

**ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA DEL LITORAL
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y ECONÓMICAS**



***“ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA FORMACIÓN DE LA
HABILIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE
SÉPTIMO AÑO DEL CICLO BÁSICO”***

Previa a la obtención del Título de

Magíster en

Docencia e Investigación Educativa

Presentado por la

Lcda. ROSA MARÍA ABARCA VANEGAS

Directora de tesis: Dra. MARITZA CÁCERES MESA

Guayaquil – Ecuador

2006 - 2007

DEDICATORIA

A mi esposo por su gran apoyo y paciencia y a mis hijos Fabrico, Juan Alberto y Katiuska que siempre han estado a mi lado en todo momento. a mi madre Clemencia y mi hermana María Luisa

Agradecimiento

*A **Dios** por haber iluminado mi camino, a mi Directora de tesis,
Maritza Cáceres por ser la guía en la elaboración de este
trabajo.*

*Un agradecimiento muy especial a **Gisela Bravo López**, que
a pesar de la distancia me brindó su gran ayuda y apoyo para
la culminación de este trabajo investigativo.*

DEDICATORIA

A mi esposo por su gran apoyo y paciencia y a mis hijos Fabrico, Juan Alberto y Katiuska que siempre han estado a mi lado en todo momento. a mi madre Clemencia y mi hermana María Luisa

TRIBUNAL DE GRADO



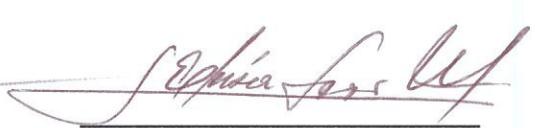
Msc. Oscar Mendoza Macías
PRESIDENTE



Dra. Maritza Cáceres Mesa
DIRECTOR DE TESIS



Msc. Constantino Tobalina
VOCAL



Msc. Eloisa Loor
VOCAL

Resumen

La tesis de maestría “Una estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del 8vo año” responde a la necesidad de abordar la formación de la habilidad de comprensión lectora, aspecto no trabajado con profundidad hasta ahora en las escuelas de nuestro país, a pesar que los contempla la Reforma Curricular y esta es una deficiencia que presentan los estudiantes que ingresan al COPOL. A partir de esto surge la inquietud de realizar una propuesta metodológica la cual tiene como **objetivo**: Elaboración de una estrategia metodológica en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, con una visión interdisciplinaria que potencie el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en los estudiantes de Octavo Año Básico del COPOL, por lo que se presentan resultados positivos novedosos y de gran utilidad tanto teórica como práctica, en tanto responde a una de las exigencias actuales del contexto educativo ecuatoriano. Para alcanzar tal propósito se emplearon los siguientes métodos teóricos: análisis y síntesis, histórico-lógico, y dentro de los métodos empíricos se utilizó la observación, la encuesta, el cuestionario, así como la aplicación de una prueba de diagnóstico a los alumnos.

Introducción

Durante la historia, la sociedad ha sufrido constantes procesos de cambios que en determinados períodos se han acentuado. En los actuales momentos vivimos una etapa donde se ha intensificado esta necesidad de transformación y no cabe duda que la educación juega un papel preponderante en el desarrollo de la sociedad.

Por lo que frente a esta gran responsabilidad que tenemos los educadores, debemos de estar concientes que en los actuales momentos uno de los problemas que se presentan en el contexto internacional es la lectura.

En 1990, los participantes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, reunidos en Jomtien, Tailandia, Reafirman que la educación es un derecho fundamental de todos y que la educación que se imparte adolece de graves deficiencias, por lo que reiteran su compromiso de establecer como estrategia fundamental, el mejoramiento de la educación básica, proporcionando a cada persona las herramientas esenciales del aprendizaje

La UNESCO al enfocar también esta problemática mundial de la lectura, ha señalado que “Los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos. Reconoce que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes vitales...”.

Otros estudios realizados por organismos internacionales como el BID y la OCDE (2003) indican que los alumnos de los países de América Latina están bastante rezagados en lo que respecta a competencias lectoras porque presentan serias dificultades para utilizar la lectura como instrumento que les permita progresar e incrementar sus conocimientos y competencias en otros ámbitos. Por lo que todos coinciden al señalar que

la educación y la lectura se constituyen en los pilares estratégicos del desarrollo de las naciones; a este respecto, la OCDE ha manifestado que la lectura en especial debe ser considerada prioritariamente por todos los países. Aun en países considerados como de alto desarrollo la problemática lectora está vigente. Los datos obtenidos por esta organización en el año 2000, señalaron que las puntuaciones de comprensión lectora, sobre todo las habilidades de interpretar y sintetizar mostraron una disminución notable entre los estudiantes de todos los niveles educativos.

En lo que respecta a la educación ecuatoriana, uno de los problemas profundos fue puesto de manifiesto por el Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos cuando 1996 y 1997 se aplicó las pruebas nacionales APRENDO para medir la calidad de la educación básica a través del dominio de las destrezas cognitivas fundamentales, los resultados de la aplicación de las pruebas en las asignaturas de Matemática y Lenguaje y Comunicación permitió evidenciar que los aprendizajes de los estudiantes estaban en niveles de insuficiencia, tanto en la educación pública como en la privada, para explicar esos resultados se han realizado análisis de diversa índole. Una de las hipótesis sugiere que los logros académicos están asociados con la calidad de los servicios educativos. Los maestros no se esfuerzan por superar los bajos niveles del aprendizaje escolar y que a pesar que en la Reforma Curricular de la Educación Básica se da gran importancia a las destrezas y habilidades como ejes del desarrollo de los estudiantes, sin embargo estas habilidades y destrezas en gran parte no son desarrolladas en estos niveles.

Otros resultados de evaluaciones hechas (J.L.Coraggio, 2001) sobre comprensión lectora en niños y niñas mestizos, afroecuatorianos, revelan que el nivel de comprensión lectora no alcanzaba ni al 37 % de la nota máxima.

Por lo dicho en párrafos anteriores se puede comprobar que aunque la Reforma Curricular de la Educación Básica de nuestro país contempla el desarrollo de habilidades de lectoras en los planes curriculares y es considerada como un eje integrador clave, pero en la práctica es muy poco lo que se está haciendo porque los maestros han deformado y simplificado el carácter propio de la lectura, convirtiéndola en una actividad meramente mecánica y técnica, dejando aun lado el verdadero sentido de la enseñanza y aplicación de estrategias que se deben dar en el proceso lector, que aunque llevan tiempo aplicarlas, estas ayudarán a la formación de habilidades que desarrollarán la comprensión lectora y proporcionarán al estudiante las estrategias que conlleven el desarrollo de operaciones mentales que son indispensables para la adquisición de otros aprendizajes y les permitan integrarse al complejo mundo social actual.

Por lo que resulta muy común escuchar en nuestro medio a los docentes secundarios y universitarios quejarse acerca de las escasas habilidades lectoras con que llegan los alumnos que terminan la primaria y la secundaria; ante esta situación, surge el cuestionamiento entre los docentes, ¿Cómo se está enseñando la lectura en los ciclos que preceden al ingreso a la secundaria y a la universidad? ¿Se emplea la lectura sólo como un instrumento para obtener información? ¿Por qué los estudiantes no comprenden lo que leen?

Estas y otras inquietudes evidencian que muchos de los alumnos que terminan el nivel primario presentan problemas en la comprensión de textos debido a la deficiente formación de habilidades lectoras, porque los docentes generalmente dan prioridad a la enseñanza de los contenidos de los textos y no centrándose en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora que son las que le van a permitir al estudiante desarrollar un proceso mental que lo conduzcan a la construcción de

conocimientos y al desarrollo intelectual necesario para acceder a niveles más complejos en el proceso enseñanza aprendizaje.

Este problema se refleja en los estudiantes que ingresan al Copol, que a pesar de haber obtenido excelentes notas al terminar la primaria, estas no concuerdan con los resultados de las pruebas de diagnóstico, especialmente en la comprensión y producción textos. Así mismo, consultados los profesores deL COPOL que imparten las diferentes asignaturas, coinciden que los estudiantes presentan serias dificultades después de leer un texto.

Estos problemas detectados por ellos se deben a que si bien la lectura es la herramienta principal dentro del aprendizaje y es el eje central del trabajo diario del estudiante, las habilidades lectoras no son formadas en los años precedentes al ingreso a la institución, y si lo son, no se profundizan en ellas .lo que nos les permitan un satisfactorio desempeño en su aprendizaje.

En muchas ocasiones se debe a que no poseen una formación lectora, no se fijan un propósito cuando leen, no reconocen los patrones de organización de un texto, no realizan inferencias, no ponen en práctica ninguna técnica; por consiguiente carecen de habilidades que le permitan comprender, analizar, comparar, contrastar, parafrasear un texto. Es decir, desconocen que empleando la lectura se aprende. Y de esto se dan cuenta los mismos estudiantes cuando identifican este tipo de de dificultades.

Lo expuesto anteriormente, es un aviso de las dificultades que enfrentan los estudiantes, por lo que resulta imperioso que los docentes presten más atención e importancia al desarrollo de las habilidades lectoras, a promover la lectura y a organizar tareas; de tal manera que el estudiante que termina el séptimo año de Educación Básica esté en condiciones de

Descripción de la Tesis

El cuerpo de la tesis consta de la presente Introducción, que incluye una justificación del estudio del tema, presentación de la situación problemática, formulación del problema de investigación, el objeto de estudio, los objetivos del trabajo, así como la argumentación acerca de la novedad y los aportes del mismo.

En el Capítulo I, titulado "El proceso de enseñanza aprendizaje en la comprensión lectora" se encuentra el marco teórico de la investigación, realizada a partir del análisis de la bibliografía consultada, en donde se tratan aspectos como: concepto de comprensión lectora, componentes de la lectura, condicionantes de la comprensión así como las habilidades para el desarrollo de la misma entre otros.

En el capítulo II, se asume la descripción y explicación de la investigación, tanto desde el punto de vista teórico como del metodológico. Se hace referencia a cómo se organizó la misma y se sustentan, los métodos y procedimientos que sirvieron de base, por lo que hemos intentado ser coherentes con los requerimientos del enfoque cualitativo de la investigación, pero desde una visión construida a partir de la práctica misma.

Sobre la estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora en la unidad educativa COPOL nos centramos en el capítulo III. En él hemos querido dejar explícito los fundamentos teóricos y metodológicos de la propuesta que, permitirá avalar la posibilidad de ser transferida a otro contexto.

Para finalizar, se desarrollan las conclusiones del trabajo de investigación. Los anexos del mismo se ordenaron en correspondencia a como fueron apareciendo en el cuerpo del informe con objeto de aportar la información

asumir con responsabilidad el desarrollo del proceso lector, teniendo en cuenta que leer no es lo mismo que comprender lo que se lee, de ahí la necesidad de reforzar el desarrollo de habilidades lectoras por medio de una estrategia innovadora y de instrumentos necesarios que orienten en forma conciente e intencionada a desarrollar la habilidad de comprensión lectora en estudiantes de séptimo año, cambiando el modelo pedagógico tradicional por un aprendizaje significativo que pueda ser asimilado y acomodado dentro de los esquemas de conocimientos que poseen los estudiantes.

Considerando que el desarrollo de habilidades lectoras es una de los objetivos del área de Lenguaje y Comunicación y que se constituye en la herramienta de aprendizaje y de consolidación de todos los conocimientos y que como tal tiene una función social extremadamente importante, resulta relevante que los docentes cambiemos la orientación de la lectura e implementemos medidas para contrarrestar esta deficiencia de aprendizaje.

Todo lo anteriormente expuesto nos conduce al planteamiento del problema objeto de investigación que es el siguiente.

