de esos textos habrá información sobre el tema de la investigación? Para la búsqueda, se permitió la exploración libre de los textos y se propició que comentaran cómo buscaban la información; las respuestas fueron: “revisando los títulos de los libros, las imágenes de las tapas, leyendo la reseña de aquellos libros que la contenían”.

Durante el desarrollo de ésta actividad resaltó nuevamente la participación de los alumnos, se mostraron muy motivados por encontrar información relacionada con el texto *“Mi planeta y el ambiente”*, se dio el intercambio de textos con otros equipos; también se pudo escuchar comentarios como: “¡mira, en este libro hay mucha información relacionada con el cuidado del medio ambiente!”, “¡aquí está otro libro, sólo que trae imágenes y muy poca información!”.

A continuación, se muestran imágenes en las que se observa la distribución de los libros que integran la biblioteca de aula en los equipos que se formaron para la realización del taller. En ellos pudieron encontrar textos informativos y literarios que sirvieron para ampliar la información del tema. Asimismo, se puede ver como se da la interacción entre los compañeros de equipo al momento de seleccionar un texto, leyendo el título, observando la carátula, hojeándolo. En este caso, nuevamente se escucharon comentarios como: “yo lo encontré primero”, “déjalo, es mío. Yo revisaré su contenido” y, otros más de compañeros de equipos contrarios que decían: “ya encontraron algún texto relacionado con el tema”, “en mi equipo encontramos sólo dos libros”



**Foto 3:** Aquí se muestran los diferentes textos que integran la biblioteca de aula, mismos que fueron distribuidos en los diferentes equipos.



**Foto 4:** Seleccionando textos en los cuales si pueden encontrar información relacionada con el texto *“Mi planeta y el ambiente”*.

Los resultados arrojados de la revisión a esta categoría demuestran que un alto porcentaje de los alumnos pudo conversar de forma adecuada sobre lo que conocía acerca del tema, un 36% de los alumnos así lo demostró, mientras que 36% se encuentran en la misma situación, aunque no abordaron el tema completo. Sin embargo, el 28% únicamente identificó parte del texto y en algunos casos fue mínima la información dada.

Una vez realizada la actividad anterior se procedió al análisis de la categoría para la obtención de la información, misma que permitió ampliar la información del texto "*Mi planeta y el ambiente*" y, como se mencionó en el párrafo anterior, el 67% de los alumnos observó un buen dominio en la forma de identificar los textos y las temáticas con las que trabajó. Así pues, 8 alumnos lograron el nivel de dominio excelente, al identificar de forma adecuada y precisa la información que se encuentra de manera explícita en los textos; 10 de ellos identificaron de forma adecuada, pero parcial en ciertos momentos la información.

Si bien los datos anteriores son alentadores, también es significativo resaltar que un 26%, representado por 7 alumnos solo identificó partes y de mayores referencias, mostrando ciertas dificultades para la obtención de la misma; estos alumnos se identificaron en el nivel de dominio elemental. Aunado a lo anterior, sólo 2 alumnos se ubicaron en el nivel insuficiente, pues no lograron identificar aquellos textos que se relacionaran con la temática del texto.

Después de establecer el propósito de la lectura y la activación de los conocimientos previos, mismos que sirvieron de base y control para determinar los conocimientos sobre el tema y, una vez seleccionados otros textos para ampliar la información, fueron animados a realizar inferencias sobre el texto. Con la construcción de éstas, se confirmó que los alumnos presentaron diferentes capacidades para su elaboración.

Así pues, se promovió su realización a partir de la formulación de preguntas como: ¿crees que este texto dará información, según el título y las imágenes?, ¿de qué tratará?, se les pidió que confirmaran lo que creían, partiendo de la revisión del

índice del libro y de una hojeada rápida para conocer el contenido del texto. Mostraron entusiasmo al momento de su realización y, comentaban e intercambiaban ideas con respecto a lo que observaban.

En lo relativo a ésta categoría, se notó buena capacidad de los alumnos para su construcción. En revisión de los productos, se hace evidente la relación del título con las imágenes. De acuerdo al análisis de los trabajos presentados solo el 24% logró interpretar de forma adecuada y precisa el texto, es decir, supo relacionar tanto las imágenes como los títulos, consiguiendo así, construir inferencias que apuntaron a una interpretación real sobre el contenido del texto.

Sin embargo, más de la mitad de los participantes logró el nivel de dominio bueno, pues supo interpretar de forma adecuada, pero parcial el contenido del texto. Logrando con ello un mejor acercamiento y, por ende, mejor comprensión al momento de realizar la lectura. Solo el 20% de alumnos se colocaron en el nivel elemental, pues interpretaron algunas partes del texto mostrando grandes dificultades para ello. Resalta el hecho que, el 4% representado por 1 alumno se ubicó en el nivel insuficiente, ya que solo fue capaz de interpretar inferencias sencillas y no razonables sobre lo que encontró en el texto. A continuación se muestran dos de los productos obtenidos en la actividad.

## INFERENCIAS

yo infiero que se trata de nuestro medio ambiente como es y que tiene, también que hay animales plantas y seres vivos, también que hay temperaturas diferentes.

climas  
"Contenido del libro."

El texto Mi planeta y el ambiente se trata de que hay diferentes temperaturas en diferentes estados, que hay microorganismos que habitan en nuestras manos y eso nos hacen que nos enfermemos, hay animales que los tenemos que cuidar mucho, también hay que cuidar al planeta por que es el unico que tiene vida, también nos habla que las plantas son muy importantes para nosotros por que ellas son las que nos dan oxígeno, también que el ser humano a afectado al Planeta.

Ilustración 3. Anai Contreras Vidal, 5° Grado.

propósito. yo escogi este libro porque habla sobre animales en peligro de extinción, y son muy bonitos.

### Inferencias:

En el libro "Animales en peligro de extinción" yo pienso que vas a encontrar una gran variedad de animales así que los debes cuidar porque cada animal tiene un papel en su vida.

### Preguntas:

¿Qué tipos de animales están en peligro de extinción? R: El dodo, elefantes, osos polares, la llana, la goacamailla, aguilas mono araña, oso pardo, lince, grulla japonesa, tortugas, etc.

¿En dónde se encuentran? en diversos ecosistemas.

¿Quién es el autor del libro? David Bornic.

Ilustración 4. Tania Fernanda Hernández Martínez, 5° Grado.

Una vez conocidos los intereses y necesidades de los alumnos con respecto al tema se procedió a dar lectura al texto "Mi planeta y el ambiente"; la lectura fue realizada por una de las alumnas, la cual fue seguida por sus compañeros de forma atenta y respetuosa. (Véase foto 5)



**Foto 5:** Leyendo el texto “*Mi planeta y el ambiente*” en voz alta por una de las alumnas.

Concluida la lectura se realizaron una serie de interrogantes como: ¿les ha gustado hasta ahora lo realizado en el taller?, ¿creen ustedes que podemos seguir con lo planeado hasta ahora?, ¿qué han aprendido?; mismas que respondieron de manera oral. Esto con la finalidad de determinar algunos aspectos considerados en el proceso lector.

