

**ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
COLEGIO MEXIQUENSE DE ESTUDIOS PSICOPEDAGÓGICOS DE
ZUMPANGO**

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DOCTOR EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER EN LOS ALUMNOS DE
QUINTO GRADO DE PRIMARIA SU PROCESO DE COMPRENSIÓN
LECTORA

PRESENTA:

MTRO. ARIF ZORIEL HERNANDEZ OLGUIN

DIRECTORES DE TESIS:

DRA. ESPERANZA TOVAR LIRA

DR. C. P. T. VIVIAN MARIA HERNÁNDEZ LOUHAU

2015, Zumpango, Estado de México

DEDICATORIAS

- A Nancy, Osiris y Yusei por sus risas, besos y abrazos que me motivan a seguir siempre adelante.
- A Mireya y Ernesto por sembrarme desde pequeño la búsqueda del conocimiento.
- A Yoselín, Adamari, Zaine y Kalel como estímulo de superación.
- A mis suegros por su apoyo incondicional en todo momento.

AGRADECIMIENTOS

Manifiesto mi agradecimiento a los Doctores del Colegio Mexiquense de Estudios Psicopedagógicos de Zumpango y de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País García”, cada uno en su momento aportó ideas relevantes para mejorar la práctica docente.

Mi especial reconocimiento a las Doctoras Esperanza Tovar Lira y Vivian Hernández Louhau, quienes con su paciencia, profesionalismo, pero sobre todo su calidad humana guiaron esta investigación para finalizar con éxito el esfuerzo emprendido.

A las generaciones de alumnos que he tenido la fortuna de atender en estos años de servicio: gracias por dejarme conocer más del mundo y del ser humano, por permitirme estar y ser con ellos. El desafío que significa una buena práctica pedagógica no es algo que pueda afrontarse sola.

Finalmente, mi profundo agradecimiento a la Escuela Primaria “Dr. Gustavo Baz Prada” por su buena disposición en el desarrollo de este trabajo, con los cuales tengo una inmensa deuda de gratitud.

RESUMEN

En este trabajo de investigación se aborda el proceso de comprensión lectora para fortalecer las habilidades comunicativas en los alumnos de quinto grado de la Escuela Primaria “Dr. Gustavo Baz Prada”, Turno Vespertino, ubicada en Bosques de Aragón, Municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México.

La investigación se justifica en razón de que se han implementado una serie de acciones para fortalecer la lectura y a pesar de ser una prioridad no ha impactado de manera positiva, lo anterior se debe a que en las aulas:

- La mayoría de alumnos no logra acceder a conocimientos cada vez más complejos porque no comprenden lo que leen.

- Se limitan a leer por leer sin un propósito definido por lo que no existe un análisis de lo leído.

- Sólo se copian textos sin la revisión de parte del docente al señalar en qué medida el alumno asimiló el contenido, la forma de transferir lo leído o la relación con otros aprendizajes.

Bajo este contexto, el objetivo general que guía la investigación es: Elaborar una estrategia didáctica que fundamentada en un Modelo didáctico de enseñanza directa lúdica-recíproca de la comprensión lectora contribuya a desarrollar habilidades comunicativas: leer, hablar, escuchar y escribir de manera real y significativa en diferentes situaciones comunicativas.

ABSTRACT

In this research work deals with the process of reading comprehension to strengthen communication skills in students in fifth grade of elementary school "Dr. Gustavo Baz Prada", evening shift, located in Bosques de Aragón, municipality of Nezahualcóyotl, State of Mexico. Research is justified because we have implemented a series of actions to strengthen reading and despite being a priority has not impacted positively, this is because in the classroom:

- The majority of students unable to access increasingly complex knowledge because they don't understand what they read.

- Are limited to read by reading without a defined purpose for which there is an analysis of the read.

- Only texts without revision of part of the teacher are copied to indicate to what extent the student assimilated the content, the form of transfer the read or the relationship with other learning.

In this context, the general objective that guides the research is: a didactic strategy based on a teaching model of ludica-reciproca direct teaching of reading comprehension help develop communication skills: reading, speaking, listening and writing in real and meaningful way in different communicative situations.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y REFERENTES TEÓRICOS DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA, CON ÉNFASIS EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS	11
1.1 Antecedentes históricos del proceso de comprensión lectora, con énfasis en el desarrollo de las habilidades comunicativas.	11
1.1.1 Etapa 1 De 1993- 2008: Implementación del Plan y Programas de estudio de la Educación Primaria.	12
1.1.2 Etapa 2 Del 2009 al 2010: Concepción del Pilotaje de la Reforma curricular en Educación primaria.	16
1.1.3 Etapa 3 Del 2011 al 2015: Afianzamiento del proceso de comprensión lectora en Educación Primaria.....	22
1.2 Referentes teóricos del proceso de comprensión lectora, con énfasis en el desarrollo de las habilidades comunicativas.....	27
1.2.1 Teoría del Capital Humano.....	35
1.2.2 Teoría del aprendizaje significativo	37
1.2.3 Teoría interactiva de la lectura	38
1.2.4 La dialéctica	40
Conclusiones parciales	44
CAPÍTULO 2. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	46
2.1 Línea de investigación	46
2.2 Paradigma de la investigación	49
2.3 Diseño de la investigación	49
2.4 Supuestos y preguntas de investigación	50
2.5 Población y muestra	51
2.5.1 Contexto comunitario.....	51
2.5.2 Contexto escolar	53
2.6 Métodos y técnicas empleados en la investigación	56
2.7 Validez y confiabilidad	62
Conclusiones parciales	64

CAPÍTULO 3. DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DEL PROBLEMA DE LA COMPRESIÓN LECTORA A TRAVÉS DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS	66
3.1 Concepción general del diagnóstico	66
3.2 Prueba piloto	68
3.3 Resultados.....	71
Conclusiones parciales	84
CAPÍTULO 4. MODELO DIDÁCTICO DE ENSEÑANZA DIRECTA LÚDICA- RECÍPROCA DE LA COMPRESIÓN LECTORA PARA POTENCIAR LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS	86
4.1 Fundamentación teórica del modelo didáctico de enseñanza directa lúdica-recíproca de la comprensión lectora para potenciar las habilidades comunicativas.....	86
4.2 Modelo didáctico de enseñanza directa lúdica-recíproca de la comprensión lectora para potenciar las habilidades comunicativas	101
Conclusiones parciales	122
CAPÍTULO 5. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER EL PROCESO DE COMPRESIÓN LECTORA A TRAVÉS DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS	123
5.1 Fundamentación teórica de la estrategia didáctica.....	123
5.2 Caracterización de la estrategia didáctica.	124
5.4 Etapas de la estrategia didáctica	126
5.4.1 Diagnóstico.....	126
5.4.2 Elaboración de las acciones e implementación	131
5.4.2.1 Mi diccionario personal.....	134
5.4.2.2 Entrevista a un autor	134
5.4.2.3 Radiocuento	135
5.4.2.4 Acróstico periodístico	136
5.4.2.5 Crea con imaginación.....	137
5.4.2.6 Una vocal creativa	138
5.4.2.7 ¿Cómo se escaparon?	139
5.4.3 Evaluación	140

Conclusiones parciales	142
CAPÍTULO 6. VALIDACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	144
6.1 Metodología de validación	144
6.1.1 Aplicación del resultado práctico	146
6.1.2 Triangulación de técnicas cualitativas	155
6.1.3 El criterio de expertos.....	156
Conclusiones parciales	157
CONCLUSIONES	159
RECOMENDACIONES	162
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	163
ANEXOS	172

INTRODUCCIÓN

Con la elaboración del Plan de estudios 2011 de Educación Básica, en México, se tiene la intención en el campo de formación Lenguaje y Comunicación el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje, por lo que se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; tanto de manera individual como en colectivo.

Bajo este contexto, es importante reconocer que cada alumno posee una serie de conocimientos previos correspondientes a su plataforma cultural y social y al entorno generacional que le corresponde por acumulación histórica. En este sentido, el aprendizaje de la lectura y la escritura hace casi seis décadas no significaba lo mismo que en la actualidad.

En el siglo XX, la lectura traducía predominantemente secuencias y lineamientos convencionales. En la actualidad, está determinada por significados diferentes y es la base del aprendizaje permanente, donde se privilegia la lectura para la comprensión, la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información.

Lo anterior tiene consecuencias en el método y la didáctica, porque se transita, a lo largo de las décadas, de las marchas sintéticas a un análisis intencionado de la lengua.

Hoy es necesario aprender y desarrollar habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes; es decir, a interactuar con los textos y otros individuos, a reflexionar, así como a identificar problemas y solucionarlos.

En la Educación Primaria el estudio del lenguaje con la asignatura de Español y su aprendizaje se centra en las prácticas sociales del lenguaje, que se definen como pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales.

El Español busca acrecentar y consolidar las habilidades de los alumnos en estas prácticas sociales del lenguaje; formar sujetos autónomos conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar, desarrollar competencias comunicativas y la habilidad para utilizarla en los grados superiores de la educación Básica.

Por ello, la literatura es un ámbito para la comprensión y el razonamiento sobre el mundo, ya que permite el reconocimiento de los diferentes modos de

pensamiento y expresión, y de los diversos géneros. Afirma la práctica de la lectura y busca su logro en un alto nivel mediante los estándares nacionales de habilidad lectora propuestos en el currículo.

Bajo este contexto, recientes investigaciones en el campo del proceso de comprensión lectora señalan que las páginas interactivas relacionadas con la animación a la lectura, sitios educativos de la red y en especial la web 2.0 son excelentes ambientes para fomentar la comprensión lectora y desarrollar habilidades comunicativas en los alumnos, debido a la interacción que se logra y la motivación que produce en los niños y jóvenes el acercarse a estos ambientes alfabetizadores virtuales.

Otras investigaciones señalan que las estrategias cognitivas son herramientas facilitadoras en los procesos de comprensión lectora y por tanto, deben ser enseñadas a los escolares desde sus primeros contactos con tareas que requieren de comprensión de textos, además de implementarlas en los currículos educativos.

En el año 2007 el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) publicó un estudio de Treviño et al., sobre las prácticas docentes en escuelas primarias mexicanas, donde se explora de manera especial lo que se hace para favorecer la comprensión lectora entre los alumnos y para lograr que construyan significados a partir de lo leído.

Los autores clasifican las prácticas para la comprensión lectora, en dos grandes categorías dicotómicas: las denominadas prácticas procedimentales y las prácticas comprensivas.

Las primeras están encaminadas a los aspectos formales de la lengua y a la repetición mecánica de procedimientos, sin involucrar habilidades de pensamiento complejo ni construcción de significados.

Las segundas tienen un enfoque comunicativo y funcional que promueven la interacción de los alumnos con distintos tipos de textos y enfatizan las actividades orientadas a la construcción de significados a partir de lo leído por lo que concluyen que los profesores implementan prácticas procedimentales, o en su defecto procedimentales mixtas, lo cual favorece que persistan prácticas como la repetición y la escritura de palabras o frases, la lectura coral de la lección del libro de texto. Actividades que contribuyen poco a la comprensión de lo leído.

No obstante, en este trabajo de investigación se aborda el proceso de comprensión lectora para fortalecer las habilidades comunicativas en los alumnos de quinto grado de la Escuela Primaria “Dr. Gustavo Baz Prada”, Turno Vespertino, ubicada en Bosques de Aragón, Municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México.

Ya que se ha observado un abuso en las fotocopias y en el libro de texto del alumno como único material para la clase; así como el uso de los libros de

la biblioteca del aula y de la biblioteca escolar como requisito para entregar la evidencia del Programa Estatal “Leer para crecer”.

Además, los propósitos a lograr en la escuela al momento de leer y escribir son diferentes de los que orientan la lectura y la escritura fuera de ella, la necesidad institucional de controlar el aprendizaje lleva a poner en primer plano sólo los aspectos más accesibles a la evaluación como es el caso de la fluidez, la velocidad y la comprensión lectora.

Por otra parte, los resultados de la Prueba ENLACE 2012 en la asignatura de Español reflejan la escasa comprensión lectora de los estudiantes del tercer periodo escolar, al obtener niveles *insuficientes* de 0% a 16.7% y *elementales* de 28% a 66.7%. El primer rango se traduce en “Necesita adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada” y el segundo, “Requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada”.

Algunos profesores comentan en los Consejos Técnicos Escolares que los alumnos saben leer porque visualizan los signos y los repiten oralmente, o porque pueden decodificar un escrito; pero decodificación no es comprensión.

La experiencia que se tiene en la práctica educativa ha permitido corroborar las carencias detectadas tanto a nivel institucional como en estas pruebas estandarizadas, por lo que se plantean como insuficiencias:

- La mayoría de alumnos no logra acceder a conocimientos cada vez más complejos porque no comprenden lo que leen.
- Se limitan a leer por leer sin un propósito definido por lo que no existe un análisis de lo leído.
- Sólo se copian textos sin la revisión de parte del docente al señalar en qué medida el alumno asimiló el contenido, la forma de transferir lo leído o la relación con otros aprendizajes.

Asumir como punto de partida las insuficiencias anteriores se realiza el siguiente planteamiento: ¿Cómo fortalecer el proceso de comprensión lectora en los alumnos de quinto grado de Primaria, de forma tal que se favorezca el desarrollo de sus habilidades comunicativas?

Bajo este contexto el objeto de estudio es el proceso de comprensión lectora y el objetivo general es: Elaborar una estrategia didáctica que fundamentada en un Modelo didáctico de enseñanza directa lúdica-recíproca de la comprensión lectora contribuya a desarrollar habilidades comunicativas.

Las preguntas de investigación son:

a) ¿Cuáles son los antecedentes históricos y referentes teóricos que sustentan el proceso de comprensión lectora, con énfasis en las habilidades comunicativas?

b) ¿Qué elementos integran el marco metodológico para llevar a cabo la investigación?

c) ¿Cuál es el diagnóstico científico del estado actual del problema investigado?

d) ¿Qué sustentos permiten elaborar un Modelo didáctico de enseñanza directa lúdica-recíproca de la comprensión lectora que contribuya a desarrollar habilidades comunicativas en los alumnos de Primaria?

e) ¿Qué elementos contribuyen a elaborar una Estrategia didáctica para fortalecer en los alumnos de Primaria su proceso de comprensión lectora?

f) ¿Cómo contribuyó la estrategia didáctica a transformar la práctica pedagógica en el quinto grado de Primaria?

Cabe destacar que las preguntas de investigación tienen congruencia con los objetivos específicos, al ser estos:

- a. Determinar los referentes históricos y teóricos que sustentan el proceso de comprensión lectora, con énfasis en las habilidades comunicativas.
- b. Establecer los elementos que integran el marco metodológico de la investigación.
- c. Conocer el nivel de comprensión lectora de los alumnos de quinto grado de Primaria.
- d. Elaborar un Modelo didáctico de enseñanza directa lúdica-recíproca de la comprensión lectora que contribuya a desarrollar habilidades comunicativas en los alumnos de Primaria.

- e. Implementar una estrategia didáctica para fortalecer el proceso de comprensión lectora en quinto grado de Primaria.
- f. Valorar la factibilidad de la estrategia didáctica para mostrar con objetividad la transformación de la práctica pedagógica.

La justificación de la presente investigación está encaminada a responder dos preguntas ¿para qué realizarla? para fortalecer en los alumnos su comprensión lectora y puedan hacer uso de la información comprendida en diferentes situaciones comunicativas; para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje; para tratar los contenidos didácticos y no didácticos; para lograr niveles superiores de comprensión a través de la interacción con los textos; para producir sus propios textos; para emplear diversas modalidades de lectura.

Y ¿por qué realizarla? porque es una necesidad básica de aprendizaje que tiene que ser atendida de manera inmediata; porque obstaculiza el tratamiento de los contenidos didácticos y no didácticos, porque el tratamiento que la escuela hace de la lectura es ficticio al imponer una única interpretación posible; porque no cumple los propósitos comunicativos de los alumnos; porque se enseña una única manera de leer cuando ellos usan diversas modalidades; lo anterior conlleva a tener una ausencia de propósitos que orienten la lectura.

En cuanto a la actualidad de la investigación es de vital importancia mencionar que la comprensión lectora es la base para aprender a lo largo de la vida porque sin ella no se entendería lo escrito y difícilmente se tomarían decisiones para resolver los problemas a los que se enfrentan los alumnos en

su contexto inmediato como argumentar, analizar, comentar, discernir tanto de manera didáctica como comunicativa.

La novedad se fundamenta en las acciones de la estrategia didáctica al estar encaminadas a practicar la comprensión lectora como objeto de enseñanza y como objeto de aprendizaje al retomar tanto los propósitos didácticos como los comunicativos en un contexto real donde tengan que leer con múltiples finalidades.

La trascendencia es fundamental en esta investigación porque la comprensión lectora no se ha trabajado en la Institución como lo que realmente es, una práctica viva donde los estudiantes son los responsables de su propio aprendizaje y el maestro el acompañante de las situaciones didácticas para entretener lo que la sociedad demanda en función de lo que la escuela enseña, es decir, no es una moda.

La factibilidad es pertinente porque se cuenta con los materiales para llevar a cabo las acciones de la estrategia didáctica, así como los mismos alumnos que serán beneficiados al llevar a cabo las actividades y los docentes para que la puedan poner en práctica con los alumnos.

En cuanto a la relevancia en un primer momento se beneficiarán a los alumnos porque son ellos quienes pondrán en práctica las actividades de la estrategia didáctica, en un segundo momento los profesores porque sabrán cómo trabajar la lectura de comprensión bajo el modelo didáctico de enseñanza

directa lúdica-recíproca y en un tercer momento la comunidad científica al aportar resultados teóricos y prácticos para transformar la realidad educativa.

Como contribución a la teoría en el campo de las ciencias de la educación se elaboró un modelo didáctico de enseñanza directa lúdica-recíproca de la comprensión lectora para desarrollar habilidades comunicativas en los alumnos y como aporte práctico se implementó una estrategia didáctica de comprensión lectora con siete acciones para detectar si se lograron favorecer las habilidades comunicativas.

En cuanto a la organización del trabajo está dividido en seis capítulos; en el primero se habla de los antecedentes históricos y referentes teóricos de la comprensión lectora, en el segundo se menciona el marco metodológico de la investigación, en el tercero se hace el diagnóstico del estado actual de la comprensión lectora, en el cuarto se trabaja el aporte teórico a las ciencias de la educación a través del modelo didáctico de enseñanza directa lúdica-recíproca de la comprensión lectora para desarrollar habilidades comunicativas, en el quinto se presenta la estrategia didáctica y en el sexto la validación de los resultados prácticos.

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y REFERENTES TEÓRICOS DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA, CON ÉNFASIS EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS

En este Capítulo se abordan los antecedentes históricos y referentes teóricos del proceso de comprensión lectora, con énfasis en el desarrollo de las habilidades comunicativas en el contexto mexicano; esto con la finalidad de identificar los momentos esenciales de cada etapa que se estableció para visualizar qué se ha hecho en las últimas décadas sobre el proceso de comprensión lectora y de esta manera determinar los referentes teóricos que sustentan parte de la presente investigación.

1.1 Antecedentes históricos del proceso de comprensión lectora, con énfasis en el desarrollo de las habilidades comunicativas.

En México durante el afianzamiento de la Educación Primaria, la comprensión lectora ha sido abordada desde diferentes concepciones y momentos por lo que antes de iniciar la periodización, se considera pertinente hacer referencia a algunos antecedentes en la asignatura de Español que estuvieron vigentes hasta los años 1992 y 1993.

Uno de ellos radica en el enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de “nociones de lingüística” y en los principios de la gramática estructural por lo que los alumnos se dedicaban a memorizar reglas gramaticales para poder escribir oraciones y si alguna palabra estaba “mal” escrita la tenían que corregir y repetir varias veces para afianzar su escritura,

por lo que se ponía en práctica su habilidad de leer y escribir de manera mecánica.

Aunque ya existía un enfoque para la asignatura de Español en este nivel educativo, es en este capítulo donde se abordan tres etapas que retoman como punto primordial el proceso de comprensión lectora desde un enfoque comunicativo y funcional para desarrollar las habilidades comunicativas de hablar, escuchar, leer y escribir: 1) De 1993 al 2008, 2) Del 2009 al 2010 y 3) Del 2011 al 2015; para llevar a cabo el análisis se establecieron tres indicadores y al final se destacaron sus características más importantes.

Los indicadores que se establecieron son:

1. Concepciones sobre el proceso de comprensión lectora en la Educación Primaria en México.
2. Ejes temáticos de la asignatura de Español en la Educación Primaria.
3. Tratamiento a la comprensión lectora en la Educación Primaria.

1.1.1 Etapa 1 De 1993- 2008: Implementación del Plan y Programas de estudio de la Educación Primaria.

La Educación básica en México contempla tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria, cada nivel con su respectivo Plan y Programas de estudio, y es en 1993 donde se establece como propósito central del Español en la Educación primaria, propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los alumnos en los distintos usos de la lengua hablada y escrita, por lo que para alcanzar tal finalidad era necesario que los alumnos:

1. Lograran de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.
2. Desarrollaran su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
3. Aprendieran a aplicar estrategias para la redacción de textos y que persiguieran diferentes propósitos.
4. Aprendieran a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a construir estrategias para su lectura.
5. Adquirieran el hábito de la lectura y se formaran como lectores que reflexionaran sobre el significado de lo que leían y pudieran valorarlo y criticarlo.
6. Desarrollaran las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
7. Conocieran las reglas y normas del uso de la lengua, comprendieran su sentido y las aplicaran como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
8. Supieran buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

En cuanto a los ejes temáticos, los contenidos y las actividades en los programas de la asignatura de Español se articulaban en lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua. Por lo que eran un recurso de organización didáctica y no una forma de separación de contenidos que pudieran enseñarse como temas aislados. Por esta razón, se

sugerían situaciones comunicativas para conducir al alumno a aprender el conocimiento o a desarrollar la habilidad o la actitud correspondiente. Algunas situaciones comunicativas permanentes eran:

1. Cuidado, mantenimiento y enriquecimiento de los materiales de la biblioteca del aula.
2. Lectura libre de los materiales del Rincón de Lectura o de la biblioteca del aula.
3. Audición de lecturas y narraciones realizadas por el maestro y por los niños.
4. Redacción libre de textos.
5. Revisión y corrección de textos propios.
6. Elaboración de álbumes, boletines o periódicos murales sobre las producciones escritas de los alumnos.
7. Escenificación de cuentos, leyendas y obras de teatro.
8. Juegos.

El tratamiento que se le dio a la comprensión lectora incluía una lista de acciones por parte del Gobierno de Vicente Fox para invitar a los estudiantes a leer, con lo que incluyó la "creación" de bibliotecas en más de 700 mil aulas, como parte del ambicioso programa "Hacia un país de lectores", impulsado por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) y la SEP, para dejar atrás el México de 3 libros por habitante.

No es una iniciativa nueva, sino el "fortalecimiento" de programas que ya existían, como el de Rincones de lectura, que desde hace 16 años funciona en las escuelas primarias, y las Salas de lectura, creadas en 1995. La red de salas de lectura que suman más de 2 mil 300 en el país y nueve ciudades de Estados Unidos fue puesta en marcha originalmente por la SEP y Conaculta. Luego se sumó la UNAM, con dotación de libros.

"Desde 1995 -dice en su diagnóstico el Programa Nacional de Lectura- se ha incrementado el rendimiento de los alumnos en habilidades verbales y de comprensión de lectura". El "incremento significativo" de 10 puntos porcentuales de respuestas correctas en el examen de nuevo ingreso a educación media superior en la generación de 1996 es atribuido por la SEP a los Rincones de lectura.

En el catálogo de Libros del Rincón 2001-2002 se señala que "parte del esfuerzo por concertar acciones se centrará ahora en la consolidación de los Libros del Rincón, colección que a lo largo de 15 años se destinó, a través del programa Rincones de lectura, a dotar de bibliotecas escolares a las primarias públicas de todo el país.

La Ley de fomento para la lectura y el libro, que se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 24 de julio de 2008 establece en su Artículo décimo: "Corresponde a la Secretaría de Educación Pública, Fracción I: Fomentar el acceso al libro y la lectura en el Sistema Educativo Nacional, promoviendo que

en él se formen lectores cuya comprensión lectora corresponda al nivel educativo que cursan, en coordinación con las autoridades educativas locales”.

Se constituyen en momentos esenciales de esta Etapa los siguientes:

1. El propósito de la asignatura de Español se enfoca en el desarrollo de las capacidades comunicativas a través del uso de la lengua hablada y escrita.
2. Se establecen cuatro ejes temáticos como un recurso de organización didáctica para enseñar los temas de una manera integral a través de situaciones comunicativas.
3. Fortalecimiento de las bibliotecas escolares a través de la dotación de los Libros del Rincón.

1.1.2 Etapa 2 Del 2009 al 2010: Concepción del Pilotaje de la Reforma curricular en Educación primaria.

En el año 2009 se llevó a cabo en México la prueba piloto de la Reforma curricular en Educación Primaria, donde se destacan las siguientes situaciones en cuanto a la lectura:

1. Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje

El centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente,

comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida.

2. Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje

La escuela debe favorecer que la comunidad educativa, además de utilizar el libro de texto, emplee otros materiales para el aprendizaje permanente como: acervos para la Biblioteca escolar y la Biblioteca de aula; contribuyen a la formación de los alumnos como usuarios de la cultura escrita; favorecen el logro de los estándares nacionales de habilidad lectora; permiten la contrastación y la discusión, y apoyan la formación de los estudiantes como lectores y escritores.

3. Competencias para la vida

Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente, porque se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta. La movilización de saberes se manifiesta tanto en situaciones comunes como complejas de la vida diaria y ayuda a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta.

A partir de estas experiencias se puede esperar una toma de conciencia de ciertas prácticas sociales y comprender; por ejemplo, que escribir un cuento no sólo es cuestión de inspiración, porque demanda trabajo, perseverancia y método. Se precisan entonces:

Competencias para el aprendizaje permanente. Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.

Competencias para el manejo de la información. Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.

Competencias para el manejo de situaciones. Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.

Competencias para la convivencia. Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.

Competencias para la vida en sociedad. Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las

implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

4. Campo de formación: lenguaje y comunicación

La finalidad del campo de formación Lenguaje y comunicación es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje. Se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos.

La habilidad lectora en el siglo XXI está determinada por significados diferentes. En el siglo XX, la lectura traducía predominantemente secuencias y lineamientos convencionales, en la actualidad es la base del aprendizaje permanente, donde se privilegia la lectura para la comprensión y para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información. Es el acceso a ámbitos especializados que garantizan el aprendizaje permanente y la inserción en las nuevas economías.

5. Nivel 3 de desempeño PISA. Comprensión lectora.

Una de las prioridades del Sistema Educativo Nacional Mexicano es lograr el nivel 3 de comprensión lectora que establece PISA, misma que fija los siguientes propósitos a trabajar en la Educación Básica:

1. Localizar y reconocer la relación entre distintos fragmentos de información que tengan que ajustarse a varios criterios. Manejar información importante en conflicto.
2. Integrar distintas partes de un texto para identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios. Manejar información en conflicto.
3. Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto. Demostrar un conocimiento detallado del texto en relación con el conocimiento habitual y cotidiano, o hacer uso de conocimientos menos habituales.
4. Textos continuos. Utilizar convenciones de organización del texto, cuando las haya, y seguir vínculos lógicos, explícitos o implícitos, como causa y efecto a lo largo de frases o párrafos, para localizar, interpretar o valorar información.
5. Textos discontinuos. Tomar en consideración una exposición a la luz de otro documento o exposición distintos, que puede tener otro formato, o combinar varios fragmentos de información espacial, verbal o numérica en un gráfico o en un mapa, para extraer conclusiones sobre la información representada.
6. Estándares de español

Los Estándares Curriculares de Español integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje

como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo. Se agrupan en cinco componentes, cada uno de ellos refiere y refleja aspectos centrales de los programas de estudio: Procesos de lectura e interpretación de textos, Producción de textos escritos, Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje y Actitudes hacia el lenguaje.