PROBLEMA CIENTÍFICO

Insuficiencia en la habilidad comprensión lectora en los estudiantes que terminan el séptimo año de Educación Básica y que limita la asimilación del conocimiento en el 8vo. año del Ciclo Básico

OBJETO DE ESTUDIO es el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y Comunicación

EL CAMPO DE ACCIÓN Son las habilidades lectoras

OBJETIVO

Elaboración de una estrategia metodológica en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, con una visión interdisciplinar que potencie el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en los estudiantes de Octavo básico del COPOL

IDEA A DEFENDER

La elaboración de una estrategia metodológica en la asignatura de lenguaje y comunicación, sustentada en un enfoque psicopedagógico promoverá la comprensión lectora en los estudiantes y potenciará la asimilación de los conocimientos en las demás asignaturas del siguiente ciclo escolar

Las Tareas para dar respuesta al Problema y Objetivo en torno al objeto de investigación son las siguientes:

1. Determinación de los fundamentos teóricos que sustentan el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora. .
2. Diagnóstico de los niveles de comprensión lectora mediante la información obtenida con la aplicación de instrumentos.
3. Valorar las percepciones de los docentes con relación al desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del 7mo nivel del ciclo básico.
4. Proponer una estrategia didáctica para potenciar la habilidad de la comprensión lectora sustentada en la actividad independiente y el trabajo cooperativo en pequeños con una visión interdisciplinaria.

necesaria para una mejor comprensión del texto. Para finalizar aparece una relación de la bibliografía consultada.

INDICE

| | Pág. |
|--|-------------|
| Dedicatoria | I |
| Agradecimiento | II |
| Declaración expresa | III |
| Resumen | IV |
| Introducción | 5 |
| CAPÍTULO I: El proceso de enseñanza aprendizaje en la comprensión lectora | |
| 1.1 El proceso de enseñanza aprendizaje. | 12 |
| 1.2 La enseñanza de la lectura en el proceso de enseñanza aprendizaje. | 13 |
| 1.3 El papel de la comprensión lectora en el proceso de la enseñanza aprendizaje. | 18 |
| 1.3.1 Un acercamiento a la definición de la comprensión lectora. | 19 |
| 1.3.2 La comprensión lectora. | 20 |
| 1.3.3 Componentes del proceso de comprensión. | 21 |
| 1.3.4. Factores que condicionan la comprensión desde el punto de vista del lector. | 23 |
| 1.4 Leer para aprender. | 24 |
| 1.4.1 Tipos de lectura. | 25 |
| 1. 4.2 Modelo interactivo de lectura. | 27 |
| 1.4.3 Lectura explorativa frente a la lectura comprensiva. | 28 |
| 1.5 Desarrollo de las habilidades desde una perspectiva psicopedagógica. | 29 |
| 1.5.1 Principios que rigen el desarrollo de la comprensión lectora. | 35 |
| 1.5.2 Habilidades de comprensión. | 35 |
| 1.5.3 Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto. | 37 |
| 1.6 Teorías que sustentan el aprendizaje de la comprensión lectora. | 38 |
| 1.7 La interdisciplinariedad. Conceptualización necesaria para el tratamiento metodológico de la comprensión lectora | 43 |
| CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN. | 49 |
| 2. 1. Interés del tema y planteamiento inicial | 49 |

| | |
|--|----|
| 2. 2 Contexto de la investigación | 54 |
| 2. 3 Concepción metodológica de la investigación. | 56 |
| 2.4 El proceso de investigación | 60 |
| 2.4.1 Metodología utilizada. | 61 |
| 2.4.1.1. Primera fase de la investigación: Diagnostico | 62 |
| 2.4.1.2 Segunda fase de la investigación | 64 |
| CAPITULO 3: ANALISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS | 66 |
| 3.1 Primera fase de investigación. Diagnóstico del problema. | 66 |
| 3.1. 1 Aplicación y análisis de los instrumentos. | 66 |
| 3.2 Segunda fase de investigación. Decisión para una práctica transformadora. | 74 |
| 3.2.1 Fundamentos de las estrategias de comprensión lectora. | 75 |
| 3.2.2 Contenido hacia los que se debe dirigir la estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora | 83 |
| 3.2.3 Principios que deben orientar la enseñanza para la comprensión lectora. | 83 |
| 3.2.4 Cómo enseñar técnicas y estrategias de comprensión. | 84 |
| 3.2.5 Componentes fundamentales a tener en cuenta por el profesorado para el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora | 88 |
| 3.2.6 Propuestas para la acción en la asignatura lenguaje y comunicación | 93 |
| CONCLUSIONES | 97 |
| RECOMENDACIONES | 98 |

Anexos

INDICE

| | Pág. |
|--|-------------|
| Dedicatoria | I |
| Agradecimiento | II |
| Declaración expresa | III |
| Resumen | IV |
| Introducción | 5 |
| CAPÍTULO I: El proceso de enseñanza aprendizaje en la comprensión lectora | |
| 1.1 El proceso de enseñanza aprendizaje. | 12 |
| 1.2 La enseñanza de la lectura en el proceso de enseñanza aprendizaje. | 13 |
| 1.3 El papel de la comprensión lectora en el proceso de la enseñanza aprendizaje. | 18 |
| 1.3.1 Un acercamiento a la definición de la comprensión lectora. | 19 |
| 1.3.2 La comprensión lectora. | 20 |
| 1.3.3 Componentes del proceso de comprensión. | 21 |
| 1.3.4. Factores que condicionan la comprensión desde el punto de vista del lector. | 23 |
| 1.4 Leer para aprender. | 24 |
| 1.4.1 Tipos de lectura. | 25 |
| 1. 4.2 Modelo interactivo de lectura. | 27 |
| 1.4.3 Lectura explorativa frente a la lectura comprensiva. | 28 |
| 1.5 Desarrollo de las habilidades desde una perspectiva psicopedagógica. | 29 |
| 1.5.1 Principios que rigen el desarrollo de la comprensión lectora. | 35 |
| 1.5.2 Habilidades de comprensión. | 35 |
| 1.5.3 Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto. | 37 |
| 1.6 Teorías que sustentan el aprendizaje de la comprensión lectora. | 38 |
| 1.7 La interdisciplinariedad. Conceptualización necesaria para el tratamiento metodológico de la comprensión lectora | 43 |
| CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN. | 49 |
| 2. 1. Interés del tema y planteamiento inicial | 49 |

| | |
|--|----|
| 2. 2 Contexto de la investigación | 54 |
| 2. 3 Concepción metodológica de la investigación. | 56 |
| 2.4 El proceso de investigación | 60 |
| 2.4.1 Metodología utilizada. | 61 |
| 2.4.1.1. Primera fase de la investigación: Diagnostico | 62 |
| 2.4.1.2 Segunda fase de la investigación | 64 |
| CAPITULO 3: ANALISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS | 66 |
| 3.1 Primera fase de investigación. Diagnóstico del problema. | 66 |
| 3.1. 1 Aplicación y análisis de los instrumentos. | 66 |
| 3.2 Segunda fase de investigación. Decisión para una práctica transformadora. | 74 |
| 3.2.1 Fundamentos de las estrategias de comprensión lectora. | 75 |
| 3.2.2 Contenido hacia los que se debe dirigir la estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora | 83 |
| 3.2.3 Principios que deben orientar la enseñanza para la comprensión lectora. | 83 |
| 3.2.4 Cómo enseñar técnicas y estrategias de comprensión. | 84 |
| 3.2.5 Componentes fundamentales a tener en cuenta por el profesorado para el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora | 88 |
| 3.2.6 Propuestas para la acción en la asignatura lenguaje y comunicación | 93 |
| CONCLUSIONES | 97 |
| RECOMENDACIONES | 98 |

Anexos

CAPÍTULO I: EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

En este primer capítulo hacemos referencia al objeto de nuestra investigación, la comprensión lectora en los estudiantes, el cual consideramos un tema recurrente en las discusiones teóricas, y prácticas en todo el mundo. En particular, en Ecuador, hoy se vienen desarrollando una serie de cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje que tiene sus orígenes en el propio proceso de transformación sociocultural que se está llevando a cabo como parte de las transformaciones en la política educacional ecuatoriana.

1.1 El proceso de enseñanza aprendizaje.

La enseñanza puede definirse como aquellos comportamientos y actividades del maestro que sirven o contribuyen para que el alumno aprenda. Podría decirse que es un medio para lograr el fin del aprendizaje del alumno.

El propósito esencial de la enseñanza es la transmisión de información mediante la comunicación directa o soportada en medios auxiliares.

Desde los tiempos antiguos el hombre no solo se ha mostrado deseoso de aprender, sino que su curiosidad lo ha llevado a averiguar como aprende.

En los primeros años de vida, el aprendizaje es un proceso automático con poca participación de la voluntad, luego la voluntad adquiere mayor importancia (aprender a leer, aprender conceptos, etc.), dándose un reflejo condicionado, es decir, una relación asociativa entre respuesta y estímulo. A veces, el aprendizaje es la consecuencia de pruebas y errores, hasta el logro de una solución válida. De acuerdo con Pérez

Gómez (1992) el aprendizaje se produce también, por intuición, o sea, a través del repentino descubrimiento de la manera de resolver problema. Para muchos estudiosos de las diferentes áreas del conocimiento como Good, T. L. y Brophy, J. E. (1980) consideran que el aprendizaje “Es un proceso dinámico y activo” es decir no somos receptores pasivos en los cuales se vierte el conocimiento, somos pensadores activos de información, la codificamos y recodificamos en nuestros propios términos.

Desde una perspectiva constructivista el aprendizaje se concibe como un proceso en el cual el que aprende construye los conceptos de acuerdo con la experiencia propia y la de los otros con quien comparte, el estudiante tiene la posibilidad de participar activamente en la toma de decisiones en su proceso de aprendizaje (Madrigal, 1993). La mente del educando no se comporta como un sistema de fotocopia, que reproduce en forma mecánica, los aspectos de la realidad, sino que transforma la realidad, siendo el constructor de un nuevo conocimiento.

El aprendizaje es la actividad que desarrolla el estudiante a través de la los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y hábitos adquiridos y que pueden ser utilizados en las circunstancias en las cuales los alumnos viven y en otras situaciones que se presenten a futuro.

Si consideramos que el principal fin de la educación es la formación integral del individuo, es necesario que el docente domine el proceso del aprendizaje y ponga en manos del alumno las técnicas necesarias para que el aprendizaje se realice de forma autónoma y provechosa posible.

1.2 La enseñanza de la lectura en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es necesario partir de la revisión de los diferentes conceptos de lectura, para una mejor comprensión de su relación intrínseca con los procesos de

aprendizajes.

Existe abundante y variado material escrito sobre la lectura, los primeros intentos de definir a la lectura le señalaron un campo muy limitado, un proceso de decodificar símbolos escritos transformándolos en fonemas. Luego fue adquiriendo importancia el aspecto de la comprensión y en los actuales momentos se considera a la lectura como un proceso complejo que comprende muchos aspectos y cuyo objetivo fundamental es extraer información de un texto.

Las investigaciones realizadas sobre la lectura en las últimas décadas, fundamentalmente a partir del desarrollo de la psicología cognitiva han permitido revisar esa concepción que entendía la lectura como decodificación, es decir como actividad que consistía en extraer el significado letra a letra.

Según Jorge Rufinelli se debe tener presente que las diferentes lecturas alcanzan diferentes niveles de comprensión y, todo texto es siempre comprendido, aunque esa comprensión sea diferente en cada uno de los lectores de acuerdo con las posibilidades críticas e instrumentales de cada lector.

Para Emilia Ferreiro (1982), la lectura es un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia, particularmente desde el lector y el texto, cuyo objetivo final es la obtención de significados.