De igual manera, se les preguntó si el contenido del texto leído por su compañera coincidió con las inferencias hechas por ellos y con los conocimientos previos que expusieron al inicio de la actividad. Con ello se permitió conocer el nivel de comprensión literal e inferencial al detectar si los alumnos extraen directamente del texto las ideas tal y como las expresa el autor y, por otro lado, si imaginaban elementos que no estaban en el texto, a la vez que utilizaban su intuición y las relacionaban con sus experiencias para inferir.

Las respuestas dadas por los alumnos fueron muy variadas, el interés por las actividades se manifestaba en sus actitudes y se notaba emoción al realizarlas. Entre las respuestas se escuchó que les agradaba el taller, pues les permitía compartir sus ideas con los demás compañeros, además de que cada uno era libre de expresar lo propio de acuerdo a sus conocimientos.

Desde esta perspectiva y con base en el análisis de lo comentado por los alumnos se pretendió que practicaran los conocimientos previos y que estos fueran relacionados con los nuevos. En este sentido y, en cuanto al proceso de evaluación del reconocimiento de los saberes previos con respecto al tema, es de resaltar que en el grupo se encontraba un buen ambiente en la realización de la actividad. Ello permitió ver como se realizó el intercambio de ideas y como las relacionaban para contestar preguntas.

En un esfuerzo por avanzar, se propuso a los niños y niñas una estrategia más: la lectura del texto de diversas formas, entre ellas, la lectura compartida, lectura dirigida, lectura individual en voz alta y en silencio. De estas estrategias, las más usadas fueron la lectura individual, lectura en voz alta y lectura en silencio, ya que la mayoría de los participantes las consideró como las más aptas para lograr su propósito.

Es evidente que el uso de estas estrategias propició en los alumnos una oportunidad para reflexionar sobre la importancia de la lectura en cualquier actividad que se vea involucrada. Para ello, se creó un ambiente en el que el lector estuvo siempre motivado, preparado, con disposición y sobre todo creativo al llevar el acto de la lectura.

Lo anterior se fundamenta al realizar la evaluación de la categoría “logro de propósitos a partir de la lectura de textos”, pues el porcentaje más alto se ubicó en el nivel de dominio excelente al contar con 40% de los alumnos que logró el propósito de manera satisfactoria, aunado a ello, un 36% se ubicó en el nivel bueno logrando el propósito de manera satisfactoria pero con ciertas limitantes que no interfieren de manera directa en el logro del mismo. No obstante, solo el 24% de los participantes logró parte del propósito aunque con ciertas dificultades.

Paralelamente a las actividades anteriores nuevamente se plantearon preguntas para acompañar la comprensión del texto mientras se leía. Algunas de las preguntas hechas fueron: ¿Cuál es el título del libro?, ¿De qué trata?, ¿Cómo empieza?, ¿Qué dicen los subtítulos? Algunos alumnos fueron apoyados en la



lectura de títulos y subtítulos de los textos, estrategia que sirvió de apoyo para ubicar dónde encontrar información específica que respondiera a las preguntas antes planteadas.

Esta actividad fue de agrado para los participantes, pues al sentir la presencia del docente les dio confianza y seguridad en lo que realizaban y, cada vez era mayor la participación del grupo en la realización de las tareas. Al leer el texto se les indicaba que hicieran pausas para que rectificaran si habían encontrado respuestas a alguna de las preguntas.

Lo anterior permitió conocer la interacción del lector con el texto para promover su desarrollo lector. Del mismo modo, se propició que, en caso de dudas, pudieran regresar al texto para identificar en qué parte del mismo podían encontrar la información necesaria. Al realizar esta actividad se comprobó que los niños pueden monitorear su propia comprensión para observar si hay avances en el desarrollo lector, así también, una ampliación de significados para la interpretación y, por supuesto, un gusto mayor por la lectura.

Es importante resaltar que durante el proceso de la lectura, la mayoría de los alumnos subrayaban la información o hacían anotaciones cuando ubicaban información útil. Asimismo, el uso del diccionario fue clave para conocer el significado de palabras que no comprendían y que eran importantes para poder entender y construir el significado del texto.

Dadas las diferentes estrategias para la lectura del texto y, la interacción entre cada uno de ellos al compartir sus puntos de vista fue muy nutrida la participación para contestar preguntas referentes al texto. Con lo anterior se observó un gran avance, pues el 81% de los alumnos se ubicó en el nivel excelente y bueno al evaluar la categoría “responde a preguntas planteadas”, mientras el restante de los alumnos necesitaron del apoyo de los demás para responder o ampliar sobre las preguntas planteadas.

Finalmente realizaron un resumen producto de cada uno de los momentos en que fue realizada la actividad, partiendo de las ideas subrayadas o seleccionadas

como las más importantes dentro del texto. Mismas que fueron organizadas, desechando aquellas que eran irrelevantes y vinculándolas entre sí; se les dio la indicación que hicieran uso de conectores para dar coherencia y forma a los párrafos.

Durante la escritura de dicho resumen, se observó detenidamente a cada uno de los participantes. Se notó la inseguridad de ellos al momento de escribir, observaban a sus otros compañeros, miraban nuevamente el texto, las imágenes, lo abrían, leían nuevamente algunos subtítulos. Fue necesaria la intervención del docente para comentar que tuvieran confianza en lo que estaban haciendo, que escribieran lo que consideraban necesario para poder explicar en el resumen el contenido del texto y que, finalmente, sus productos podrían ser mejorados a partir de una lectura en la cual tendrían la tarea de saber interpretar lo escrito por ellos mismos.

A continuación se muestra uno de los productos de la actividad mencionada en el que los alumnos pusieron en común sus ideas y las mostraron con dibujos. Se considera el resumen como el producto final de una serie de actividades, desde permitir a los alumnos que aprendan más sobre el texto al compartir sus ideas del mismo, hasta el escuchar a los demás refiriéndose a diversos aspectos del mismo. Es importante resaltar que el resumen muestra el panorama del texto que el lector crea a partir de todas las actividades realizadas para llegar finalmente a éste.

## Mis ideas principales:

Cada años los oficiales descubren cientos de animales. Muchos son atrapados. Los traficantes ganan millones.

## Resumen para fracear

Año con año oficiales descubren miles de animales son descubiertos en diferentes lugares. Los animales son atrapados en su habitat.

Las personas traficantes ganan millones de dolares al año.

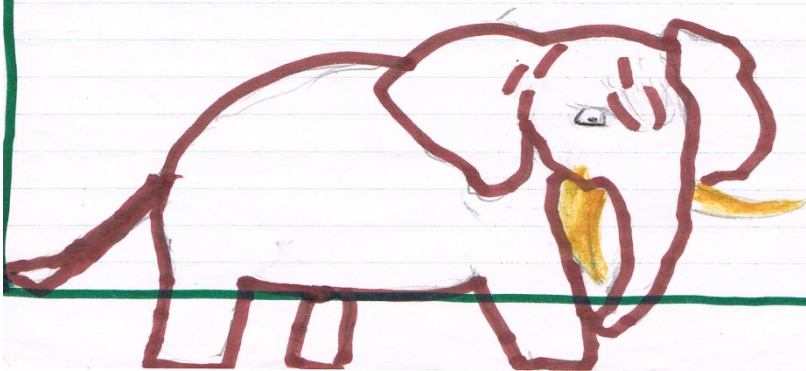


Ilustración 5. Tania Fernanda Hernández Martínez, 5° Grado.