7. Estándares nacionales de habilidad lectora

Propician que la lectura se convierta en 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. La práctica de la lectura desarrolla la capacidad de observación, atención, concentración, análisis, espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo.

Se constituyen en momentos esenciales de esta Etapa los siguientes:

1. Uso de materiales educativos como los acervos de la Biblioteca escolar y la Biblioteca del aula para formar alumnos lectores y escritores.
2. En el campo de formación Lenguaje y comunicación se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos.

3. Se establecen estándares curriculares de Español agrupados en cinco componentes y en uno de ellos se destaca los procesos de lectura e interpretación de textos.

1.1.3 Etapa 3 Del 2011 al 2015: Afianzamiento del proceso de comprensión lectora en Educación Primaria.

Los Programas de estudio de educación primaria 2011 buscan afianzar el proceso de comprensión lectora, se espera que los alumnos participen en diferentes prácticas sociales del lenguaje, a través de las que encuentren oportunidades para la adquisición, el conocimiento y el uso de la oralidad y la escritura; hasta contar con bases sólidas para continuar desarrollando sus competencias comunicativas.

Por lo que la escuela primaria debe garantizar que los alumnos:

- Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.
- Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.
- Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito.
- Reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos).
- Conozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país.
- Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios.

Así mismo, en los estándares de Español, en el tercer periodo escolar, al concluir el sexto grado de primaria, entre 11 y 12 años de edad. Se establece en el componente Procesos de lectura e interpretación de textos los siguientes:

- Identifica y usa información específica de un texto para resolver problemas concretos.
- Formula preguntas precisas para guiar su búsqueda de información.
- Comprende los aspectos centrales de un texto (tema, eventos, trama, personajes involucrados).
- Identifica el orden y establece relaciones de causa y efecto en la trama de una variedad de tipos textuales.
- Infiere información en un texto para recuperar aquella que no es explícita.
- Lee y comprende una variedad de textos de mediana dificultad y puede notar contradicciones, semejanzas y diferencias entre los textos que abordan un mismo tema.
- Identifica las ideas principales de un texto y selecciona información para resolver necesidades específicas y sustentar sus argumentos.
- Comprende el lenguaje figurado y es capaz de identificarlo en diversos géneros: cuento, novela, teatro y poesía.
- Identifica las características de los textos descriptivos, narrativos, informativos y explicativos, a partir de su distribución gráfica y su función comunicativa; y adapta su lectura a las características de los escritos.

- Emplea la cita textual para explicar y argumentar sus propias ideas.
- Interpreta la información contenida en cuadros y tablas.
- Selecciona datos presentados en dos fuentes distintas y los integra en un texto.
- Diferencia entre hechos y opiniones al leer distintos tipos de textos.
- Sintetiza información sin perder el sentido central del texto
- Identifica y emplea la función de los signos de puntuación al leer: punto, coma, dos puntos, punto y coma, signos de exclamación, signos de interrogación y acentuación.

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 e interlocutores concretos. Consecuentemente, el acercamiento de los alumnos al conocimiento y el uso eficiente de diversos tipos textuales adquiere relevancia; 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.

Algunas de las concepciones en las propuestas curriculares en Español, iniciadas en 1993, y que prevalecen en la propuesta actual son:

- Los alumnos son sujetos inteligentes susceptibles de adquirir, bajo procesos constructivos, el conocimiento y los usos de las diferentes manifestaciones sociales del lenguaje.

- La lengua, oral y escrita, es un objeto de construcción y conocimiento eminentemente social; por lo que las situaciones de aprendizaje y uso más significativas se dan en contextos de interacción social.
- El lenguaje en la escuela tiene dos funciones: es un objeto de estudio y un instrumento fundamental para el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de conocimientos en diversas áreas.
- El centro de atención del proceso educativo es el aprendizaje del alumno.
- Se toma como unidad privilegiada para el análisis, adquisición y uso de la lengua (oral y escrita) al texto; lo que permite participar en los contextos de uso y función de la lengua y analizar sus unidades menores (fonema, letra, palabra y oración); situación que facilita no sólo trabajar los contenidos relativos a la alfabetización inicial –enseñanza de la lectura y la escritura–, sino también, el análisis y la descripción del lenguaje (aspectos gramaticales y semánticos).

En la 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 vehículo las prácticas sociales del lenguaje.

Éstas permiten que los temas, conocimientos y habilidades se incorporen a contextos significativos para los alumnos, lo que facilita recuperar los usos

sociales del lenguaje en la escuela. La implementación en el aula de estas prácticas sociales del lenguaje toma forma por medio de los proyectos didácticos, los cuales son fortalecidos a través de las actividades permanentes que diseña el docente durante el ciclo escolar.

Durante el ciclo escolar 2013-2014 el Programa Nacional de Lectura y Escritura para la Educación Básica propone diversas acciones que fortalecen las prácticas de la cultura escrita en la escuela para que los alumnos sean capaces no sólo de tener un mejor desempeño escolar, sino también de mantener una actitud abierta al conocimiento y a la cultura.

El Programa fortalece los acervos para las Bibliotecas Escolares y de Aula de las escuelas públicas de educación básica para contribuir a que los alumnos de preescolar, primaria y secundaria se formen como usuarios plenos de la cultura escrita.

La Biblioteca Escolar ofrece la posibilidad de incrementar las fuentes de información, fomentar el desarrollo de habilidades de investigación y permitir a los lectores un contacto más amplio con temáticas, géneros y autores. De ahí que la selección, producción y distribución de los Libros del Rincón incorporen la mayor diversidad posible de autores, géneros, formatos y temas.

Por otra parte, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 establece que un México con Educación de Calidad requiere robustecer el capital humano porque los jóvenes tienen a la mano el acceso a una gran cantidad de información. Sin

embargo, en ocasiones carecen de las herramientas o de las habilidades para procesarla de manera efectiva y extraer lo que será útil o importante.

Pese a las problemáticas que se viven en torno al proceso de comprensión lectora, México tiene una fortaleza de lectura porque permite a los docentes tener un trabajo proyectivo hacia el año 2018 a través del Plan Nacional de Desarrollo.

Se constituyen en momentos esenciales de esta Etapa los siguientes:

- Se potencia el uso de los acervos de la biblioteca escolar y del aula.
- El enfoque comunicativo y funcional del Español pone énfasis en las prácticas sociales del lenguaje a través de los proyectos didácticos.
- Destacan propósitos específicos en los procesos de lectura e interpretación de textos, sin embargo, a pesar de las acciones que se han venido implementado a nivel nacional e internacional no se ha podido erradicar la problemática de la comprensión lectora.

1.2 Referentes teóricos del proceso de comprensión lectora, con énfasis en el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Múltiples teóricos han conceptualizado qué es leer, comprender y comprensión lectora, sin embargo para este trabajo de investigación se retoman los conceptos que brinda Ojeda (2012). Señala que *leer* es un fenómeno complejo que involucra una diversidad muy amplia de actividades, entre ellas se pueden encontrar: oralizar las palabras del escrito, saber el tema del texto,

obtener la información principal, tener la habilidad de repetir información; hasta condiciones tan elaboradas como tener criterios de selección y crear a partir del texto.

El fenómeno es complejo porque incluye dos funcionamientos, uno inicial que corresponde a la oralización correcta y que implica años de ejercitación y un funcionamiento final que se caracteriza por construir significados. La lectura se acompaña en el funcionamiento final por la comprensión a través de la recreación del escenario que las palabras conforman en el texto.

La lectura supone la interacción y una serie de transacciones entre el lector y el texto para evocar un escenario único y personal, pues el lector contribuye con sus habilidades y conocimientos previos. Por lo que la actividad que desarrolla el pensamiento en la lectura tiene una mayor cantidad de informaciones que la determinada por la literalidad del texto. La lectura es comprensión.

En el funcionamiento inicial, la lectura se logra a partir de una correspondencia entre letra y sonido y con el aprendizaje del código de palabras completas a partir de la ejercitación. Los niños que comprenden la lectura, aunque desconozcan algunas palabras, lo consiguen gracias a que tienen muchos conocimientos de la lengua y esquemas de eventos sociales, así llenan los vacíos de comprensión en su esfuerzo de construir una relación coherente de ideas.

La comprensión es un proceso de construcción en el que la persona adquiere datos de un emisor y recrea la imagen de lo que se transmite. Por sí misma es un proceso superior de pensamiento. Existen diferentes niveles de comprensión, por ello se habla de concepciones ingenuas y elaboradas. La comprensión tiene como fundamento la percepción y la atención de un hecho, cultural o natural que activa los conocimientos previos, lo que provoca una asociación que facilita retener la información para poder explicar e incluso predecir sobre este hecho.

Durante la comprensión la mente utiliza esquemas de pensamiento para integrar otras informaciones y despliega diferentes comportamientos como el análisis, la comparación o la síntesis en éste caso discrimina sólo la información relevante para tomar decisiones.

La comprensión se produce desde los primeros años de la niñez. El niño aprende a comprender a partir de la exposición a diversos eventos realizando procesos activos de vinculación de los datos externos con los que ya posee, con el motivo de crear una hipótesis sobre cualquier acontecimiento para realizar una interpretación que seguirá completándose, éste proceso generalmente se lleva a cabo en forma inconsciente.

Bajo este contexto, la comprensión lectora ha sido objeto de estudio en forma frecuente, a partir de la década de los 60's se inició el tratado del desarrollo de las habilidades del estudiante a partir de la lectura. Posteriormente la utilización de los conocimientos previos y el concepto de esquema se

integraron al objeto de estudio para determinar que la lectura se conforma como un proceso interactivo en que confluye la información del texto y la del lector.

Finalmente los teóricos se avocaron al concepto de transacción, en donde a partir de selecciones de la información, el lector negocia y construye un modelo de situación sobre lo que el texto trata. Este modelo es personal y único, por eso, una segunda lectura a un mismo texto produce diferentes representaciones.

La comprensión lectora es otorgar significado a un texto; el lector en la actividad utiliza estrategias para poner en interacción los procesos perceptivos, lingüísticos y cognoscitivos. El sentido del texto se asegura al recurrir a esquemas para integrar coherentemente el contenido y concluir.

Por lo que en el desarrollo de la comprensión lectora intervienen diversos supuestos en que el lector:

- A partir de lecturas constantes conoce y emplea las condiciones ambientales que mejoran su atención, estas condiciones puede ser el género del texto, la hora del día, la iluminación, etc.
- Utiliza los conocimientos previos generales sobre el tema y da cuenta de los específicos que requiere activar para tener una visión global de los contenidos del texto.

- Conoce procesos psicológicos que le guían para comprender: aprende a inferir para leer entre líneas lo que no está explícito en el texto; aprende a asociar, explicar y predecir.
- La ejercitación en diversos tipos de textos, habilita al lector para reconocer la estructura del texto, así reconoce el género que lee, pero también determina lo relevante y secundario del discurso. Cuando el lector tiene determinado hábito en forma inmediata selecciona la información importante.
- Organiza la información a partir del propósito que lo motiva a leer, es por ello que la representación que se forma en la mente es diferente si el acercamiento al texto se presenta a partir de necesidades de estudio, aplicación de la información o recreación.

El mundo globalizado exige a los alumnos ser competitivos en los ámbitos educativo y laboral por lo que una de las preocupaciones de los docentes es la de brindar una educación a nivel requerido por los estándares internacionales, algunos de ellos en los procesos de lectura e interpretación de textos son:

- a) Lee y comprende una variedad de textos de mediana dificultad y puede notar contradicciones, semejanzas y diferencias entre los textos que abordan un mismo tema.
- b) Identifica las ideas principales de un texto y selecciona información para resolver necesidades específicas y sustentar sus argumentos.
- c) Emplea la cita textual para explicar y argumentar sus propias ideas.

En las evaluaciones realizadas por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) los alumnos resultaron en el dominio de comprensión de lectura por debajo del nivel educativo de los países desarrollados.

Estas evaluaciones reflejan el gran problema que existe dentro del Sistema Educativo Nacional Mexicano y a pesar de que se han emprendido acciones como el Programa Nacional de Lectura, La Estrategia Nacional 11+ 5 Acciones para integrar una comunidad de lectores y escritores, Programa Nacional de Fomento para la Lectura y el Libro: México lee; 20 minutos de lectura en casa, Leer para Crecer, Jornadas de lectura; Yo leo, soy mexiquense y comparto la lectura, no se ha podido erradicarlo.

Además, se ha observado que la Prueba ENLACE realizada a los alumnos de tercero a sexto grados de primaria y de primer a tercer grados de secundaria por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) revela un bajo nivel en las asignaturas de Español y Matemáticas.

Aunado a esto, existe un número importante de alumnos que reprueban los exámenes u obtienen bajas calificaciones porque les cuesta trabajo comprender las preguntas y/o los textos, especialmente cuando son extensos, por tal razón, realizan mal los ejercicios. Y tal como señala la investigación de

Ibarra (2002) sobre “La lectura en primer grado de secundaria. Entre la Teoría y la Práctica” al decir que existen múltiples factores que impiden desarrollar la lectura, entre los que destacan: el nivel socioeconómico, el cultural y el contenido del texto.

Considera que lo más importante es una planeación previa donde los profesores tengan claridad sobre los tipos de texto, las estrategias y los propósitos. Por lo que, la lectura de textos con objetivos previamente definidos fortalece las predicciones o anticipaciones, permite analizar los elementos del texto, contribuye a propiciar la formulación de hipótesis y facilita la conformación del significado del texto.

Esta situación se incrementa cuando los alumnos cuentan con estrategias de lectura diversas que favorecen la comprensión de textos variados, a través de actividades de lectura en los tres momentos: antes, durante y después de ésta, y siempre con la incorporación consciente de conocimientos previos, al construir significados.

Por otra parte, en la propuesta de Lara (2003) sobre el Diseño de un Curso – Taller a profesores para fomentar la Comprensión lectora en los alumnos de 6° grado de Primaria, concluye que existe una mala interpretación de las estrategias didácticas, los docentes no utilizan con frecuencia los libros de apoyo donde se encuentra inmersa la metodología, no planean en forma congruente las actividades de aprendizaje y casi no vinculan los conocimientos con otras asignaturas, esto muestra que los alumnos no las aplican.

Rangel (2003) en su investigación “Programa para mejorar la comprensión de la lectura en alumnos de Quinto grado en Educación Primaria”, detectó que no sólo influyen las prácticas docentes en este problema, otros factores son el medio social, el económico y la familia, y dentro de la escuela la organización que se tenga.

Por ello, el fortalecer la comprensión lectora en los alumnos facilitaría el aprendizaje de todas las materias y en diferentes niveles. Y una posible solución sería desarrollar un curso-taller para docentes en donde se reconozca la importancia y la influencia que ejercen para lograr o no el desarrollo de la comprensión lectora.

Una habilidad es la capacidad de una persona para hacer una cosa correctamente y con facilidad; mientras que comunicativa hace referencia a una persona que tiene facilidad para comunicarse con los demás y para hacerlos partícipes de sus ideas y sus sentimientos.

Por lo tanto, entiéndase por habilidad comunicativa para este trabajo como la capacidad que el alumno tiene para aprender, pensar y comunicarse con los demás de una forma interactiva, fácil y eficiente al expresar sus ideas y sentimientos al momento de hablar, escuchar, leer y escribir.

En este sentido las habilidades comunicativas deben fortalecerse de manera integral y con la participación activa de los alumnos. Por tal razón, el Manual de Metodología para Educación Bilingüe Intercultural puntualiza que las

habilidades de escuchar y hablar corresponden al nivel oral de la lengua y las de leer y escribir al nivel escrito: Estas cuatro habilidades pueden clasificarse en habilidades receptivas (escuchar y leer) y habilidades productivas (hablar y escribir).

Por lo que el enfoque del desarrollo de las habilidades comunicativas debe ser integral, funcional, útil y práctico y no artificial o memorístico. En este sentido se deben propiciar situaciones reales en las que los alumnos puedan hacer uso del idioma en forma natural, agradable, motivadora, alegre y útil.

Por lo que se presentan algunas Ciencias de la Educación con sus aportes teóricos que servirán de sustento en este trabajo investigativo:

- Sociología: teoría del capital humano, Theodore Schultz.
- Psicología: teoría del aprendizaje significativo, David Ausubel.
- Pedagogía: teoría psicolingüista de la lectura, Kenneth Goodman.
- Filosofía: la dialéctica.

1.2.1 Teoría del Capital Humano

El capital humano ha sido definido por la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico (1998) como: "... el conocimiento, las competencias y otros atributos que poseen los individuos...". Según esta definición, una persona es capaz de poner en acción productiva un amplio rango de habilidades y capacidades, entendiendo por capacidad la potencia para el desarrollo de los procesos mentales superiores (memoria, pensamiento y

lenguaje), por habilidad se entiende la forma como se operacionalizan los procesos mentales superiores, los cuales se manifiestan en las diferentes formas de conocimiento acumulados.

El Capital Humano, constituye, un conjunto intangible de habilidades y capacidades que contribuyen a elevar y conservar la productividad, la innovación y la empleabilidad de una persona o una comunidad. Para Schultz (1983), la adquisición de los elementos educativos que permiten el aprendizaje complejo en grados crecientes, es el punto de partida de un proceso de acumulación de capital humano, donde la complejidad de los conocimientos y destrezas necesarios evolucionan de acuerdo con los progresos tecnológicos.

Cabe señalar, que el concepto de capital humano se asocia a conocimiento de las personas y se relaciona con las competencias (conocimientos, habilidades y cualidades). Igualmente, tiene que ver con la capacidad de innovar y mejorar, y con el compromiso y la motivación. Un incremento de capital humano por efecto de la educación, no se traduce en forma inmediata en un aumento en la productividad, a menos que el sistema productivo utilice de forma eficiente ese capital humano. Por ello, es necesario que los individuos reciban una formación con bases sólidas de conocimientos, que les permitan ser emprendedores y capaces de ir modificando las dinámicas de demanda de capital humano.

1.2.2 Teoría del aprendizaje significativo

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición, Ausubel (1983).

Esto quiere decir que en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos, estos son: ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras.

La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación),

de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsensores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva.

1.2.3 Teoría interactiva de la lectura

Los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva a finales de la década del setenta retaron la teoría de la lectura como un conjunto de habilidades. A partir de este momento surge la teoría interactiva dentro de la cual se destacan el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema. Esta teoría postula que los lectores utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto y construir significado.

Kenneth Goodman (1982) es el líder del modelo psicolingüístico. Éste parte de los siguientes supuestos:

- La lectura es un proceso del lenguaje.
- Los lectores son usuarios del lenguaje.
- Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.
- Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto.

Frank Smith (1980), uno de los primeros en apoyar esta teoría, destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que "en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual

que provee el texto". Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto. De manera similar Heimlich y Pittelman (1991), afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser "un simple desciframiento del sentido de una página impresa". Es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

Dubois (1991) afirma que el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él. Igualmente, para Tierney y Pearson (1983) son los lectores quienes componen el significado. Por esta razón no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya.

Heimlich y Pittelman (1991), apuntan que la consideración del proceso de la lectura como un diálogo mental entre el escrito y el lector es un efecto de la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas en la comprensión de la lectura.

La teoría de los esquemas explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. La lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión. Los psicólogos constructivistas retomaron el concepto del esquema

utilizado por Bartlett en 1932 en sus estudios sobre la memoria para designar las estructuras cognoscitivas que se crean a partir de la experiencia previa.

De este modo, el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Cuando una persona lee sobre un museo o ve imágenes, fotos o lo visita, va agregando cada una de estas experiencias a su esquema de lo que es un museo: algo que no puede hacer quien no tiene dichas experiencias.

Cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, no se dispone de esquemas para activar un conocimiento determinado y la comprensión será muy difícil, si no imposible. Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación. Cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información amplía y perfecciona el esquema existente, Heimlich y Pittelman (1991).

1.2.4 La dialéctica

La comprensión ocurre en el proceso de lectura. Desde el punto de vista filosófico se fundamenta en la unidad de lo externo y lo interno. La interpretación, enfocada como exteriorización del resultado de la comprensión, se sustenta en la concepción filosófica de concebir la categoría exterior como el reflejo del "aspecto superficial accesible directamente a los sentidos del objeto, a la realidad que existe fuera de él".

El resultado del proceso de comprensión lectora es revelado por el lector cuando lo exterioriza. Los aspectos internos de un objeto están determinados por la ley; por la esencia y a través de éstos el objeto llega a ser revelado y conocido; desde esta posición se puede afirmar que para comprender un texto es imprescindible saber su significado, su esencia, el conjunto de elementos lexicales, gramaticales, estilísticos, la idea general por bloque de información, los detalles y otros elementos inherentes a la habilidad de comprender.

En el proceso de comprensión de una lectura se ponen de manifiesto dos categorías filosóficas: esencia y fenómeno. En el procesamiento de un texto se interioriza la esencia del contenido del texto y al comprender se revela esa esencia como manifestación externa, en correspondencia con el sentido atribuido a ese contenido por el lector.

Este proceso ocurre como facetas necesarias de la actividad de lectura; por tanto, concebir una estrategia didáctica permitirá establecer una concatenación y una unidad dialéctica entre las habilidades comunicativas.

En la relación entre ellas se manifiesta una conexión genética, necesaria y común a todo fenómeno de la realidad: la categoría causalidad. En tal sentido, la adecuada comprensión permitirá un fortalecimiento de las habilidades comunicativas.

La comprensión durante la lectura de un texto escrito se puede analizar como un proceso que lleva implícito lo general y lo particular; lo general está determinado por las significaciones establecidas, por la idea general, por el

significado del contenido del texto; lo particular, por el conjunto de valores, emociones, matices, etc., que se producen en la psiquis del lector sobre la base de un conjunto de factores que caracterizan la individualidad del lector, de su personalidad, como son: la vivencia, experiencia, el conocimiento previo, su concepción del mundo, su carácter, temperamento.

Lo general está en la comprensión del significado y lo particular en su interpretación por el sujeto.

En la lectura de un texto escrito, como proceso de comprensión se ponen de manifiesto las siguientes leyes de la dialéctica:

- La ley de la negación de la negación.
- Ley de la unidad y lucha de contrario.
- Ley de la transformación de los cambios cuantitativos y cualitativos.

La primera, se pone de manifiesto en la lectura pues para lograr una adecuada comprensión es necesario un conocimiento previo del lector sobre el contenido de la información escrita, este conocimiento constituye el punto de partida para lograr nuevos conocimientos. Mediante la comprensión el lector enriquece sus conocimientos, los amplía, los profundiza, es decir, toma los aspectos positivos del anterior conocimiento y niega los aspectos negativos de este conocimiento previo, lo que provoca en él una nueva comprensión hacia el contenido y un cambio de conducta como resultado de ello.

La segunda ley permite enfocar las contradicciones como las fuerzas matrices del desarrollo porque durante el proceso de comprensión se presentan al lector un conjunto de contradicciones, las que surgen como resultado del enfrentamiento a un texto de lectura para lograr un objetivo final; entre ellas se pueden citar las siguientes:

- La contradicción entre el objetivo a alcanzar por el lector y las posibilidades que tiene para ello.
- Entre el conocimiento previo que se posee y el nuevo conocimiento.
- Entre el significado del contenido y el sentido personal que le sea atribuido por el lector.
- Entre el nivel de competencia comunicativo- lingüística del lector y las características del texto.
- La contradicción entre la interiorización del contenido y la capacidad de expresarlo oralmente.
- La contradicción entre el punto de vista del autor y el del lector.
- La contradicción entre interpretación dada por otros lectores y la de un el lector determinado.

La solución a estas contradicciones por parte del lector provoca un nivel de desarrollo de las habilidades comunicativas.

La tercera ley está presente también en la formación y desarrollo de estas habilidades por cuanto es necesario que se produzcan en el lector ciertas transformaciones y cambios paulatinos como resultado del dominio gradual que adquiere de los mecanismos de lectura, acciones, operaciones y sub-operaciones, las cuales se acumulan de forma gradual como cambios cuantitativos hasta dar lugar al salto hacia una nueva cualidad: la comprensión del texto.

Por tal razón, la posición que se asume de estos elementos filosóficos se fundamenta en las leyes de la dialéctica, ya que la comprensión requiere de este proceso para lograr nuevas significaciones del texto, y así establecer relaciones entre el lector, texto y contexto para poder comprenderlo desde diferentes perspectivas.

Conclusiones parciales

- A pesar de las diversas acciones que se han implementado para erradicar la problemática de la comprensión lectora, se observa un aumento en la cantidad de libros de la biblioteca escolar y del aula, sin embargo, la mayoría de niños lee con el único propósito de cumplir con los trabajos que solicita el docente o en algunas ocasiones para realizar las actividades del Programa Estatal Leer para crecer o el Programa Nacional de Lectura y Escritura.
- Se han llevado a cabo diversas investigaciones en torno a la comprensión lectora, donde se han vislumbrado factores culturales,

económicos y sociales que impiden desarrollarla, además de la poca utilización de los libros de apoyo, así como no planear las actividades de aprendizaje y relacionarlas con otras asignaturas.

- Los aportes teóricos que se mencionan son una parte del sustento de la presente investigación, ya que a través de ellos están diseñadas las acciones de la estrategia didáctica para fortalecer en los alumnos sus procesos de comprensión lectora y de esta manera determinar su pertinencia.

CAPÍTULO 2. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.

En este Capítulo se abordan los elementos metodológicos que permitirán llevar a cabo la investigación sobre el fortalecimiento del proceso de la comprensión lectora, a través de las habilidades comunicativas; esto con la finalidad de transformar la realidad educativa en pro de una educación de calidad, para contribuir al desarrollo integral de los alumnos y que puedan enfrentar las exigencias que la sociedad demanda en este siglo del conocimiento.

2.1 Línea de investigación

Bajo este contexto y de acuerdo con los Lineamientos del Colegio Mexiquense de Estudios Psicopedagógicos de Zumpango (COMEPZ), en los cuales se desarrolla la investigación de referencia se estableció que la línea de investigación en la que se inscribe el tema “Estrategia didáctica para fortalecer en los alumnos de Quinto Grado de Primaria el proceso de comprensión lectora” es Didáctica de las Ciencias en los diferentes niveles educativos.

El tipo de investigación es cualitativa, lo anterior lleva a considerar las diez características propuestas por Steve Taylor y Robert Bogdan (1987) y que se manifiestan en el libro Introducción a los métodos cualitativos de investigación, mismos que se retoman y se describen a continuación:

- La investigación cualitativa es inductiva. Se desarrollarán conceptos e interrelaciones a partir de datos, tales como: comprensión, lectura,

comprensión lectora, estrategia, didáctica, estrategia didáctica, modelo, modelo didáctico y círculo hermenéutico lúdico recíproco.