Según el semiólogo italiano Humberto Eco, la lectura es un acto comunicativo de diálogo entre el lector y el texto, en la que el autor en el texto pone un 50% del mensaje y el lector en su mente pone el otro 50% del mensaje; es decir que el lector que no interroga al texto le es difícil comprender o si lo hacen es parcialmente, no en un sentido global.

Otros autores consideran a la lectura como un proceso cognitivo muy complejo que involucra el conocimiento de la lengua, la cultura y del mundo y, como toda práctica, la lectura exige que se decodifique e interprete el texto.

En consecuencia la lectura es una actividad que debe fundamentarse y desarrollarse esencialmente, y desde el primer momento de su aprendizaje, sobre la comprensión de los textos leídos, pues es solo a partir de esa comprensión como la lectura puede llegar a alcanzar, para el alumno, su carácter funcional y significativo.

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes que proporciona la escolaridad. Desde tiempos pasados, cuando la capacidad de descifrar símbolos era calificada casi mágica hasta la actualidad, la alfabetización se ha considerado siempre una capacidad imprescindible.

La lectura es un instrumento muy valioso de aprendizaje en cualquier disciplina del saber humano, pero además a la adquisición del código escrito hay que añadirle el desarrollo de capacidades cognitivas. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia, desarrolla en parte su pensamiento, por eso la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el incremento intelectual de la persona.

Además, de que la lectura es un proceso cognitivo, también es un proceso de interacción social en la que intervienen las relaciones entre compañeros; alumno-profesor; alumno-contenido; estas relaciones cobran sentido cuando se analiza en su totalidad el proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo mismo, al intentar propiciar situaciones o experiencias de enseñanza debemos asegurarnos que sean planificadas de manera que se orienten al logro de aprendizajes cognoscitivos, a la

práctica de actitudes y destrezas, y finalmente, a determinados comportamientos.

A pesar de existir numerosas definiciones de lectura con tendencias diferentes u opuestas, la mayoría de los autores coinciden que el proceso lector es una tarea compleja, en la que se deben considerar diferentes elementos.

Benjamín Sánchez; (1972) Los maestros, utilizando todos nuestros recursos, debemos hacerles cobrar conciencia a los alumnos de que nada hay tan importante en el arte de leer como comprender lo que se lee.

Para Sanford, A (1990) “La lectura no consiste simplemente en transferir información desde la letra impresa hasta la mente del lector sino que también contribuye activamente al almacén del conocimiento del lector”

(Dubois, 1991) ha definido el proceso de lectura en las últimas décadas:

- a) Un conjunto de habilidades o una mera transferencia de información.
- b) El producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje.
- c) Un proceso de transacción entre el lector y el texto.

Solé, (1994) Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario, es un proceso interno que es imperioso enseñar.

Solé (1994), divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Existe un consenso entre todos los investigadores sobre las actividades que los lectores llevan a cabo en cada uno de ellos. Solé recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas del proceso. ¿Para qué voy a leer? ¿Qué sé del texto?...; además debe formular hipótesis, resumir el texto, entre otras.

Además, se debe tener en cuenta que el grado de autonomía y desentortura personales, entre otras se relacionan directamente con las capacidades de la lectura, la forma errada de entender la lectura y de enseñarla es lo que ha influido para que los estudiantes no comprendan lo que leen. Solo se le ha entrenado en la mecánica de responder, pero no se puede decir que hayan comprendido el texto, ni las palabras, ni siquiera la estructura sintáctica de la frase.

Por lo que la lectura debe ser considerada como:

- **Un proceso lógico, psicológico y didáctico.** No se puede dirigir el aprendizaje de la lectura sin haber realizado previamente actividades para hablar y escuchar (locución y audición) y posteriores a la lectura, actividades de escribir.
- **Un proceso psicológico** porque es un proceso de pensar en tal virtud, sigue las etapas del proceso de aprendizaje, percepción, comprensión, interpretación, motriz y social, o a la vez que el afianzamiento en valores del sujeto lector.

La lectura es la única actividad que constituye, a la vez, materia de instrucción e instrumento para el manejo de las otras fases del currículo. Los enfoques tradicionales hacían énfasis en “leer para aprender”, actualmente el énfasis está puesto en “leer para aprender”

1.3 El papel de la comprensión lectora en el proceso de la enseñanza aprendizaje

El interés por la comprensión no es nuevo. Desde principios de siglo, los educadores y psicólogos han considerado su importancia para la lectura y se han preocupado por determinar lo que sucede cuando un sujeto lector comprende un texto. El interés por el fenómeno se ha intensificado recientemente, pero el proceso de la comprensión en sí no ha cambiado.

Existen muchos estudios realizados sobre la comprensión lectora, igualmente hay importantes investigaciones enfocada a buscar alternativas que contribuyan a mejorar la comprensión lectora de niño y jóvenes. Así se puede citar “Experimentos de diseño” o los Experimentos de enseñanza” de Ann Brown que hace alusión a las estrategias más flexible y amplias.

Según los estudios realizados en los años 60 y los 70, un cierto número de especialistas en la lectura postuló que la comprensión era el resultado directo de la decodificación (Fries, 1962) Si los alumnos serán capaces de denominar las palabras, la comprensión tendría lugar de manera automática. Con todo, a medida que los profesores iban desplazando el eje de su actividad a la decodificación, comprobaron que muchos alumnos seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática.

En ese momento, los pedagogos desplazaron sus preocupaciones al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Dado que los maestros hacían, sobre todo, preguntas literales, los alumnos no se enfrentaban al desafío de utilizar sus habilidades de inferencia y de lectura y análisis crítico del texto.

El eje de la enseñanza de la lectura se modificó y los maestros comenzaron a formular al alumnado interrogantes más variadas, en

distintos niveles, según la taxonomía de Barret para la Comprensión Lectora (Climer, 1968). Pero no pasó mucho tiempo sin que los profesores se dieran cuenta de que esta práctica de hacer preguntas era, fundamentalmente, un medio de evaluar la comprensión y que no añadía ninguna enseñanza. Esta forma de entender el problema se vio respaldada por el resultado de la investigación sobre el uso de preguntas en la actividad de clase y cuando se utilizan los textos escolares de la lectura (Durkin, 1978; Durkin, 1981).

En la década de los 70 y los 80, los investigadores adscritos al área de la enseñanza, la psicología y la lingüística se plantearon otras posibilidades en su afán de resolver las preocupaciones que entre ellos suscitaba el tema de la comprensión y comenzaron a teorizar acerca de cómo comprende el sujeto lector, intentando luego verificar sus postulados a través de la investigación (Anderson y Pearson, 1984; Smith, 1978; Spiroet, 1980).

1.3.1 Un acercamiento al concepto de comprensión lectora.

Según Wittrock: “La comprensión es la generación de un significado para el lenguaje escrito, estableciendo relaciones con los conocimientos previos y los recuerdos de experiencias”.

Para Adams y Bruce: “ La comprensión, implica la construcción de ideas a partir de conceptos preexistentes”.

Según F .Smith: “La comprensión consiste en relacionar lo que estamos atendiendo en el mundo - en el caso de la lectura, la información visual- con lo que ya tenemos en nuestra cabeza”, “Cualquier cosa que los lectores perciban en el texto (letras, palabras, significados) depende del conocimiento previo, de la información no visual que posea y de las preguntas implícitas que se estén formulando.

Para Anderson y Pearson, 1984, la comprensión se concibe como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en interacción con el texto. Esto implica que el estudiante debe contar con una cierta habilidad de decodificación y luego proceder a la interacción con el texto para conformar la comprensión.

A partir de las aportaciones realizadas por los autores antes mencionados puede considerarse que existe un acuerdo bastante generalizado en afirmar que el proceso de comprensión lectora es de tipo interactivo y que el significado no es algo que está en el texto, sino que el lector es quien va construyendo progresivamente durante el proceso lector (Solé, 1987)

Entonces, ya se tiene una concepción más amplia de comprensión, ya no se reduce a la comprensión literal del texto, sino que es un proceso constructivo en que lector elabora un significado en su interacción con el texto, relacionando la información nueva con los conocimientos que ya posee y haciendo uso de todos los recursos cognoscitivos que se encuentren en el texto.

En consecuencia, es el maestro quien tiene que guiar la participación del estudiante y que se transforme en un miembro activo del grupo implicado en la elaboración del significado

1.3.2 La comprensión lectora

Leer y comprender textos escritos ocupa un primer lugar dentro de las habilidades cognitivas, por ser el eje de todas las actividades de comunicación y aprendizaje. Por lo que el estudio de esta habilidad, ha sido preocupación constante de investigadores y teóricos. Existiendo muchas publicaciones al respecto, entre las que se han tomado las siguientes:

Para (Anderson y Pearson, 1984) la comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto

Según Bransford y Johnson, Sanford y Garrod (1973/90) el conocimiento general del mundo (conocimiento previo), el uso de inferencias, el papel del contexto, y el funcionamiento de procesos mentales conllevan a la comprensión y retención de información, memoria y recuerdo.

Pittelman (1991), afirma que la comprensión lectora ha dejado de ser "un simple desciframiento del sentido de una página impresa" (p.10). 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"(p.11). 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.

De acuerdo con lo anterior, la comprensión lectora se entiende como un proceso complejo de tratamiento de la información en el cual se emplean las claves dadas por el autor y las experiencias acumuladas en el lector, este proceso de la interacción es lo que le permite al sujeto que se apropie del significado del texto.

1.3.2 Componentes del proceso de comprensión

Los componentes del proceso de comprensión son el lector y su relación con el autor, el contexto y el texto.

- **El autor y su relación con el autor**

Todo lector es influido de una o de otra manera y en diversos grados, por lo que lee. El lector al leer no sólo adquiere conocimientos sino que también forma sus ideas, sus valores, su concepto de la realidad.

Es decir, que los lectores construyen el significado y pueden llegar a múltiples sentidos a partir del mismo texto según cuales sean las características personales de cada uno, aún cuando compartan la misma cultura, las mismas experiencias y los mismos conocimientos

Los textos cobran vida, de manera innegable cuando se leen y si el lector los contextualiza tan sólo en su propio tiempo; además el significado puede variar para cada lector según el momento y los propósitos con que se lee.

- **El contexto**

A diferencia de lo que ocurre en el lenguaje hablado, los interlocutores no comparten la situación en la escritura, por eso no existe la comunidad de comprensión, lo que dificulta la aún más cuando mayor es la distancia entre culturas, tiempo y espacios. La situación sólo puede ser recreada con la reconstrucción del contexto.

- **El texto**

Un aspecto importante en la comprensión del lector es la forma del texto, según se trate de una narración, una poesía, un instructivo, una receta, una carta, un afiche, un reportaje, una entrevista o una solicitud.

El tipo de texto a través de su forma, genera expectativas que dispone al lector para la comprensión de distintas variedades discursivas.

La comprensión del texto depende en gran parte de factores físicos, lingüísticos y referenciales, el conjunto de estos factores pueden

determinar hasta cierto punto la legibilidad de un texto en relación a un lector ideal.

La legibilidad de un texto depende físicamente del porte y claridad de las letras, del color y textura del papel, etc. Una deficiente legibilidad física perturba la comprensión, ya que hace irreconocible y confusa las palabras y oraciones del texto

El tipo de texto: exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas. Los textos narrativos y expositivos se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de texto.