Con esta actividad se pretendió que los alumnos escribieran la comprensión que obtuvieron del texto. Así mismo, que expusieran sus propios comentarios sobre lo que habían leído para poder comprobar si las inferencias hechas antes de leer el texto fueron acertadas. Sin embargo, se observó que varios de los alumnos tuvieron que leer nuevamente el texto o fragmentos de él al no recordar alguna parte de la información.

Al revisar los productos en el que redactaron el resumen se comprobaron grandes deficiencias, tales como: falta de adecuación y coherencia al momento de escribir, pues en algunos casos, lo hacen de forma correcta, pero se aprecian ciertos detalles en la estructura del texto, uno de estos se puede observar al unir las ideas que tratan de expresar. En otros casos, escribieron líneas textuales del texto, lo que hace pensar que no fueron capaces de desarrollar un texto con palabras propias a partir de la construcción de significados.

Lo anterior se pudo comprobar al revisar cada uno de los resúmenes, pues fue notorio encontrar las deficiencias mencionadas al leer cada uno de ellos. De acuerdo con la evaluación a la categoría “adecuación y coherencia para escribir” se ubicaron en el nivel de elemental e insuficiente dadas las características de cada uno de los productos revisados. Sin embargo, tenemos que ayudar a los alumnos a que dejen de centrarse sólo en ideas literales de los textos y darles seguridad para crear sus propios significados de otros textos. Así pues, con todo ello se podrán crear lectores que tratarán de construir y adornar sus textos a medida que vayan adquiriendo el hábito de la lectura.

En síntesis, se observó gran participación en los alumnos al realizar las actividades. Sin embargo, resulta importante resaltar que si bien no se logró de forma satisfactoria el objetivo, es de resaltar el hecho, de que si las estrategias propuestas se manejan de manera constante y eficaz se logrará estimular a los alumnos para tener el control de su lectura, y con ello mejorar el problema de la ejercitación de la lectura, la pobreza en el vocabulario, así como lograr una relación lógica del texto.

Luego, de común acuerdo con el grupo y una vez terminada la secuencia anterior se dio inicio con la secuencia didáctica II referente al tema de las noticias. Primeramente, se comentó que trabajar con la noticia proporciona reconocimiento y permite hacer un análisis de la realidad que vivimos. Se dijo que, a partir de ello, se tienen que enfrentar a las diferentes formas de vida y de organización social del país y del mundo, poniéndolo en contacto con su cultura y con otras culturas.

El párrafo anterior, fue parte de la introducción de la segunda secuencia de actividades, aclarando que trabajaríamos con una noticia de gran impacto en el momento de la aplicación de la misma. Se les propuso elaborar un álbum para publicar noticias que ocurrieran en la escuela y la comunidad. Esto, como una actividad posterior a las aplicadas en el transcurso del taller. Al mismo tiempo, se conversó sobre el periódico y se formularon las siguientes preguntas: ¿Qué es un periódico?, ¿Qué contiene el periódico?, ¿Qué tipo de noticias encontramos?, ¿Nos agradan las noticias que encontramos?, ¿Por qué?, ¿Cómo está organizado? Cabe señalar que las preguntas fueron contestadas por los alumnos en forma oral y en un ambiente de gran participación.

De acuerdo a las respuestas escuchadas, se observó que los alumnos efectivamente tienen conocimiento acerca del periódico como medio de información, así como algunas de sus características, lo mismo de las noticias que en él se publican. Lo anterior se confirma al escuchar comentarios que ellos planteaban; algunos ejemplos se mencionan a continuación: “¡En casa, diario se compra el periodico!”, “¡Mi papá lo consigue en su trabajo!”, “¡En la tienda se ocupa para envolver cualquier producto y en mis ratos libres, leo algunas notas!”.

Después de la discusión que se generó con base en las respuestas a las preguntas antes mencionadas, se les presentó la noticia titulada “*Calor extremo se suma a sequía en el norte*”, la cual fue pegada en el pizarrón para que fuera observada de manera general y, se les pidió que la exploraran para que infirieran lo que estaba escrito, es decir, de qué se trataba. Cabe aclarar que previamente se les entregó una copia de la misma.

Posteriormente se plantearon las siguientes preguntas: ¿Cuál es el título de la noticia?, ¿De qué creen que tratará?, ¿Qué dice la noticia?, ¿Te dan una idea del contenido del texto?, ¿Cuál será?, ¿Qué se ve en la imagen?. Una vez planteadas las preguntas se les permitió que exploraran la nota y, con base en ello, las mismas fueron contestadas de manera individual y en forma oral con la finalidad que todos participaran y dieran sus propias respuestas, las cuales eran comparadas con las de los demás.

A continuación se muestra la noticia trabajada como inicio de la secuencia didáctica II, tal como se menciona en el párrafo anterior; cabe señalar que la noticia sirvió de preámbulo para conocer lo que los alumnos saben del periódico como medio de comunicación y de la importancia de las noticias para conocer lo que sucede dentro del contexto local, nacional e internacional de los alumnos participantes en esta propuesta de intervención. Asimismo, permitió conocer el nivel de inferencia desarrollado por los alumnos participantes.



**Foto 6:** Noticia utilizada como parte de la introducción de la secuencia didáctica II. Fuente: Diario *El Universal*, 23 de mayo del 2011.

Durante la ejecución de la actividad los alumnos se enfrentaron activamente a la nota mostrada en el pizarrón. Observaron la imagen y la relacionaron con el título, asimismo, precisaron sobre lo que versaba el texto. Se les comentó que era necesario leer el texto completo y, posteriormente, se invitó a un compañero a que lo hiciera en voz alta para que todos escucharan lo que la noticia decía. Se preguntó si las respuestas dadas a las preguntas formuladas al momento de

mostrar la noticia coincidían, una vez que ya habían escuchado de qué trataba la noticia.

Las respuestas dadas por los alumnos fueron muy variadas. Muchos de ellos respondieron que primeramente pensaron en las ideas que recordaban con respecto al título de la noticia y algunas situaciones en las que ya habían leído sobre el tema. Mencionaron como ejemplos de algunas fuentes los documentales, imágenes que les venían a la mente vistas en televisión, revistas o incluso en otros diarios. Con ello, se activaron los conocimientos previos y se comprobó que la actividad estimuló a los lectores a utilizar muchos medios para construir significados y entender lo que se encontraba escrito.

Una vez realizado lo anterior y, como se mencionó en párrafos anteriores, se dieron a conocer las noticias con las que se trabajaría. Se les entregó una de manera individual; cabe mencionar que se trabajó con dos noticias diferentes: *“Telmex anuncia baja en llamadas a celular”* y *“Hallan un narcotúnel en Sonora; capturan a dos”*, esto para obtener mayores evidencias y, diferentes puntos de vista al momento de realizar el análisis, la observación y por último la interpretación de los resultados.