- En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas, desde una perspectiva holística. No son reducidos a variables, sino considerados como un todo. Por tanto, los escenarios considerados son el patio escolar y el salón de clases, lugares primordiales para llevar a cabo las acciones de la estrategia didáctica y las personas, son los alumnos de quinto grado.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Esto se manifestará, al interactuar con los informantes (alumnos) de un modo natural y no intrusivo.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Resulta esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan, por consiguiente es de vital importancia identificarse con los alumnos para comprender cómo ven las cosas.
- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Lo anterior se revelará al ver los sucesos como si ocurrieran por primera vez, todo es un tema de investigación: nada se da por sobrentendido.

- Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Se busca la comprensión detallada de las perspectivas de otras personas; en este sentido, participarán los docentes, investigador espejo y expertos, para que enriquezcan la información recabada en las sesiones de trabajo.
- Los métodos cualitativos son humanistas. Se espera llegar a aprender sobre la vida interior de las personas, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino. Por ello, es importante no reducir las palabras y los actos de la gente a ecuaciones estadísticas, ya que se perdería de vista el elemento humano de la vida social.
- Los investigadores cualitativos ponen en relieve la validez de su investigación. Se tiene que asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que los alumnos realmente dicen y hacen para tener una mejor corroboración estructural.
- Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- La investigación cualitativa es un arte, el investigador puede seguir directrices orientadoras, pero no reglas. Los métodos sirven a él. Por consiguiente, habrá flexibilidad para llevar a cabo la investigación y de esta manera, poder responder las preguntas de investigación formuladas en torno al objeto de estudio

2.2 Paradigma de la investigación

Se sustenta en el paradigma dialéctico, también llamado paradigma crítico, se basa en la visión histórica de la interacción entre el proceso de comprensión lectora y los alumnos de quinto grado de Primaria.

Aunado a lo anterior, las etapas a desarrollar son las que cita Gayou (2005): a) definir tema, problema y preguntas, b) importancia y relevancia del estudio, c) viabilidad, d) definir objetivos de la investigación, e) búsqueda bibliográfica, f) fundamentar la elección del paradigma cualitativo para responder las preguntas, g) definir paradigma interpretativo, h) definir características de los participantes, i) definir procedimientos para la obtención de la información, j) análisis de datos; definir la forma de organizar y analizar la información y k) elaboración del informe final.

Bajo este contexto, es pertinente mencionar, que el proceso de comprensión lectora transita por cada una de estas etapas, lo que permite tener una visión holística de cómo se va a llevar a cabo la investigación para establecer concordancia entre cada una de ellas y de esta manera, se puedan develar sus características esenciales para determinar la interacción entre el proceso de comprensión lectora con los alumnos, en contextos significativos.

2.3 Diseño de la investigación

El diseño que se seleccionó es de tipo transversal, se aplicará en un período corto de tiempo, durante el ciclo escolar 2013-2014. Se estudiará en

diferentes momentos el proceso de comprensión lectora de los alumnos de quinto grado de Primaria. Lo anterior permitirá al investigador tener un panorama más amplio del proceso de comprensión lectora y de esta manera, entender las relaciones de causa y efecto para poder diseñar el modelo didáctico y la estrategia didáctica que contribuyan a fortalecer el proceso de comprensión lectora.

2.4 Supuestos y preguntas de investigación

Los supuestos que se consideran para la estrategia didáctica son:

- Fortalece el proceso de comprensión lectora de los alumnos.
- Contribuye a adquirir conocimientos didácticos y no didácticos.
- Permite transformar la realidad educativa.

Las preguntas de investigación que se han formulado son:

a) ¿Cuáles son los antecedentes históricos y referentes teóricos que sustentan el proceso de comprensión lectora, con énfasis en las habilidades comunicativas?

b) ¿Qué elementos integran el marco metodológico para llevar a cabo la investigación?

c) ¿Cuál es el diagnóstico del estado actual del problema investigado?

d) ¿Qué sustentos permiten elaborar un Modelo didáctico de enseñanza directa lúdica-recíproca de la comprensión lectora, que contribuya a desarrollar habilidades comunicativas en los alumnos de quinto grado de Primaria?

e) ¿Qué aspectos considerar en la estrategia didáctica para desarrollar las habilidades comunicativas en el quinto grado de Primaria?

f) ¿Cómo contribuyó la estrategia didáctica a transformar la práctica pedagógica en el quinto grado de Primaria?

2.5 Población y muestra

Para precisar la población y la muestra de la investigación se consideró necesario aludir a los contextos comunitario y escolar, con el fin de conocer las características de cada uno de éstos. Además, se asume el criterio de Gayou (2005) al hacer referencia que en la investigación cualitativa no interesa la representatividad, por lo que la investigación es valiosa al realizarla en un grupo de pocas personas.

2.5.1 Contexto comunitario

Nezahualcóyotl es un nombre que procede de la lengua náhuatl Nezāhualcoyōtzin (que deriva de Nezāhual -ayuno- y Coyōtl -coyote-) y significa «coyote que ayuna». Fue nombrado así en honor a Nezahualcóyotl, tlatoani de Texcoco. En sus límites con la ciudad de México se encuentra ubicada la Facultad de Estudios Superiores Aragón, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Nezahualcóyotl se encuentra en los límites entre el municipio de Ecatepec de Morelos y la Delegación Gustavo A. Madero. Algunas de las Colonias más importantes son: Bosques de Aragón, Impulsora, Valle de Aragón, Plazas de Aragón, Prados de Aragón, Jardines de Guadalupe, Vergel de Guadalupe, Ciudad Lago, El Tesoro, y el edificio de administración municipal zona norte conocido como "La Bola".

En cuanto a las actividades económicas predominantes, un alto porcentaje se concentra en el comercio de bienes y servicios, en mercados, tianguis o mercados sobre ruedas, plazas y centros comerciales. Esto se debe a que la mayoría de la población trabaja en la Ciudad de México, pero consume y adquiere productos dentro del municipio.

Se cuenta con dos bibliotecas: Constituyentes de 1917, que se ubica en Av. Blvd. de los Continentes s/n, Colonia Bosques de Aragón y la Isidro Fabela, en Av. Cupatitzio entre Av. Aeropuerto y Alta Tensión, Colonia Ciudad Lago.

Los servicios que se prestan en las citadas bibliotecas son: Orientación a usuarios, consulta del acervo en las salas, préstamo a domicilio, fomento a la lectura, visitas guiadas, círculos de lectura, la hora del cuento, audiovisuales, Cursos de verano. Los horarios de servicios son de lunes a viernes de 9:00 a 19:00 hrs. y los sábados de 9:00 a 14:00 hrs.

2.5.2 Contexto escolar

El personal de la Institución está conformado por 8 profesores, 1 promotora de Educación Artística, 1 promotor de Educación Física, 1 directivo, 1 docente de aprendizaje, 1 trabajadora social, 1 docente de lenguaje: los tres últimos conforman el Equipo de la Unidad de Servicios de Apoyo a Escuelas Regulares (USAER).

El Centro escolar cuenta con un grupo de primer grado, uno de segundo, uno de tercero, dos de cuarto, uno de quinto y dos de sexto, con una matrícula promedio en cada uno de 13 a 23 alumnos.

En el quinto grado hay 23 alumnos, de los cuales 11 son mujeres y 12 hombres, 4 están canalizados en USAER, uno por conductas atípicas y tres por problemas de aprendizaje, lo que permite en el grupo tener pluralidad en el pensamiento y poca unidad en la acción.

Aunado a lo anterior, se observa que a los niños les gusta manipular material concreto, jugar fútbol; mientras que a las niñas, listón o a las correteadas y de acuerdo con Piaget (1968) empiezan a aparecer entre ellos los juegos con reglamento, caracterizados por ciertas obligaciones comunes que son las reglas del juego.

No obstante, a algunos les cuesta trabajo participar, tal vez porque el maestro no les da seguridad; o por temor a que sus compañeros se burlen, pierden el interés en las actividades que no llaman su atención: como

consecuencia interrumpen la clase, al ponerse a platicar o jugar dentro del salón de clase. Les gusta redactar recados para intercambiarlos con sus compañeros, lo que posibilita la producción de textos escritos y la comprensión de los mismos cuando son cortos, no así cuando son extensos.

La mayoría de los alumnos concluyen su escolaridad al egresar de la escuela primaria, con graves deficiencias que se hacen más notables cuando algunos de ellos continúan sus estudios o intentan continuar su preparación académica; pero éstas son más dramáticas para los jóvenes que deben incorporarse al mercado laboral, por lo que se considera necesario que en este nivel se consoliden y enriquezcan, a través de una estrategia didáctica las 4 habilidades básicas relacionadas con la lengua materna: escuchar, hablar, leer y escribir; así como la capacidad para ampliar con eficacia y eficiencia el lenguaje en sus funciones centrales: representar, expresar y comunicar.

Por todo lo anterior, la población, entendida como el conjunto formado por todos los elementos a estudiar es la Escuela Primaria “Dr. Gustavo Baz Prada” de la Zona Escolar P190 y la muestra es intencional de evento, la parte de la población que se considera representativa son los 23 alumnos del quinto grado, grupo “A”.

En cuanto a los participantes serán los 23 alumnos del quinto grado, grupo “A”, el investigador, el investigador espejo y los expertos.

Los roles asumidos por el investigador y que se retoman, son los que describe Rodríguez (1996) a continuación:

- El primer rol a desempeñar es el propio rol como investigador, se poseen conocimientos sobre la metodología de la investigación a aplicar y se tiene una serie de habilidades y técnicas que permitirán planificar y realizar la investigación. Todo ello se ha aprendido a lo largo de la formación académica y como fruto de la experiencia profesional.
- Se asumirá el rol de participante, en ocasiones será un intermediario; es decir, será traductor o intérprete que transmitirá los significados propios a los alumnos.
- Desempeñará otros roles como los de observador externo y evaluador. En el primero, se realizará un análisis y comprensión de conductas y significados propios de un grupo, sin formar parte del mismo. En el segundo, aportará una comprensión y/o valoración de un modelo didáctico y una estrategia didáctica.
- La participación será mayor al ser observador participante. En este caso, se tomarán las decisiones fundamentales sobre el problema a investigar, al igual que el diseño de la investigación. Como intermediario y observador externo, las funciones a cumplir estarán delimitadas por el investigador espejo al igual que la de los expertos, que pueden decidir qué investigar y cómo hacerlo.

2.6 Métodos y técnicas empleados en la investigación

En esta investigación se priorizan como **métodos del nivel teórico**:

1. Histórico lógico.
2. Inductivo.
3. Hermenéutico.
4. Modelación.

En el primero, el fenómeno objeto de estudio existe en el tiempo y dialécticamente se encuentra en constante movimiento. Por eso, es importante estudiar el proceso de comprensión lectora en su constante transformación, para reflejar su naturaleza cualitativa.

Para conocer la evolución y desarrollo del proceso de comprensión lectora se hace necesario revelar su historia en tres etapas y de cada, una establecer sus momentos esenciales a fin de comprender el movimiento histórico (tendencial) en toda la riqueza que ha tenido el proceso de comprensión lectora, con énfasis en las habilidades comunicativas.

El aspecto lógico expresa la esencia del proceso de comprensión lectora, explica la historia de su desarrollo, reproduce el proceso de comprensión lectora en su forma superior y madura. Permite además, integrar armónicamente el estudio del proceso de la comprensión lectora y la concepción de su historia.

En cuanto al método inductivo se retoma el de Bacon (1996) puesto que permite adquirir conocimientos, de una forma en la que los pensadores no debían esclavizarse, aceptando como verdades absolutas las premisas transmitidas por las autoridades en la materia.

En este sentido, se establecerán conclusiones generales basadas en hechos recopilados mediante la observación directa; por tal razón, para obtener conocimiento es imprescindible observar la naturaleza, reunir datos particulares y hacer generalizaciones a partir de ellos. Una nueva manera de encontrar la verdad es ir a buscar los hechos, en vez de basarse en la autoridad (experto) o en la mera especulación.

Para estar seguro de una conclusión inductiva, se tienen que observar todos los ejemplos. Lo anterior se manifestará cuando el investigador entreviste a un alumno, analice los datos que obtuvo y sacará conclusiones; posteriormente entrevistará a otro alumno, analizará la nueva información y revisará sus resultados y conclusiones. Del mismo modo, efectuará y analizará más datos para comprender lo que busca; es decir, procederá caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general, Sampieri (2006).

En el tercer método se considera la Hermenéutica, a través de su aplicación se genera la interpretación de textos para desarrollar el proceso de comprensión lectora: busca la verdad que se encuentra en ellos y se fundamenta en el concepto del círculo hermenéutico. Desde esta mirada se aplica la Hermenéutica, como la teoría y la práctica de la interpretación.

Con fines de organización, Gallagher (1999) organiza las teorías hermenéuticas en cuatro corrientes: Hermenéutica conservadora, Hermenéutica dialógica, Hermenéutica crítica y Hermenéutica radical. Para efectos de esta investigación se tendrá en cuenta la primera: Hermenéutica conservadora, con los principios y las reglas siguientes:

- Se piensa que la verdad del texto refleja las intenciones del autor o el significado que el auditorio atribuye al texto.
- Se considera la verdad como la correspondencia entre la idea del intérprete y el significado del texto.
- Para obtener la verdad del texto, se debe investigar el contexto histórico en el que se presenta. El conocimiento de los antecedentes culturales, históricos o autobiográficos del autor del texto ayudan a comprender el significado del texto.
- Para entender la verdad de un texto se requiere comprender su género y su lenguaje, específicamente el uso de las palabras y el significado que tienen para el auditorio original.
- Por medio de la investigación histórica y lingüística, el intérprete puede superar sus propios sesgos y comprender el texto, de acuerdo con los valores del momento en que se produjo.
- Debe distinguirse entre el significado de un texto, para un intérprete en particular y la importancia para su proyecto y el significado del texto en su concepción original.

- Alude a un llamado círculo hermenéutico que sugiere que el intérprete debe comprender las partes del texto. Esto se aplica entonces, en el nivel de las palabras, las oraciones y los párrafos. Aunque pueden existir diferencias en la interpretación del significado de un texto, es posible resolverlas apelando a principios de racionalidad o evidencia.

En cuanto a la modelación, el profesor modela claramente a los alumnos lo que han de aprender; por consiguiente, tiene que mostrar cómo implementar una habilidad, proceso o acción determinada y explicar el razonamiento que tiene lugar. Se trata de hacer transparente el proceso al aplicar la acción. El profesor explica lo que sucede en la mente del lector experto durante el proceso. Los procesos cognitivos al no poder ser observados directamente, deben ser ilustrados por un lector experto (el profesor). El papel de esta ilustración es el de hacer transparente el proceso cognitivo que se produce al aplicar la acción.

Entre **los métodos del nivel empírico y técnicas empleadas** para la obtención de la información se encuentran: la observación participante, entrevista semiestructurada y análisis de contenido.

Desde el punto de vista de las técnicas de investigación social, la observación es un procedimiento de recopilación de datos e información que consiste en utilizar los sentidos para observar hechos y realidades sociales presentes y a los sujetos en el contexto real en donde desarrollan normalmente sus actividades, Ander (2003).

Se retoma la observación participante, de acuerdo con Bunge (1975) se intentan captar aquellos aspectos que son más significativos en el proceso de comprensión lectora con énfasis en las habilidades comunicativas para recopilar los datos que se estiman pertinentes. No obstante, para que la observación tenga validez desde el punto de vista metodológico es menester que la percepción sea intencionada, se hace con un objetivo determinado y va guiada por un cuerpo de conocimiento.

Se utilizará la entrevista no estructurada, pues de acuerdo con Sierra (2006) deja una mayor libertad a la iniciativa de la persona interrogada y al encuestador. Se trata de preguntas abiertas que son respondidas dentro de una conversación, teniendo como característica principal la ausencia de una estandarización formal. La persona interrogada responde de forma exhaustiva, con sus propios términos y dentro de su cuadro de referencia a la cuestión general que se le ha sido formulada.

En la muestra seleccionada este tipo de entrevista tiende a favorecer la libertad del alumno al responder las preguntas, para que el alumno ofrezca información que no puede estar contemplada en el guión de entrevista y resulta útil al investigador, detectar fortalezas y debilidades en su proceso de comprensión lectora a lo largo de su vida; además de ser flexible al agregar nuevas preguntas en el transcurso de la entrevista.

El análisis de contenido, desde la visión cualitativa, es una manera de análisis de cualquier forma de comunicación humana: busca analizar mensajes.

El examen de los datos se realiza mediante la decodificación, por medio de ésta se detectan y señalan los elementos relevantes del discurso verbal o no verbal, y a su vez, éstos se agrupan en categorías de análisis.

Realizar un análisis de contenido, en este caso acerca del proceso de comprensión lectora de los alumnos de Primaria, en la muestra seleccionada demanda seguir algunos pasos:

- Determinar qué contenido se estudiará y por qué es importante.
- Tener los elementos que se van a buscar, por ello es necesario una guía de análisis.
- Definir el campo de observación de contenido.
- Decidir la forma de recabar la información.
- Unificar criterios para la observación y para la codificación.

Para organizar y analizar la información se requiere tener en papel la información que los participantes van a proporcionar. Una vez realizado esto, el análisis comenzará con la comparación de las palabras: ¿son idénticas, similares, relacionadas o no?

Aquí las pistas son tendencias y patrones que reaparecen en varios participantes o textos, provenientes de diversas entrevistas, observaciones y análisis de contenido. Se identificarán opiniones, sentimientos o ideas que se repiten, aunque se expresen con palabras o con estilos diferentes. Las

opiniones que se expresen una vez o pocas veces podrán resultar clarificadoras e interesantes.

El análisis será sistemático, seguirá una secuencia y un orden. Por tal razón se enfocará a los seis pasos que propone Krueger (1988):

1. Obtención de la información. Consiste en contar con una secuencia ordenada de preguntas, de las menos complejas a las más complicadas para que los alumnos profundicen en su introspección.
2. Captura, organización y manejo de la información. No basta con el registro electrónico (grabación de audio y video) se tendrá presente un cuaderno de notas para evitar confusiones en el análisis.
3. Codificación de la información. Se colocará una etiqueta a los textos con comentarios, opiniones, sentimientos, entre otros y que pueden repetirse.
4. Verificación participante. Brindar la oportunidad a los alumnos de verificar lo que el investigador ha encontrado.
5. El investigador se reunirá con el investigador espejo, para verificar las coincidencias y diferencias en la percepción de la sesión.
6. Plantear la conveniencia de que los resultados se compartan con los participantes y otros investigadores.

2.7 Validez y confiabilidad

Para darle validez y confiabilidad a la investigación se utilizará además, la triangulación de técnicas cualitativas, así como el criterio de expertos. Lo anterior implica detectar semejanzas y diferencias en los resultados y contar

con la opinión del investigador espejo, así como la de los expertos en la interpretación de los mismos, por lo que esta visión enriquecerá la investigación.

Por tal razón, es necesario lograr y asegurar la obtención de la situación real de los alumnos que se investigan y en este sentido, será preferible y más descriptivo hablar de autenticidad. Ello significa que logren expresar realmente su sentir.

En esta investigación no se realizan mediciones, por lo que este elemento queda anulado. Sin embargo, algunos autores buscan tener un equivalente de la confiabilidad, referida a los casos en los que se realiza la interpretación de los datos obtenidos. Eisner (1999) propone la corroboración estructural, que consiste en el proceso de reunir los datos y la información y con ellos establecer los lazos de un todo que se apoya en partes de la evidencia.

En relación con esto, surge el concepto de triangulación, que se ha considerado como la utilización de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores para agregar rigor, amplitud y profundidad a la investigación, Denzin y Lincoln (1998).

Bajo este contexto, se utilizará la triangulación de técnicas cualitativas que se aproxima a la propuesta por Morse (1998). En cuanto a que el valor se encuentra cuando se entra a la interpretación de los datos. Los diferentes

marcos referenciales brindan mayor claridad y pueden complementarse siempre y cuando no se mezclen.

Finalmente, se eligieron expertos que cumplen ciertos requisitos que en el mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad, los cuales fueron: años de servicio, prácticas reales de lectura, estrategias de lectura y evaluación de la lectura. No se seleccionaron al azar para completar una muestra de tamaño n , se eligió uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustaron a los criterios establecidos.

Conclusiones parciales

- Se asume el tipo de investigación cualitativa puesto que permite observar la realidad desde diferentes perspectivas y esto a su vez contribuye a dar posibles respuestas a la problemática que se presenta con el proceso de comprensión lectora en las aulas de Educación Primaria.
- Los métodos que fundamentan parte de esta investigación son el histórico lógico a través del establecimiento de etapas para estudiar el objeto de estudio que es el proceso de comprensión lectora de los alumnos de quinto grado de Educación Primaria, el inductivo para establecer conclusiones al analizar las técnicas que se emplearon para la recogida de información y el hermenéutico para analizar las producciones escritas de los alumnos y así identificar las causas que impiden a los alumnos comprender un texto.

- La investigación cualitativa permite observar la realidad desde diferentes perspectivas. De esta manera se establecen preguntas de investigación que son una guía para tratar el proceso de comprensión lectora de los alumnos de quinto grado de Educación Primaria, además de que se constituye en el referente fundamental de este trabajo de investigación, para llevar a cabo los pasos del proceso investigativo.

CAPÍTULO 3. DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DEL PROBLEMA DE LA COMPRESIÓN LECTORA A TRAVÉS DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS

En este Capítulo se describen los datos obtenidos a partir de las técnicas entrevista semiestructurada, observación participante y análisis de contenido, con sus respectivos instrumentos cuestionario, guión de observación y guía de análisis que se pusieron en práctica para determinar el estado actual del problema de la comprensión lectora a través de las habilidades comunicativas para fortalecer en los alumnos su proceso de comprensión lectora.

3.1 Concepción general del diagnóstico

Una de las actividades que se llevaron a cabo en seminario de investigación uno fue leer sobre técnicas e instrumentos para el diagnóstico, algunos textos que se revisaron fueron de Ma. Teresa Padilla, Martínez Miguélez, Álvarez Gayou y Ezequiel Ander. Al leer sus aportaciones se consideró necesario retomar las características de Ezequiel Ander sobre la entrevista semiestructurada y la observación participante y de Álvarez Gayou el análisis de contenido ya que establecen criterios prácticos para llevarlos a la práctica.

Una vez que se seleccionaron las tres técnicas con sus respectivos instrumentos de recogida de información se procedieron a diseñarlos en relación a la comprensión lectora mediante las habilidades comunicativas, esto

con la finalidad de triangular los datos para darle corroboración estructural una vez que fueran aplicados.

El primer instrumento que se diseñó fue el cuestionario, posteriormente el guión de observación y por último la guía de análisis. En un principio se retomaron varios aspectos porque no se había delimitado qué podría ayudar o no a la investigación, ya que como investigador aprendiz se tiene la duda de lo que se plasma y empiezan a surgir ideas a partir de lo que se lee sobre el tema hasta llegar a un punto donde todo tiene que ver con el todo ya que no se puede desfragmentar.

Situación que en un principio complica la investigación por no saber hacia dónde ir y esto se pudo erradicar cuando cada instrumento fue revisado por tres expertos para darle corroboración estructural. Una de las características que se retomaron fue que tuvieran maestría o doctorado así como conocimiento sobre el tema de investigación. Cumplido este requisito que mencionó la Dra. Dolores se procedió a dialogar con los expertos y ellos resaltaban el porqué de las preguntas y criterios ahí plasmados por lo que se procedió a la defensa de las preguntas y criterios argumentando cada una de ellas.

Al ser analizados los instrumentos mencionaron observaciones como las siguientes:

- El instrumento de la entrevista semiestructurada está cargado de preguntas, trata de fijar criterios porque hay preguntas similares que pueden quedar en una sola (ver anexo 1).
- En la observación participante tienes 31 aspectos a observar por lo que sería imposible registrar a detalle cada uno de ellos (ver anexo 2).
- El análisis de contenido es concreto y permite identificar en un texto lo que quieres analizar (ver anexo 3).

Se atendieron las observaciones y se realizaron los ajustes pertinentes a los instrumentos al quedar la entrevista semiestructurada a 15 preguntas (ver anexo 4), la observación participante a 18 aspectos a observar (ver anexo 5) y el análisis de contenido se conservó.

Cabe destacar que al hacer los ajustes a los instrumentos se pidió el apoyo a la Dra. Adia para que los revisara y determinara parte de la corroboración estructural, por lo que sugirió elementos al análisis de contenido para que quedara a detalle. Se atendieron las observaciones y se procedió a realizar el pilotaje de los instrumentos.

3.2 Prueba piloto

Se habló con el director de la escuela sobre la investigación a realizar con los alumnos de quinto grado para fortalecer su capacidad de comprensión lectora a través de las habilidades comunicativas, por lo que se le solicitó permiso para poder grabar las entrevistas con los alumnos así como una clase

de lectura y recopilar las producciones escritas de los alumnos que serían objeto de análisis para determinar el diagnóstico científico.

Al saber de lo que se iba a realizar accedió y brindó su apoyo en todo momento porque comentó “de esos maestros hacen falta para que puedan trascender en la vida de los alumnos, necesitamos un cambio y usted junto con mi apoyo, el de los padres y alumnos lo logrará para beneficio de la comunidad”. Al día siguiente convocó a los maestros a la sala de juntas e hizo mención de lo que se iba a trabajar para que no les extrañara si venía alguien ajeno a la escuela ya que apoyaría a aplicar entrevistas.

Los maestros solicitaron que los resultados se dieran a conocer porque en muchas ocasiones no se comentan lo que impediría modificar sus prácticas pedagógicas porque argumentaban que solo las investigaciones se hacen para un grupo y los demás siguen igual, entonces les dije que de acuerdo a los resultados se va a diseñar un modelo didáctico y una estrategia didáctica para que la puedan poner en práctica con los alumnos que tienen a su cargo, haciéndole modificaciones ya que no será rígida.

A nivel institución se mostró accesibilidad y apoyo por parte de los docentes, incluso la docente de aprendizaje en las sesiones que tenía con los niños los días martes sus actividades se enfocaron a la lectura como apoyo para fortalecer su capacidad comprensiva.

Se invitó a la institución a un investigador espejo para recopilar la información mediante la entrevista semiestructurada, él le aplicó a cinco y otro investigador a otros cinco dando un total de 10 alumnos de quinto grado. Esto con la finalidad de identificar la pertinencia de las preguntas ya que se si encontraban confusiones en algunas de ellas se tendrían que modificar, así como detectar si cada pregunta arrojaba la información necesaria para diseñar el modelo didáctico.

En cuanto a la observación participante el investigador espejo no estuvo presente en la sesión de lectura por lo que se tuvo que grabar sin que se percataran los alumnos para evitar modificar el escenario. Una vez grabada la sesión se le entregó al investigador espejo para que analizara la clase y pudiera registrar lo observado en el instrumento correspondiente y así determinar los resultados del diagnóstico.

Para llevar a cabo el análisis de contenido se pidió a los alumnos realizar una redacción de una leyenda, una vez que la terminaron se recopilaron, cinco fueron entregadas al investigador espejo y cinco al otro investigador para poder analizarlos y registrar las correspondientes observaciones.

Día a día, el investigador y el investigador espejo se reunían para comentar las dificultades encontradas así como las fortalezas y de esta manera poder hacer los ajustes definitivos a los instrumentos al quedar de la siguiente manera: en la entrevista semiestructurada se quitaron tres preguntas porque en la primera se obtenía la información con el tipo de texto que les gusta leer, en la

segunda daban respuesta a las finalidades mientras que en la tercera no brindaban información relevante para la investigación (ver anexo 6).

- ¿Cuáles son los temas de tu preferencia para leer?
- ¿De qué manera empleas lo aprendido en tu vida?
- ¿Qué opinión tienes acerca de las personas que poseen hábito de lectura?