1.3.4 Factores que condicionan la comprensión desde el punto de vista del lector:

La intención de la lectura: determinará, por una parte, la forma en que el lector abordará el escrito y, por otra, el nivel de comprensión que tolerará o exigirá para dar por buena su lectura. Desde este punto de vista, Foucambert (1976) caracteriza las diferentes maneras de abordar el escrito según el objetivo de lectura. Con una cierta mezcolanza de criterios, las divide en:

- Lectura silenciosa integral: cuando se lee un texto entero con el mismo tipo básico de actitud lectora.
- Lectura selectiva: guiada por un propósito ordenador o para extraer una vaga idea global. Se caracteriza por la combinación de lectura rápida de algunos pasajes y de lectura atenta a otros.
- Lectura exploratoria: producida a saltos para encontrar un pasaje, una información determinada.

- Lectura lenta: para disfrutar de los aspectos formales del texto, para recrear sus características incluso fónicas aunque sea interiormente.
- Lectura informativa: de búsqueda rápida de una información puntual tal como un teléfono en una lista, un acto en un programa, una palabra en el diccionario, etc.

1.4 Leer para aprender

Durante mucho tiempo se aceptó la tesis de que leer es la sonorización del lenguaje escrito, tal aseveración además de concebirla como un acto mecánico, establecía una correspondencia entre los sonidos de la lengua hablada y los sonidos de la lengua escrita.

A partir de la década del setenta ya nadie sostiene el paradigma mecanicista y surgen nuevos postulados sobre lo que es leer. De las que se ha tomado la de Bruno Bettelheim y Karen Zelán (1983), quienes afirmaron que “Ser capaz de leer con facilidad presupone indudablemente la adquisición de las habilidades pertinentes, tales como saber descifrar...”

De entre las varias definiciones de lo que es leer, se ha tomado la de Solé (1992, p.18). "es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos.

Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba

- Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. La lectura nos acerca a la cultura, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. En la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando se lee por placer.⁵

1.4.1 tipos de lectura

- **Lectura fonológica**

Busca el enriquecimiento del vocabulario a partir de oposiciones fonológicas. Mediante la lectura fonológica se ejercita la pronunciación clara de los vocablos, se consigue una clara modulación de la voz al igual que un manejo global de la cadena gráfica.

- **Lectura denotativa**

Partamos de que el lenguaje científico es denotativo, es decir, se da una correspondencia muy estrecha entre la palabra y la idea o cosa que con ella se designa. Es un lenguaje con una significación unívoca. La lectura denotativa apunta a la **comprensión literal del texto**. Significa precisión; adecuación del término al objeto y el conocimiento de su estructura en los dos planos del significante y el significado.

- Lleva al lector a identificar personajes, objetos, características y escenario
- A distinguir las principales acciones o acontecimientos que arman el texto y el orden en que ellos se suceden.
- Se afianza la destreza del resumen mediante el subrayado de las macroproposiciones que lleva a la comprensión del texto.

- El lector profundiza las ideas del lector al establecer analogías y oposiciones entre los elementos del texto.
- La tesis planteada por el autor es explicada mediante las ideas propias del lector de acuerdo a su fondo de experiencias.

➤ **Lectura connotativa (comprensión inferencial)**

Conocemos que el lenguaje literario es esencialmente connotativo. En el texto literario, la palabra no siempre es la fiel traducción del significado que le corresponde dentro del signo lingüístico, sino que suscita al escritor tanto en el escritor como en el lector asociaciones y referencias nuevas y variadas.

En la lectura connotativa la palabra es portadora de múltiples dimensiones semánticas. Tienen las palabras un significado indirecto, sugerido. En la lectura connotativa encontramos en el lenguaje de la poesía.

La comunicación no se agota en la simple referencia a los significados aparentes de la palabra: mar, sonrío, dientes, espuma, labios; pueden suscitar en cada lector e incluso en el propio poeta significaciones nuevas que dependen de varios factores: la experiencia, el estado de ánimo, los recuerdos personales de cada uno. Se amplía así y se enriquece el valor semántico del texto.

El autor emplea la metáfora u otro recurso literario para expresarse. El lector, en cambio, busca el significado y el mensaje que conlleva el texto.

➤ **Lectura de extrapolación**

La extrapolación es un recurso en la que se confrontan las ideas sustentadas por el autor con los conocimientos y opiniones propias del

lector; el mismo que relacione el contenido del texto a partir de su propio criterio. La **comprensión crítica** corresponde a esta clase de lectura.

Distingue la realidad y fantasía de un texto.

➤ **La lectura de estudio**

Se tiene que leer para comprender y aprender lo que dice el autor, previo al planteamiento de los objetivos y resultados a conseguirse: leer para aprender y comprender.

La lectura de estudio tiene que ser: metódica, dirigida y registrada

Procedimiento a seguirse:

- Vincule lo que dice el título con su información previa de manera que pueda determinar lo que ya sabe del tema.
- Averigüe el significado de términos desconocidos y determine el significado de las palabras según el contexto en el que se encuentren.
- Traduzca a sus propias palabras lo que dice el texto e indique las ideas claras de cada inciso, apartado, capítulo. Para ello ayúdese de las palabras clave.
- Tome nota de las palabras claves.
- Monitoree (controle) su comprensión a medida que avanza
- Identifique las dificultades. La dificultad se ubica entre el último que si comprendo y el primero en el cual ya no logro entender. Entre “hasta aquí entiendo y lo demás no”. Ahí se ubica una dificultad.
- Supere las dificultades. No tiene caso que lea sin comprender; pues no le quedará nada de ella. Regrese al punto de la dificultad y trate cuantas veces sea necesario hasta que encuentre la idea clara.

1.4.2 Modelo interactivo de lectura.

Los enfoques más recientes conciben la lectura como un proceso secuencial, este entiende el proceso como un conjunto de operaciones que se dan en paralelo, condicionándose mutuamente entre ellas. Son y afirman que el proceso de comprensión está dirigido en forma interactiva tanto por el texto como por el conocimiento del sujeto.

Lo que el lector ve en el texto y lo que él mismo aporta son dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia.

La intervención del procesamiento descendente, o de arriba abajo, es un componente necesario de la lectura corriente. Permite al lector resolver las ambigüedades y escoger entre las interpretaciones posibles del texto.

Las dos formas de proceder, de abajo arriba y de arriba abajo, quedan englobadas en la idea básica de que, cuando una persona lee, parte de la hipótesis de que el texto posee un significado y lo busca a través tanto del descubrimiento de indicios visuales como de la activación de una serie de mecanismos mentales que le permiten atribuirle un sentido, es decir, entenderlo.

1.4.3 Lectura explorativa frente a la lectura comprensiva.

Para dominar un contenido, para comprenderlo, en resumen, para estudiar, se debe hacer una doble lectura:

➤ Lectura Explorativa (lectura rápida):

Esta es una estrategia preparatoria para la lectura propiamente dicha. Consiste en leer superficialmente el texto para crear una idea general sobre el contenido del texto; uno de los objetivos de la prelectura es despertar la atención a través de la creación de expectativas; se pueden preparar preguntas a las que la lectura debe dar respuesta (auto

cuestionamiento). También se puede usar la imaginación o formación de imágenes mentales referidas a lo que se va a leer.

➤ **Lectura Comprensiva:**

Máximo nivel de comprensión. Consiste en repasar una y otra vez sobre los contenidos, para incorporar nuevas ideas que hayan pasado desapercibidas, tratando de interpretarlos. Es la más lenta.

Para usar esta estrategia es necesario buscar en el diccionario todas las palabras cuyo significado no se posee por completo, Aclarar dudas con ayuda de otro libro: atlas, enciclopedia, libro de texto; preguntar a otra persona (profesor, etc.) si no se puede hacer enseguida se ponen interrogantes al margen para recordar lo que se quería preguntar.

Reconocer las unidades de información, Observar con atención las palabras claves. Distinguir las ideas principales de las secundarias. Perseguir las conclusiones y no quedarse tranquilo sin comprender cuáles son y cómo se ha llegado a ellas.

1.5 Desarrollo de las habilidades desde una perspectiva psicopedagógica.

El desarrollo de las habilidades es fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje. Algunos autores la definen como una categoría didáctica que instrumenta al alumno en su modo de actuar.

.Según el Diccionario “Cervantes” la habilidad es la disposición natural o adquirida para hacer bien las cosas. Queda claro que en el caso en cuestión, hablaremos de habilidades adquiridas.

Para Klimberg (1972) el desarrollo de las habilidades es de gran importancia pues las ve *“como necesarias para toda actividad, ya que*

además de facilitar el transcurso de estas, hacen posible la ejecución de tareas cada vez más complicadas y difíciles. Para él las habilidades "son los "componentes automatizados" de la actividad del hombre surgidos mediante la práctica y el hábito". Relaciona las habilidades motoras prácticas y las habilidades intelectuales, mentales. Lo planteado por este autor facilita el proceso de formación de cualquier tipo de habilidades, y es muy importante la automatización de este componente pues el alumno gastaría menos fuerza y tensión, aprendería a hacer lo más necesario y se integrarían todos los elementos de la acción, los cuales antes estaban aislados.

En los últimos años los autores cubanos estudiosos de esta temática han debatido la definición. Algunos plantean que es el dominio de acciones ejecutadas de manera consciente tal como lo exponen R. Bermúdez y M. Rodríguez (1996). Al expresar que "... como la acción siempre está supeditada al objetivo, y este en todo caso es consciente, la sistematización de la acción no puede conducir a su dominio como automatización, sino que se ejecuta de forma consciente como habilidad."(p. 7).

Para M, López; *"la habilidad constituye un sistema complejo de operaciones necesarias para la regulación de la actividad, garantizando que los alumnos asimilen formas de elaboración"*

Es decir las acciones nunca llegan a automatizarse, siempre se efectúan de forma consciente por parte del sujeto lo que permite su continua regulación y devienen en habilidad cuando es dominada por parte del sujeto.

Otros psicólogos alegan que la habilidad es el dominio de operaciones, entre ellos está V. González (1995) al garantizar que "...las habilidades constituyen el dominio de operaciones (psíquicas y prácticas) que permiten una regulación racional de la actividad."(p.117)

Héctor Brito (1990) plantea que la habilidad es "... aquella formación psicológica ejecutora particular constituida por el sistema de operaciones dominadas que garantiza la ejecución de la acción del sujeto bajo control consciente" (p.3)

En ella se señala con claridad como está estructurada la habilidad y que en ellas las operaciones están supeditadas a la acción sentando la secuencia lógica de su formación y desarrollo.

En sentido general cuando se habla de las habilidades, los estudios psicopedagógicos se refieren en términos de "saber hacer", lo que significa que se parte de un objetivo, se pone en práctica lo conocido y se regula conscientemente cada una de las operaciones para el lograr el propósito que no es más que la acción.

C. Álvarez de Zayas (1999) la define *"...como la dimensión del contenido que muestra el comportamiento del hombre en una rama del saber propio de la cultura de la humanidad."* (p.71)

Así mismo este autor plantea que las habilidades están caracterizadas en el plano didáctico por *"... las acciones que el estudiante realiza al interactuar con su objeto de estudio con el fin de transformarlo, de humanizarlo."* (Álvarez, 1999, p.72). para este autor las habilidades son las experiencias acumuladas y asimiladas por el sujeto mediante distintos modos de actuación durante el proceso de desarrollo como ser social.

Estas acciones se establecen en el proceso docente-educativo a través de la tarea, de este modo el estudiante interactúa con el contenido a través de la ejecución de las mismas. Al solucionar tareas el estudiante advierte la necesidad de acometer un grupo de operaciones íntimamente relacionadas que requieren ser sistematizadas para lograr el desarrollo de la habilidad y que le permitan interactuar con su objeto (contenido de la tarea) a fin de lograr su propósito.

En cada habilidad se pueden determinar las operaciones cuya integración permite el dominio por el estudiante de un modo de actuación, una misma acción puede formar parte de distintas habilidades, así como una misma habilidad puede realizarse a través de diferentes acciones, las acciones se correlacionan con los objetivos, mientras que las operaciones se relacionan con las condiciones.