Como se mencionó, el haber trabajado dos noticias diferentes causó un gran murmullo dentro del aula al escucharse voces que decían: “¿Qué noticia te tocó?”, “¡La mía está chida, pues habla de los narcotuneles en el norte del país!”, “¡Mira, mi nota corresponde a las tarifas que cobra Telmex por las llamadas telefónicas!”, mientras que otros comentarios eran para pedir cambio de la noticia que a ellos les había sido entregada.

En el siguiente espacio se muestra una imagen que describe lo mencionado en párrafos anteriores. En ella se observa el interés de los alumnos por participar en las actividades propuestas en esta segunda situación didáctica. De igual manera, se presentan las dos notas periodísticas que se mencionaron anteriormente.



**Foto 7:** Trabajando el tema de las noticias. Es evidente que las estrategias trabajadas en la secuencia didáctica anterior fue el preámbulo para el desarrollo de las actividades de ésta sección.



Tarifas desde un teléfono fijo serán competitivas

# Telmex anuncia baja en llamadas a celular

Angelina Mejía

angelina.mejia@eluniversal.com.mx

**T**elmex informó que a partir del próximo 1 de enero de 2012, el precio por minuto de las llamadas de teléfono fijo a teléfono celular, bajo la modalidad "el que llama paga" local, será de 0.7106 pesos por minuto, tarifa que con IVA y con el IEPS, llegará a 0.8490 pesos por minuto.

La tarifa que pagará el consumidor del servicio de telefonía local fija en sus llamadas a teléfonos móviles se reducirá 47.4%, en comparación con la que paga actualmente, que es de 1.35 pesos por minuto, dijo la empresa.

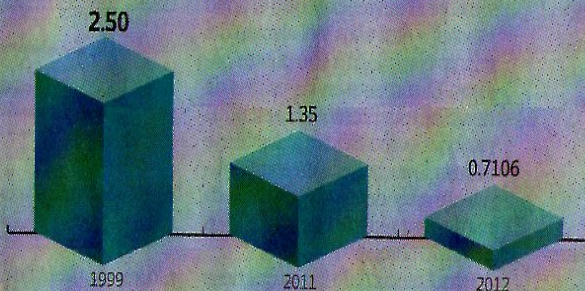
Esta reducción es la más significativa aplicada por Telmex para este tipo de llamadas y sería incluso más baja que la que tendría que pagar el consumidor desde un celular a otro, servicio en el que el precio de hablar a una línea fija puede ser de hasta 4 pesos por minuto, en esquema de prepago, y para llamar a otro móvil es en promedio de 2 pesos por minuto.

La baja en los precios es resultado de las nuevas tarifas de interconexión acordadas entre esta empresa con Telcel, Nextel y Marcatel para el periodo de 2011 a 2014, y a la decisión de la empresa de reducir también el cargo por facturación y cobranza.

## MÁS BARATO

El precio de "el que llama paga" tendrá una reducción de 47.36% a partir de 2012

Tarifa "el que llama paga" de teléfono fijo a móvil (costo en pesos por minuto)



Fuente: Telmex

La tarifa que paga el usuario final cuando llama de un teléfono fijo a uno móvil se compone de la cuota de interconexión que debe pagar el operador local al celular, y de un cargo de facturación y cobranza que se queda la telefónica fija, en este caso Telmex.

Con la reducción anunciada por Telmex en las tarifas al usuario, el costo por facturación y cobranza será de 0.3194 pesos por minuto. Debido a esta composición, cuando se reducen las

tarifas de interconexión móvil, los precios que paga el consumidor para llamar desde líneas fijas se reduce en igual forma.

La semana pasada, Telcel, Telmex, Telnor, Nextel, y Marcatel Com lograron un acuerdo para fijar las tarifas de interconexión en el esquema de "el que llama paga" para el periodo del 2011 al 2014.

Para este año, estas cuotas de interconexión convenidas serán de 0.3912

pesos por minuto, para 2012 descenderán a 0.3618 pesos y para 2013 y 2014 se ubicarán en 0.3305 y 0.3094 pesos por minuto.

"Telmex trabaja consistentemente en busca del beneficio de los consumidores, transfiriéndoles las eficiencias operativas de la empresa y la reducción de las tarifas de interconexión negociada con otros operadores, garantizando que el precio de este servicio permita también cumplir con condiciones satisfactorias de calidad, competitividad y permanencia", destacó.

Cuando entró en vigor "el que llama paga", en 1999, esta tarifa al público era de 2.50 pesos por minuto, compuesta de 1.90 pesos por interconexión y 60 centavos por facturación y cobranza que cobraba Telmex.

A partir de ese año y a la fecha, la tarifa de interconexión se ha reducido hasta 80%.

El cargo por facturación y cobranza, permaneció en 60 centavos por muchos años, y según datos de la Comisión Federal de Telecomunicaciones (Cofetel) durante el año 2010 este precio se ubicaba en 51 centavos de peso por minuto.

El organismo dijo que de acuerdo con un estudio realizado al interior de este órgano regulador, la cuota por facturación y cobranza debería ser de 10 centavos de peso por minuto.

# Hallan un narcotúnel en Sonora; capturan a dos

Marcelo Beyliss *Corresponsal*

**HERMOSILLO.** Un narcotúnel que comunicaba a un domicilio de Nogales, Sonora, con otro de Arizona, en Estados Unidos, fue descubierto por elementos de seguridad pública de ambos países, quienes además localizaron droga y detuvieron a dos presuntos traficantes de drogas.

El hallazgo de este pasadizo clandestino —el segundo en una semana— se logró gracias a una denuncia a corporaciones de Nogales.

Alrededor de las 19:30 horas del lunes, en las sedes policíacas se recibieron mensajes anónimos de la existencia del túnel de aproximadamente 50 metros de longitud; mientras que en Arizona oficiales de la Patrulla Fronteriza cateaban un domicilio, donde aprehendieron a una persona.

En Sonora, agentes estatales, federales y elementos del Ejército acudieron a la calle Internacional y Fenocho tras recibir el reporte de la existencia del narcotúnel. Catearon una vivienda sin número ubicada en el callejón Independencia, en donde detuvieron a una persona y aseguraron varios paquetes con droga.

En el territorio de Estados Unidos, la



REUTERS

**ENLACE.** Autoridades informaron que el túnel tiene 97 metros de longitud y se extiende 66 metros en territorio estadounidense; ahí hallaron 195 kilos de marihuana

Patrulla Fronteriza cateó un domicilio de dos plantas, ubicado a unos metros de la barda Internacional, de donde sacaron varios paquetes con enervante, que fueron subidos a un vehículo Chevrolet, con placas de Arizona.

En el territorio mexicano, el túnel iniciaba en un domicilio en remodelación ubicado a unos metros de la escuela primaria *Abelardo L. Rodríguez*.