El guión de observación se conservó y al análisis de contenido se le quitó la columna de proceso hermenéutico porque ya está implícito en los contenidos y criterios, las columnas de SI y NO se sustituyeron por los valores NUNCA, CASI NUNCA, A VECES, CASI SIEMPRE, SIEMPRE, se quitó la columna de observaciones para cada criterio y se optó por escribir en la parte final del formato observaciones generales (ver anexo 7).

Lo dicho con anterioridad se refiere a la estructura de los instrumentos, sin embargo, es momento de referir los resultados que se obtuvieron del diagnóstico para poder diseñar el modelo y la estrategia didáctica que permitirán fortalecer la capacidad de comprensión lectora de los alumnos a través de las habilidades comunicativas.

3.3 Resultados

En la entrevista semiestructurada los niños presentaron dificultad en la pregunta dos que dice ¿Qué género es el que más te gusta leer y por qué? Mencionaban que no la entendían o guardaban un momento de silencio y

solicitaban que se las volviera a repetir mientras que otros decían cuentos y leyendas. Lo anterior se traduce en que prefieren géneros narrativos, por tal razón se cambió la pregunta por ¿qué te gusta leer? con la finalidad de recuperar información de manera fácil y comprensiva para los niños.

Cabe destacar que una razón por la cual los niños respondieron cuentos y leyendas fue porque en el momento en que se realizó la entrevista, en el bloque II de español se trabajó con las leyendas, lo que significa que los niños relacionaron ese tipo de texto con la pregunta.

Otra dificultad que enfrentaron los niños fue con la pregunta cinco ¿Con qué frecuencia lees y por qué? Algunos se quedaban callados, otros solicitaban que les repitiera la pregunta pero al no comprenderla decían “Luego leo con calma o luego me trabo pero luego me gusta leer con calma sin que me desconcentre calmada”. Analizar esta respuesta lleva a responder otra pregunta como ¿por qué en ocasiones no comprendes lo que lees? al ser la respuesta porque me trabo y estoy desconcentrada. Algunos comentaban que no entendían la pregunta y pedían que la formulara de otra manera por lo que quedó de la siguiente forma ¿cada cuándo lees y por qué?

También mostraron dificultad en la pregunta seis ¿con qué finalidades lees? la mayoría se quedaban callados y al ver que no respondían les cambié la pregunta por la siguiente ¿para qué lees? e inmediatamente respondían “para que mejore mi lectura, para aprender muchas cosas que nos dicen en la escuela, para hacer chistes o bromas, para aprender a leer, para desarrollar mi

mente, para que mi cerebro pueda continuar estudiando, para que mi familia se dé cuenta de lo que leo, para corroborar, para desarrollar mi inteligencia, para aprender a escribir, para aprender a leer con énfasis, para no estar aburrido, para platicarle a mi mamá o a mi papa lo que pasó, para hacer más rápida mi lectura, para la fluidez, para inspirar a la gente a que lean, para aprender un poco más de los antepasados, para motivarme, para que no se me trabe la lengua”.

Al escuchar la variedad de finalidades con las que leen los alumnos me lleva a reflexionar la siguiente situación que en muchas ocasiones se ha satanizado con la lectura en la escuela y que muchos teóricos han criticado y plasmado en libros al decir que la única finalidad con la que leen los alumnos es porque el maestro lo solicita. No obstante, en esta investigación se ha demostrado que los niños tienen múltiples finalidades para leer por lo que considero que no se les ha encauzado para aprovechar al máximo sus capacidades y puedan comprender los textos que leen.

Aunado a lo anterior hubo preguntas detonadoras que brindaron información valiosa para poder realizar el modelo didáctico y que a continuación se citan:

- Pregunta cuatro ¿Cómo son los textos que lees?

La mayoría dijo cortos con imágenes pero no descartan la posibilidad de los medianos y los largos, además de que los hagan experimentar emociones

como tristeza, alegría y miedo. Un punto importante a destacar se fundamenta en que cuando leen los niños les gusta sentir emoción, por lo que se deja a un lado la lectura tediosa y aburrida que cerca de ayudarlos los aleja de ella.

- Pregunta siete ¿Qué haces para entender un texto?

Las respuestas que emitieron los niños fueron “si no lo entiendo lo vuelvo a leer de dos hasta siete veces hasta que lo entienda; antes leía todo corridito y no lo entendía ahora uso las comas y los puntos para entenderlo; en un cuaderno anoto que le entendí; busco en internet, en un diccionario o en una enciclopedia las palabras que no conozco o le pregunto a mi mamá o al maestro”. En este apartado se vislumbran las diferentes formas que los niños utilizan para comprender un texto, no son las únicas pero esto ha demostrado que los niños se saben valer por sus propios medios.

- Pregunta ocho ¿Por qué en ocasiones no entiendes lo que lees?

Los niños mencionaron que no están concentrados, no leen bien o pronuncian mal las palabras, están platicando y hace que se distraigan, se traban al leer, no usan las comas y los puntos, hay palabras que no se entienden, me habla un compañero y me confundo y hace que me pierda en la lectura, hay textos muy complicados y difíciles.

Ante estas situaciones se requieren generar espacios donde los alumnos tengan la libertad para leer sin interrupciones, pongan en práctica la fluidez, la velocidad y la comprensión de la lectura, así como sus respectivas modalidades

que son lectura comentada, lectura compartida, lectura en episodios, lectura en voz alta, lectura silenciosa y enseñarles marcadores gráficos para que cuando interrumpen la lectura no se pierdan o se confundan y tengan la necesidad de releer el texto, así mismo generar preguntas orientadoras sobre el texto y hacer que el niño infiera el significado de las palabras que no entiende a partir del contexto situacional en que se desarrolla la lectura.

- Pregunta catorce ¿Cómo sugieres que sean las clases de lectura?

Los niños sugieren que haya libros de cosas que no han aprendido, es decir, interesantes; el maestro nos diga cómo vamos a leer, que él las explique, nos diga el significado de las palabras que no conocemos, nos pregunte de qué trató la lectura o qué le entendieron; tener lecturas largas para que no se acaben; textos difíciles; que sean cómicas y tengan acción; cada compañero pase a leer el cuento que lee en casa o en la escuela; los maestros se interesen por la lectura porque hoy en día casi no hay lectura en las escuelas; tenerles paciencia a los niños que no leen bien o pronuncian mal las palabras y que dramaticen las lecturas para que sean más emocionantes.

Las respuestas de los niños están encaminadas a una enseñanza instruccional donde el maestro decide qué van a realizar los alumnos para que puedan responder a lo que él solicita, considero que esto se da porque la mayor parte de su aprendizaje ha sido de esa forma por lo que es necesario cambiarles ese paradigma y que ellos sean los propios protagonistas de las acciones que les permitirán comprender diversos tipos de texto.

En la observación participante se llevó a cabo un gui3n de observaci3n con 18 aspectos a observar y que estuvieron la mayor3a encaminados a determinar parte del modelo did3ctico as3 como las acciones de la estrategia did3ctica y de esta manera fortalecer en los ni1os su capacidad de comprensi3n lectora a trav3s de las habilidades comunicativas.

Para este instrumento se considera necesario mencionar los aspectos que se trabajaron porque de esta manera se permitir3 tener un idea clara del porqu3 se determinaron varias acciones, ya que si se deja de manera aislada no tendr3a sentido los resultados del pilotaje.

Se trabaj3 con la lectura "El bicho m3s raro del mundo" del autor Pedro Pablo Sacrist3n, antes de iniciar la lectura se mencion3 a los ni1os que el autor es de Madrid, Espa1a y para motivarlos se hicieron preguntas en relaci3n al contexto del continente europeo y americano puesto que Espa1a pertenece al continente europeo y M3xico al continente americano.

En cuanto al tratamiento de los conocimientos previos de los ni1os se plantearon preguntas orientadoras en relaci3n a las palabras clave del cuento y de esta manera asegurar la comprensi3n del texto.

El tipo de texto que se ley3 fue un cuento que pertenece al g3nero narrativo, ya que es el que m3s prefieren ellos.

El papel que desempeñaron los alumnos fue participativo y activo porque permitió en la mayoría la interacción con el texto.

Las finalidades con las que leyeron fue incentivar la imaginación y la creatividad porque no se colocaron imágenes.

La motivación que hubo entre alumnos para leer fue que algunos de ellos no entendían alguna palabra y le preguntaban a su compañero de a lado y si se percataba que tampoco sabía prefería preguntarle al maestro, aquí un punto importante fue que el alumno se interesó más en el texto y ya no recurrió de manera directa al maestro.

Las actitudes que manifestaban al comprender el texto fueron de interés y entusiasmo, pero hubo algunos que fue de ansia y desesperación porque querían ver alguna imagen del bicho.

En cuanto al tratamiento a las cualidades y habilidades lectoras se puso en práctica cuando un alumno le tocaba leer un párrafo y se trababa en pronunciar alguna palabra, la mayoría del grupo corregía y la volvía a repetir lo que permitió tener cierta fluidez, corrección y expresividad.

Las estrategias de lectura que utilizaron para comprender el texto fue buscar el significado de las palabras desconocidas y releer las palabras, de igual manera pusieron en práctica las modalidades de lectura comentada y en voz alta.

Se trabajó con los niveles de comprensión inferencial y literal.

Las dificultades que enfrentaron al comprender el texto fue que al leer una oración se trababan y para resolverla la leían de dos a tres veces para poderla pronunciar de manera correcta y así seguir la secuencia.

Las actividades que generaron mayor interés fueron las respuestas a las preguntas que hizo el maestro, la lectura individual en voz alta y por párrafos y el dibujo que realizaron del bicho, así como colocarle un nombre y su respectivo ruido.

La producción que realizaron a partir de la comprensión de la lectura fue un escrito del bicho más raro del mundo al cambiarle el inicio de la versión original.

En la actividad se evidencio el enfoque comunicativo y funcional del español a través de la contextualización de un escrito extranjero con las producciones de los alumnos para poder identificar similitudes y diferencias.

El tiempo que se dedicó a la sesión de la lectura fue de una hora y media lo que permitió poder llevar a cabo las actividades antes descritas.

Por último la evaluación de las actividades se dio a través de una coevaluación entre alumnos para destacar fortalezas y debilidades en cuanto a su lectura, con esto se permitió responsabilizar más a los alumnos sobre sus propios aprendizajes, mientras que el maestro solo los guio ya que una

debilidad que se notó en la entrevista fue que los niños están acostumbrados a que el maestro sea el centro del proceso educativo.

En cuanto a la técnica análisis de contenido se destacó el proceso hermenéutico con la semiótica en sus tres niveles: sintáctico, semántico y pragmático. A continuación se menciona a grandes rasgos de qué trata cada uno para tener una comprensión de lo que se realizó.

Hoy en día se sabe que el lenguaje verbal está constituido por oraciones, es decir, grupos de palabras combinadas de cierta manera. Estas palabras se llaman significantes, y forman una oración enlazadas entre sí mediante una relación llamada sintáctica; estas relaciones las estudia la primera rama de la semiótica: la sintaxis.

Nivel Sintáctico.- Cuando se refiere a las relaciones formales de los signos entre sí. La sintaxis entonces, al estudiar la relación de los signos entre sí destaca la parte formal del lenguaje, el cómo hablamos, el cómo combinamos las palabras. Pero además, cada palabra remite a un significado. Por ejemplo, en la oración 'mañana no iré', la primera palabra significa el día que sigue al de hoy. La relación del significante con su significado se llama relación semántica, y es lo que estudia la segunda rama de la semiótica: la semántica.

Nivel Semántico.- Cuando engloba las relaciones de significado, entre signo y referente (es el nivel denotativo, el significado primero o léxico consignado en un diccionario). Ambos niveles se influyen mutuamente. Por

ejemplo: lo sintáctico influye en lo semántico, porque si se cambia la combinación de las palabras, varía el significado. Si en vez de decir 'mañana no iré' digo 'no iré por la mañana', aquí 'mañana' ya no significa el día siguiente al de hoy. También lo semántico influye sobre lo sintáctico, porque si se quiere quitar 'mañana' y poner 'elefante', es decir otro significado, la frase deja de tener sentido ('elefante no iré') y entonces se debe cambiar la sintaxis ('no iré con el elefante').

Las relaciones sintácticas y semánticas no se dan al azar, sino de acuerdo con ciertas reglas, casi siempre tácitas. Ejemplos de reglas sintácticas son las reglas gramaticales, que indican qué combinaciones de palabras son lícitas y cuáles no, y las reglas lógicas, que establecen por ejemplo qué combinaciones de oraciones son lícitas para hacer un razonamiento correcto.

Reglas semánticas son por ejemplo 'gato significa animal con bigotes que maúlla', es decir, especifican qué significado habremos de darle a determinados significantes. Estas reglas, simples en la vida cotidiana, adquieren mucha importancia en el lenguaje científico, donde aparecen vocablos teóricos para los cuales es necesario precisar su significado empírico. Autores como Carnap las llamaron reglas de correspondencia, porque justamente dicen qué significado empírico corresponde con determinada expresión teórica. Otros como Hempel las llaman principios puente, porque establecen un puente, una unión, entre lo teórico y lo empírico.

Hasta ahora se deduce que la sintaxis tiene relación con el significante (pues explica cómo combinar significantes), la semántica tiene relación con el significado. ¿Y la pragmática? tiene que ver con el intérprete, porque la pragmática apunta, como su nombre lo indica, al aspecto utilitario del lenguaje, al para qué le sirve al hombre el lenguaje y cómo lo utiliza.

Nivel Pragmático.- Nivel que implica las relaciones significantes con el intérprete, es decir, con aquel que utiliza los signos. Se sabe que el lenguaje puede servir para informar, para expresar emociones, para agradar, para seducir, para ordenar, para pelearse, etc. Más genéricamente, las palabras permiten estructurar las relaciones interpersonales y, con ello, regular el comportamiento de la gente. Y esto es así porque cualquier actividad humana implica siempre decir algo (semántica) de determinada manera (sintaxis) y con algún propósito (pragmática).

Después de mencionar la anterior información teórica es imprescindible decir que se analizaron las producciones escritas de los alumnos derivadas de sus procesos de comprensión lectora para determinar una evaluación formativa en la cual se establecieron contenidos y criterios a identificar con un SI o un NO y registrar las correspondientes observaciones.

Las producciones escritas que se analizaron fueron leyendas que realizaron el día cinco de noviembre de 2013 por lo que se mencionaran las debilidades y fortalezas que se identificaron de manera general y que sirvieron como parte del sustento para diseñar el modelo y la estrategia didáctica.

Como primera observación se puede identificar que en la primera letra del título no utilizan mayúscula, en nombres de lugares y personas la primera letra empieza con minúscula, después de un punto y seguido cometen el mismo error, además en los verbos en pasado olvidan colocarles acentos, utilizan palabras genéricas que necesitan ser descritas para que el lector imagine lo que sucede en el texto y pueda interactuar.

De igual manera no hay coherencia lineal entre una oración y otra ya que las ideas las dejan incompletas, cambian algunas letras como c por s o z, b por v o viceversa, juntan palabras y no respetan la segmentación de cada una de ellas, en algunas palabras omiten letras, repiten varias palabras, desconocen la regla gramatical del uso de mb y mp, en algunas ocasiones colocan la primera letra de una palabra en mayúsculas cuando no debe de ir, mencionan expresiones y olvidan colocar signos de admiración para darle énfasis, hay palabras agudas, graves y esdrújulas que requieren acento y no lo tienen.

Cuando en el texto hacen referencia a una conversación no hacen uso del guión largo para señalar los momentos en que habla una persona, la redacción es lineal y esto dificulta la comprensión del texto. Al escribir una pregunta olvidan utilizar signos de interrogación, así como colocar el acento gráfico a las palabras interrogativas qué, cuándo, dónde, por qué, cómo, quién.

Aunado a lo anterior el único nexos que utilizan es y. Falta hacer uso de comas para separar una oración de otra así como utilizar punto y seguido y aparte para tener una mejor comprensión del texto y como bien lo dijo un

alumno entrevistado “antes lo leía corridito y no le entendía, ahora respeto las comas y los puntos para poder entenderlo”.

En cuanto a las fortalezas se vislumbra que las ideas tienen un orden lógico y se ajustan al tema, el título que le colocaron a la leyenda es adecuado, para un lector experto el mensaje es claro y refleja las ideas del estudiante, las ideas están ligadas entre sí y se presentan con claridad y sencillez sin hacer uso de palabras que desconozcan su significado, hay relación entre párrafos, los renglones y párrafos se encuentran proporcionalmente separados. El escrito tiene la estructura gráfica adecuada, las letras son legibles y tienen el tamaño adecuado de acuerdo al texto trabajado, hay limpieza en la redacción y en el trazo de las letras.

Como se puede vislumbrar en los resultados, los indicadores que se retomarán son:

- Motivación para leer: porque uno como docente tiene que tener la capacidad de crearle la necesidad al alumno para que lea, no se puede dejar un libro al alumno que es escogido por el propio maestro sin tomar en cuenta sus intereses y que entregue como evidencia el reporte de Leer para crecer como simple actividad evaluativa.
- Finalidades para leer: no solo se lee para aprender, sino para recrearse, divertirse, compartir, criticar, persuadir, entre otros. Por eso es importante que antes de que lea un alumno sea consciente del por qué lo

va hacer ya que será de gran significancia tener un propósito de lectura y con esto se logre ser un lector autónomo porque en las escuelas pareciera ser que el único fin es para resolver un ejercicio o porque el maestro lo solicita por lo que en muchas ocasiones aborrecen la lectura.

- Acciones a realizar: están pensadas siete acciones que les permitirán poner en práctica las habilidades de lectura de los alumnos como hablar, escuchar, leer y escribir de una manera lúdica y recíproca y que estarán encaminadas en atender las necesidades que se detectaron en los resultados para que puedan comprender mejor los textos que leen.
- Evaluación de las actividades: se evaluará cada acción para identificar su pertinencia y viabilidad ya que al no dar los resultados esperados se modificará en el momento, por eso tiene que ser flexible, con esto se pretende tener un sustento teórico y práctico para vislumbrar la transformación de la práctica pedagógica.

Conclusiones parciales

- Los instrumentos de recogida de información tienen que ser diseñados, revisados, aplicados y corregidos para tener un diagnóstico científico del objeto de estudio que se investiga, ya que si no se considera este proceso difícilmente impactaría en la investigación que se realiza.
- Triangular la información de los datos obtenidos por medio de los instrumentos permitió identificar fortalezas y debilidades en los alumnos

cuando comprenden un texto por eso es necesario diseñar acciones que contribuyan a erradicar las debilidades detectadas para que puedan fortalecer su capacidad de comprensión

- Los resultados obtenidos brindaron información relevante para poder diseñar el modelo didáctico y a partir de este diseñar la estrategia didáctica por lo que al hacer de manera correcta las cosas desde un principio permite tener mayor claridad en lo que se va incidir en la práctica educativa, ya que de esta manera se pueden identificar los vacíos que existen y que por eso sigue de relevante varios temas de investigación.

CAPÍTULO 4. MODELO DIDÁCTICO DE ENSEÑANZA DIRECTA LÚDICA-RECÍPROCA DE LA COMPRESIÓN LECTORA PARA POTENCIAR LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS

En este Capítulo se presenta un modelo didáctico de enseñanza directa lúdica-recíproca de la comprensión lectora para desarrollar las habilidades comunicativas: leer, hablar, escuchar y escribir. Se fundamenta en planteamientos teóricos que dan sustento para llevarlo a la práctica de manera didáctica. Por tal razón, es necesario empezar a definir qué es un modelo didáctico y la postura que se asume en esta investigación.

4.1 Fundamentación teórica del modelo didáctico de enseñanza directa lúdica-recíproca de la comprensión lectora para potenciar las habilidades comunicativas

Diversos teóricos han conceptualizado lo que es un modelo didáctico, sin embargo, Gimeno (1986) dice que es un recurso para el desarrollo técnico de la enseñanza, para la fundamentación científica de la misma, evitando que permanezca siendo una forma de hacer empírica y personal al margen de toda formalización científica. Además puntualiza que es una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma.

García (2000) menciona que es una potente herramienta intelectual para abordar los problemas educativos, ayuda a establecer el vínculo entre el análisis teórico y la intervención práctica; conexión que tantas veces se echa de menos en la tradición educativa, en la que, habitualmente, encontramos

"separadas", por una parte, las producciones teóricas de carácter pedagógico, psicológico, sociológico, curricular y, por otra, los materiales didácticos, las experiencias prácticas de grupos innovadores, las actuaciones concretas de profesores en las aulas.

Dicho lo anterior, se asume como modelo didáctico para esta investigación la representación de la realidad que permite abordar el proceso de la comprensión lectora con énfasis en las habilidades comunicativas en los alumnos de quinto grado de Primaria como medio para establecer el vínculo entre la teoría y la práctica.

El sustento teórico que fundamenta la concepción del modelo didáctico es la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1983), la zona de desarrollo próximo de Vigotsky (1988).

Con el aprendizaje significativo porque el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno, así como los conceptos y proposiciones que maneja, y su grado de estabilidad.

Los principios que se asumen permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del alumno, lo cual contribuirá a una mejor orientación de la

labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los alumnos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Por otra parte, se asume la postura de Vigotsky (1988) cuando argumenta que es posible que dos niños con el mismo nivel evolutivo real, ante situaciones problemáticas que impliquen tareas que lo superen, puedan realizar las mismas con la guía de un maestro, sin embargo los resultados varían en cada caso.

Ambos niños poseen distintos niveles de edad mental por lo que la Zona de Desarrollo Próximo es la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

En este sentido, el fundamento de la enseñanza directa lúdica recíproca se centra en la zona de desarrollo próximo debido a la orientación que el maestro hace con cada alumno en su proceso de comprensión lectora. Aunque se esté en igualdad de condiciones en la enseñanza, los resultados van a variar por los conocimientos previos que poseen los alumnos, ya que algunos tienen mayor experiencia en la lectura de diferentes tipos de texto.

Es por ello que lo recíproco está en función del acompañamiento del profesor en colaboración con un alumno más capaz para que ambos ayuden a comprender diferentes tipos de texto y se pueda transitar a nuevos conocimientos.

En el ámbito escolar, las habilidades comunicativas como leer, escribir, hablar y escuchar generalmente se abordan de manera segmentada y parcial, asociando lectura con escritura, expresión oral con hablar, y escuchar como un complemento que escasamente se retoma, debido al enfoque tradicional con que aún se maneja a la lengua y donde la caligrafía, el dominio de la sintaxis, el habla correcta, la lectura “sin errores” en voz alta y la comprensión mecánica constituyen los elementos con los cuales el docente ocupa los tiempos destinados en la escuela para trabajar con el lenguaje.

El enfoque comunicativo y funcional, que rescata al lenguaje en una visión integral y de totalidad en sus diversas funciones (representación, expresión y comunicación) y en sus cuatro habilidades básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) ha sido interpretado de distintas maneras.

Para trabajar con el modelo didáctico se prioriza la tarea de rescatar al lenguaje como un instrumento de comunicación en la escuela, donde su función central sea comunicar, y donde la construcción de actividades, situaciones y entornos de aprendizaje que impliquen el uso espontáneo o necesario de la lengua sean parte de la cotidianidad escolar, donde a hablar se aprenda hablando, a leer leyendo, a escribir escribiendo y a escuchar escuchando, y

donde el proceso de comprensión lectora se constituya en un ejercicio intelectual que contribuya a potenciar las habilidades comunicativas y los alumnos se apropien de la información necesaria para emplear el conocimiento sobre las funciones del lenguaje en situaciones diversas de comunicación.

En el análisis de la lectura como proceso cognitivo se distinguen dos enfoques. Un enfoque, el más clásico y tradicional, distingue tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico; según la complejidad de las habilidades de conocimiento que utiliza el lector para llegar a construir el significado del texto.

El otro enfoque aborda el proceso de la comprensión desde las estrategias operacionales cognitivas que pone en juego el lector para obtener significados de las páginas impresas.

Desde el enfoque más clásico, la aportación que ha tenido relevancia en la enseñanza y en la evaluación de la comprensión lectora es la distinción de tres niveles de comprensión de un texto: comprensión literal, comprensión inferencial y comprensión crítica. Según Strang (1978), Jenkinson (1976) y Smith (1963) las operaciones mentales que las caracterizan son las siguientes:

- La comprensión literal: exige un proceso de reconocimiento e identificación del significado explícito en la secuencia de palabras y sus relaciones gramaticales y sintácticas en párrafos y capítulos. Es decir, el lector consigue una comprensión literal del texto cuando es capaz de identificar situaciones, personajes, relaciones espaciales, temporales y

causales de aquellos acontecimientos que, de forma directa y explícita, manifiesta el autor del escrito.

- La comprensión inferencial: se caracteriza porque el lector va más allá del sentido directo del pasaje, reconociendo los posibles sentidos implícitos. Exige una actividad mental más amplia que la categoría anterior; implica las operaciones inferenciales de hacer deducciones y construcciones de todos los matices significativos que el autor ha querido comunicar en el texto escrito. Incluye reconocer las intenciones y propósitos del autor, interpretar sus pensamientos, juicios y aseveraciones, estado de ánimo y actitudes; incluye, igualmente, inferir situaciones y relaciones contextuales, y estado de ánimo de los personajes no manifestado de manera explícita por el autor del texto.
- La comprensión crítica: requiere procesos de valoración y de enjuiciamiento por parte del lector sobre las ideas leídas, sin ánimo de establecer principios dogmáticos sino más bien de desarrollar los principios y fundamentos que le permitan juzgar adecuadamente las ideas expresadas por el autor. Exige que el lector deduzca implicaciones, especule acerca de las consecuencias y obtenga generalizaciones no establecidas por el autor, que distinga entre hechos y opiniones, entre lo real y lo imaginario, que elabore juicios críticos sobre las fuentes, la autoridad y competencia del autor y que detecte los recursos que éste utiliza para presentar sus ideas.

En este sentido, se trabajarán los niveles de comprensión lectora de una manera integral y no aislada porque cada uno constituye parte del todo.

Lapp y Flood (1978) sugieren que la conocida Taxonomía de Objetivos Cognitivos de Bloom y colaboradores (1973) mantiene una estrecha relación con la estructura jerárquica de los procesos mentales que se ponen en juego en los diferentes niveles de comprensión lectora. Es por ello que se van a tomar en cuenta para trabajar los propósitos de lectura, así como los niveles de comprensión lectora.

La práctica de diferenciar tres niveles de comprensión lectora es la falacia de creer que se trata de niveles lineales de dificultad en el aprendizaje lector; induce al error de creer que el alumno debería dominar bien el primero –la comprensión literal- para luego pasar al segundo –la comprensión inferencial- y de éste al tercero –la comprensión crítica-.

En otras palabras, si se asumiera que estos tres niveles representan tres procesos mentales jerárquicamente ordenados en función de la complejidad de las operaciones mentales que implican, puede caerse en el pensamiento simplista de que el mismo desarrollo cognitivo del niño limita el uso que en determinadas edades puede hacerse de los tipos de comprensión lectora.

Tanto es así, que, aun reconociendo que los procesos mentales de la comprensión de tipo literal dominan el estadio inicial del aprendizaje, las estrategias de comprensión inferencial y de comprensión crítica deben

igualmente ejercitarse adecuando el material de lectura al nivel intelectual e intereses de los niños.

Incluso se postula, tal como lo hace Jenkinson (1976), la necesidad de que estos tres niveles de comprensión lectora se trabajen desde el principio de la enseñanza como requisitos previos para el desarrollo de una posterior lectura funcional.