La verdadera formación de los conocimientos conduce y depende necesariamente, de un proceso de formación de habilidades. Dominar un concepto, por ejemplo, no significa que el estudiante pueda repetir textualmente el mismo, sino que significa la posibilidad de operar con él, de utilizarlo, de incorporarlo a los procedimientos de su actividad intelectual como un " instrumento" más de ella.

Según Arellys Alvarez (2004) en su tesis doctoral señala que *las habilidades permiten al estudiante poder realizar una tarea con conocimiento de su acción. Así en el transcurso de la actividad, ya sea como resultado de una repetición o de un ejercicio, de un proceso de enseñanza dirigido, el estudiante no solo se apropia de un sistema de métodos y procedimientos, que puede posteriormente usar en el marco de variadas tareas, sino que también comienza a dominar paulatinamente acciones, aprende a realizarlas de forma cada vez más perfecta y racional, auxiliándose para ello de los medios que ya posee, es decir, en la experiencia acumulada, en la que se comprenderá sus conocimientos y los hábitos ya formados.*

Al caracterizar la habilidad, según su estructura se deben tener en cuenta los aspectos siguientes:

- El estudiante, que debe dominar dicha habilidad para alcanzar el contenido.
- El sujeto, sobre el que recae la acción del estudiante (el contenido).

- La orientación de la acción que determina la estructura de dicha acción (el método).
- El contexto en que se desarrolla.
- El resultado de la acción.

Los conocimientos determinan toda habilidad, estos se expresan concretamente en las habilidades, que siempre están relacionadas con la realización de determinadas tareas, es decir, con la actividad del sujeto. Si se tiene en cuenta que las actividades pueden ser diferenciadas por sus formas concretas de realización, por su contenido, entonces se pueden distinguir varios tipos de habilidades: deportivas, profesionales, investigativas, laborales, docentes, lingüísticas, etc.

Arelys Alvarez (2004) en su tesis hace referencia entre las habilidades generales y las habilidades específicas. Las generales pueden ser incluidas en la realización de muy diversas formas de actividad (Ej.habilidad para planificar el trabajo, habilidades lógicas, habilidades de observación, etc.) y las específicas (Ej. habilidad para demostrar teoremas, para aplicar una técnica específica de investigación, etc.) En el proceso docente educativo la enseñanza de determinadas materias se basa tanto en la formación de habilidades generales como específicas. (Álvarez de Zayas, 1999)

El Dr. Carlos Álvarez de Zayas (1999) clasifica las habilidades, según su nivel de sistematicidad en:

- *Las propias de la ciencia específica, que en el contexto del presente estudio se sitúan en la frontera entre las habilidades propias de la profesión de ingeniería y las que se integran desde la lengua materna en el desarrollo de la competencia comunicativa de estos profesionales.*

- *Las habilidades lógicas, también llamadas intelectuales o teóricas, las que se aplican en cualquier ciencia, tales como inducción-deducción, análisis-síntesis, generalización, clasificación, definición, etc.*
- *Habilidades propias del proceso docente en sí mismo, y de auto instrucción, tales como el tomar notas, la realización de resúmenes y de fichas, el desarrollo de los informes, la lectura rápida y eficiente, entre otras.*

Las habilidades más generales se tienen que formar y desarrollar mediante la actuación coordinada de todas las disciplinas docentes que forman el plan de estudio.

Existen, además, un conjunto de habilidades, que por su grado de generalización y poder autorregulador de la personalidad, pueden ser colocadas como columna vertebral de cualquier currículo, ya sea escolar o extraescolar que pretende encauzar y desplegar el potencial de desarrollo psicológico de la persona y que se denominan habilidades conformadoras del desarrollo personal (HCDP) porque posibilitan la eficiencia o competencia del individuo, ya sea en la actividad o en la comunicación (con las demás personas y consigo mismo), en cualquier esfera de la vida porque están en la base de todo aprendizaje y porque son mecanismos de autodesarrollo. (Álvarez de Zayas, 1999)

Se debe enfatizar, entonces, que dentro de ese grupo de habilidades básicas se encuentran las habilidades lectoras tan necesarias para cualquier ser humano y, por supuesto, para los estudiantes que nuestra sociedad exige. Estas, además, son necesarias para lograr la formación general e integral del estudiante que inicia sus estudios secundarios. En este sentido la autora comparte el criterio a que se ha llegado en el marco del Proyecto Investigativo que sirve de soporte a esta Tesis, que como

definen varios de los especialistas participantes del mismo, en el contexto de la educación básica las habilidades no solo implican “saber hacer”, sino también “saber cómo” y “saber en” [Álvarez, 2004].

1.5.1 Principios que rigen el desarrollo de la comprensión lectora

La comprensión esta influida a la vez por la habilidad oral del lector, sus actitudes, el propósito de la lectura y su estado físico y afectivo general. Al implementar el programa de comprensión, el profesor ha de tener en cuenta estos factores:

- La experiencia previa del lector es uno de los elementos fundamentales dentro de su capacidad general para comprender un texto.
- La comprensión es el proceso de elaborar significados en la interacción con el texto.
- Hay distintos problemas o tipos de comprensión, pero éstos no equivalen a habilidades aisladas dentro de un proceso global.
- La forma en que cada lector lleva a cabo las actividades de comprensión depende de su experiencia previa.
- La comprensión es un proceso asociado al lenguaje y debiera entrenárselo como parte integral de las técnicas del lenguaje: la audición, el habla, la lectura y la escritura.

1.5.2 Habilidades de comprensión

.Una habilidad se define como una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad (Harris y Hodges, 1981). La teoría fundamental

que subyace a este enfoque de la comprensión basado en las habilidades es que hay determinadas partes, muy específicas, del proceso de comprensión que es posible enseñar.

A pesar de que la comprensión se la considera como un proceso interactivo entre el lector y el texto hay ciertas habilidades que pueden inculcarse a los alumnos para ayudarles a que aprovechen al máximo dicho proceso interactivo. El hecho de enseñar a un alumno estas facetas de la comprensión mejora, en teoría, el proceso global de comprensión.

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

En una reseña sobre la documentación referente a las habilidades, Rosenshine (1980) extrajo las siguientes conclusiones:

- Es difícil establecer un listado de habilidades de comprensión perfectamente definidas.
- No es posible enseñar, lisa y llanamente, las habilidades de comprensión dentro de un esquema jerarquizado.
- No está claro cuáles ejercicios programados para entrenar las habilidades de comprensión lectora son esenciales o necesarios, si es que algunos de ellos lo es.

El proceso de comprensión de cada lector es en algún sentido distinto, en la medida en que cada individuo ha desarrollado esquemas diferentes. Además, la forma en que dos personas hacen uso de las habilidades y procesos que les han sido enseñados como parte de la comprensión lectora también difiere.

Así pues, es poco probable que ningún cuerpo de investigaciones consiga nunca validar un listado definitivo de habilidades de comprensión y postularlas como las habilidades que es imprescindible enseñar.

Dado que la comprensión es un proceso es preciso enseñar al lector a que identifique la información relevante dentro del texto y la relacione con la información previa de que dispone.

El programa para desarrollar la comprensión lectora es bastante más complejo que el de enseñar habilidades aisladas, pues supone enseñar a los lectores el “proceso” de comprender y cómo incrementarlo. Los profesores han de enseñar tales habilidades desde una perspectiva procedural, sumando a sus estrategias de enseñanza los procesos reales que tienen lugar, más que unas cuantas habilidades de comprensión independientes entre sí.

La definición de comprensión, como ya hemos dicho anteriormente, es un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto. Dicho proceso depende de que el lector sea capaz de:

- Entender cómo han hecho un autor o autora determinados para estructura sus ideas y la información en el texto. Hay dos tipos fundamentales de textos: narrativos y expositivos.
- Relacionar las ideas y la información extraídas del texto con las ideas o información que el lector ha almacenado ya en su mente. Estos son los llamados esquemas que el lector ha ido desarrollando con la experiencia.

1.5.2 Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto

- *Habilidades de vocabulario*: para enseñar a los alumnos aquellas habilidades que les permitirán determinar por cuenta propia, con

mayor independencia, el significado de las palabras. Tales habilidades incluyen:

- Claves contextuales: el lector recurre a las palabras que conoce para determinar el significado de alguna palabra desconocida.
- Análisis estructural: el lector recurre a los prefijos, sufijos, las terminaciones inflexivas, las palabras base, las raíces verbales, las palabras compuestas y las contracciones para determinar el significado de las palabras.
- Habilidades de uso del diccionario.
- Identificación de la información relevante en el texto: son las habilidades que permiten identificar en el texto la información relevante para los propósitos de la lectura. Tales habilidades incluyen:
 - Identificación de los detalles narrativos relevantes: el lector recurre a su conocimiento de la estructura posible de la historia para identificar la información que le permita entender la narración.
 - Identificación de la relación entre los hechos de una narración: tras identificar los elementos fundamentales de un relato, el lector determina cómo se relacionan para comprender globalmente la historia. Para ello, el niño o niña han de entender los siguientes procesos: causa y efecto y secuencia.
 - Identificación de la idea central y los detalles que la sustentan.
 - Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material: el lector aprende a reconocer e interpretar las siguientes estructuras expositivas: descripción, agrupación, causa y efecto, aclaración, comparación.

1.6 Teorías que sustentan el aprendizaje de la comprensión lectora.

Según el constructivismo el ser humano adquiere el conocimiento mediante un proceso de construcción individual y subjetiva, de manera

que la percepción del mundo está determinada por las expectativas del sujeto,.

Piaget propone que el desarrollo cognitivo precede al aprendizaje, porque es como un proceso interno de construcción en la que el individuo participa activamente adquiriendo estructuras más complejas; la inteligencia atraviesa por estadios o períodos cuantitativa y cualitativamente distintos.

En cada unos de estos estadios hay una serie de tareas que el individuo debe realizar antes de pasar al otro estadio, y esto lo realizará a través del descubrimiento y manipulación de los elementos que se le presenten, así para Piaget el aprendizaje es una cuestión individual. En que el individuo irá aprendiendo de acuerdo a lo que su desarrollo cognitivo le permita.

Piaget, (1950: 35) hace referencia a la importancia de la actividad del alumno: Una verdad aprendida no es más que una verdad a medias mientras que la verdad entera debe ser reconquistada, reconstruida o redescubierta por el propio alumno.

Otros aportes de Piaget son los conceptos de asimilación y acomodación para la base del cambio conceptual, se parte de los conocimientos que poseen los alumnos y se utiliza la teoría de los constructos personales, es decir, las personas se explican así mismas y a su entorno construyendo modelos hipotéticos o teorías personales. Convirtiéndose el docente en un facilitador, orientador, en las diversas situaciones en la que el alumno se enfrenta con el conocimiento, activando sus conocimientos previos, dirigiendo la atención a los puntos centrales proporcionándole pistas, apoyos para que el estudiante planifique y siga sus propias actividades de lectura

Ausubel (1976), no sólo se aprende cuando se realiza una actividad física, sino que se aprende cuando el contenido tiene un verdadero significado para el alumno, para que esto sea así el sujeto tiene que tener en su mente información previa al nuevo conocimiento, ya que con esto logrará tener un esquema previo al cual se integrará la nueva información, según Ausubel cuando se comprende se aprende.

De acuerdo a la forma como se incorpora la información a las estructuras cognitivas, el aprendizaje puede ser repetitivo o significativo.

Aprendizaje repetitivo. Este tipo de aprendizaje para Ausubel se da cuando el alumno realiza asociaciones arbitrarias con respecto al nuevo conocimiento, esto se debe cuando el sujeto no tiene conocimientos previos básicos que le permitan comprender lo nuevo, por consiguiente memoriza en forma arbitraria dando como resultado un aprendizaje mecánico y carente de significado.