El túnel tiene 97 metros de longitud y se extiende 66 metros en territorio

estadounidense. Se encuentra aproximadamente seis metros bajo la superficie y mide 90 centímetros de ancho y 60 de altura.

Autoridades militares dijeron que este túnel es más complejo que otros descubiertos recientemente. "Parece haber sido cincelado a través de roca sólida, además fue equipado con varias herramientas de excavación, sierras, electricidad, alumbrado, bombas de agua y vigas de soporte".

Al asegurar el túnel, agentes de la Patrulla Fronteriza encontraron 26 bultos de marihuana con un peso total de 195 kilogramos (430 libras) y valor de alrededor de 215 mil dólares. La droga fue entregada a la agencia antidrogas de Estados Unidos.

Crystal Amarillas, vocera de la agencia federal en el sector Tucson, Arizona, explicó que la alta posibilidad de ser detectados por agentes fronterizos y penalidades más severas son las causas por las que organizaciones criminales intentan llevar a cabo sus operaciones ilícitas utilizando túneles.

Al término del año fiscal 2011 (30 de septiembre pasado) se descubrieron 12 túneles en la frontera entre Arizona y México. (Con información de las agencias AP y EFE)

Nuevamente, se observó curiosidad por parte de los alumnos al momento de repartir las notas antes mostradas en cada uno de los equipos. Una vez entregadas de forma definitiva su noticia, se les pidió que reflexionaran en torno al tema principal. Esto como se mencionó anteriormente, con la finalidad de activar los conocimientos previos con respecto al tema, trazar propósitos claros de lectura y realizar anticipaciones sobre el contenido de los textos.

Posteriormente se les pidió que la revisaran, que observaran la imagen presentada y, además, que leyeran el título. De igual forma, se solicitó que dieran respuestas a las preguntas planteadas en uno de los párrafos arriba mencionado. Una vez seguida las indicaciones, se analizaron las respuestas de cada una de las preguntas con respecto a la noticia dada. Se muestra a continuación uno de los productos obtenidos por una de las alumnas participantes en esta etapa del proyecto:

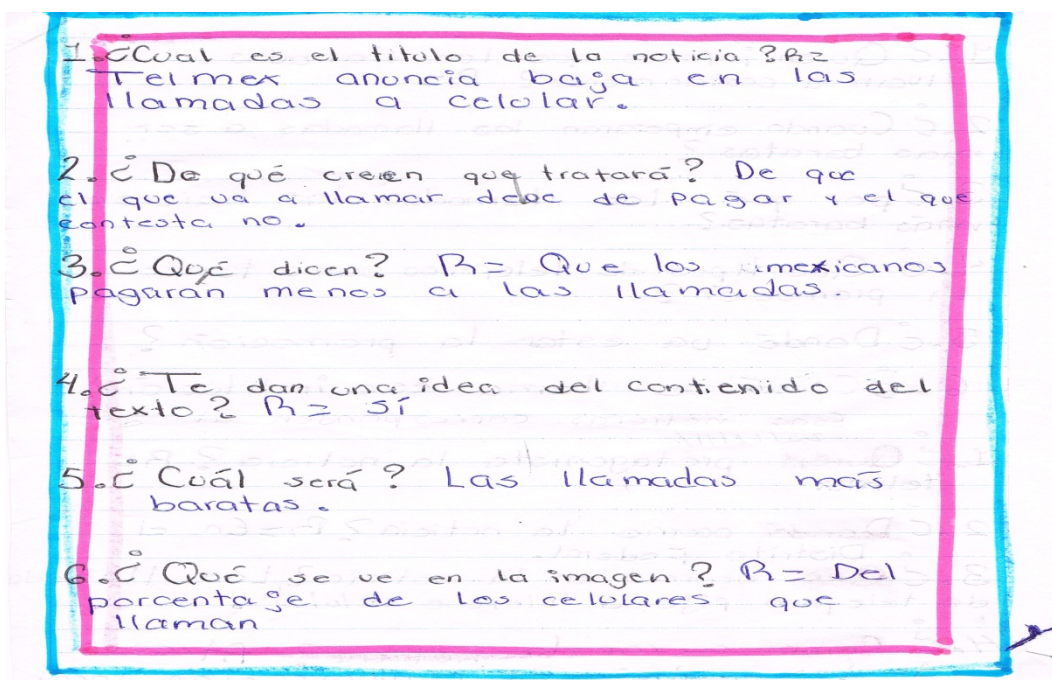


Ilustración 6. Tania Fernanda Hernández Martínez, 5° Grado.

Cabe mencionar que las respuestas dadas fueron antes de leer la noticia. Esto, con la finalidad de dedicar atención al nivel inferencial por considerarlo como más abstracto y complejo, lo que permitió en el alumno extrapolar el contenido de la nota y las experiencias propias según el contexto en el que se desenvuelve. Luego, se les pidió que leyeran en silencio la noticia, una vez leída, se propuso comentar libremente lo que habían entendido. Para favorecer el proceso de comprensión, se les indicó que formularan preguntas sobre lo que estaba escrito en el texto como las siguientes: ¿Quién?, ¿Dónde?, ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Por qué?.

No obstante que ellos plantearon sus propias preguntas, se observó la necesidad de formular otras más por parte del docente, mismas que respondieron con sus propias palabras, esto con la finalidad de acompañar la comprensión del texto mientras se lee: ¿Quién protagoniza la noticia?, ¿Dónde ocurrió la noticia?, ¿Qué ocurrió en la noticia, ¿Cómo ocurrió la noticia?, ¿Cuándo sucedió el hecho?, ¿Por qué se justifica el hecho?

Se dio una gran participación durante la actividad, pues como se puede apreciar las preguntas eran sencillas y de fácil comprensión. Sin embargo, y como parte de la estrategia, a la par de las preguntas antes mencionadas, se pidió que formularan otras más que permitieran encontrar información que no estaba escrita pero que pudo ser deducida. Estas preguntas fueron contestadas de forma oral, generando un ambiente de participación en el que se escucharon diferentes comentarios.

Se consideró imprescindible que las noticias fueran breves, con la finalidad de no romper la dinámica del taller, dando siempre, la importancia al momento de la lectura. Se procuró que todos los niños dispusieran de la nota; pues esto, facilitó la comprensión y evitó la distracción de los alumnos. Además, se solicitó siempre el silencio, antes de comenzar a leer.

Se les sugirió que al final de la lectura de la noticia, esperaran un tiempo prudente para recapacitar sobre el contenido de la nota periodística; de manera que

podieran reaccionar espontáneamente y con libertad al momento de responder las preguntas.

A continuación se muestra una evidencia del trabajo realizado; se pueden apreciar las preguntas planteadas a partir de la propuesta mencionada, asimismo, se observa el nivel literal e inferencial que desarrolla la alumna, en el caso del ejemplo que aparece a continuación:

- 
1. ¿Quién informó que las llamadas iban a costar menos? R=
2. ¿Cuándo empezarán las llamadas a ser más baratas?
3. ¿Por qué las llamadas las hicieron más baratas?
4. ¿Qué tipos de teléfonos van a tener la promoción?
5. ¿Dónde va estar la promoción?
6. ¿Cómo se llama esa institución?
1. ¿Quién protagonista la noticia? R= telcel
2. ¿Dónde ocurrió la noticia? R= En el Distrito Federal.
3. ¿Qué ocurrió en la noticia? Las llamadas de teléfono fijo a teléfono celular.
4. ¿Cómo ocurrió la noticia? A través de los medios de comunicación local.