Johnston (1989) propone un cambio bastante radical en la concepción de la comprensión lectora: entenderla como el proceso de inferir el significado a partir de poner en juego, de una parte, los conocimientos previos que tiene el lector y, de otra, utilizar las claves dadas por el autor del texto. Tal concepción puede parecer una ruptura con la tradicional distinción de los tres niveles de comprensión.

Una comprensión de carácter meramente literal sería más un producto de la capacidad de memoria del sujeto que un indicador de su comprensión lectora; como dice Johnston (1989) “no consideramos que los lectores han comprendido un texto si sólo son capaces de repetir de memoria sus elementos”.

Sin embargo, cuando Johnston reconoce que existe una diferencia entre la inferencia activa y la inferencia pasiva acepta un nivel mínimo de comprensión que puede considerarse similar al tradicional nivel de comprensión literal.

Desde una perspectiva psicolingüística, la lectura se considera como una extensión del desarrollo mental del lenguaje, en la cual prevalecen los principios de la sintaxis propuesta por Chomsky (1965); sobre todo en la utilización de los tres componentes básicos de la gramática generativa: la estructura superficial (aspecto físico de la comunicación), la estructura profunda (el significado y la interpretación semántica del lenguaje) y las reglas transformacionales (sintaxis) como puente entre ambas estructuras, Smith (1973).

Estos componentes de la gramática generativa están presentes en los modelos sobre el proceso lector propuestos por reconocidos especialistas en esta área como son Goodman (1966), Smith (1971) y Rudell y Singer (1970).

Goodman (1968) señala que en la comprensión del mensaje escrito operan tres sistemas simultáneos: el gráfico-fónico, el sintáctico y el semántico. En el sistema gráfico-fónico, el lector responde a la secuencia gráfica usando las correspondencias entre el sistema gráfico y el fonético de su lengua. En el sistema sintáctico el lector, sirviéndose del punto de referencia obtenido en la estructura superficial, busca inferir la estructura profunda, es decir, el significado. En el sistema semántico, el lector debe realizar un input semántico, a fin de derivar el significado del lenguaje.

Según Goodman, la comprensión lectora exige un proceso de recodificación del mensaje, y en la medida en que autor y lector –hablen en el mismo lenguaje- esta recodificación tendrá éxito o no. Esta reconstrucción del lenguaje no es un proceso simple; se trata de un proceso selectivo donde, a

modo de juego psicolingüístico de hipótesis, el lenguaje y el razonamiento interaccionan.

Desde esta orientación, la lectura eficiente no es tanto el resultado de una percepción precisa de todos los elementos del texto como de la habilidad del lector en seleccionar el mínimo de señales –aquellas que le sean más provechosas y necesarias para hacer suposiciones correctas sobre lo que va a seguir en el texto-.

También sugiere que el lector hace suposiciones acerca del mensaje original, aplica reglas para determinar lo que sería el input, si su suposición fuera cierta, y comprueba si el input es como esperaba. La contribución que se retoma de Goodman es acentuar el carácter de proceso de recodificación de la comprensión lectora, y la importancia que tiene para el éxito en la lectura la educación entre las expectativas del lector y las intenciones del autor del texto.

Por su parte Smith (1971) considera tres postulados básicos que subyacen en sus formulaciones teóricas: 1) leer no es descifrar sonidos, 2) en las páginas impresas solo se encuentra una pequeña parte de la información necesaria para leer con comprensión y 3) la comprensión debe preceder a la identificación de palabras individuales. Para Smith el estímulo visual remite directamente al significado y una de sus interesantes aportaciones que se retoma es la aplicación del concepto lingüístico de redundancia.

A medida que el lector va reconociendo las palabras en la frase va adquiriendo, también, cierto conocimiento de las palabras que posiblemente seguirán en el texto; la redundancia es este conocimiento antecedente que reduce el número de alternativas –sean visuales, sean semánticas- a seleccionar por el lector durante la lectura. El lector hábil hace el máximo uso de la redundancia, sea en la identificación visual de la palabra, sea en su comprensión.

Rudell y Singer (1970) ofrecen una visión más comprensiva de los subsistemas psicolingüísticos, cognitivos y afectivos que subyacen bajo el proceso de la comprensión lectora, así como las interrelaciones entre los elementos que los configuran.

De ellos se retoma el análisis del proceso de comunicación que tiene lugar en la actividad lectora. Se distinguen cuatro grandes sistemas que a su vez implican subsistemas específicos:

- Un sistema lingüístico formado por cuatro subsistemas o niveles interrelacionados: 1) un nivel de input auditivo visual, 2) un nivel de estructura superficial que comprende un sistema grafémico, fonémico y morfémico y sus interrelaciones, 3) un nivel estructural y semántico que incorpora un sistema sintáctico, la memoria a corto plazo, las reglas transformacionales y de –reescritura- y un diccionario mental y 4) un nivel de estructura profunda que comprende la interpretación semántica a largo plazo.

- Un sistema afectivo, formado por los valores e intereses del lector, que interviene en todas las fases valorativas de la comunicación de tal manera que mediatiza todas las operaciones que se realizan en los otros sistemas.
- Un sistema cognitivo que, en conexión con el anterior, influye en la organización del proceso de decodificación, elaboración y recodificación de la información.
- Un sistema de feed-back contextual que sirve para que el lector vaya valorando la adecuación de sus operaciones en la captación del mensaje escrito.

Asimismo, se retoman las habilidades mentales relativamente independientes que se dan en una lectura funcional. Sánchez (1974) distingue cuatro habilidades básicas, cada una, a su vez, formada por una serie de habilidades específicas: la interpretación (formarse una opinión, obtener la idea central, sacar conclusiones); la retención (conceptos fundamentales, datos para responder a preguntas específicas, detalles aislados); la organización (establecer secuencias, seguir instrucciones, resumir y generalizar); y la valoración (captar el sentido de lo que refleja el autor, establecer relaciones causales, separar los hechos de las opiniones, diferenciar lo verdadero de lo falso).

En la lectura creativa Jeans (1978) señala que “uno de los interlocutores (el lector) toma del otro (autor) algo quizás muy diferente de lo que el texto se

proponía aportar”. Strang (1978) relaciona el componente creativo de la lectura con la reacción y la actuación posterior del lector una vez realizada la lectura, de tal manera que su resultado es el desarrollo personal y social del individuo puesto que produce cambios en sus puntos de vista, actitudes, sentimientos y conductas.

De acuerdo con Boschi (1977), se asume el razonamiento creativo que se caracteriza por la invención y creación de nuevas ideas, extraer nuevas relaciones estructurales y por expresarse mediante formulación de nuevos razonamientos o hipótesis.

Se retoma la lectura creativa porque se busca el significado implícito en el texto, se intenta descubrir significados ocultos, integrar lo leído con las propias experiencias del alumno, aplicar las ideas del texto y desarrollar una comunicación mental creativa con tales ideas.

Por otra parte, se asume la teoría interactiva de la lectura porque tiene su origen en las aportaciones realizadas por las teorías psicolingüísticas, en especial la formulada por Rudell y Singer, aunque integra también aspectos de las teorías perceptivas y comprensivas.

Su contribución fundamental consiste en aunar las aportaciones de las teorías del procesamiento de la información ascendente y descendente. Smith afirmaba que la lectura comienza, procede y finaliza en el significado, siendo los conocimientos previos del lector la fuente principal de significación.

Según afirman las teorías del procesamiento descendente es el lector quien crea el significado del texto y no quien lo analiza, como defienden las teorías de procesamiento ascendente, que priman en la lectura los procesos jerárquicos de descodificación.

La evolución del modelo de procesamiento descendente hacia el modelo interactivo, como afirma Solé (1987), representa la transposición a la lectura de la evolución sufrida por el paradigma cognitivo, que es el que subyace en la base de ambos modelos explicativos sobre la lectura.

Se concibe al lector como un sujeto activo que emplea diversas fuentes de conocimiento para obtener información del texto, del mismo modo que reconstruye el significado del texto para interpretarlo de acuerdo con sus propios esquemas conceptuales, a partir de su representación del mundo.

Mientras lee, el lector procesa la información proveniente del texto y, a partir de esta información junto con sus conocimientos previos, va reconstruyendo sus estructuras de memoria, resultando éstas cada vez más ricas en cuanto a contenidos temáticos y procesos de razonamiento.

Es decir, la lectura permite una modificación de las estructuras de conocimiento del sujeto. Se concibe la lectura como una actividad cognitiva compleja que implica un proceso activo de procesamiento de la información por parte del lector quien, en el acto de leer, realiza actividades de análisis, síntesis, y creación o reconstrucción.

La lectura se plantea como un medio de aprendizaje continuo, entendiéndose éste como un cambio en las estructuras mentales y en los conocimientos del sujeto que lee. Hall (1989) subraya que el lector experto deduce información de forma simultánea de diversos niveles (grafo-fonémico, semántico, morfológico, sintáctico, esquemático e interpretativo), y que además actúa de forma estratégica supervisando la propia comprensión.

Desde esta perspectiva, como afirman Colomer y Camps (1991), leer es mucho más que un simple hecho mecánico de desciframiento de signos gráficos, es sobre todo un acto de razonamiento, puesto que el objetivo es saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito, a partir de la información que proporciona el texto y los conocimientos previos del lector.

Solé (2007) explica que el modelo interactivo de la lectura no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, si bien atribuye gran importancia al uso que éste hace de sus conocimientos previos para la comprensión del texto simplificando al máximo, el proceso de lectura.

Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados.

Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél.

Desde el punto de vista de la enseñanza directa es pertinente que los alumnos aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos, así como las estrategias que harían posible su comprensión.

4.2 Modelo didáctico de enseñanza directa lúdica-recíproca de la comprensión lectora para potenciar las habilidades comunicativas

El modelo didáctico que se propone es el de enseñanza directa lúdica-recíproca. Se caracteriza por la necesidad de hacer patentes, de explicitar los procesos cognitivos y metacognitivos presentes en la comprensión lectora así como por la importancia que concede al desarrollo de la autonomía del lector.

En la actualidad, es necesario que la enseñanza de la comprensión lectora trascienda y se deje a un lado la mera actividad de hacer preguntas o repetir actividades lectoras más o menos mecánicas como se ha venido haciendo en la mayoría de las instituciones escolares.

Es pertinente señalar a los alumnos por qué una respuesta no es adecuada y cómo puede utilizar estrategias para conseguir mejores respuestas.

Asimismo, el alumno debe ser activo ya que ningún aprendizaje es posible sin su participación.

El alumno se concibe como un aprendiz que confiere sentido a lo que hace. El maestro pasa a ser un modelo o guía del alumno en su actividad intelectual. Este planteamiento sustentado en Vigotsky, permite afirmar que el alumno, a través de sus interacciones, desarrolla habilidades con los miembros de la comunidad que las poseen, sean sus maestros, sus padres o sus compañeros.

El docente, en cuanto lector, puede explicar a los alumnos cuáles son las estrategias utilizadas por un lector experto y cómo las puede emplear en un contexto funcional y significativo.

El término de enseñanza directa ha sido utilizado en distintos contextos y con distintas significaciones. Aparece por primera vez en los años 60 de la mano de Engleman y Becker en el cuadro del programa DISTAR. Este programa destinado a alumnos con deprivación socio-cultural se caracterizaba por un plan que debería ser seguido escrupulosamente por el monitor.

En este enfoque inicial se acentuaba más la planificación de la enseñanza que el papel del docente. El docente se limitaba a transmitir la lección y apenas tenía que tomar algunas decisiones. El centro del programa residía en la manera como la lección estaba organizada antes de ser impartida a los alumnos, Baumann (1984).

En la actualidad la concepción de la enseñanza directa lúdica recíproca se caracteriza por:

1. La prioridad del docente sobre la planificación sistemática. La planificación existe pero sin rigidez. El docente debe ser capaz de reconocer cuando los alumnos necesitan actividades complementarias o aclaraciones, cuando es preciso utilizar una analogía o un diagrama, cuando es conveniente establecer una discusión.
2. Colocar siempre al alumno en una situación significativa e integral. Propicia un modelo holístico subrayando el hecho de que los alumnos sean siempre colocados ante una actividad de lectura integral.
3. La importancia que le confiere al desarrollo de la autonomía del alumno. Pretende formar lectores autónomos con las acciones precisas para utilizarlas de modo flexible según la situación o contexto lector.

El modelo didáctico de enseñanza directa lúdica-recíproca, se define porque el docente:

- Exhibe, demuestra o modela claramente a los alumnos aquello que éstos han de aprender.
- Les brinda oportunidades de utilizar lo que han aprendido.
- Les brinda la retroalimentación apropiada y orientación pertinente mientras están aprendiendo.

Tiene como objetivo la enseñanza-aprendizaje de la estrategia didáctica de comprensión lectora para potenciar las habilidades comunicativas, al entender como proceso de comprensión lectora las acciones que el alumno pone en marcha para conseguir la comprensión de un texto escrito así como para tomar medidas ante los errores o dificultades al comprender.

Las etapas se caracterizan por tener una relación durante todo el proceso de comprensión lectora, al ser estas:

- Definir lo que se va a aprender (propósito) y su importancia para la comprensión lectora. Al inicio es importante definir el propósito utilizando un lenguaje próximo a los alumnos y que facilite su recuerdo. Orientaciones: comentar que la utilización de la acción puede ayudarles a tener mayor éxito en la lectura; decir que la acción fue útil a otros alumnos o compañeros; subrayar la relación existente entre uso de las acciones y el progreso en sus aprendizajes lectores.
- Mostar cómo implementar una habilidad, proceso o acción determinada y explicar el razonamiento que tiene lugar. Se trata de hacer transparente el proceso que tiene lugar al aplicar la acción. El docente explica lo que sucede en la mente del lector experto durante el proceso. Los procesos cognitivos al no poder ser observados directamente, deben ser ilustrados por un lector experto (el profesor). El papel de esta ilustración es el de – hacer transparente el proceso cognitivo- que se produce al aplicar la acción.

- Interacción con los alumnos para fortalecer sus habilidades comunicativas. Consiste en guiar a los alumnos a fortalecer sus habilidades comunicativas que han aprendido bajo la tutela del docente brindándole ayudas que se irán retirando paulatinamente. El docente, discutirá la acción con los alumnos y realizará comentarios sobre su utilización. El docente orienta pero, al mismo tiempo, fuerza a los alumnos a poner en práctica la acción que previamente ha mostrado y explicitado (modelado). Este paso puede ser realizado en grupo, en equipos o individualmente. El trabajo en grupo o en equipos tiene la ventaja de que los alumnos observan cómo los demás compañeros explican la acción y les posibilita la confrontación/discusión de la aplicación/explicación de la acción con sus pares.
- Promover la práctica independiente de la estrategia didáctica. En esta etapa se plantea que el alumno aplique la estrategia. Se delega/traspasa la responsabilidad del aprendizaje al alumno. Las actividades de aplicación deberán ser lo más equivalentes posibles a las de los pasos anteriores utilizadas por el docente para la enseñanza/aprendizaje de la estrategia en cuestión. En este paso el alumno, progresivamente, deberá asumir casi toda la responsabilidad de elección y aplicación de la estrategia aprendida. Después de algunas aplicaciones autónomas de la estrategia el docente hablará con los alumnos que muestran dificultades, a fin de evitar algunos errores o la aplicación ineficaz de la estrategia.

- Garantizar la aplicación habitual de la estrategia. El objetivo es la aplicación de la estrategia al proceso lecto-escritor, a la lectura de textos. La razón última de enseñar/aprender una estrategia es que los alumnos la utilicen habitualmente en sus lecturas. Los problemas de la comprensión lectora que suelen detectarse se deben a que los lectores son incapaces de aplicar las acciones a determinadas lecturas.

El objetivo final de la enseñanza directa lúdica-recíproca es que los alumnos sean autónomos al comprender diversos tipos de texto.

El modelo didáctico de enseñanza directa lúdica-recíproca ofrece un marco interesante al docente que quiera trabajar activamente con sus alumnos la comprensión lectora. Este modelo parte de la definición y motivación por el docente de la acción a enseñar, ilustra su funcionamiento, interactúa con los alumnos para orientarlos en el dominio y utilización autónoma de la estrategia.

El uso autónomo y eficaz de la estrategia lectora posibilitará a los alumnos:

- Regular su lectura, avanzando/retrocediendo en el texto, adecuándose al ritmo y capacidades necesarias para leer con corrección y según sus propósitos lectores.
- Conectar los mismos contenidos con los conocimientos previos que le permitieron incorporarlos a su conocimiento (aprendizaje significativo).

Las características principales del modelo didáctico que se propone son:

- Interactivo: Porque hay una relación estrecha entre lector (alumno), profesor, texto, donde éstos se ven involucrados en la estrategia didáctica.
- Abierto: Es de acceso libre a cualquier profesor que desee incorporar la estrategia didáctica en su práctica docente.
- Flexible: Se adapta a las necesidades de tiempo, espacio y ritmo de los docentes.
- Permanente: Se puede llevar a cabo durante los 200 días laborables. Cabe señalar que el grado de profundización puede variar según cada profesor, pues las acciones de la estrategia didáctica le permiten tener la libertad de elegir la que mejor se adapte a los intereses y necesidades de los alumnos, así como de proponer otras.

No obstante, en la educación primaria se observan dos procesos que van de la mano, uno es el de enseñanza y otro es el de aprendizaje, el primero corresponde al profesor mientras que el segundo al alumno. El profesor a fin de garantizar la enseñanza en los alumnos tiene que realizar una planificación didáctica para que en su puesta en práctica se logren los aprendizajes esperados que se señalan en los Programas de estudio 2011 de la educación Primaria.

Al momento de realizar la planificación didáctica el profesor toma en cuenta elementos sustantivos que permiten tener una secuencia lógica entre cada uno de ellos. Estos elementos pocas veces contemplan las características

y necesidades del grupo que se atiende, por lo que en muchas ocasiones las actividades resultan tediosas y motivan a perder el interés de los alumnos, por tal razón se deben contemplar competencias, aprendizajes esperados, actividades de inicio, desarrollo y cierre, estrategias de enseñanza y aprendizaje, recursos, materiales didácticos, así como instrumentos de evaluación para determinar en qué medida el alumno asimiló el aprendizaje.

Lo anterior permite tener un control sobre qué enseñar y qué aprender, pero en muchas ocasiones se percibe que las planificaciones son compradas y se entregan como mero requisito administrativo, sin embargo, desde la labor educativa es responsabilidad de cada profesor diseñar e implementar su propia planificación, ya que resulta fundamental en la asignatura de español proponer un modelo didáctico de enseñanza directa lúdica-recíproca para fortalecer las habilidades comunicativas de los alumnos de quinto grado de primaria.

En el modelo se asume una **estructura holística del proceso de comprensión lectora para potenciar las habilidades comunicativas**, con sus respectivos componentes, rasgos, relaciones y un concepto de círculo hermenéutico directo lúdico recíproco. Se considera una estructura holística porque cada una de las partes que integran el modelo didáctico deben ser analizadas en su conjunto y no solo a través de las partes que lo componen, por tal razón, representa un todo integrado y global que determina cómo se comporta cada una de sus partes.

Al considerar la estructura holística se establecieron tres **componentes que están asociados al proceso de comprensión lectora** desde un enfoque comunicativo y funcional:

1. Intención que ofrece el autor a través del texto.
2. Comprensión de las partes del texto con el todo.
3. Construcción de significados y nuevos conocimientos.

En el primer componente se establece una asociación entre texto e intención del autor, esto porque en las prácticas de comprensión de textos se vislumbra como único propósito leer como requisito para entregar el informe de lectura por lo que los alumnos carecen de propósitos de lectura, sabedores que se puede leer para recrearse, informarse, disfrutar la lectura, investigar un tema de interés, entre otros.

La relación que guarda la intención del autor a través de sus propias producciones escritas permite en los alumnos tener otras intenciones diferentes a la que el autor establece, por tanto, es necesario que el alumno investigue sobre el texto que lee y sobre la biografía del autor porque le permitirá tener una idea clara del por qué escribió tal texto de determinada forma y de esta manera comprender su contexto histórico y cómo repercute en la actualidad, ya que no se lee por leer sino porque hay múltiples intenciones que nos llevan a la construcción del conocimiento.

Así mismo, en este primer componente se definen los propósitos que van a guiar la lectura para formar en el alumno una idea general de lo que se pretende que logre al leer el texto y pueda seguir avanzando en su proceso de comprensión lectora que más adelante le permitirá lograr la trasposición didáctica al relacionar una información con otra para resolver determinadas situaciones que se le presenten tanto dentro como fuera de la escuela.

También es importante mencionar, que al comparar los propósitos de lectura con las intenciones del autor contribuirá a un aprendizaje significativo porque a través del uso de sus conocimientos previos y de la experiencia que han desarrollado a lo largo de su educación lograrán llevar un proceso sistematizado donde serán conscientes de las situaciones comunicativas por las cuales escriben diferentes autores y que ellos mismos pueden crear textos.

Ya que muchas veces piensan que los que escriben son seres inalcanzables, lo cual les crea una desmotivación y piensan que nunca podrán hacer algo nuevo durante su vida porque el conocimiento ya está dado. Por ello es necesario motivar a los alumnos para que lean de una forma real y significativa y que esa comprensión que adquieran la pongan en práctica no solo en la asignatura de Español sino en todas las del currículo escolar, así como en su vida diaria para resolver problemas.

En el segundo componente se establece un vínculo entre las partes del texto con el todo, se analiza la estructura del texto para determinar si es un cuento, una carta de opinión, una noticia, una leyenda, un recado, entre otros

tipos de texto. Una vez que se determina el tipo de texto se empieza a relacionar una palabra con otra, una oración con otra, un párrafo con otro para identificar su coherencia lineal y global, así como los signos de puntuación, interrogación y exclamación.

En este sentido se analiza la semiótica del texto en sus tres niveles sintáctico, semántico y pragmático por el cual los alumnos atraviesan para comprender el texto. La primera es la relación de los signos con los objetos; la segunda, es la relación de los signos con los intérpretes y la tercera es la relación entre los signos. Estas relaciones no son fijas, cambian; su movimiento depende de la propia semiosis.

El nivel sintáctico estudia la estructura de la oración, las funciones y conexiones de las palabras por medio de sus construcciones. Concibe a la oración en tres partes: sujeto, verbo y predicado, que están compuestas de elementos tanto nucleares como modificadores. Ejemplo de esta situación es cuando el alumno analice oraciones de un texto como “Juan colocó un clavo sobre la mesa”. Oración sintácticamente correcta, porque el orden en que aparecen las palabras es el necesario para que se establezca la comunicación.

El nivel semántico estudia el significado de las palabras y la relación que se establece entre significante y significado. El significado, ya no de las palabras aisladas, sino de toda la oración y eventualmente de un párrafo o de un texto entero. El nivel semántico es el que hace referencia al significado de lo que se dice. Las unidades de este nivel son las palabras y los morfemas.

Los morfemas son las pequeñas partículas incluidas en muchas palabras, que aisladas no significan nada pero que unidas a otros fragmentos (raíz) hacen que el enunciado proporcione una u otra información. Por ejemplo, la palabra "casa" tiene significado por sí misma. La palabra "casita" significa una casa pequeña, y es producto de la unión de la raíz "casa" y del morfema "ita" que significa pequeño, aunque si utilizamos únicamente "ita" no estamos diciendo nada.

El nivel pragmático es la comprensión del texto y su aplicación desde lo funcional donde la utilidad prima. En este sentido, se espera que los alumnos logren poner en práctica su comprensión lectora en diferentes situaciones comunicativas que les permitan relacionar la información previa con la nueva información y de esta manera establecer relaciones de causa efecto, además de manifestar argumentos lógicos en función del contenido del texto.

En el tercer componente se relacionan los conocimientos previos de los alumnos con la puesta en práctica de su comprensión a través de los niveles de la semiótica. Una vez que se establecen relaciones entre texto y lector (alumno) se llega a la construcción de nuevos conocimientos que van a estar en función del propósito de lectura que fijaron antes de la lectura.

Lo anterior permitirá hacer una autovaloración del alumno que le ayudará a verificar su proceso de comprensión a través de estos componentes que implican movilidad; no obstante, una característica del modelo didáctico que se propone es la enseñanza directa porque quien enseña este proceso de análisis

del texto para que se pueda comprender es el profesor, por lo tanto se concibe como un guía que orienta en un principio y que después retroalimenta la actividad.

La construcción de significados y nuevos conocimientos se caracteriza por un marcado carácter interactivo entre profesor, alumno y texto, ya que el alumno posee una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumento de lectura y comprensión y que determinan qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas.

Si el alumno consigue establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos, es decir, si lo integra en su estructura cognoscitiva, será capaz de atribuirle significados, de construirse una representación o modelo mental del mismo y, en consecuencia, habrá llevado a cabo un aprendizaje significativo.

Los **rasgos característicos** del modelo didáctico que se han propuesto son nueve que implican un proceso secuencial y flexible, no obstante, habrá alumnos que salten un rasgo al momento de comprender, esto a casusa de su experiencia en la comprensión de textos:

1. Valoración del nivel de comprensión lectora a través de las habilidades comunicativas: en este primer rasgo se le permite al alumno seleccionar

un tipo de texto de acuerdo a sus intereses, posteriormente se le pide que emplee la modalidad de lectura en voz alta para valorar su fluidez y rapidez lectora así como su comprensión a través de cuatro preguntas para determinar su nivel de logro de acuerdo al Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula.

2. Extracción de significados del texto por parte del alumno: una vez que se sabe su nivel de comprensión se procede a seleccionar otro tipo de texto de acuerdo a las características de los alumnos y es aquí donde se empieza a enseñar de manera directa el análisis del texto en su nivel sintáctico.
3. Correspondencia entre la idea del alumno y el significado del texto: en este rasgo se pone especial atención al nivel semántico porque se genera una relación entre las primeras ideas comprendidas del texto por parte del alumno y el significado que encierra en sí el texto y que va a depender del propósito de lectura y del contexto histórico en el que fue escrito, así como la utilidad que se le va a dar a la información comprendida.
4. Nueva comprensión del texto (género y lenguaje): al establecer una nueva comprensión de lo leído va a permitir al alumno con la estructura del texto identificar el género literario y el tipo de lenguaje que utiliza el autor, se sugieren hacer mesas redondas, debates, asambleas para potenciar su habilidad de hablar sobre el contenido del texto.

5. Establecimiento del significado de las palabras: en esta parte se emplea la pragmática porque el alumno comienza a potenciar su habilidad de escribir nuevas oraciones al utilizar las palabras que eran desconocidas en un principio, esto se logrará al inferir sobre su significado, asimismo, a través de preguntas orientadoras que guíen su comprensión del texto. A partir de las nuevas palabras los alumnos realizan sus propias producciones escritas con el fin de correlacionar la estructura de sus textos con los que escriben otros compañeros, por lo que se aplica una unidad dialéctica que contribuye a potenciar sus habilidades comunicativas mediante prácticas reales y no ficticias, que le dan sentido a su proceso de comprensión porque encuentran la relación leer, comprender, escribir y divulgar.
6. Distinción entre el significado de un texto para un intérprete y el significado del texto en su concepción original: en este rasgo se priorizan las diversas comprensiones de los alumnos sobre el mismo texto, para ello se sugiere realizar una lluvia de ideas donde los alumnos mencionen lo que han comprendido del texto y se proceda a registrar en el pizarrón para establecer puntos convergentes y divergentes a través de una tabla de doble entrada. Se les invita a los alumnos a establecer relaciones de causa y efecto en correspondencia al contexto histórico del texto y de esta manera puedan emitir sus propias valoraciones fundamentadas durante su proceso de comprensión, ya que de nada serviría que

repetieran lo que está escrito, sino que valoren la información y emitan juicios de valor.