Aprendizaje significativo. Uno de los defensores de las teorías cognitivas del aprendizaje es David Ausubel (1968), su teoría sostiene que la persona que aprende recibe información verbal, la vincula con los acontecimientos previamente adquiridos y, de esta forma da al conocimiento nuevo, como a la información que posee un significado especial.

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

Por consiguiente cuando el estudiante comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite conocer el mundo de significado del autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos

Por lo tanto, en la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando se lee por placer.

Según Vigotsky el aprendizaje y el desarrollo son interdependientes. Desde el punto de vista pedagógico esto implica una ampliación del papel del aprendizaje en el desarrollo del sujeto.

Según Vigotsky el sujeto no se limita a responder los estímulos del medio, sino que actúa transformándolos, esto es posible por la mediación de instrumentos.

Al mencionar la interrelación de los factores externos e internos y los procesos adaptativos para superar los obstáculos lo hace porque cree que los significados provienen del medio social externo (son transmitidos por el otro, por el adulto, por el que más sabe), pero que deben ser asimilados o interiorizados por cada niño, permitiéndole de esta manera apropiarse de los instrumentos culturales y hacer una reconstrucción interna de ellos.

Vigotsky necesita plantear el concepto de la Zona de desarrollo próximo (ZDP) para explicar el concepto de la formación superior del pensamiento en una construcción socio-cultural, de la cual el individuo pasa de una apropiación externa hasta convertirla en una construcción interna.

La Zona de desarrollo próximo se define como el paso de la Zona de desarrollo real a la Zona de desarrollo potencial. En la ZDP actúan los mediadores físicos y simbólicos, también denominados "instrumentos" ya

que son los que ayudan al niño a alcanzar el desarrollo potencial, por eso en esta zona actúan la escuela, la sociedad y las actividades. "...con el tiempo, un niño necesita cada vez menos ayuda para su desempeño, ya que su capacidad de autorregulación aumenta. En consecuencia, el progreso a través de la zona de desarrollo próximo (del desempeño con ayuda al autorregulado y sin ayuda) es gradual..."

La Zona de desarrollo real corresponde a los ciclos evolutivos ya cumplidos, es decir, el conjunto de conocimientos que posee y las actividades que el niño puede realizar por sí mismo sin la guía y ayuda de otras personas.

La Zona de desarrollo potencial son los saberes a los que el niño va a poder llegar con la ayuda, colaboración o guía de otras personas más capaces. De esta manera se definen las funciones que aún no han madurado, pero están en proceso de hacerlo.

Uno de los puntos de diferencia con la teoría de Piaget es que según Vigotsky los procesos de aprendizaje ponen en marcha los procesos de desarrollo. El proceso de desarrollo no ocurre si no existe la situación de aprendizaje que lo provoque, es decir, el aprendizaje avanza al desarrollo.

Jerome Bruner, es más tajante que Ausubel en lo que se refiere al proceso evolutivo del aprendizaje y a sus implicaciones en la enseñanza, hace hincapié del papel del profesor en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En conclusión, estas teorías sirven de marcos de referencia para reflexionar y apoyar mi propuesta de que el aprendizaje es fruto de una serie de interrelaciones de factores biológicos, sociales y psicológicos.

Que la conjugación de los mismos, demanda del profesor el desarrollo de estrategias didáctica, que permitan al estudiante construir significados y estimular la capacidad de reflexionar, inferir, desarrollar argumentos y su aplicación a una situación propia de su formación.

1.7 La interdisciplinariedad. Conceptualización necesaria para el tratamiento metodológico de la comprensión lectora

Con el objetivo de materializar en nuestra estrategia metodológica la concepción interdisciplinaria en la enseñanza nos adentramos, sin pretender abarcarlos todos, en el estudio de los diferentes autores que abordaron la interdisciplinariedad. Este análisis nos demostró lo controversial de este concepto en el ámbito educativo no solo desde el punto de vista teórico, sino también en la práctica pedagógica.

La interdisciplinariedad según Alfonso Borrero (1991) “Es la conveniente articulación de las ciencias o disciplinas particulares y de los diversos círculos epistemológicos o sectores de afinidad disciplinaria, respecto al estudio de problemas complejos y para producir mejores y más integradas disposiciones curriculares, de manera que en ambos casos se llegue a combatir, según convenga, aquella disparatada yuxtaposición de puntos de vista y de asignaturas, fruto del enciclopedismo positivista”

Por su parte Peter Drucker (1992) compara la interdisciplinariedad de forma simbólica con una orquesta sinfónica, que a pesar de contar con cada músico especialista en el arte de interpretar un instrumento, siendo experto en un saber, es innegable que todos contribuyen desde su especialidad artística a producir lo que por separado sería imposible.

Si extrapolamos esta idea a la enseñanza, se trata entonces de conformar esta orquesta de saberes todos expertos, necesarios y respetados que buscan producir un saber resultado del esfuerzo conjunto de todas las disciplinas.

Según Jurjo Torres (1994) la interdisciplinariedad es “Un proceso y una filosofía de trabajo que se pone en acción a la hora de enfrentarse a los problemas de cada sociedad. Esta se asocia con el desarrollo de ciertos rasgos de la personalidad, tales como, la flexibilidad, confianza, capacidad de adaptación, sensibilidad hacia los demás, aprender a moverse en la diversidad, aceptar nuevos roles. Advierte también que “La interdisciplinariedad, es algo diferente a reunir estudios complementarios de diversas especialidades en un marco de estudio colectivo, además implica voluntad y compromiso para elaborar un marco más general en cada una de las disciplinas en contacto”.

Refiriéndose a la educación, “Se trata de que el proceso de enseñanza-aprendizaje, permita que los conocimientos no continúen adquiriéndose de forma parcializada o en estancos, sino de forma integrada, para que los estudiantes comprendan el carácter holístico de la compleja realidad”. Por lo que desde la visión del presente estudio, condiciona un proceso que promueve la comprensión lectora, desde las diferentes asignaturas del plan de estudios.

Marta Álvarez Pérez en su artículo “Sí a la interdisciplinariedad” definió esta “Como la relación de cada disciplina con el objeto y entre ellas (1987). Para ella este concepto no solo se restringe a los nexos que se pueden establecer en los sistemas de conocimientos de cada disciplina, sino también a los vínculos establecidos entre los modos de actuación formas de pensar, cualidades, valores, puntos de vista que potencian diferentes asignaturas, es decir, no solo tienen en cuenta las potencialidades cognitivas del que aprende, este aspecto es defendido en las propuestas globalizadas del currículo, en este ámbito se ha considerado como una filosofía de trabajo en el desarrollo de la comprensión lectora.

El concepto "interdisciplinariedad" aparece de modo recurrente en el discurso académico, pero se muestra una clara incoherencia entre la teoría y la práctica. A la vez, existe una serie de deformaciones, interpretaciones e interrogantes al respecto.

“La interdisciplinariedad ha sido entendida erróneamente como la suma conjunta o yuxtapuesta de disciplinas, desde las cuales se presume una metodología innovadora. No se puede comprender como la amalgama multiforme de pensamiento, ni el desconocimiento del objeto de estudio de las disciplinas congregadas, la negación de los intereses particulares del método de estudio particular o especificidad de dichos saberes en aras de una unidad sin sentido, ni valor”. Así lo afirma A. Vega (1997) en su artículo “Interdisciplinariedad. Formación ambiental”.

R.T.Herrera (1997) en su trabajo titulado “Interdisciplinariedad, un nuevo enfoque de la enseñanza” expone que la interdisciplinariedad es aquel proceso mediante el cual un grupo de disciplinas, sin ser de un mismo campo, busca una articulación entre diferentes objetos y objetivos académicos. Para él quienes decidan caminar por este horizonte, saben muy bien que uno de sus fundamentos está enmarcado en el claro reconocimiento de un saber, que es nuevo y distinto, construido a partir de la aceptación del objeto de estudio propio, el cuerpo teórico, la coherencia especializada, la metodología particular, los intereses y singularidades de cada disciplina o tipo de conocimiento integrado.

Continúa expresando que la entiende “Como un conjunto de saberes vinculantes que buscan edificar una comunidad académica, en la cual cada uno de los saberes y quienes los representan, se sientan valorados, respetados y dignos. De esta manera puede confluír una nueva realidad suscitada desde diversos saberes, que se ligan y re- alimentan, en mutua complementación, en lo posible, en forma responsable, autónoma y maravillosamente impredecible”.

Hay que reconocer que si bien la interdisciplinariedad no es una forma que asegure por sí sola la evolución del conocimiento, es un punto de vista que permite una reflexión profunda, analítica y crítica, saludable, estrategia fundamental para la orientación; proyección de los fenómenos y lograr avances científicos en la contemporaneidad, y en la propuesta se esta consolidando con una clara orientación hacia comprensión lectora, encuentra en la interdisciplinariedad una complementariedad metodológica vista desde la diferentes asignaturas, pues la comprensión, subyace desde las diferentes disciplinas.

Jorge Fiallo en la conferencia pre-reunión en el evento de Pedagogía 2001 plantea que “La interdisciplinariedad, supone un proceso de enseñanza-aprendizaje donde no se propongan contenidos adicionales o yuxtapuestos, sino que se procure establecer conexiones y relaciones de conocimientos, habilidades, hábitos, normas de conducta, sentimientos, valores morales humanos, en integridad y permanente cambio. Este tratamiento integrador de los contenidos exige un enfoque interdisciplinario” .

Al intentar asumir una posición en el orden teórico después de analizar las distintas concepciones de estos autores acerca de la interdisciplinariedad nos parece acertado determinar los elementos invariantes a los que ellos han hecho referencia:

1. Es un proceso que se da en el tiempo
2. Articulación conveniente de disciplinas o disciplinas particulares.
3. Establecimiento de nexos, relaciones de conocimiento, habilidades, hábitos.
4. Modos de actuación, formas de pensar, una filosofía de trabajo en el aula.

5. Comprensión de la compleja realidad y la solución de los problemas que la sociedad le impone a cada persona.

En nuestro criterio, la interdisciplinariedad es un proceso que busca el establecimiento de nexos, relaciones de conocimientos, habilidades, hábitos y valores entre las distintas disciplinas de forma tal que sin negar sus objetos de estudio logren una articulación que se traduzcan en modos de pensar y actuar al comprender, transformar la compleja realidad y resolver los problemas que la sociedad le impone a cada persona, que se consolida en la metodología propuesta para garantizar la comprensión lectora, como sustento del aprendizaje en los estudiantes.

Si entendemos la gran diversidad que existe en la experiencia de la vida del hombre resultado del legado cultural heredado de otras generaciones es preciso tomar en consideración que la realidad es multidimensional e implicaría defender la interdisciplinariedad.

Para la formación de un nuevo tipo de persona más abierta, flexible solidaria, democrática, que haga frente a los problemas de su entorno socio económico, político y cultural, que busque además un modelo que pueda ser aplicado a todos los ámbitos del conocimiento es necesario su formación desde una concepción interdisciplinaria.

La interdisciplinariedad es una alternativa que todas las instituciones escolares deben poner en práctica en función de buscar la armonía, la concertación y el entendimiento para beneficio de las mismas, la ciencia, el hombre y la sociedad.

Una de las formas en que esta se manifiesta en la escuela es mediante las relaciones interdisciplinarias pues son una condición didáctica indispensable que permite reflejar las relaciones objetivas vigentes en la naturaleza y en la sociedad mediante el contenido de las diferentes

disciplinas que integran el plan de estudio actual. Esta constituye una vía efectiva que contribuye a relacionar mutuamente el sistema de conceptos, leyes, teorías de forma tal que garantizan un sistema general de conocimientos, habilidades, valores teóricos y prácticos que le permita al estudiante enfrentar los desafíos y problemas de esta realidad, además conlleva inexorablemente a la explicación de los hechos y fenómenos en su interrelación que desde una sola disciplina sería imposible lograrlo.