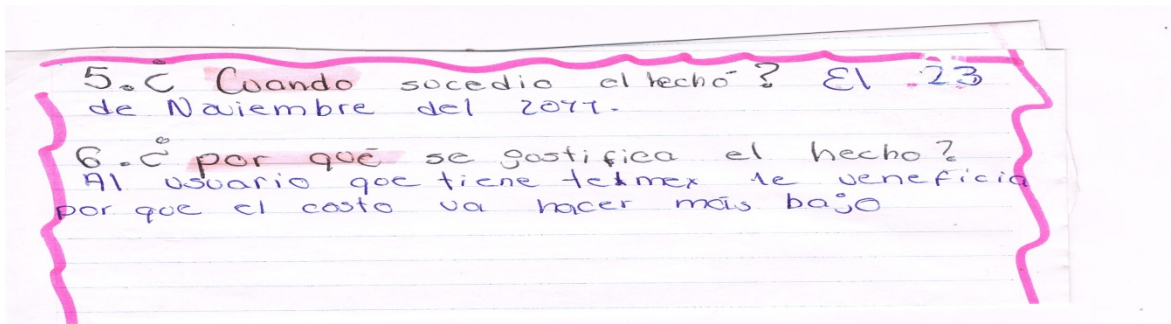


Ilustración 7. Tania Fernanda Hernández Martínez, 5º Grado.

Al finalizar las actividades de la sesión los alumnos se autoevaluaron al responder las siguientes preguntas, mismas que están muy condicionadas por muchos puntos de vista sobre ellos como lectores: ¿Les gustó leer las noticias en clase?, ¿Por qué?, ¿Cómo aprendimos a leer la noticia?, ¿Podemos escribir fácilmente una noticia?, ¿Por qué? Las respuestas fueron variadas de acuerdo al gusto, capacidad y percepción de cada uno de los alumnos tal como se muestra en uno de los productos seleccionado y que se muestra a continuación.

Asimismo, se presenta, luego, un análisis de los resultados obtenidos en cada uno de los niveles de dominio de acuerdo a la rúbrica que sirvió de base para la interpretación de los mismos.

¿Les gusta leer las noticias en clase? Sí

¿por qué? son muy importantes y con ellas aprendemos más cosas

¿Cómo aprendimos a leer la noticia? por medio del maestro.

¿Podemos escribir fácilmente una noticia?  
No

¿por qué? porque tenemos que hacer muchas investigaciones, y estar en el lugar de los hechos.



Ilustración 8. Leilani Juquila Ramírez Román, 5° Grado.

Al inicio de la sesión de esta secuencia se observó en los alumnos participantes, que a partir de la lectura de las noticias y del planteamiento de las preguntas formuladas por ellos mismos, así como aquellas hechas por el docente, se logró estimular la imaginación y el pensamiento. Lo que permitió facilitar la comprensión de los acontecimientos o hechos.

Todo lo anterior, se pudo lograr al activar los conocimientos previos y, a la determinación del propósito de la lectura de la nota periodística. Cabe aclarar y

que, a diferencia de la secuencia didáctica I, en la segunda secuencia, se mostró un desempeño mejor en cuanto a las actividades propuestas. La razón, puede ser el hecho de que ya conocían las estrategias a seguir, entre ellas, las anticipaciones sobre el contenido de la noticia, planteamiento de preguntas, comprensión de la nota, etc.

Estas estrategias fueron el preámbulo para conocer las fortalezas y deficiencias presentadas por los alumnos con respecto a la evaluación de las mismas. De este modo, se constata que fue más fácil poder establecer el propósito de la lectura y la activación de los conocimientos previos. Por lo tanto, al utilizar noticias recientes e interesantes para los alumnos y que suceden en su entorno permitió generar interés y participación en el desarrollo de las actividades.

Por lo tanto, el trabajar con noticias que surgen en su entorno social permitió la generación de inferencias más reales sobre los hechos, al igual que la formulación de preguntas. Se pretendió, que el alumno fuera capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión a través de la lectura de la nota periodística correspondiente; además de establecer relación entre lo leído y lo que forma parte del acervo personal en cuanto a significados se refieren.

En síntesis, al llevar a cabo la revisión de los productos realizados por los alumnos participantes y ubicarlos en el nivel de dominio de acuerdo a la rúbrica de evaluación de ésta secuencia didáctica y, al realizar el análisis y la interpretación en cada una de las categorías con respecto a lo plasmado por cada uno de ellos, a continuación se detallan los resultados obtenidos.

Con respecto a la categoría “Logro de propósitos a partir de la lectura de textos”, se comprobó que los alumnos lograron dominar tal situación. Lo anterior se comprueba al obtener un 55% en el nivel de dominio excelente, sin embargo, se considera pertinente mencionar que en éste resultado pudo determinar el hecho de haber realizado una actividad anterior similar a ésta. Los alumnos ya tenían el antecedente de lo que tenían que hacer para determinar el propósito de la lectura de la noticia periodística.



Mientras tanto, un 37% de los alumnos se logró ubicar en el nivel de dominio bueno y elemental, ya que lograron el propósito de la lectura, aunque mostrando algunas inconsistencias en cuanto a la información revisada, por ejemplo, algunos de ellos lograron el propósito de manera adecuada aunque con ciertas limitantes en cuanto a la manera de plantear el para qué realizarían la lectura de la noticia y lo que esperaban de ella. En otros se mostraron serias dificultades en cuanto a la manera de responder, pues se limitaban al contestar y sus respuestas eran directas sin abordar el para qué de la lectura. El restante 8% representado por dos alumnos, no logró concretar el propósito de la lectura.

Al analizar las respuestas de los alumnos con respecto a la categoría “Responde a las preguntas planteadas”, éstas se consideran aceptables, pues un 44% de los participantes, representado por 12 alumnos, demostró responder información de manera adecuada y congruente, lo que permitió colocarlos en el nivel de dominio excelente. Por otra parte, el 37% representado por 10 alumnos registró información de manera adecuada aunque muy escueta, es decir, tomó los elementos sobresalientes de la noticia incluyendo algunos que no tenían relevancia mencionarlos. Sin embargo, el restante 19% con 5 alumnos se consideró dentro del nivel insuficiente al presentar serias deficiencias para responder a preguntas relacionadas con la noticia.

Por último, en la categoría “Adecuación y coherencia para escribir” los alumnos se ubicaron en los diferentes niveles y, se justifica con respecto a las tan variadas respuestas dadas por los participantes. Todas las respuestas proporcionaron un panorama de las noticias leídas, gracias a que se permitió a los niños que aprendieran más sobre el texto compartiendo sus respuestas. No obstante, al momento de escribirlas enfrentaron serios problemas de adecuación y coherencia. Lo anterior quedó demostrado al no centrar sus respuestas en grandes porciones de texto.