7. Conocimiento de la verdad del texto al comparar diversas comprensiones: a través de las estrategias de aprendizaje como la lluvia de ideas y los cuadros de doble entrada contribuirán a lo lúdico recíproco porque ahora serán los alumnos quienes a través de sus valoraciones encontrarán la verdad del texto, cabe destacar que no hay verdades absolutas sino interpretaciones de la verdad, por consiguiente, se estará en condiciones de interpretar la verdad del texto al llevar a cabo las comparaciones entre lo que comprendió cada alumno.
8. Autonomía del lector (alumno): se estima como penúltimo rasgo de este modelo didáctico que el alumno sea autónomo en la aplicación y retroalimentación de su proceso de comprensión lectora porque de esta manera se estará garantizando la efectividad del modelo didáctico. De forma gradual se retirará el apoyo brindado por el profesor para que de esta manera logre por su propia cuenta llevar de forma consciente dicho proceso. A pesar de que se le quitará de forma progresiva la ayuda, si llega a tener duda durante su autonomía se le brindará retroalimentación para que lo aplique durante su vida y de esta forma se logre la transposición didáctica al relacionar los conocimientos formales con los no formales.
9. Autovaloración del proceso de comprensión del alumno: en este último rasgo se pretende que el alumno reflexione a través de cuestionamientos

sobre su proceso de comprensión lectora, que haga consciente su metacomprensión de cómo comprende lo que lee y emplee estrategias de aprendizaje que le permitan representar una imagen abstracta de su pensamiento para que a partir de ella realice una producción escrita y pueda ser analizada desde la hermenéutica conservadora y valore su propio proceso en relación con lo que hizo con los demás tipos de texto. Se sugiere que el alumno manifieste sus reflexiones de forma escrita porque le servirá de sustento para darse cuenta de su aprender a aprender.

Durante el proceso que tiene que seguir el alumno se pretende fortalecer su capacidad lúdica porque la práctica docente requiere de un análisis del aquí y el ahora, de los factores que influyen en el aula para detectar las necesidades que tiene cada grupo y lograr su aprendizaje.

El alumno necesita aprender a resolver problemas, a analizar críticamente la realidad y transformarla, a identificar conceptos, aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y descubrir el conocimiento de una manera amena, interesante y motivadora; es por ello que se asume lo lúdico en el modelo didáctico, porque permitirá realizar cada acción de una manera diferente a como lo han hecho en ciclos anteriores.

Bajo este contexto, es preciso que se desarrolle la independencia cognoscitiva, la avidez por el saber, el protagonismo estudiantil, de manera que no haya temor en resolver problemas, ya que esto se ha reflejado cuando los

alumnos tienen que resolver un examen o un ejercicio en la escuela, y aunque tienen el conocimiento previo se les dificulta porque no comprenden lo que leen.

El compromiso de este modelo didáctico es formar lectores dignos de confianza en lo que hacen, creativos en el momento de realizar cada acción, incentivados por parte del profesor y de sus compañeros al implementar cada proceso y constructivos de nuevos conocimientos bajo la dirección del profesor. Se pone de manifiesto la importancia de la activación de la enseñanza directa, la cual constituye la vía idónea para elevar la calidad en la educación.

En el modelo didáctico se establecen además, **relaciones** que contemplan al profesor, alumno y texto.

La relación profesor-texto se da cuando selecciona el tipo de texto a leer, el cual debe corresponder a las características, necesidades e intereses de los alumnos para lograr captar su atención, la relación texto profesor debe cubrir las intenciones didácticas del por qué se va a leer, ya que si no se tiene un propósito definido obstaculizaría el proceso de comprensión de los alumnos.

La relación alumno-texto está trazada por un puente de comunicación donde el vocabulario que se emplea pueda ser entendible para ellos, tampoco se espera que sea fácil porque no se lograría romper sus esquemas cognitivos, ni tan poco complejo porque terminaría en el abandono, es por ello que se tienen que mediar las relaciones entre uno y otro.

La relación texto-alumno está determinada en ofrecer una interacción para lograr la comprensión de una forma lúdica donde el alumno cree, imagine, y plasme lo que le transmite el texto, esto le permitirá tener una idea clara de la importancia de leer de una forma diferente a como lo hacía, por esta razón, es fundamental que en la estrategia didáctica se contemplen acciones con la siguiente estructura: título de la acción, propósito de lectura, materiales educativos, actividades de lectura y evaluación de la acción. Lo anterior con la finalidad de ofrecer al alumno una interacción con el texto donde pueda potenciar sus habilidades comunicativas de hablar, escuchar, leer y escribir, en situaciones reales y contextos significativos.

La relación profesor- alumno está encaminada en un primer momento a ofrecer la enseñanza del proceso de comprensión la lectura para que interiorice el alumno cómo se lleva a cabo y más adelante él pueda hacerlo por sí solo; en un segundo momento, cuando tenga alguna dificultad se le podrá orientar para que logre la comprensión y en un tercer momento al ofrecerle retroalimentación cuando esté en búsqueda de su autonomía.

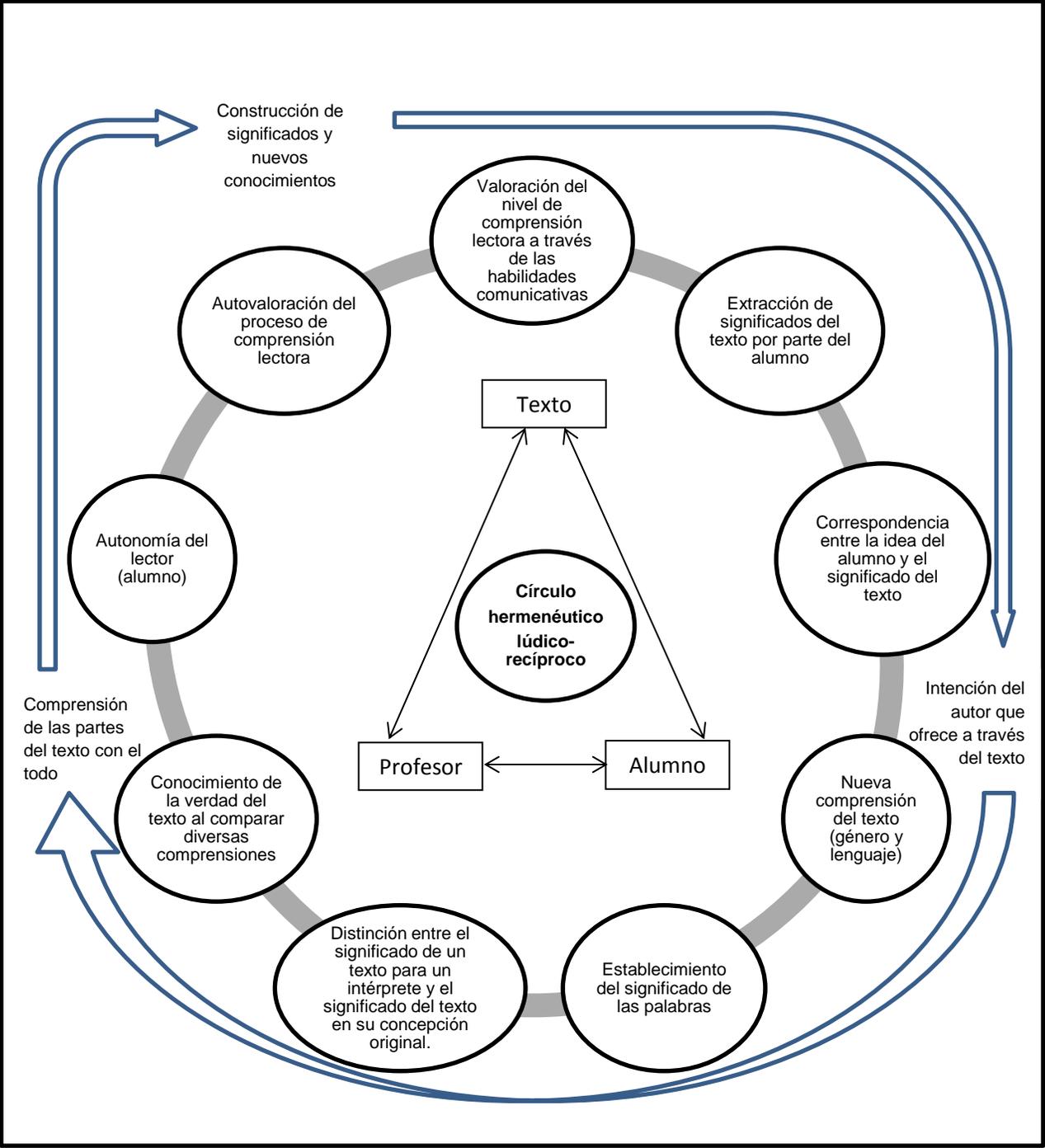
La relación alumno-profesor caracteriza parte del modelo didáctico en lo lúdico-recíproco, ya que así como el docente orienta al alumno en su proceso de comprensión; el alumno le atribuye sentido a lo que hace y cuando es consciente de cómo logra su comprensión se manifiesta lo recíproco a través de las valoraciones que realiza y es así, como este modelo puesto en práctica

permitirá identificar sesgos y fortalezas que con el paso del tiempo podrá servir de base a nuevos modelos.

Por último, en el centro del modelo se concibe **el concepto de círculo hermenéutico lúdico recíproco** porque el proceso de comprensión lectora se concibe como forma de espiral donde cada uno de sus elementos contribuye a fortalecer las habilidades comunicativas. Al asumir un nuevo concepto se potencializa el proceso comprensivo de las habilidades comunicativas, como un proceso en espiral, donde pueden surgir nuevos conocimientos. En este sentido, el proceso de comprensión lectora no es un proceso simple, donde el alumno conoce no solo el texto, sino que a través del propio texto lo comprende desde diferentes miradas, por lo que implica una retroalimentación progresiva que permite pensar en varias realidades para develar la comprensión del texto y de esta manera se potencialicen sus habilidades comunicativas en un acto real y significativo.

Al considerar esta estructura holística del proceso de comprensión lectora para potenciar las habilidades comunicativas se revela a través de este modelo didáctico una nueva mirada, que va a permitir en los alumnos darse cuenta del por qué se les dificulta comprender y cómo a través de un proceso en espiral se da la creación intelectual, materializada en la aplicación de sus nuevos conocimientos y en la generación de otros, para enriquecer la conciencia colectiva y su capital humano.

Estructura holística y sistematizada del proceso de comprensión lectora para potenciar las habilidades comunicativas hablar, escuchar, leer y escribir



Conclusiones parciales

- El modelo didáctico que se propone tiene una fundamentación teórica de diversas investigaciones que se han realizado en torno al proceso de comprensión lectora; por tal razón, las relaciones que se establecen están encaminadas a formar alumnos autónomos en la comprensión de diversos tipos de texto.
- El modelo didáctico por ser una representación de la realidad y que permite resolver una problemática detectada es un soporte para llevar a cabo el círculo hermenéutico, donde cada una de las partes tienen que ver con el todo, ya que nada es aislado.
- La correcta implementación del modelo permitirá fortalecer las habilidades comunicativas de los alumnos porque implica un proceso donde los alumnos tienen que leer diversos tipos de texto, escribir sus propias producciones, escuchar los puntos de vista de sus compañeros y del maestro, así como manifestar el proceso que tuvo lugar al comprender un texto.
- Lo lúdico en el modelo didáctico contribuye a fomentar el desarrollo psico-social del alumno, al igual que adquirir conocimientos al interactuar con placer, creatividad y gozo.

CAPÍTULO 5. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS

En el presente Capítulo se muestra como aporte práctico una estrategia didáctica, en la cual se ofrece al docente un sistema de acciones que contribuirán al perfeccionamiento de su actividad profesional acerca del desarrollo del proceso de comprensión lectora en los alumnos del quinto grado de primaria.

Su implementación tiene en cuenta un conjunto de acciones de marcado carácter interactivo, donde se destacan **las acciones de capacitación, la realización, por parte de los alumnos, de actividades variadas relacionadas con la comunidad y las de carácter metodológico.**

5.1 Fundamentación teórica de la estrategia didáctica

Múltiples investigadores han conceptualizado el término, estrategia, sin embargo se asume en este estudio el ofrecido por Diccionario de las Ciencias de la Educación (2003) cuando ofrece sus criterios acerca de estrategia y didáctica, la primera se define como “Ciencia o arte de combinar y coordinar las acciones con miras a alcanzar una finalidad. Corresponde a una planificación para lograr un resultado con proposición de objetivos a alcanzar y medios considerados para lograrlo”.

Por otra parte, didáctica, es el “arte de enseñar” consultado en <http://lema.rae.es/drae/?val=didactica>, asimismo, Henríquez (2014) menciona que “es el proceso de interacción comunicativa entre sujetos y actores educativos implicados en el quehacer pedagógico, que posibilita a través de la investigación, el desarrollo de acciones transformadoras para la construcción de un saber pedagógico como aporte al conocimiento”. Consultado en <http://www.psicopedagogia.com/definicion/didactica>

No obstante, entiéndase por estrategia didáctica para este trabajo como procedimientos regulables y flexibles que contienen acciones a corto, mediano y largo plazo; permiten la utilización de medios para la consecución de objetivos al establecer una relación interactiva maestro, alumno, contenido, contexto y técnica en la construcción de saberes para aportar conocimientos.

5.2 Caracterización de la estrategia didáctica.

La estrategia didáctica se caracteriza por la estrecha relación que establece entre las diferentes etapas que la componen: **diagnóstico, elaboración e implementación de las acciones y evaluación**. Tiene carácter integral, interactivo y de sistema, garantiza por su propia esencia la comunicación de los agentes educativos implicados en su puesta en práctica, favorece la actividad con un carácter altamente desarrollador y experiencial-vivencial; dado en el hecho de atender las características de los escolares y su implicación en el autoperfeccionamiento de su actividad; así se involucran los

recursos personales de éstos (cognitivos, y afectivos) y no personales, en el logro de los objetivos propuestos.

Se caracteriza, además, por poseer un carácter **flexible y abierto**, dada las posibilidades de adaptarse al cambio, en correspondencia con las necesidades y expectativas que puedan manifestar los maestros en su desempeño profesional.

Es **factible**; puede ser aplicada sin que se realice cambio alguno en el currículo previsto para esta enseñanza, además, de ser fácilmente puesta en práctica por su carácter objetivo y comprensible.

Integradora, por las oportunidades que brinda al docente de poner en práctica un trabajo integral, pues favorece el trabajo con todos los componentes funcionales de la asignatura. Propicia el enfoque intermaterias, pues al fundamentarse en el carácter instrumental de la lengua, puede desplegarse desde las diferentes asignaturas que recibe el alumno en estos grados. Esta cualidad está avalada también por la factibilidad que posee el componente comprensión lectora de ser abordado desde cualquier materia.

Sistémica, porque la misma se concibe como un proceso organizado por etapas, direccionadas hacia objetivos que tienen en cuenta tanto al maestro, como al alumno. Se fundamenta además, en un sistema de acciones, que conforma el proceso objeto de estudio.

Sistemática, porque precisa de una práctica constante para el logro del objetivo propuesto.

Todos estos aspectos constituyeron la base para la elaboración de la estrategia, de manera que sirva como modelo constructivo al maestro para elaborar la suya en correspondencia con sus necesidades e intereses.

Bajo este contexto, **el objetivo de la presente estrategia didáctica es:** Dotar a los maestros de herramientas didácticas metodológicas que contribuyan al desarrollo del proceso de comprensión lectora de los alumnos del quinto grado de primaria.

5.4 Etapas de la estrategia didáctica

Se consideraron tres etapas: diagnóstico, elaboración e implementación de las acciones y evaluación, esto con el fin de llevar a cabo un proceso lógico en la aplicación de la estrategia didáctica.

5.4.1 Diagnóstico

Se retomará el Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula de la Secretaría de Educación Pública para determinar el nivel de logro inicial de comprensión lectora de cada alumno, la cual propone leer un texto y a partir de este se contestan cuatro preguntas relacionadas con el contenido del mismo. En este sentido, cada alumno leerá en voz alta “El futuro” de Luigi Maleaba (ver anexo 8) y al finalizar contestarán las siguientes preguntas:

PREGUNTA	RESPUESTA O IDEA ESPERADA - CONSIDERANDO EL CONTEXTO- EXPRESADA POR EL ALUMNO EN SUS PROPIAS PALABRAS
1. ¿Qué inquietaba a Paolino?	1. Reconocer al futuro cuando llegara
2. ¿Sería posible que Paolino viera llegar el futuro? Explica tu respuesta	2. -No, porque cuando llegue ya no es futuro, se convierte en presente. -No, porque Paulino desconoce lo que el futuro implica. (Para otorgarle el punto, el alumno sólo tiene que decir, con sus propias palabras, una de las ideas o alguna cercana que se pueda derivar lógicamente del texto.)
3. ¿Qué hizo Paolino durante su vida?	3. -Esperar el futuro sin hacer nada bueno ni nada malo. -Consumir su vida esperando algo que no podía pasar. -Esperar dentro de un cuarto a que llegara el futuro. (Para otorgarle el punto, el alumno sólo tiene que decir, con sus propias palabras, una de las ideas o alguna cercana que se pueda derivar lógicamente del texto.)
4. Ahora escribe la historia que leíste.	4. <u>Crédito total 2 puntos</u> : si el alumno menciona a los personajes y narra: A) cómo empieza la historia, B) cómo se desarrolla y C) cómo termina. <u>Crédito parcial 1 punto</u> : si el alumno omite uno o dos de los elementos anteriores. <u>Crédito nulo 0 puntos</u> : si el alumno omite más de dos elementos o cambia el sentido de la historia. (El niño lo puede decir con sus propias palabras.)

Cabe destacar que las tres primeras tienen el valor de 1 ó 0 puntos y la última 2, 1 ó 0 puntos según corresponda. Se suman los puntos obtenidos y se aplica la siguiente regla:

- Si obtuvo cero o un punto el nivel de logro será “Requiere apoyo”.
- Si obtuvo dos o tres puntos el nivel de logro será “Se acerca al Estándar”.
- Si obtuvo cuatro puntos el nivel de logro será “Estándar”.
- Si obtuvo cinco puntos el nivel de logro será “Avanzado”.

Lo anterior se traducen en:

Nivel Requiere apoyo: Al recuperar la narración el alumno menciona fragmentos del relato, no necesariamente los más importantes (señalados, con balazos, en los otros niveles). Su relato constituye enunciados sueltos, no hilados en un todo coherente.

En este nivel se espera que el alumno recupere algunas de las ideas expresadas en el texto, sin modificar el significado de ellas.

Nivel Se acerca al estándar: Al recuperar la narración omite uno de los cuatro siguientes elementos:

1. Introduce al (a los) personaje(s).
2. Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración.

3. Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente.
4. Dice cómo termina la narración.

Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento de manera desorganizada, sin embargo, recrea la trama global de la narración.

Nivel Estándar: Al recuperar la narración destaca la información relevante:

- Introduce al (a los) personaje(s).
- Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración.
- Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente.
- Dice cómo termina la narración.

Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal y como suceden, sin embargo, la omisión de algunos marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.) impiden percibir a la narración como fluida.

Nivel Avanzado: Al recuperar la narración destaca la información relevante:

- Alude al lugar y tiempo donde se desarrolla la narración.
- Introduce al (a los) personaje(s).

- Menciona el problema o hecho sorprendente que da inicio a la narración.
- Comenta sobre qué hace(n) el (los) personaje(s) ante el problema o hecho sorprendente.
- Dice cómo termina la narración.

Al narrar enuncia los eventos e incidentes del cuento tal como suceden y los organiza utilizando marcadores temporales y/o causales (por ejemplo: después de un tiempo; mientras tanto; como x estaba muy enojado decidió...etc.); además hace alusión a pensamientos, sentimientos, deseos, miedos, etc. de los personajes.

En todos los niveles se espera que el alumno se exprese con sus propias palabras, es decir, que parafrasee la información contenida en el texto. Y el resultado se registrará en la siguiente tabla:

Fecha de la valoración y el diagnóstico: _____

N.P.	NOMBRE DEL ALUMNO	COMPRESIÓN LECTORA				
		PREGUNTAS/ PUNTOS				NIVEL
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	
1						
2						
3						
4						
5						

5.4.2 Elaboración de las acciones e implementación

Una vez que se sabe el nivel de logro hay que proceder a definir las acciones a implementar al interior del grupo, por lo tanto, se proponen 7 a aplicar: 2 en febrero, 2 en marzo, 1 en abril y 2 en mayo para enlazar la construcción del conocimiento de los alumnos con el contenido que van a aprender mediante un acto creativo y reflexivo.

Lo que les permitirá que se percaten de sus conocimientos previos, los puedan profundizar para crear nuevos y a su vez los apliquen y transmitan para enriquecer la conciencia colectiva.

Las acciones están sustentadas en teóricos como Piaget (asimilación y acomodación), Vigotsky (zona de desarrollo próximo), Ausubel (aprendizaje significativo) y Bruner (aprendizaje por descubrimiento).

Con Piaget porque la adquisición de los conocimientos se efectúa según dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación, por lo que el desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del conocimiento. Este comienza con una estructura o forma de pensar propia de un nivel. Algún cambio externo o instrucciones de pensar crean conflicto y desequilibrio. El alumno compensa esa confusión y resuelve el conflicto mediante su propia actividad intelectual.

De todo esto resulta una nueva forma de pensar y estructurar las cosas, una manera que da nueva comprensión y satisfacción al sujeto, es decir, un estado de nuevo equilibrio.

Esto se puede vislumbrar cuando el alumno da cuenta de sus conocimientos previos de la acción a realizar, el profesor mediante instrucciones le menciona lo que tiene que hacer, si la tarea es compleja le creará conflicto y desequilibrio y buscará la manera de llevarla a cabo con ayuda de los medios que él disponga.

Por su parte, la propuesta de Vigotsky se fundamenta en la creación de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que la define como “la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”, Vigotsky (1988).

Bajo este contexto, la ZDP se refleja cuando el alumno parte de su conocimiento previo para resolver una actividad y posteriormente con la ayuda de un compañero más capaz o profesor lo guía para transitar a otros. Cabe destacar que cuando lo domina se le quita progresivamente el apoyo puesto que lo que es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien mañana podrá hacerlo por sí solo.

Además, Ausubel (1983) plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Señala que “Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. En las acciones la parte significativa está remarcada en la aplicación y transmisión del conocimiento para enriquecer la conciencia colectiva.

Asimismo, Bruner considera que los estudiantes deben aprender por medio del descubrimiento guiado que tiene lugar durante una exploración motivada por la curiosidad. Así, en lugar de explicar el problema, de dar el contenido acabado, el profesor debe proporcionar el material adecuado y estimular a los alumnos para que, mediante la observación, la comparación, el análisis de semejanzas y diferencias, etc., lleguen a descubrir cómo funciona algo de un modo activo. Esto se vislumbra en las acciones cuando los alumnos participan activamente en la construcción de sus conocimientos mediante el descubrimiento guiado.

En definitiva, el acceso al bagaje con que los alumnos abordan la lectura (evaluación inicial) es indispensable para saber de dónde parten y para calcular la distancia de las acciones que le son propuestas, con el fin de asegurar la mayor significatividad posible de los aprendizajes que van a realizar. Por lo que se establecen las siguientes:

5.4.2.1 Mi diccionario personal

Propósito: Fomentar la lectura de diversos textos, crear un diccionario, aumentar el vocabulario y adquirir mayor dominio en el uso de la lengua.

Material: Textos informativos y recreativos. Diccionario y fichas de 11cm. x 7cm.

Desarrollo:

- Solicitar a los alumnos que lean textos de su interés y registrar en un cuaderno las palabras cuyo significado desconocen.
- Llenar las fichas: al reverso anotar la palabra desconocida con su definición que investigarán en el diccionario y en el anverso escribir dos oraciones con la palabra ya conocida.
- Al tener varias fichas, pedir que integren un fichero que funcionará como su diccionario personal.
- Aplicar el mismo procedimiento con otras lecturas que se realicen.

Evaluación: Pedir que elaboren una narración con la aplicación del significado de la nueva palabra aprendida.

5.4.2.2 Entrevista a un autor

Propósito: Identificar a algunos autores de la literatura universal. Desarrollar habilidades para hacer una entrevista.

Material: Algunas obras de la literatura universal e internet.

Desarrollo:

- Organizar a los alumnos en equipos de 4 integrantes. Proporcionar algunas obras para que escojan una.
- Pedir que busquen datos biográficos del autor, títulos y género literario de su obra. Decir que cuentan con una semana para investigar en la biblioteca y/o internet.
- Mencionar que escenificarán una entrevista: tres serán reporteros y otro el personaje entrevistado.
- Sugerir algunas preguntas:
 - Nombre y seudónimo.
 - Lugar y fecha de nacimiento.
 - País en donde reside.
 - Principales hechos de su vida.
 - Características de su obra y algunos títulos que escribió.
 - Género literario.
 - Lengua en la cual escribe.

Evaluación: Realizar un escrito en prosa con la información proporcionada por el personaje.

5.4.2.3 Radiocuento

Propósito: Fortalecer habilidades de lectura en voz alta al mejorar la dicción y la entonación. Favorecer la desinhibición y la autoestima.

Material: Cuento “El traje del rey” de Mireya Cueto y grabadora de sonidos.

Desarrollo:

- Leer el cuento a los alumnos. Identificar a los personajes principales, y contestar ¿cuál es su importancia? y ¿qué papel desempeña cada uno?
- Repartir los roles, sin olvidar al narrador; cada uno escribe lo que le toca decir y lo ensaya en voz alta varias veces.
- Poner en marcha la grabadora de sonidos para registrar su voz conforme aparecen los personajes.
- Escuchar la primera grabación, anotar lo que se puede mejorar. Volver a grabar hasta que el grupo considere que la dicción, la entonación y los tiempos son correctos.
- Organizar una representación: los niños se disfrazarán y actuarán mientras se escucha la grabación; ya no hablarán, sólo moverán los labios.

Evaluación: Escrito de lo que se puede mejorar y la participación activa de los niños en la representación.

5.4.2.4 Acróstico periodístico

Propósito: Ejercitar la imaginación y la creatividad. Desarrollar habilidades para redactar sujetándose a ciertas limitantes.

Material: Periódicos, tijeras, pegamento, hojas de colores tamaño carta y bolígrafos.

Desarrollo:

- Pedir a los alumnos que recorten del periódico una palabra escrita con letras grandes. Solicitar que separen las letras y las acomoden verticalmente en una hoja.
- Mencionar que recorten palabras para formar una historia: cada frase debe empezar con una letra de la palabra inicial. No considerar mayúsculas y permitir que algunas palabras sean completadas en forma escrita
- Sugerir que publiquen sus trabajos en el periódico mural de la escuela.

Evaluación: Que el acróstico tenga coherencia para que pueda ser publicado en la comunidad estudiantil.

5.4.2.5 Crea con imaginación

Propósito: Construir e inventar un texto literario a partir de palabras.

Material: Textos breves y sobres de papel con las palabras recortadas de los textos.

Desarrollo:

- Entregar a cada alumno un sobre que contiene palabras recortadas de un texto.
- Pedir que elaboren su propia composición de acuerdo a su criterio y el material proporcionado.