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

El presente capítulo está orientado a explicar, precisamente, los fundamentos teóricos y metodológicos del proceso de investigación.

La primera parte de este trabajo se ha dedicado a la exposición de todo el trasfondo teórico que ha servido de base a la indagación y que ha posibilitado el abordaje y la comprensión del tema de estudio. Se ha llegado, entonces, al momento de, explicar cuál ha sido la estrategia metodológica utilizada.

En primer lugar, se han pretendido exponer las razones que impulsaron nuestro interés por el tema seleccionado, Seguidamente, en los demás apartados del capítulo, se da cuenta acerca de los elementos que en el orden metodológico justifican la elección de la metodología a seguir, intentando justificar la coherencia teórico-práctica seguida por la investigadora en el proceso de reflexión y evaluación de las ideas que se presentan como resultado del proceso de investigación.

Para ello, en este capítulo se describirá todo el proceso seguido en la investigación, deteniéndonos en la explicación de las metas que la han guiado, así como las técnicas empleadas.

2. 1. Interés del tema y planteamiento inicial

Son muchas las razones que han motivado y movilizado nuestro interés por el tema, pero hay algunas que consideramos más revelantes y que no podemos dejar de mencionar, entre ellas aquellas de índole profesional y personal, muy vinculadas ambas, de modo que han servido como hilo conductor de todo el proceso investigador.

La autora del trabajo ha desarrollado su labor como docente durante más de 25 años, 10 de ellos en el colegio COPOL, lo cual le ha permitido conocer como esta deficiencia se repite cada año, por lo que es necesario alternativas de solución al problema que interfiere negativamente en el proceso de enseñanza aprendizaje que se realiza en las aulas.

Así mismo, la autora en la revisión bibliográfica realizada, pudo evidenciar que esto no es solo un problema del sistema educativo ecuatoriano si no que el mismo se evidencia a nivel mundial.

En 1990, los participantes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, reunidos en Jomtien, Tailandia, Reafirman que la educación es un derecho fundamental de todos y que la educación que se imparte adolece de graves deficiencias, por lo que reiteran su compromiso de establecer como estrategia fundamental, el mejoramiento de la educación básica, proporcionando a cada persona las herramientas esenciales del aprendizaje

La UNESCO al enfocar también esta problemática mundial de la lectura, ha señalado que *“Los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos. Reconoce que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes vitales...”*.

Otros estudios realizados por organismos internacionales como el BID y la OCDE (2003) indican que los alumnos de los países de América Latina están bastante rezagados en lo que respecta a competencias lectoras porque presentan serias dificultades para utilizar la lectura como instrumento que les permita progresar e incrementar sus conocimientos y competencias en otros ámbitos. Por lo que todos coinciden al señalar que la educación y la lectura se constituyen en los pilares estratégicos del desarrollo de las naciones; a este respecto, la OCDE ha manifestado que

la lectura en especial debe ser considerada prioritariamente por todos los países. Aun en países considerados como de alto desarrollo la problemática lectora está vigente. Los datos obtenidos por esta organización en el año 2000, señalaron que las puntuaciones de comprensión lectora, sobre todo las habilidades de interpretar y sintetizar mostraron una disminución notable entre los estudiantes de todos los niveles educativos.

En lo que respecta a la educación ecuatoriana, uno de los problemas profundos fue puesto de manifiesto por el Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos cuando 1996 y 1997 se aplicó las pruebas nacionales APRENDO para medir la calidad de la educación básica a través del dominio de las destrezas cognitivas fundamentales, los resultados de la aplicación de las pruebas en las asignaturas de Matemática y Lenguaje y Comunicación permitió evidenciar que los aprendizajes de los estudiantes estaban en niveles de insuficiencia, tanto en la educación pública como en la privada, para explicar esos resultados se han realizado análisis de diversa índole.

Una de las hipótesis sugiere que los logros académicos están asociados con la calidad de los servicios educativos. Los maestros no se esfuerzan por superar los bajos niveles del aprendizaje escolar y que a pesar que en la Reforma Curricular de la Educación Básica se da gran importancia a las destrezas y habilidades como ejes del desarrollo de los estudiantes, sin embargo estas habilidades y destrezas en gran parte no son desarrolladas en estos niveles.

Otros resultados de evaluaciones hechas J.L. Coraggio, (2001) sobre comprensión lectora en niños y niñas mestizos, afroecuatorianos, revelan que el nivel de comprensión lectora no alcanzaba ni al 37 % de la nota máxima.

De las reflexiones anteriores se puede inferir que aunque la Reforma Curricular de la Educación Básica de nuestro país contempla el desarrollo de habilidades de lectoras en los planes curriculares y es considerada como un eje integrador clave, en la práctica es muy poco lo que se está haciendo porque los maestros han deformado y simplificado el carácter propio de la lectura, convirtiéndola en una actividad meramente mecánica y técnica, dejando aun lado el verdadero sentido de la enseñanza y aplicación de estrategias que se deben dar en el proceso lector, que aunque llevan tiempo aplicarlas, estas ayudarán a la formación de habilidades que desarrollarán la comprensión lectora y proporcionarán al estudiante las estrategias que conlleven el desarrollo de operaciones mentales que son indispensables para la adquisición de otros aprendizajes y para integrarse al complejo mundo social actual.

Por lo que resulta muy común escuchar en nuestro medio a los docentes secundarios y universitarios quejarse acerca de las escasas habilidades lectoras con que llegan los alumnos que terminan la primaria y la secundaria; ante esta situación, surge el las siguientes interrogantes:

¿Cómo se está enseñando la lectura en los ciclos que preceden al ingreso a la secundaria y a la universidad?

¿Se emplea la lectura sólo como un instrumento para obtener información?

¿Por qué los estudiantes no comprenden lo que leen?

Estas y otras inquietudes evidencian que muchos de los alumnos que terminan el nivel primario presentan problemas en la comprensión de textos debido a la deficiente formación de habilidades lectoras, porque los docentes generalmente dan prioridad a la enseñanza de los contenidos de los textos y no centrándose en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora que son las que le van a permitir al estudiante desarrollar un proceso mental que lo conduzcan a la construcción de

conocimientos y al desarrollo intelectual necesario para acceder a niveles más complejos en el proceso enseñanza aprendizaje.

Este problema no es ajeno a la que se observa en los estudiantes que ingresan al COPOL, que a pesar de haber obtenido excelentes notas al terminar la primaria, estas no concuerdan con los resultados de las pruebas de diagnóstico, especialmente en la comprensión y producción textos.

Así mismo, consultados los profesores del COPOL que imparten las diferentes asignaturas, coinciden que los estudiantes presentan serias dificultades después de leer un texto, estos problemas detectados por ellos se deben a que si bien la lectura es la herramienta principal dentro del aprendizaje y es el eje central del trabajo diario del estudiante, las habilidades lectoras no son formadas en los años precedentes al ingreso a la institución, y si lo son, no se profundizan en ellas .lo que nos les permitan un satisfactorio desempeño en su aprendizaje.

Lo anterior se debe en la mayoría de los casos, a que no poseen una formación lectora, no se fijan un propósito cuando leen, no reconocen los patrones de organización de un texto, no realizan inferencias, no ponen en práctica ninguna técnica; por consiguiente carecen de habilidades que le permitan comprender, analizar, comparar, contrastar, parafrasear un texto. Es decir, desconocen que empleando la lectura se aprende,

Lo expuesto anteriormente, es un aviso de las dificultades que enfrentan los estudiantes, por lo que resulta imperioso que los docentes presten más atención e importancia al desarrollo de las habilidades lectoras, a promover la lectura y a organizar tareas; de tal manera que el estudiante que termina el séptimo año de Educación Básica esté en condiciones de asumir con responsabilidad el desarrollo del proceso lector, teniendo en cuenta que leer no es lo mismo que comprender lo que se lee, de ahí la necesidad de reforzar el desarrollo de habilidades lectoras por medio de

una estrategia innovadora y de instrumentos necesarios que orienten en forma conciente e intencionada a desarrollar la habilidad de comprensión lectora en estudiantes de séptimo año, cambiando el modelo pedagógico tradicional por un aprendizaje significativo que pueda ser asimilado y acomodado dentro de los esquemas de conocimientos que poseen los estudiantes.

Considerando que el desarrollo de habilidades lectoras es una de los objetivos del área de Lenguaje y Comunicación y que se constituye en la herramienta de aprendizaje y de consolidación de todos los conocimientos y que como tal tiene una función social extremadamente importante, resulta relevante que los docentes cambiemos la orientación de la lectura e implementemos medidas para c

Con el propósito de contextualizar el problema, nos parece conveniente realizar una caracterización del contexto en que se va a realizar la propuesta.

2. 2 Contexto de investigación.

Al contextualizar la investigación a realizar hemos considerado importante referir las características más significativas del Colegio Politécnico

El Colegio Politécnico tiene 10 años de haberse creado, (1996) El Colegio Particular Experimental Politécnico forma parte de la OBI desde 1999, siendo autorizado para impartir el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional.

Está localizado en la Prosperina, dentro del Campus Gustavo Galindo Velasco de la Escuela Superior Politécnica del Litoral, está por lo tanto inmerso geográficamente en un área muy amplia, bordeado de familias de estratos medio y alto, sin embargo, por lo amplio del espacio, existe

también, hacia la vía perimetral, una comunidad de recursos limitados. A pesar de todo esto y debido a la naturaleza universitaria con que nace y se desarrolla la institución, atiende a alumnos de niveles económicos y culturales muy diversos y que llegan al colegio de más de cien escuelas de toda la ciudad e incluso de otras localidades y provincias del país lo que hace que el nivel de conocimientos sea muy diverso.

El colegio se administra gracias a una fundación sin fines de lucro y es lo que constituye el factor más importante para que la mayor parte de nuestra población provenga de la clase media.

Todos los profesores tienen un título profesional que va acorde con la asignatura que imparten, Los profesores de las áreas experimentales en su mayoría son profesionales de la ESPOL,

En los actuales momentos, el Colegio Politécnico cuenta con setecientos cuarenta estudiantes, está considerado por la comunidad guayaquileña como una alternativa válida para el estudiante identificado con el trabajo diario, con la autodisciplina y el esfuerzo. La demanda de matrícula para el octavo año de educación básica se incrementa anualmente y los candidatos vienen con un alto nivel de calificaciones de las escuelas que proceden; sin embargo, al aplicarse las pruebas de diagnóstico en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas los resultados difieren notoriamente. Los alumnos refieren en su mayoría no entender las instrucciones de las pruebas, tienen dificultades para comprender y producir texto, lo que repercute en el rendimiento y en las calificaciones. Esta situación resulta preocupante no solo a los docentes, sino también a los Padres de Familia, y es ahí cuando cobran conciencia de las deficiencias que tienen los estudiantes al terminar el séptimo año. En la actualidad hay 120 alumnos en octavo año, distribuidos 30 en cada paralelo.

El Colegio Particular Experimental Politécnico ofrece a la comunidad educativa programas de Educación Básica y de Bachillerato fundamentado en el humanismo y las ciencias con un pénsum de alta exigencia académica, basado en su propio proyecto de innovaciones, aprobado por el Ministerio de Educación del Ecuador.