Sólo un 18% del total de los alumnos se ubicó en el nivel excelente al responder de manera clara y sin limitaciones sobre el tema. Otro grupo representado por el 44% se ubicó en los niveles bueno y elemental al centrar sus respuestas en

pequeñas porciones de texto como se mencionó anteriormente y, a veces, en una sola oración. Mientras tanto, es de resaltar que el restante 38% lo hace de forma inadecuada al no darle sentido a lo escrito por ellos, por lo tanto, es necesario exigir a éstos alumnos la construcción de una comprensión coherente para crear significados en el nivel del texto entero, para lograr que sean más conscientes en la forma de estructurar sus respuestas basadas en la lectura de un texto.

Es evidente que los resultados obtenidos en ambas secuencias didácticas, muestran algunas deficiencias en cuanto a la creación de significados de los textos trabajados. Sin embargo, en el transcurso del desarrollo de las actividades se pudo observar que cuando se relacionan entre ellos y ponen en común los textos construidos como parte del proceso de la lectura aprenden a dar significado. Con ello, se comprueba que aprender a dar significado a lo leído exige comprometerse y estar interiormente motivado.

## CONCLUSIONES GENERALES

El análisis de los datos obtenidos de los productos de cada una de las actividades que desarrollaron los participantes, resultó relevante al compararlo con los resultados arrojados en el diagnóstico inicial. Se observó que cuando se enfrenta al estudiante con un texto, con el propósito de desarrollar la comprensión lectora, y así, lograr la significación e interpretación del texto, se requiere de éste, disponibilidad, preparación, motivación y creatividad.

No obstante de todo lo anterior, el ambiente social ejerció gran influencia en el desarrollo de las actividades realizadas. El reconocimiento de los elementos del contexto: la historia del lugar, las prácticas y costumbres, las tradiciones, el carácter semiurbano del lugar y el clima destacan como elementos que posibilitaron el aprendizaje. La participación de los alumnos fue de manera colaborativa al compartir cada uno sus puntos de vista e ideas sobre el tema. Se creó un ambiente propicio entre docente-alumno, se dotó de material suficiente y adecuado para la ejecución de las actividades a cada uno de los equipos y se generó un ambiente áulico de respeto y tolerancia entre todos los participantes.

A partir de la evaluación realizada, es evidente que la lectura exige tener presente procesos básicos como: establecer un propósito, es decir, el para qué voy a leer y lo que espero lograr, inferir sobre el texto, relacionar el contenido con los saberes previos; esto, con la finalidad de actualizar los conocimientos, saber seleccionar los tipos de textos, clarificar dudas, resumir, sintetizar y, un contexto social, cuyo efecto reflejará que tengamos alumnos ávidos de lectura. Además, es importante resaltar aquellas estrategias que los alumnos utilizaron de manera personal para conseguir su propósito; una de ellas es la inmersión en el texto que cada uno realizó de forma individual de acuerdo a sus conocimientos previos sobre el tema.

Así pues, al poner en práctica estos procesos, resaltó el hecho que la mayoría de los alumnos fueron capaces de establecer una buena comprensión de elementos dados; sin embargo, es de reconocer que en algunos casos los niveles de comprensión fueron escasos. Por supuesto, se requiere también que el lector

tenga ciertas condiciones en su formación como: ser participativo y cooperativo con sus compañeros al momento de realizar las actividades de lectura, pues durante el tiempo en el que se realizó el taller, se pudo constatar que al trabajar de manera grupal se logró entender mejor los textos trabajados, retener información y, una discusión interesante sobre el tema.

Sin embargo, es importante destacar que los alumnos que mostraron ciertas dificultades en el proceso del taller vienen de un ambiente pobremente alfabetizado, son integrantes de familias con problemáticas sociales negativas como desempleo, nivel educativo bajo, viviendas precarias y sin acceso a servicios básicos.

Por otra parte, no hay que olvidar que la manera en que se estructuraron las actividades en cada una de las secuencias didácticas, el rol que se asumió como docente y el tipo de interacciones que se dieron entre docente-alumno, tuvieron un impacto significativo en el desarrollo de las actividades citadas. El contexto social tuvo un efecto poderoso para lograr que el alumno se interesara en la lectura, este se logró al leer textos que presentaron temas acorde a su realidad, es decir, de las problemáticas actuales vividas en su entorno.

Desde esta perspectiva, el diseño de las actividades programadas para el taller generó ambientes de aprendizaje colaborativo al responder a condiciones esenciales para el logro del propósito del taller. Dichas actividades, se sustentan con los principios pedagógicos marcados en Plan de Estudios 2011 y en Programas de Estudio 2011, de Educación Básica Primaria.

Por lo que se refiere a las habilidades mostradas para determinar el propósito de la lectura, se aprecia claramente que la estrategia implementada arrojó resultados satisfactorios, lo mismo que para obtener información con el propósito de ampliarla, pues identificaron de forma adecuada y precisa los tipos de textos que permitirían ampliar el tema en cuestión. Otro aspecto sobresaliente es la importancia que demostraron los conocimientos previos en los alumnos, pues al contar con información almacenada en un bagaje sobre diferentes temáticas, les

permitió extraer información esencial que pudieron conectar con la nueva información que les entregó el nuevo texto.

En contraste, demostró también las causas por las cuales no se logró el propósito en algunas de las categorías que fueron objeto de evaluación, una de ellas, la estructura de un resumen a partir de la construcción de significados. Entre estas causas se mencionan: problemas al leer, la pobreza de vocabulario, problemas de memoria, desconocimiento y falta de dominio de algunas estrategias para lograr la comprensión, escaso interés en la lectura y, en algunos casos, los pocos conocimientos previos con que cuentan los alumnos.

De este modo, se desprende que el proceso de la comprensión lectora implica la enseñanza de las estrategias necesarias que ayuden a los alumnos al desarrollo de habilidades que le permitan interpretar textos a partir de la lectura y construir su significado. En otras palabras, desarrollar la comprensión lectora requiere un proceso indisoluble de comprensión y creación, en el que sin lugar a dudas se necesitan trabajar estrategias que permitan resolver las tareas para interpretar adecuadamente un texto, en un proceso que significa:

- Presentar textos de acuerdo a la realidad social de los alumnos y, que sean de su interés.
- Tener claridad en el propósito que se persigue.
- Promover la participación de los alumnos. Invitándolos a formular preguntas referentes al texto.
- Proponer actividades después de la lectura, mismas que pueden ser la elaboración de dibujos, la escritura con los aportes de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos, fichas de recuperación de la información.
- Poner en contacto a los alumnos con textos diversos que hablen sobre el mismo tema, esto con la finalidad de ampliar la información.
- Apoyar a los alumnos en la construcción de significados.
- Aceptar las respuestas e interpretaciones individuales y, orientarlos nuevamente a la lectura en busca de los significados correctos.

- Establecer una actividad de evaluación para conocer las interpretaciones de los alumnos.