- Dar a conocer su composición y después leer la versión original para enriquecer la experiencia de la actividad.

Evaluación:

- Formar cinco equipos de cuatro integrantes y entregarles un texto literario.
- Pedir que recorten las palabras y las coloquen en el sobre.
- Indicar que intercambien los sobres para realizar una composición de acuerdo con su criterio.
- Compartir diversas versiones.

5.4.2.6 Una vocal creativa

Propósito: Desarrollar la creatividad y mejorar la dicción al escribir palabras con una misma vocal.

Material: Tarjetas y plumones.

Desarrollo:

- Pedir a los alumnos que escriban palabras con la misma vocal en tarjetas. Por ejemplo: con “a” mamá, para, lámpara, calaca; con “e” nene, Belén, hereje, seré, merece; con “o” trombón, yo, sólo, toco, por, gozo.
- Solicitar que construyan oraciones, por ejemplo:
 1. Yo sólo toco trombón.
 2. La vaca flaca pastará mañana.

3. El que deje de creer en el nene del pesebre de Belén, es hereje; merece que se le queme.

Evaluación: Formar 5 equipos de 4 integrantes para que elaboren una composición con el mayor número de palabras en un tiempo de 10 minutos. Al finalizar, por turnos la leerán en voz alta para determinar si tiene coherencia y así establecer a un ganador.

5.4.2.7 ¿Cómo se escaparon?

Propósito: A partir de un texto literario crear nuevas aventuras de uno o más personajes.

Material: Hojas de papel, cinta adhesiva y un cuento.

Desarrollo:

- Pedir a un alumno que empiece a leer el cuento; después otro continúa y así sucesivamente hasta terminar el texto.
- Sugerir que decidan qué personaje les gustaría ser y escribir el nombre de éste en un papel.
- Decir que ese personaje acaba de escaparse y ahora tiene que escribir sus nuevas aventuras. Dar algunas ideas.
- Al terminar de escribir, mencionar que los coloquen en alguna pared del patio para compartirlos.

Evaluación: Escritura de las nuevas aventuras en primera persona y la narración en forma oral de su historia.

5.4.3 Evaluación

Objetivo: comprobar el desarrollo que van alcanzado los alumnos durante el desarrollo de implementación de la estrategia didáctica.

Para evaluarla se comparará lo que se ha planeado contra los resultados obtenidos, por tal razón, es imprescindible dar seguimiento al objetivo al igual que el de las acciones bajo la siguiente autoevaluación que se entregará a cada alumno para que registre sus avances.

Es tiempo de revisar lo que has aprendido después de trabajar en esta estrategia didáctica. Lee cada enunciado y marca con un tache (X) la opción con la cual te identificas.

	Lo hago muy bien	Lo hago a veces y puedo mejorar	Necesito ayuda para hacerlo
Crear un diccionario. Aumentar tu vocabulario. Adquirir mayor dominio en el uso de la lengua.			
Identificar autores de la literatura universal. Desarrollar habilidades para hacer una entrevista.			
Fortalecer habilidades de lectura			

<p>en voz alta al mejorar la dicción y la entonación.</p> <p>Favorecer la desinhibición y la autoestima.</p>			
<p>Ejercitar la imaginación y la creatividad.</p> <p>Desarrollar habilidades para redactar sujetándose a ciertas limitantes.</p>			
<p>Construir e inventar un texto literario a partir de palabras</p>			
<p>Desarrollar la creatividad y mejorar la dicción al escribir palabras con una misma vocal.</p>			
<p>A partir de un texto literario crear nuevas aventuras de uno o más personajes.</p>			
<p>Fortalecer tus procesos de comprensión lectora a partir de las habilidades comunicativas leer, escribir, hablar y escuchar para construir conocimientos y puedas ponerlos en práctica.</p>			

Aunado a lo anterior, cada alumno leerá en voz alta el texto “Dos amigas amibas” de Gonzalo Celorio (ver anexo 9) y al terminar responderán las siguientes preguntas para determinar el nivel de logro final y poder corroborar si fortalecieron su proceso de comprensión lectora:

PREGUNTA	RESPUESTA O IDEA ESPERADA - CONSIDERANDO EL CONTEXTO- EXPRESADA POR EL ALUMNO EN SUS PROPIAS PALABRAS
1. ¿Qué creía la amiba pensadora?	1. Que el mundo en que vivían no lo es todo, que existía la posibilidad de otro universo más extenso, más allá de lo que podían ver y percibir. (Otorgar el punto si el alumno expresa esta idea en sus propias palabras.)
2. ¿En qué se parecen Enrique y la amiba glotona?	2. En que ninguno de los dos se cuestiona nada más allá que sus necesidades básicas (comer). En que a ninguno de los le interesa filosofar o ver más allá de lo que tienen enfrente. A los dos les gusta comer y vivir el presente. (Para otorgarle el punto, el alumno sólo tiene que decir, con sus propias palabras, una de las ideas o alguna cercana que se pueda derivar lógicamente del texto.)
3. ¿Es una tontería lo que piensa Fausto? Explica tu respuesta.	3. No es una tontería, es un hecho que formamos parte de un universo más amplio.
4. Escribe la historia que acabas de leer.	4. <u>Crédito total 2 puntos</u> : si el alumno menciona a los personajes y narra: A) cómo empieza la historia, B) cómo se desarrolla y C) cómo termina. <u>Crédito parcial 1 punto</u> : si el alumno omite uno o dos de los elementos anteriores. <u>Crédito nulo 0 puntos</u> : si el alumno omite más de dos elementos o cambia el sentido de la historia. (El niño lo puede narrar con sus propias palabras.)

Conclusiones parciales

- El conjunto de acciones que conforman la estrategia didáctica es una propuesta para trabajar en el aula. Cada maestro a partir de ésta puede elaborar la suya al atender las características y necesidades de los alumnos que tiene a su cargo.

- La implementación de la estrategia didáctica permite fortalecer el proceso de comprensión lectora de los alumnos y potencia sus habilidades comunicativas a través de las acciones que se han diseñado.
- Se retoma el Manual de Procedimientos para el Fomento y la Valoración de la Competencia Lectora en el Aula de la Secretaría de Educación Pública para conocer el nivel inicial y final del proceso de comprensión lectora de los alumnos.
- La estrategia didáctica permite llevar paso a paso cada uno de los elementos que la componen, sin embargo, las acciones no representan un proceso lineal a seguir, se pueden modificar.

CAPÍTULO 6. VALIDACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este Capítulo se presenta la validación de los resultados teóricos y prácticos de la investigación, mismos que se procesan a través de la triangulación de técnicas cualitativas y el criterio de expertos.

6.1 Metodología de validación

Una vez que se realizó el diagnóstico del estado actual del problema de la comprensión lectora a través de las habilidades comunicativas se procedió a validar los resultados de las técnicas cualitativas empleadas. Se utilizó la triangulación de técnicas cualitativas para detectar semejanzas y diferencias que arrojaban cada uno de ellos y de ahí, partir para la elaboración del modelo didáctico con las relaciones que establece la hermenéutica conservadora y los modelos de lectura.

Los resultados de las técnicas de obtención de información ayudaron a vislumbrar situaciones que no se tenían previstas, como las respuestas a algunas preguntas de la entrevista ya que permitía a los alumnos relacionar una información con otra lo que ayudó a tener claridad en lo que se solicitaba.

De esta manera se logró tener una visión de la realidad, se valoró a través del criterio de expertos y se hicieron las correspondientes modificaciones en sus interrelaciones porque no representaban movimiento entre el profesor, el

alumno, el texto y lo lúdico. Atendidas las observaciones se sometió a prueba en un grupo de quinto grado de Primaria para validarlo.

El proceso que se siguió fue el siguiente:

1. Se hizo la valoración del nivel de comprensión lectora a través de las habilidades comunicativas.
2. Después los alumnos extrajeron los significados del texto al responder cuatro preguntas ya establecidas.
3. Se estableció una correspondencia entre la idea del alumno y el significado del texto a través de una investigación del contexto histórico del texto y la biografía del autor
4. Surgió una nueva comprensión del texto por parte del alumno (género y lenguaje)
5. El alumno estableció el significado de las palabras
6. Realizó una distinción entre el significado de un texto para un intérprete y el significado del texto en su concepción original, con lo que se da una comprensión de las partes del texto con el todo.
7. Logró un conocimiento de la verdad del texto al comparar diversas comprensiones de sus compañeros

8. Se busca la autonomía del lector durante su proceso de comprensión para construir significados y nuevos conocimientos.

Lo anterior permitió lograr el círculo hermenéutico en la producción de textos escritos por parte de los alumnos, para poder analizarlos después de su puesta en práctica, a través de la estrategia didáctica para potenciar sus habilidades comunicativas.

6.1.1 Aplicación del resultado práctico

Para valorar la efectividad de la estrategia didáctica puesta en práctica, se consideró necesario aplicarla en un grupo de quinto grado de Primaria, para detectar el nivel de comprensión lectora al inicio del ciclo escolar y al término de la aplicación de la estrategia didáctica; así como su puesta en práctica de manera autónoma, a continuación se mencionan los tres momentos que tuvieron lugar:

En un primer momento se realizó el diagnóstico de la comprensión lectora en los alumnos de quinto grado de Primaria a través de la lectura en voz alta del texto “El futuro” de Luigi Maleaba y al concluirlo, tuvieron que responder cuatro preguntas de manera escrita para determinar su puntaje y de esta manera, establecer su nivel de logro alcanzado.

La mayoría de alumnos se encuentra en el nivel se acerca al estándar, pocos en estándar y otros en requiere apoyo; lo que refleja su escasa comprensión lectora. Por tanto, se estableció como objetivo que los alumnos

que requieren apoyo lograrán un nivel se acerca al estándar, los que se encontraban en se acerca al estándar logran un nivel estándar y los de estándar el último nivel que es avanzado.

Cabe destacar que esto no se hizo con la intención de seguir un proceso lineal y absoluto, ya que hay niños que requerían apoyo y lograron un nivel estándar, después de que se aplicó la estrategia didáctica y se evaluó al final para contrastar los datos.

En un segundo momento se inició la puesta en práctica de las acciones de la estrategia didáctica que contemplan la potencialización de las habilidades comunicativas en los alumnos, lo que permitió crearles conflictos cognitivos al realizar las acciones propuestas y de esta manera relacionar sus conocimientos previos con los nuevos conocimientos a través de un acto lúdico. En seguida se mencionan los resultados de cada acción donde se destacan fortalezas y debilidades que hay que trabajar antes, durante y el proceso de comprensión:

La primera acción que se trabajó fue “Mi diccionario personal”, los alumnos al leer diversos tipos de texto tenían que subrayar las palabras que desconocían. A través de inferencias interpretaban su significado y luego corroboraban en un diccionario escolar para saber si lo que decían era correcto. Una vez que sabían la definición tenían que construir una oración con la palabra nueva para evaluar su comprensión. Cabe destacar que esta acción contribuyó mucho en aumentar su vocabulario, fomentar la lectura de diversos textos y adquirir mayor dominio en el uso de la lengua.

La segunda acción que se aplicó fue “Acróstico periodístico”: se les pidió a los alumnos un periódico para poder recortarlo de acuerdo a las siguientes indicaciones: primero escoger una palabra con letras grandes y recortar letra por letra para pegarlas de manera vertical en una hoja de color, segundo recortar palabras para formar una historia por lo que cada frase debe empezar con una letra de la palabra inicial. No considerar mayúsculas y permitir que algunas palabras sean completadas en forma escrita.

A pesar de las indicaciones que se les dieron a los alumnos se les dificultó realizar la historia porque en lugar de buscar palabras para conformar la historia lo que hizo la mayoría fue recortar letra por letra de diferentes palabras para poder formarlas, otros colocaban parte de una oración ya escrita en el periódico. Al ver esta situación lo que se hizo fue volver a dar las instrucciones paso por paso y de manera personalizada trabajar con cada alumno para poder realizar el trabajo. Lo que en un principio fue desesperación o aburrimiento por no saber cómo hacerlo al final se convirtió en entusiasmo porque se lograron romper los esquemas previos que tenían.

La tercera acción que se trabajó fue “Entrevista a un autor”, con el objetivo de identificar a algunos autores de la literatura universal y desarrollar habilidades para hacer una entrevista. Se conformaron equipos de cuatro integrantes y a cada equipo se le proporcionó una obra de un autor de acuerdo a los intereses de los alumnos, se procedió a su revisión y se les dejó de tarea investigar los datos biográficos del autor así como de su obra.

Se mencionó que con la información recabada se realizaría una entrevista donde uno sería el autor y los otros tres compañeros los reporteros. Cada equipo diseñó sus propias preguntas en relación con el contenido de la información recopilada, sus guiones de entrevista oscilaban de 10 a 15 preguntas, sin embargo, una vez que terminaron de escribirlas se intercambiaron los instrumentos para revisar ortografía y coherencia.

Algunos niños manifestaban que no había signos de interrogación, otros que le hacía falta colocar el acento gráfico a las palabras interrogativas, por lo que se les invitó a señalar las observaciones correspondientes en el mismo instrumento para corregirlo. Al detectar la problemática se reflexionó con los alumnos sobre la importancia de estos elementos para poder comprender lo que se pregunta y de esta manera poder responder con claridad, asimismo al leerlas en voz alta se practicó la dicción y el énfasis en las palabras interrogativas ya que muchos la leían sin entonación, elementos sustantivos para poder comprender un texto.

Una de las fortalezas que se manifestaron fue la revisión y corrección de sus propios textos, lo que ayudó a tener seguridad al momento de entrevistar a su compañero, no así si no se hubiera practicado antes, lo que perdería sentido la parte lúdica.

La cuarta acción que se implementó fue “Radiocuento” con el objetivo de fortalecer habilidades de lectura en voz alta al mejorar la dicción y la entonación, así como favorecer la desinhibición y la autoestima.

Se seleccionó el cuento “El traje del rey” de Mireya Cueto, posteriormente se leyó en colectivo y al termino se preguntó a los alumnos ¿quiénes son los personajes principales? y ¿qué papel desempeña cada uno? Estas preguntas permitieron relacionar cada personaje con su función por lo que se detectan las inferencias que hacen los alumnos al responder una pregunta lo cual contribuyó a generar un alto grado de participación al decir -maestro yo quiero ser el rey, yo la hilandera.

Cabe destacar que cuando el texto responde a los intereses de los alumnos se muestra un alto grado de participación, lo que ayuda a lograr niveles más altos de comprensión lectora. Se incentivó con palabras de aliento a los alumnos para representar a un personaje del cuento y se les pidió escribir los diálogos para ensayarlos en voz alta y pudieran transmitir el cuento durante la hora del recreo.

Se grabaron las voces de los alumnos y se procedía a su análisis de forma grupal para detectar si se entendía lo que decían, la pronunciación, el énfasis en las palabras. Al hacer las debidas observaciones, se volvía a grabar y se analizaba hasta que fuera aprobado por todos. Los alumnos tuvieron la iniciativa de agregar música de fondo y en lugar de hacer el puro radiocuento sugirieron hacer un programa de radio con secciones de deportes, cultura, ciencia, cuentos y chistes.

Al ver tanto entusiasmo en los alumnos se llegaron a acuerdos para que cada equipo trabajara una sección a parte del cuento, se ensambló y se llevó a

la práctica por lo que generó y despertó el interés de los otros alumnos de quinto y sexto grados al escuchar las voces de sus compañeros. Fue un trabajo que requirió dos semanas de trabajo hasta su difusión, por lo que una de las características de la estrategia es que es flexible y se adapta a las características y necesidades de los alumnos.

La quinta acción fue “Crea con imaginación” con el propósito de construir e inventar un texto literario a partir de palabras. Con el apoyo de los libros de la biblioteca del aula, se le entregó a cada alumno un sobre con palabras de un texto, enseguida se les pidió que elaboraran su propia composición de acuerdo a su criterio y el material proporcionado, después de veinte minutos se les invitó a pasar al frente a compartir su composición y una vez concluida se leyó la versión original para establecer semejanzas y diferencias.

Lo anterior permitió identificar coherencia lineal y global, ya que se hizo la reflexión de que en muchas ocasiones se escribe por escribir, lo que repercute en los lectores tener una comprensión diferente a la que se estima, por eso el valor de cuidar estos aspectos en sus producciones escritas.

La sexta acción fue “Una vocal creativa” con el propósito de desarrollar la creatividad y mejorar la dicción al escribir palabras con una misma vocal. Se les entregó una hoja blanca a los alumnos para fraccionarla en ocho partes iguales, así como un plumón para poder escribir en cada fracción una palabra con la misma vocal. Se les destinó un tiempo de 5 minutos para poder registrar el mayor número de palabras con una misma vocal. Concluido el tiempo se les

invitó a formar una oración con el mayor número de palabras escritas y ganaría el alumno que lo hiciera.

Al establecer esta competencia entre alumnos en un principio la actividad perdió su interés por que lo hicieron por hacer sin la intención antes mencionada, las oraciones no tenían sentido por ejemplo: vaca papá mamá ama a salsa pata casa sala bala. Al ver esta situación se detuvo el trabajo y se procedió a analizar la estructura de la oración en sujeto, verbo y predicado, al percatarse los alumnos que no atendieron la indicación volvieron a acomodar las palabras pero ahora en orden correcto y no solo hicieron una oración, elaboraron hasta dos o tres oraciones, algunas que construyeron fueron:

1. Mamá Sandra marca a la vaca
2. Yo tomo coco como mono loco
3. Papá ama a mamá Clara
4. La vaca da Lala a la casa
5. La pata da salsa al pasar a la cama

Al analizar la cuarta oración los alumnos hacen referencia a la marca de leche Lala que acostumbran beber por las mañanas o las noches, por lo que se pude comprender que la vaca produce leche. Sin embargo, en la quinta oración cuando se señala el sustantivo pata hace referencia a la tía de un alumno, según él es su apodo. Con esto se vislumbra que las oraciones de los niños

están marcadas por conocimientos previos que han adquirido tanto en su educación formal como informal y relacionan ambas informaciones en la construcción de sus oraciones.

Un lector experto puede comprender esta analogía; sin embargo, a un aprendiz se le dificulta porque no le encuentra relación y esto se pudo constatar con los alumnos que requieren apoyo, al decir que no sabían que querían decir sus compañeros: Se puede apreciar entonces, que si un texto no cumple con las características gramaticales difícilmente lo van a comprender, porque está fuera de su alcance.

Bajo este contexto es imprescindible que como maestros se ponga especial atención a la hora de escoger los textos para los alumnos porque cerca de ayudarlos a comprender, se les aleja cuando uno no es consciente de lo que se hace con ellos.

En la séptima acción ¿Cómo se escaparon? El propósito fue: a partir de un texto literario crear nuevas aventuras de uno o más personajes. Cada alumno escogió un libro de la biblioteca del aula para poderlo leer y una vez finalizado escogieron a un personaje para crearle nuevas aventuras, se registraron en un papel bond con el fin de presentarlo a sus compañeros.

Lo que se observó de sus producciones destacan la escritura en párrafos con coherencia lineal. Textos que oscilan entre uno a tres párrafos, cuando son extensos se pierde la coherencia global y se dificulta la lectura. Repiten muchas

palabras al relacionar una oración con otra por lo que no hay diversidad de nexos. Destacan los signos de puntuación y al momento de leer lo hacen con fluidez, y cuando se pregunta sobre su contenido relacionan las causas con las consecuencias, lo que permite un mayor entendimiento de lo que escriben.

Ante estas situaciones es pertinente que se practique el uso de sinónimos y antónimos, nexos para unir una idea con otra y así enriquecer el vocabulario de los alumnos.

En el tercer momento se entregó a los alumnos una autoevaluación para identificar sus avances, ya que como investigador se tiene una percepción sobre lo que se investiga y se puede decir que todo va bien y muchas veces no es cierto. Sin embargo los resultados que arrojó el instrumento permitieron saber que la mayoría de alumnos lo hacen muy bien y algunos lo hacen a veces y pueden mejorar, esto con relación a las actividades de las acciones.

Y para darle mayor veracidad y validez a la estrategia didáctica se procedió a realizar la evaluación final con la lectura “Dos amigas amibas” de Gonzalo Celorio para conocer su nivel de logro final por lo que los resultados fueron favorables porque la mayoría que estaba en se acerca al estándar logró el nivel estándar, dos niñas lograron el nivel avanzado y 2 niños que requerían apoyo lograron el nivel estándar y son los que concuerdan que lo hacen a veces y requieren apoyo.

6.1.2 Triangulación de técnicas cualitativas

Para llevar a cabo la triangulación de las técnicas cualitativas: observación participante, entrevista semiestructurada y análisis de contenido que se pusieron en práctica al observar una clase de lectura, entrevistar a los alumnos y analizar sus producciones escritas, se recopiló la información por parte del investigador y del investigador espejo para darle un tratamiento holístico y de esta manera aproximarse a la dinámica real del proceso de comprensión lectora.

Por lo tanto, se establecieron cinco indicadores que permitieron establecer concordancia en cada técnica utilizada:

1. Tipo de textos que leen los alumnos
2. Frecuencia para leer
3. Finalidades para leer
4. Dificultades al leer
5. Prácticas de lectura

Se observa que los tipos de texto que prefieren los alumnos son cuentos, leyendas y fábulas. La frecuencia con la que leen va desde veinte minutos diarios hasta una hora, esto depende de la motivación que tengan al leer.

Las finalidades con las que leen son diversas, entre las que destacan: aprender cosas interesantes, entender algo que no comprenden, mejorar su velocidad y fluidez lectora, desarrollar su mente, corroborar la información.

Las dificultades que enfrentan los alumnos al leer son: omitir letras, no estar concentrados, no pronunciar bien las palabras, no respetar los signos de puntuación, el vocabulario empleado en los textos, el significado de las palabras.

Las prácticas de lectura que sugieren los alumnos son tener libros en la biblioteca del aula más interesantes que reflejen cosas que no han aprendido, que la lectura sea lenta y no rápida. Algunos alumnos prefieren lecturas cortas cuando no son interesantes y otras largas cuando son importantes, además, no descartan las complicadas porque pueden buscar el significado de las palabras en el diccionario.

Lo anterior permitió tener un referente del proceso de comprensión lectora de los alumnos y de esta manera potenciar sus habilidades comunicativas al hacer de la lectura una práctica viva al ponerla en escenarios reales y no ficticios.

6.1.3 El criterio de expertos

Se consultaron a 10 profesores expertos en el tema que cubrieron las siguientes características: años de servicio, prácticas reales de lectura, estrategias de lectura y evaluación de la lectura.

A cada experto se le entregaron las técnicas cualitativas empleadas, el modelo didáctico y la estrategia didáctica para valorar y validar los resultados tanto teóricos como prácticos antes y después de su implementación. Antes, consideraron utilizar un lenguaje claro para que los alumnos proporcionaran información valiosa y pertinente en relación a su proceso de comprensión lectora, además de establecer indicadores para poder analizar los resultados.

Esto contribuyó a tener claridad en el tratamiento de la información, ya que su experiencia profesional y la manera en que han abordado la lectura les permite identificar fortalezas y deficiencias al momento de comprender.

Después de su aplicación, se analizó la información y se estableció una estrecha relación entre lo planeado y lo puesto en práctica, por lo que la validez y confiabilidad de las técnicas, el modelo didáctico y la estrategia didáctica permiten fortalecer la comprensión lectora de los alumnos, contribuye a adquirir conocimientos didácticos y no didácticos, así como transformar la realidad educativa.

Conclusiones parciales

- El modelo didáctico contribuyó a tener una visión de la realidad que, sistematizada permitió tener claridad en lo que se hacía, además de erradicar en gran medida con los alumnos la problemática que presentaban sobre su proceso de comprensión lectora.

- La estrategia didáctica permitió potenciar las habilidades comunicativas de los alumnos, lo anterior se refleja al comparar el momento inicial y final de su puesta en práctica.
- El criterio de expertos y la triangulación de técnicas cualitativas son de vital importancia en esta investigación porque se pudo valorar cada instrumento, el modelo didáctico y la estrategia didáctica. Lo que le confiere validez y confiabilidad a los resultados.

CONCLUSIONES

Después de realizada la presente investigación se arriba a las siguientes conclusiones:

El estudio histórico realizado permitió establecer una periodización, contentiva de Etapas que destacan momentos esenciales de la evolución del objeto de estudio. Favoreció además, revelar las principales tendencias acerca del proceso de comprensión lectora, con énfasis en las habilidades comunicativas en el quinto grado de Primaria.

Los referentes teóricos fundamentales que sustentan la investigación contemplan: los sociológicos, con la Teoría del capital humano de Theodore Schultz; los psicológicos, con la Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel; los pedagógicos, con la Teoría psicolingüista de la lectura de Kenneth Goodman; los filosóficos, con la Dialéctica. De cada teoría se asumió una postura crítica, que sirvió de base para el abordaje objeto de estudio para argumentar los aportes teórico y práctico de la investigación.

El desarrollo del marco metodológico de la investigación contempló la línea de investigación Didáctica de las ciencias en los diferentes niveles educativos, en la cual se inserta el tema investigado. El diseño de la investigación desde lo cualitativo, el paradigma dialéctico y la asunción de la hermenéutica conservadora para analizar las producciones escritas de los

alumnos, a través del análisis de contenido favorecieron la elección de los métodos empíricos y teóricos más convenientes para el desarrollo del estudio y con ello dar cumplimiento al objetivo general y objetivo específico de cada Capítulo

A partir de la puesta en práctica de las técnicas de investigación: entrevista semiestructurada, observación participante y análisis de contenido se pudo establecer el diagnóstico actual del problema de la comprensión lectora a través de las habilidades comunicativas. Se evidenciaron las principales dificultades de los estudiantes del proceso de comprensión lectora para fortalecer las habilidades comunicativas en los alumnos de quinto grado de la Escuela Primaria “Dr. Gustavo Baz Prada”, Turno Vespertino, ubicada en Bosques de Aragón, Municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México, lo que favoreció la proyección, aplicación y validación de la estrategia didáctica.

El diseño del modelo didáctico de enseñanza directa lúdica-recíproca brinda al docente una visión de la realidad sobre cómo fortalecer el proceso de comprensión lectora de los alumnos para potenciar sus habilidades comunicativas; tiene su sustento en modelos de lectura como el procesamiento de la información y la enseñanza directa, así como en los principios de la hermenéutica conservadora. Su finalidad fue explicar, desde la teoría y su abstracción gráfica, el cómo transcurre el proceso de comprensión lectora para sustentar la estrategia didáctica, todo lo cual conduce al logro de la autonomía del alumno para que aprenda a lo largo de vida.

El diseño de la estrategia didáctica se caracterizó por tener tres momentos: diagnóstico, implementación de las acciones y evaluación de la estrategia. Sustentarla en la Zona de desarrollo próximo y el Aprendizaje significativo, favoreció que cada acción fuera planeada de acuerdo a los intereses y necesidades de los alumnos de quinto grado de Primaria. Cabe destacar que su flexibilidad favoreció entonces, su adaptabilidad al ritmo de los estudiantes.

La validación de los resultados científicos, a través de la triangulación de técnicas cualitativas, así como el criterio de expertos permitieron corroborar en la práctica educativa la pertinencia científica del tema abordado en el quinto grado de Primaria en México, todo lo cual le confirió novedad y confiabilidad científicas al proceso investigativo.