En la medida, en que se haga hincapié en las estrategias mencionadas se logrará obtener información necesaria que permita evaluar a los alumnos y, favorecer el acto lector, logrando con ello:

Habilidades para entender el texto:

- a) De vocabulario.
- b) De identificación de la información relevante del texto.

Habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas:

- a) Inferencias.
- b) Lectura crítica.
- c) Búsqueda del sentido de la lectura.

Sin embargo, es importante resaltar el rol del docente en la actividad, pues es fundamental para el desarrollo de dichas estrategias, por lo tanto, implica ser un miembro entusiasta, demostrando que él también es lector y escritor al demostrar esa disponibilidad para acercar a los alumnos a la lectura, preparación para desarrollar y crear un ambiente áulico de lectores, motivación para enfrentar a los escolares a un mundo nuevo de experiencias y, la creatividad para hacer de ellos alumnos lectores que puedan construir textos, a partir de sus propios significados.

Asimismo, se propone la implementación de talleres que fomenten el gusto por la lectura, mismos que pueden organizarse dentro de la escuela. Esto, a partir de proyectos que pueden ser integrados en las jornadas propuestas en el Programa Nacional de Lectura. No obstante, éstos deben ser supervisados por los encargados de dicho programa y las autoridades de Supervisión Escolar, especialmente por los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP), llevando a cabo un registro de logros, pero también, revisar y en su caso buscar soluciones cuando los propósitos del mismo no se vean favorecidos con los resultados arrojados.

Como cierre, expresar que si el alumno aprende a utilizar conscientemente las estrategias propuestas y trabajadas en cada una de las secuencias didácticas de esta intervención, así como tener dominio autónomo de la lectura, le permitirá obtener un mejoramiento de su capacidad lectora, al facilitar la comprobación, la revisión y el control de lo que lee y, como consecuencia lograr la significación e interpretación de los diferentes tipos de texto, Con ello, verán ampliadas las posibilidades de comunicación y acceso al conocimiento que les permitirán tomar decisiones adecuadas en función de los objetivos que se persigan.

## BIBLIOGRAFÍA:

Alfaro Moreno, E. (2008). *Mi Planeta y el Ambiente*. México: SEP: Editorial Santillana.

Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Díaz–Barriga, F. y G. Hernández (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw–Hill.

Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, S.L.

Gómez, M., Villareal, B., López, L., González, Laura, V., Adame, G. (1995). *La lectura en la escuela*. México: SEByN.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005). *PISA para docentes: La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Justo, M. (2009). *Juegos y actividades para el desarrollo de las habilidades básicas del pensamiento*. (“Libro del maestro”) México: Trillas.

Ostrovsky, G. (2006). *Cómo construir competencias en los niños y desarrollar su talento: para padres y educadores*. Buenos Aires: Círculo Latino Austral.

Reyes, M. y Barrero, N. (2004). *Estrategias de animación para la lectura. Metacognición, Audición y Lenguaje*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Guadalmena.

Sandín Esteban, P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. “Fundamentos y tradiciones”. Madrid: Mc Graw Hill.

Secretaría de Educación Pública (1993). *Educación Básica. Primaria. Plan y programas de estudio*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.



Secretaría de Educación Pública (2006). *Acuerdo Secretarial 384 para la Educación Secundaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan de Estudios 2006. Secundaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2008). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2008). *Plan de estudios 2009. Educación Básica Primaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2009). *Reforma Integral de la Educación Básica: Referentes sobre la noción de Competencias en el Plan y los Programas de estudio 2009*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2010). *Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para Maestros de Primaria: 2° y 5° grados. "Módulo I: Fundamentos de la Reforma"*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria*. México: SEP.

Smith, F. (1996). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: trillas.

Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ, de IRIF, S.L.

Trevor, C. (2002). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata, S.L.

Boletín *Leer para Crecer*. (2007). Órgano Informativo del Programa Estatal de Lectura (2007). México.

Beyliss, Marcelo y Fierro Luis. “Calor extremo se suma a sequía en el norte”, en Diario *El Universal*, 23 de mayo del 2011.

Beyliss, Marcelo. “Hallan un narcotúnel en Sonora; capturan a dos”, en Diario *El Universal*, 23 de noviembre del 2011.

Mejía, Angelina. “Telmex anuncia baja en llamadas a celular”, en Diario *El Universal*, 23 de noviembre del 2011.

Sitio “Abc de la Reforma Integral de la Educación Básica Nivel Primaria”:  
[www.santillana.com.mx/rieb/p](http://www.santillana.com.mx/rieb/p)

Sitio oficial de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

[www.oecd.org/index.htm](http://www.oecd.org/index.htm)

Sitio Políticas Educativas en México. Una breve semblanza de los antecedentes históricos del Proyecto Sectorial de Educación 2007-2012:  
[www.slideshare.net/ortenciasec/politicas-educativas](http://www.slideshare.net/ortenciasec/politicas-educativas)

Sitio Portal Estado de México.

[www.portal2.edomex.gob.mx/ieval\\_edu/evaluacionesnacionales/enlace\\_basica/resultados\\_2012/groups/public/documents/edomex\\_archivo/ieval\\_educ\\_pdf\\_res\\_eb20121.pdf](http://www.portal2.edomex.gob.mx/ieval_edu/evaluacionesnacionales/enlace_basica/resultados_2012/groups/public/documents/edomex_archivo/ieval_educ_pdf_res_eb20121.pdf)

Sitio Programa Nacional de Lectura.

<http://lectura.dgme.sep.gob.mx/programa/>

OECD. *Programme for International student Assessment. Reading, mathematical and scientific literacy*. París : OECD, 2000. 159 p. “Revista Cultural” *En Reforma*. México: Reforma, (Año 7, 2,568) (Sep.17, 2000). 129 p.

UNESCO. Informe sobre la educación en el mundo (2000). Madrid: Santillana.

Redalyc.uaemex.mx/src/inicio/Artpdf.jsp?iCve=97917885009&iCveNum=17885

Redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35662004&iCveNum=2061

Redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=65815763003&iCeNum=15763

Redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13211980003&iCveNum=11980

Redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve217017146010&iCveNum=17146

Consultados el 10 de noviembre del 2011.

<http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/pdf/procesolectura.pdf>

<http://todofp.es/todofp/profesores/Europa/orientaci-n-europa/Redes-europeas-de-Orientacion-Profesional/algunos-organismos/organismos-in>

[http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol16\\_1\\_02/ems04102.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol16_1_02/ems04102.htm)

<http://www.centrode maestros.mx/basica/HacialaeducacionparatodosalolargodelavidaPp75-84.pdf>

<http://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/politica-de-educacion-del-banco-interamericano-de-desarrollo,6224.html>

<http://www.bancomundial.org/temas/resenas/educacion.htm>

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001528/152894s.pdf>

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27031403.pdf>

Consultado el 15 de noviembre del 2011.

[http://www.iebem.edu.mx/index.php?action=print&art\\_id=44](http://www.iebem.edu.mx/index.php?action=print&art_id=44)