RECOMENDACIONES

Luego de realizada esta investigación y de los resultados obtenidos, a partir de cada uno de los objetivos específicos propuestos fue posible para esta investigación presentar recomendaciones que permiten continuar favoreciendo el proceso de comprensión lectora para fortalecer las habilidades comunicativas en los alumnos de quinto grado de la Escuela Primaria “Dr. Gustavo Baz Prada”, Turno Vespertino, ubicada en Bosques de Aragón, Municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México y también, en otros posibles escenarios con problemáticas similares:

- Generalizar la estrategia didáctica aplicada a la Zona Escolar P190 a través de talleres o cursos de actualización, para continuar garantizando la transformación de la práctica educativa.
- Difundir los resultados de la investigación en revistas especializadas para contribuir al enriquecimiento del conocimiento científico.
- Dar seguimiento a la presente investigación, porque el conocimiento que se ha vertido puede constituirse en objeto de análisis para próximas investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abascal, M. D., Beneito, M. & Valero, F. (1997). Hablar escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria, Barcelona: Octaedro.
- Alonso, M. (1985). Comprensión lectora. Barcelona: Grao.
- Álvarez, J. L. & Gayou, J (2005). Cómo hacer investigación cualitativa. México: Paidós.
- Ángeles, M. G. & Rivera, F. (1991). Palabras sin Frontera, Español I. México: Trillas.
- Ausubel, Novak & Hanesian (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Ávila, R. (2000). La lengua y los hablantes. México Trillas.
- Babbie, E. (2000). Fundamentos de la investigación social. México: Thomson.
- Beltrán, J. (2000). Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje. México: Editores.
- Blanco, L. (1992) Los adolescentes y la lectura, en Los nuevos caminos de la expresión. Buenos Aires: Colihue.
- Buron, J. (1996). Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Madrid: Bilbao.
- Carney, T. H. (1992). La enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Morata.
- (1996). El proceso de la lectura, en Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: MEC/Morata.

- Capella, J. (1986). Lectura, lector y trabajo intelectual. México: RIDE CAB.
- Carvajal, F. & Ramos, J. (2000). ¿Enseñar o aprender a escribir y leer? Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito. Volúmenes I y II. España: M.C.E.P.
- Cassany, D. (1991). Escribir sin prejuicios ni supersticiones, en Describir el escribir. Barcelona: Paidós.
- (1991). ¿Qué es el proceso de composición?, en Describir el escribir. Barcelona: Paidós.
- (1998). Enseñar Lengua. Barcelona: Paidós.
- (1998). Comprensión lectora, en Enseñar lengua. Barcelona: Grao.
- (1998). Comprensión oral, en Enseñar lengua. Barcelona: Grao.
- (2001). Enseñar Lengua. Barcelona: Grao.
- Castrillón, S. (2011). El derecho a leer y a escribir. México: CONACULTA.
- Cedeño, R. (2010). Lecturas y lectores. Obtenido de Lecturas y lectores: <http://aldorey-serrano.blogspot.com/2010/05/el-docente-como-mediador-en-la.html>
- Cero en conducta, año 14, núm. 47, abril de 1999. México: Educación y cambio.
- Coll, Palacios & Marchesi (1992). Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid: Alianza.
- Conocimientos y aptitudes para la vida RESULTADOS DE PISA 2000, Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes 2002. México: Santillana.

- Corzo, J. L. (1993). El nosotros en la escritura colectiva, en Cuadernos de Pedagogía. Barcelona: Monográfico.
- Del Río, M. J. (2001). Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo. México: Multimedios Libros y Comunicaciones.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2004). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.
- Dubois, E. (1991). El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aique.
- Duconger, O. (2014). Modelo didáctico del tratamiento de los significados del texto desde el proceso de comprensión en la gestión de los conocimientos, en la educación de jóvenes y adultos. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Cuba: Universidad de Ciencias Pedagógicas Frank País García.
- Ferreiro, E. (1982). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.
- (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Cuadernos de la Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP.
- Freire, P. (1997). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.
- García, M. (1986). Aprendizaje, comprensión y retención de textos. Madrid: ICE-UNEI.
- García, M., Ibáñez, J. & Alvira, F. (2005). El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social. Madrid: Alianza.

- Gartón, A. & Pratt, C. (1991). El aprendizaje de la lectura, en Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Barcelona: Paidós.
- Garrido, F. (1990). Una Guía para contagiar la afición a la lectura, en Senderos hacia la lectura. México: Ariel Practicum.
- (2000). El buen lector se hace, no nace, en Reflexiones sobre lectura y formación de lectores. México: Ariel Practicum.
- Gimeno, J. (1986). El afianzamiento de la pedagogía por objetivos, en La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia. Madrid: Morata
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo, en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.
- (1982). Los procesos de lectura, en Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Comps. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio. México: Siglo XXI.
- (1996). Cómo la enseñanza apoya el aprendizaje en el desarrollo de la lectoescritura, en Alfabetización por todos y para todos. México: Siglo XXI.
- Gómez, M. (1995). La Lectura en la Escuela. México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- (1997). La lectura en la escuela. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- (1994). La construcción de la escritura en el niño, en Rodríguez, María Elena (Comp.), Adquisición de la lengua escrita. México: OEA.

- Hernández, A. Z. (2009). La expresión escrita. Ensayo de Licenciatura en Educación Primaria. México: ENT.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: Mc. Graw Hill.
- Ibarra, A. (2002). La lectura en primer grado de secundaria. Entre la Teoría y la Práctica. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, Línea: Lengua y Literatura. México: UPN.
- Lara, G. A. (2003). Diseño de un Curso – Taller para profesores que fomente la Comprensión lectora en alumnos de 6ª grado de Primaria. Tesis de Maestría en Educación con campo en Planeación Educativa. México: UPN.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo imposible y lo necesario. México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- Ley de Fomento para la Lectura y el Libro. México: Diario Oficial de la Federación del 8 de junio de 2000.
- Mascorro, M. A. (2001). Cómo mejorar la Comprensión Lectora en alumnos de sexto grado de Educación Primaria. Tesis de Licenciatura en Educación. México: UPN.
- Michele, P. (1995). “Nuevos acercamientos a los jóvenes a la lectura”. México: Trillas.
- Monereo, C. (1996). Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Barcelona: Grao.
- Morín, K. V. (2001). “Uso de estrategias estructurales”. Tesis de Licenciatura en Educación. México: UPN.
- Mortimer, A. (1984). Cómo leer un libro. México: IPN.

- Muñoz, Á. (2001). La Lectura en Secundaria. Entre Políticas y Realidades. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, Línea: Lengua y Literatura con campo en Planeación Educativa. México: UPN.
- Ojeda, E. (2012). Guía de Unidad de Aprendizaje Disciplinar 1: Comprensión Lectora. México: UPN. Consultado en marzo de 2015, en: http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex_archivo/dregional_neza_pdf_comlec.pdf
- Olguín, M. M. (2009). Estrategias didácticas para mejorar los procesos de comprensión lectora en el primer grado de secundaria. Tesis de Maestría en Procesos Educativos. México: UACH.
- Ordaz, A. (2004). La lectura en la Escuela Secundaria y el desarrollo del pensamiento crítico. Tesis de Maestría en Educación con campo en Desarrollo Curricular. Mérida: UPN.
- Pearson, D. & Tierney, R. (1984). On becoming a thoughtful readers: Learning to read like a write. En A. C. Purves y O. S. Niles (eds.), *Becoming readers in a complex society. Eighty- third yearbook of the National Society for the Study of Education*, pp. 114-174. Chicago: University of Chicago Press.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. España: Labor.
- Quesada, A. Y. (2014). Modelo didáctico de transición por los niveles de comprensión de textos escritos en la asignatura Lengua española para escolares del 2do. ciclo de la Educación Primaria. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Manzanillo: Universidad de Ciencias Pedagógicas Blas Roca Calderío Granma.
- Quezada, S. G. (2003). *Cómo favorecer la comprensión de la lectura. Proyecto de innovación de acción docente*. Tesis de Licenciatura en Educación. México: UPN.

- Quintero, N. (1999). *Cómo comprender los textos*, en *A la hora de leer y escribir...*, textos. Buenos Aires: Aique.
- Ramírez, R. (2000). *Por una nueva escuela pública*, en *Transformar nuestra escuela*. México: SEP.
- Rangel, D. A. (2003). *Programa para mejorar la comprensión de la lectura en alumnos de Quinto grado en Educación Primaria*. Tesis de Maestría en Educación con campo en Planeación Educativa. México: UPN.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Rojas, A. (2005). *Materiales de lectura*. Madrid: UNE.
- Román, M. T. (1989). *El desarrollo de una conducta lectora a través del aprendizaje significativo*. México: UNAM.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio. Educación Básica. Primaria*. México: SEP.
- Programa Nacional de Educación 2001—2006. México: SEP.
- Programa Nacional de Lectura (2001 – 2006). México: SEP.
- Programas de estudio, (2009 y 2011). Educación Básica. Primaria. México: SEP.
- Serafini, M. T. (1992). *Escritos introductorios a la redacción-ensayo*, en *Cómo redactar un tema*, Didáctica de la escritura. México: Paidós.
- (1992). *Principios pedagógicos*, en *Cómo redactar un tema*, Didáctica de la escritura. México: Paidós.
- Smith, F. (1983). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

- (1989). Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Trillas.
- (1990). Para darle sentido a la lectura. Madrid: Visor.
- Sierra, R. (2005). Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. Madrid: Paraninfo.
- Solé, I. (1988). Aprender a leer, leer para aprender, en Cuadernos de Pedagogía. Barcelona: Grao.
- (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Grao.
- (1992). La enseñanza de estrategias de comprensión lectora, en Estrategias de lectura. Barcelona: Grao.
- (1994). Estrategias de lectura. Barcelona: Grao.
- (1996) Estrategias de lectura. Barcelona: Grao.
- (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. Barcelona: Grao.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. México: Paidós.
- Torres, R. M. (1998). Qué y cómo aprender. Biblioteca para la Actualización del Magisterio. México: SEP.
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., & Treviño, G. (2007). Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. México: INEE. Consultado en agosto de 2009, en:
http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=3446&Itemid=1051

- Vallés, M. S. (2000). Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid: Síntesis.
- Victorino, L. (2002). Tópicos en la investigación social educativa. México: UACH.
- Vidal, E. (1990). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. Consultado en marzo de 2015, en: http://www.um.es/analesps/v12/v12_2/05-12-2.pdf
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.
- (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo.

ANEXOS

ANEXO 1



COLEGIO MEXIQUENSE DE ESTUDIOS PSICOPEDAGÓGICOS DE ZUMPANGO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER EN LOS ALUMNOS DE PRIMARIA SU PROCESO DE COMPRESIÓN LECTORA

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Dirigida a: los alumnos de Quinto Grado de Primaria

Instrucciones.

- Estar en un lugar con luz y ventilado, es decir, cómodo.
- Establecer un ambiente de confianza con el alumno.
- Mencionar que se le hará una entrevista para conocer su opinión en torno a la lectura, ya que será de suma importancia al diseñar las actividades y así poder mejorar sus procesos de comprensión lectora.
- Solicitar que responda cada pregunta con la mayor veracidad posible.
- Dar las gracias.

Propósito: conocer la opinión de los alumnos en torno a la lectura mediante una entrevista semiestructurada para diseñar la estrategia didáctica y de esta manera se puedan mejorar su proceso de comprensión lectora.

Preguntas:

1. ¿Te gusta leer? ¿Por qué?
2. ¿Qué es lo que más te gusta leer?
3. ¿Qué es lo que menos te gusta leer?
4. ¿Cómo son los textos que lees?
5. ¿Con qué propósitos lees?
6. ¿Qué haces para entender lo que lees?
7. ¿Por qué en ocasiones no entiendes lo que lees?
8. ¿Cuéntame una vivencia de lectura que te hizo manifestar tus sentimientos?
9. ¿Cómo contribuyó esa experiencia en tu persona?
10. ¿De qué manera empleas lo aprendido en tu vida?
11. ¿En qué momento(s) del día prefieres leer? ¿Por qué?
12. ¿Te gusta leer de pie, sentado, acostado? ¿Por qué?

13. ¿Terminas los libros que empiezas a leer? ¿Por qué?
14. ¿La mayoría de las veces lees en silencio o en voz alta? ¿Por qué?
15. ¿Cómo te gusta que sean las lecturas que lees?
16. ¿Platicas con alguien lo que lees? ¿Quiénes son? ¿Por qué?
17. ¿Qué es lo que te gusta hacer en clase cuando lees?
18. ¿Qué es lo que no te gusta hacer en clase cuando lees?
19. ¿Qué tipo de textos hay en tu casa?
20. Por último: ¿A tus familiares les gusta leer? ¿Por qué?

ANEXO 2



COLEGIO MEXIQUENSE DE ESTUDIOS PSICOPEDAGÓGICOS DE ZUMPANGO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER EN LOS ALUMNOS DE PRIMARIA SU PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Escuela Primaria: Dr. Gustavo Baz Prada

Grado: _____

Grupo: _____

Tiempo de observación: _____

Nombre del observador: Arif Zoriel Hernández Olguín

Instrucciones.

- Saludar a los alumnos.
- Mencionar que voy a trabajar con ellos durante las actividades de lectura, para recabar información sobre una investigación que se lleva a cabo con el fin de mejorar su proceso de comprensión lectora.
- Solicitar que realicen sus actividades de manera cotidiana.
- Dar las gracias.

Guión de observación.

1. Tiempo que se dedica a la lectura en la escuela.
2. Espacios de la Institución donde se lleva a cabo la lectura.
3. Materiales y/o recursos que utiliza el profesor y los alumnos.
4. Actitudes que manifiestan los alumnos al comprender un texto.
5. Estrategias de lectura que utilizan los alumnos al comprender un texto.
6. Finalidades con la que leen los alumnos.
7. Tipo de textos que leen.
8. ¿Cómo motiva el profesor a los alumnos para que lean?
9. ¿Cómo se motivan los alumnos para leer?
10. Situaciones en las que los alumnos hacen uso de lo aprendido.
11. Problemas y/o dificultades que enfrentan los alumnos al comprender un texto.
12. Soluciones para resolverlo.

13. ¿Todos los alumnos están presentes?
14. Las instrucciones son claras para que los alumnos realicen las actividades.
15. Los alumnos participan activamente.
16. El profesor planea las actividades de lectura.
17. ¿En quién recaen las actividades?
18. Las actividades de lectura se relacionan con otras asignaturas.
19. Se pone de manifiesto el enfoque comunicativo y funcional.
20. Modalidades de lectura que se ponen en práctica.
21. Se conforman equipos de trabajo.
22. ¿Cuántos integrantes lo conforman?
23. ¿Qué producciones realizan los alumnos sobre la lectura?
24. Actividades que generan interés en los alumnos.
25. Se realiza una evaluación formativa.
26. Ajustes que se hicieron a la planeación.
27. Se consideran los conocimientos previos de los alumnos.
28. ¿Qué tipo de preguntas formulan los alumnos?
29. Hay apoyo por parte del docente hacia los alumnos para realizar las actividades en cada momento.
30. ¿Cuántas veces leen los alumnos el texto para poder comprenderlo?
31. ¿Qué características tienen los textos que leen los alumnos?

ANEXO 3



COLEGIO MEXIQUENSE DE ESTUDIOS PSICOPEDAGÓGICOS DE ZUMPANGO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER EN LOS ALUMNOS DE PRIMARIA SU PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA

ANÁLISIS DE CONTENIDO

Nombre del alumno: _____

Grado: _____ Grupo: _____ Fecha de análisis: _____

Instrucciones:

- Solicitar a los alumnos sus producciones escritas para analizarlas.
- Marcar con una **X** en **SI**, si el criterio se observa o **NO**, si no se cumple y especificar las **OBSERVACIONES**.
- Entregarles las observaciones para que corrijan sus escritos.

Contenido:

- Analizar las producciones escritas de los alumnos derivadas de su proceso de comprensión lectora para determinar una evaluación formativa.

Elementos:

PROCESO HERMENÉUTICO	CONTENIDO	CRITERIOS	SI	NO	OBSERVACIONES
<i>SEMIÓTICA</i> NIVEL: 1. SINTÁCTICO 2. SEMÁNTICO 3. PRAGMÁTICO	Coherencia lineal	-Las ideas tienen un orden lógico			
		-El título y los subtítulos son adecuados.			
		-Hay palabras y frases que se repiten con mayor frecuencia			
	Coherencia global	-El mensaje es claro			
		-Falta información en el texto			
		-Hay ideas incompletas			

		-Las ideas están ligadas entre sí		
		-Las ideas se presentan con claridad y sencillez		
		-Existe relación entre párrafos		
	Uso de mayúsculas	-Se utiliza en la primera letra de una palabra al iniciar un párrafo, después de un punto, en nombres propios o de lugar.		
	Segmentación	-Las palabras, renglones y párrafos se encuentran proporcionalmente separados.		
	Legibilidad	-El escrito tiene la estructura gráfica adecuada		
		-Las letras son legibles y tienen el tamaño adecuado de acuerdo al texto trabajado		
		-Hay limpieza en la redacción y en el trazo del texto.		
	Signos de puntuación	-De acuerdo al texto se muestran signos de interrogación, admiración, guión largo, comillas, dos puntos, punto y coma, coma, paréntesis, puntos suspensivos.		
	Ortografía	-Están acentuadas las palabras que lo requieren en el texto.		
		-Las palabras están escritas correctamente		

ANEXO 4



COLEGIO MEXIQUENSE DE ESTUDIOS PSICOPEDAGÓGICOS DE ZUMPANGO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER EN LOS ALUMNOS SU PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Dirigida a: los alumnos de Quinto Grado de Primaria

Instrucciones.

- Estar en un lugar con luz y ventilado, es decir, cómodo.
- Establecer un ambiente de confianza con el alumno.
- Solicitar que responda cada pregunta con la mayor veracidad posible.
- Dar las gracias.

Propósito: conocer la opinión de los alumnos en torno a la lectura, mediante una entrevista semiestructurada para diseñar la estrategia didáctica y de esta manera se pueda mejorar su proceso de comprensión lectora.

Preguntas:

1. ¿Te gusta leer y por qué?
2. ¿Qué género es el que más te gusta leer?. ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son los temas de tu preferencia para leer?
4. ¿Cómo son los textos que lees?
5. ¿Con qué frecuencia lees? ¿Por qué?
6. ¿Con qué finalidades lees?
7. ¿Qué haces para entender un texto?
8. ¿Por qué en ocasiones no entiendes lo que lees?
9. ¿Cómo te sientes cuando lees algo que comprendes y te gusta?.
Argumenta tu respuesta.
10. ¿De qué manera empleas lo aprendido en tu vida?
11. ¿Platicas con alguien lo que lees y por qué?
12. ¿Terminas los libros que empiezas a leer y por qué?

13. ¿Qué es lo que más te gusta hacer en clase cuando lees?
14. ¿Cómo sugieres que sean las clases de lectura?
15. ¿Qué opinión tienes acerca de las personas que poseen hábito de lectura?

ANEXO 5



COLEGIO MEXIQUENSE DE ESTUDIOS PSICOPEDAGÓGICOS DE ZUMPANGO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER EN LOS ALUMNOS DE PRIMARIA SU PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Escuela Primaria: Dr. Gustavo Baz Prada.

Grado: _____

Grupo: _____

Nombre del observador: _____

Instrucciones.

- Saludar a los alumnos.
- Mencionar que voy a trabajar con ellos durante las actividades de lectura para recabar información sobre una investigación que se lleva a cabo con el fin de mejorar sus procesos de comprensión lectora.
- Solicitar que realicen sus actividades de manera cotidiana.
- Dar las gracias.

Guión de observación.

Aspectos a observar	Descripción
1. Motivación y preparación para la lectura	
2. Tratamiento a los conocimientos previos	
3. Tipo de textos que leen	
4. Cuál es el papel de los alumnos ante las actividades	
5. Finalidades con las que leen	

6. Motivación entre alumnos para leer	
7. Actitudes que manifiestan al comprender un texto	
8. Tratamiento a las cualidades y habilidades lectora (fluidez, corrección, expresividad)	
9. Estrategias de lectura que utilizan para comprender el texto.	
10. Trabajo con los niveles de comprensión	
11. Problemas y/o dificultades que enfrentan al comprender el texto	
12. Soluciones para resolverlo	
13. Actividades que generan mayor interés	
14. Producciones que realizan a partir de la comprensión de la lectura	
15. Cómo se evidencia el enfoque comunicativo y funcional	
16. Modalidades de lectura que se ponen en práctica	
17. Tiempo que se dedica a la lectura	
18. Momentos en que se consideran los conocimientos previos.	
19. Se propicia la Evaluación de las actividades (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación)	

ANEXO 6



COLEGIO MEXIQUENSE DE ESTUDIOS PSICOPEDAGÓGICOS DE ZUMPANGO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER EN LOS ALUMNOS DE PRIMARIA SU PROCESO DE COMPRESIÓN LECTORA

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Dirigida a: Los alumnos de Quinto Grado de Primaria

Instrucciones.

- Estar en un lugar con luz y ventilado; es decir, cómodo.
- Establecer un ambiente de confianza con el alumno.
- Solicitar que responda cada pregunta con la mayor veracidad posible.
- Dar las gracias.

Propósito: Conocer la opinión de los alumnos en torno a la lectura mediante una entrevista semiestructurada para diseñar las actividades de la estrategia didáctica.

Preguntas:

1. ¿Te gusta leer? ¿Por qué?
2. ¿Qué te gusta leer?
3. ¿Cómo son los textos que lees?
4. ¿Cada cuándo lees y por qué?
5. ¿Cuánto tiempo le dedicas a la lectura?
6. ¿Para qué lees?
7. ¿Qué haces para comprender un texto?
8. ¿Por qué en ocasiones no comprendes lo que lees?
9. ¿Cómo te sientes cuando comprendes un texto?
10. ¿Platicas con alguien lo que lees y por qué?
11. ¿Qué te gusta hacer cuando terminas de leer?
12. ¿Cómo sugieres que sean las clases de lectura?

ANEXO 7



COLEGIO MEXIQUENSE DE ESTUDIOS PSICOPEDAGÓGICOS DE ZUMPANGO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA FORTALECER EN LOS ALUMNOS DE PRIMARIA SU PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA

ANÁLISIS DE CONTENIDO

Nombre del alumno: _____

Grado: 5° Grupo: "A" Fecha de análisis: _____

Instrucciones.

- Solicitar a los alumnos sus producciones escritas.
- Analizar las producciones y en el instrumento señalar con una **X** el valor de cada criterio, en función de lo que se evidencia en el texto.

Contenido:

- Analizar las producciones escritas de los alumnos derivadas de sus procesos de comprensión lectora.

Elementos:

Tipo de texto a analizar: _____

Título del texto: _____

CONTENIDOS	CRITERIOS	VALORES				
		NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
Coherencia lineal	-Las ideas tienen un orden lógico y se ajustan al tema					
	-El título y los subtítulos son adecuados.					
	-Hay palabras y frases que se repiten con mayor frecuencia					

Coherencia global	-El mensaje es claro y refleja las ideas del estudiante desde la comprensión de lo leído.					
	-Falta información en el texto					
	-Hay ideas incompletas					
	-Las ideas están ligadas entre sí					
	-Las ideas se presentan con claridad y sencillez					
	-Se evidencia la intencionalidad comunicativa de acuerdo al contexto Sociocultural					
	-Existe relación entre párrafos					
Uso de mayúsculas	-Se utiliza en la primera letra de una palabra al iniciar un párrafo, después de un punto, en nombres propios o de lugar.					
Segmentación	-Las palabras, renglones y párrafos se encuentran proporcionalmente separados.					
Legibilidad	-El escrito tiene la estructura gráfica adecuada					
	-Las letras son legibles y tienen el tamaño adecuado de acuerdo al texto trabajado					
	-Hay limpieza en la redacción y en el trazo del texto.					

Signos de puntuación	-De acuerdo al texto se muestran signos de interrogación, admiración, guión largo, comillas, dos puntos, punto y coma, coma, paréntesis, puntos suspensivos.					
Ortografía	-Están acentuadas las palabras que lo requieren en el texto.					
	-Las palabras están escritas correctamente					

OBSERVACIONES GENERALES:

ANEXO 8



COLEGIO MEXIQUENSE DE ESTUDIOS PSICOPEDAGÓGICOS DE ZUMPANGO DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

EL FUTURO

Paolino había oído hablar del futuro.

- ¿Qué es el futuro?
- Una cosa que todavía tiene que venir.
- ¿Y cuándo viene?
- Viene, viene, basta con esperarlo.
- ¿Pero cómo hago para reconocerlo?
- Esto es más difícil porque cuando llega ya no es futuro sino presente.
- Si estoy muy atento y lo oigo cuando está a punto de llegar, ¿ése es el futuro?
- Si lo oyes mientras está llegando, entonces sí, ése es el futuro.

Paolino cogió una silla y se puso a esperar pero lo distraían mucho los que estaban a su alrededor: los padres, los parientes, los amigos de los padres y los amigos de los parientes.

Entonces cogió la silla y la llevó al cuarto de cosas viejas. Allí había mucho silencio. En cierto momento le pareció oír unos pasos ligeros, debía ser el futuro que se estaba acercando. Se volvió y vio un ratoncillo.

- ¿Por casualidad eres el futuro?
- El ratoncillo se echó a reír.
- Yo soy un ratoncillo, ¿no ves que soy un ratoncillo?

Los padres tuvieron que llevarle la comida a ese cuarto porque Paolino no quería ya bajar, si antes haber visto llegar al futuro.

Después de muchos años, Paolino está todavía allí esperando. Ahora es mayor, ya no es un niño, han pasado muchos años y tiene una barba rubia muy espesa y muy larga. No ha hecho nada bueno ni nada malo en su vida. La ha consumido casi toda esperando al futuro.

ANEXO 9



COLEGIO MEXIQUENSE DE ESTUDIOS PSICOPEDAGÓGICOS DE ZUMPANGO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOS AMIGAS AMIBAS

Dos amibas vivían muy contentas en el estómago de Fausto, relativamente cerca del píloro. Pasaban la vida cómodamente, comían muy bien y nunca trabajaban: eran lo que se llamaba unas parásitas. Se querían mucho, eran buenas amigas, pero de vez en cuando entraban en fuertes discusiones porque tenían temperamentos muy distintos y cada una aprovechaba su ocio de manera diferente: una era muy pensativa y siempre se preguntaba qué sucedería al día siguiente; la otra, en cambio, era muy glotona, se pasaba el día comiendo y prefería vivir con gusto cada instante de su vida sin pensar en el mañana.

Una vez, a la hora de la comida, la amiba pensativa le platicó a su compañera lo que había estado pensando esa mañana:

—A lo mejor —le dijo— el mundo que nos rodea, los ríos, las montañas, los valles, los grandísimos canales, el cielo, no son tan grandes como los vemos; a lo mejor este mundo es muy pequeñito y todos los que vivimos aquí no somos más que unos bichitos diminutos que estamos adentro de otro bicho más grande, y ese otro bicho está en otro más grande y...

La amiba glotona, que estaba comiéndose una lenteja gigantesca, le dijo que eso no era posible y que consideraba una manera de perder el tiempo pensar en esas tonterías.

Cuando Fausto terminó el plato de lentejas que estaba comiendo, se tomó una medicina y las dos amibas desaparecieron.

Fausto y Enrique, su gordísimo invitado, se quedaron platicando de sobremesa. Fausto decía que a lo mejor el hombre no era más que un bichito diminuto que vivía adentro de otro bicho más grande...Pero Enrique, que no había acabado de comerse su inmenso plato de lentejas, lo interrumpió:

—Eso no es posible —le dijo—, y creo que es una manera de perder el tiempo pensar en esas tonterías...