El programa del Diploma del Bachillerato Internacional, es un curso preuniversitario exigente que culmina con exámenes internacionales. Está destinado a estudiantes de secundaria muy motivados con edades comprendidas entre los 16 y 19 años. Este programa ha alcanzado su prestigio debido al riguroso sistema de evaluación que ha abierto las puertas de las universidades más prestigiosas del mundo a aquellos graduandos que obtienen el Diploma de la OBI. El rendimiento del estudiante se mide mediante criterios bien definidos y coherentes, mantenidos de una convocatoria a otra. En los últimos 30 años, la OBI ha demostrado que sus graduados son excelentemente preparados para afrontar condiciones exigentes de trabajo universitario.

2.3 Concepción metodológica de la investigación.

Es sabido que, en la actualidad, se discute ampliamente acerca de la existencia de dos paradigmas de investigación socio-educativa: la perspectiva «cuantitativa» y la «cualitativa». También es conocido que mientras que algunos autores hablan de su coexistencia, otros afirman su complementariedad, enfrentándose a los que establecen una ruptura entre ambos paradigmas, hablando de dos perspectivas radicalmente distintas.

Ciertas expresiones que manejan diversos autores vienen a sintetizar la caracterización de cada tendencia. Así, los que hablan desde una perspectiva «cuantitativa» suelen entender que «lo que sucede es lo que el investigador dice que ocurre», mientras que los que defienden la

perspectiva «cualitativa» consideran que «lo que sucede es lo que los participantes dicen que ocurre». Trasladando estas premisas, que definen a cada paradigma al ámbito educativo, se afirma que las investigaciones cuantitativas son estudios realizados «sobre» educación, a diferencia de las investigaciones cualitativas que se realizan «en» educación. Sobre los señalados paradigmas, también se ha argumentado que la investigación cuantitativa utiliza una metodología «externa» (el fenómeno es observado desde afuera) y la investigación cualitativa una metodología «interna» (el fenómeno es observado desde adentro).

En el caso particular de la investigación cualitativa, se resaltan los aspectos subjetivos sin desprestigiar lo objetivo (lo observable), no interesa generalizar, tipificar, ni buscar muestras representativas sino contextualizar (el fenómeno depende del contexto), describir grupos en un escenario particular y natural y en una situación específica; no se garantizan los resultados en términos de validez ni confiabilidad sino más bien se reporta en la información: su credibilidad (para hacerla aceptable), su transferibilidad (relevante para el contexto), su dependencia (estabilidad de la información) y su confirmabilidad (independiente del investigador, la información es confirmable).

Al ofrecer estas reflexiones sobre «lo cualitativo» y «lo cuantitativo», nuestra intención no es evaluar cada paradigma. El propósito no es diferenciar cuál de los paradigmas es «el adecuado» y cuál es «el inadecuado». El planteamiento se orienta a que cada investigador tiene libertad para seleccionar un paradigma de acuerdo con criterios técnicos y personales. Creemos que en la decisión que se tome estará reflejando su grado de compromiso, el cual involucra tanto los aspectos «manifiestos» como los «ocultos».

Fueron varias las preocupaciones y los obstáculos que, de inicio, debimos vencer, para sobreponernos a nuestras dudas sobre la

posibilidad y necesidad de abordar científicamente el tema de la formación de valores en el nivel de enseñanza seleccionado. Este tema, que algunas personas consideran utópico plantearlo en este nivel de enseñanza, pues lo entienden como algo inaccesible, incomprensible y que requiere de mucho esfuerzo; incluso piensan, en algunos casos, que carece de sentido, pues consideran que el profesor no dispone de tiempo.

Por tratarse de un tema abordable desde diferentes posiciones, ha sido también compleja la elección de la forma de aproximarse a estos fenómenos a fin de comprenderlos y, de ser necesario, transformarlos. No es posible prescindir de las aportaciones que múltiples perspectivas nos brindan con la finalidad de alcanzar nuestros propósitos.

Pero se decidió asumir fundamentalmente el paradigma cualitativo, pues permitiría un mayor acercamiento al contexto a investigar, en la medida en que pudiésemos aproximarnos a los significados que los sujetos atribuyen a sus actuaciones, sin menospreciar los aspectos cuantitativos necesarios para interpretar los datos obtenidos por la vía cualitativa .

En una definición acerca de la investigación cualitativa, aportada por Denzin y Lincoln, (Vazquez 2003), se destaca que es multimetódica en el enfoque, pues implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Esta metodología lleva consigo la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, entrevistas, experiencias personales, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos, etc., que describen las rutinas y las

situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de las personas.

En fin, la investigación cualitativa, epistemológicamente se preocupa por la construcción de conocimiento sobre la realidad social y cultural desde el punto de vista de quienes la producen y la viven. Metodológicamente tal postura implica asumir un carácter dialógico en las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, los cuales son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana. En efecto, problemas como descubrir el sentido, la lógica y la dinámica de las acciones humanas concretas, se convierten en una constante de las diversas perspectivas cualitativas.

Asumir una metodología esencialmente de tipo cualitativo comporta un esfuerzo de comprensión, entendido éste como la captación a través de la interpretación y el diálogo, del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir con sus palabras o sus silencios, con sus acciones o con sus inmovilidades.

Sin embargo, las características antes mencionadas no representan un obstáculo para que investigadores cualitativos recurran, en el análisis y procesamiento de la información, a la transformación de los datos textuales de las personas en datos numéricos y a su tratamiento cuantitativo con el objetivo de contrastar o complementar las conclusiones obtenidas por vías cualitativas.

Para Miles y Huberman (1994) los números en un estudio cualitativo son útiles para tener una noción de qué tenemos ante nosotros cuando trabajamos con un amplio cuerpo de datos, para verificar una sospecha o hipótesis y para tratar de evitar sesgos en el análisis. Por su parte, Goetz y LeCompte (1988:178-179) afirman que una vez identificado los elementos, es posible reducirlos a formas cuantificables examinándolos, elaborando listas, codificándolos y asignándoles puntuaciones.

Erickson (1989) recomienda el recurso a las técnicas estadísticas una vez realizado el análisis por procedimientos cualitativos, argumentando que las tablas de frecuencia resultan útiles para presentar el informe de investigación, ya que permiten una visión de conjunto de los datos descriptivos. Puesto que los datos a que se refieren los fenómenos suelen ser nominales, las tendencias observadas pueden mostrarse a partir de tablas de contingencia. Este autor considera que en ocasiones conviene emplear pruebas estadísticas inferenciales, preferentemente no paramétricas, para determinar la significación de los datos. Siegel comparte esta idea y destaca que la mayoría de las pruebas no paramétricas son aplicables a datos de una escala nominal y ordinal.

2.4 El proceso de investigación

A partir del análisis realizado anteriormente, estructuramos el proceso de investigación; en dos fases llevados por el objetivo de nuestra investigación, el que se refiere a: Elaboración de una estrategia didáctica en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, sustentada en el trabajo cooperativo en pequeños grupos con una visión interdisciplinar que potencie el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en los estudiantes de Octavo año del ciclo básico del COPOL

La **primera fase** estuvo orientada a realizar una detenida revisión bibliográfica sobre el tema; que nos permitiera aproximarnos a las más significativas producciones de científicos sociales y de investigadores en el terreno de la educación sobre el tema objeto de nuestra atención, para poder planificar el **diagnóstico** que se pretendía realizar, el cual tenía como **objetivos** los siguientes:

- 🚦 Identificar la problemática desde la percepción que tienen los profesores y estudiantes del octavo año del ciclo básico acerca del desarrollo de la habilidad de comprensión lectora.

- ✚ Observar diversas actividades para determinar las insuficiencias en la formación y desarrollo de la habilidad de comprensión lectora.
- ✚ Valorar reflexivamente las regularidades que surjan del análisis realizado acerca de las percepciones que poseen los sujetos implicados en el estudio sobre el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora.

A partir de los resultados en esta etapa se considero pertinente pasar a la **segunda fase** orientada a explicar y presentar todos los fundamentos de la propuesta que se plantea para potenciar el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora de los estudiantes del octavo año del ciclo básico de la COPOL y evaluar por criterios de especialista la pertinencia de la misma.

2.4.1 Metodología utilizada.

Para la realización del trabajo que se presenta utilizaron los métodos cualitativos de acuerdo a los objetivos de la tesis, los cuales relacionamos a continuación:

Métodos del nivel teórico: El análisis y la síntesis, la inducción deducción, histórico - lógico.

Análisis y síntesis: Son procesos lógicos que cumplen funciones importantes en la investigación científica, no existiendo uno independiente del otro, pues constituyen una unidad dialéctica, con el uso de ellos se pudieron revelar los factores diversos que han influido en las concepciones asumidas, además permitió concretar las particularidades que se dan.

Inducción y deducción: Es una forma de razonamiento por medio de la cual se pasó del conocimiento de aspectos particulares a un conocimiento general, que refleja lo que hay de común en los fenómenos individuales. Se aplicó en la revisión de documentos, tratando de extraer dentro de las particularidades estudiadas, los criterios comunes aplicados. Se llegó a

generalizaciones a partir de los elementos comunes que caracterizan el objeto de estudio.

Análisis Histórico lógico: Facilitó el conocimiento de la trayectoria del fenómeno en el transcurso de la historia, como complemento, el método lógico para conocer las leyes generales de funcionamiento y desarrollo del fenómeno, permitió conocer el fenómeno que se estudia, sus antecedentes, compararlo con otros países y profundizar en las particularidades de la enseñanza básica

Estos métodos fueron aplicados durante todo el trabajo hasta la elaboración del informe final del informe.

2.4.1.1. Primera fase de la investigación: Diagnóstico

Teniendo como referencia los objetivos propuestos se consideró la conveniencia de elaborar un diseño de investigación que fijara el alcance de esta etapa, por lo que se planificó, emplear variadas de técnicas, que recogieran información desde distintas ópticas y fuentes. Las técnicas utilizadas en esta fueron las siguientes: Cuestionario a los profesores, examen diagnóstico a los alumnos y observaciones a clase.

A continuación procedemos a explicar el procedimiento empleado para el uso de cada una de las técnicas en los marcos de esta fase.

Análisis de documentos.

En el ámbito educativo esta técnica nos ofrece la posibilidad de analizar documentos con vistas a registrar datos que puedan ofrecer información acerca del fenómeno que se estudia: en algunos casos constituye la única fuente útil para obtener la información retrospectiva acerca de una situación.

Esta técnica constituye un preparativo sumamente útil para recoger nuevos datos, y es especialmente apropiado al inicio de una investigación en nuestro ámbito, pues nos posibilita entender el por qué de muchos acontecimientos que se dan en la práctica diaria. De igual manera, debemos destacar que esta técnica se debe combinar con otras que enriquezcan los datos obtenidos.

En el trabajo se utilizó con el objetivo de conocer si los programas que se han ofrecido sobre la asignatura lenguaje y comunicación, contemplaban la preparación del estudiante en la habilidad objeto de investigación

Questionarios a profesores: Este instrumento persiguió como objetivo fundamental conocer los criterios de los profesores de la asignatura Lenguaje y comunicación acerca del desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en los estudiantes del octavo año del ciclo básico el mismo constaba de seis preguntas para que los profesores según sus criterios hicieran la selección en una escala de siempre, casi siempre, poco, muy poco y nunca,

Examen diagnostico a los alumnos: Su objetivo estaba orientado a conocer el nivel de desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en los estudiantes de nuevo ingreso. El instrumento fue estructurado de la siguiente manera: se les ofrecía un texto y siete preguntas que debían responder, de diferentes niveles de complejidad, la primera consistía en identificar personajes, acciones que se presentan en la historia, la dos inferir el tema que plantea el texto, la tres eran comparar dos elementos para identificar semejanzas y diferencias , la cuatro inferir el significado a partir de un texto, la cinco, diferenciar hechos y fenómenos que contiene el texto , la sexta distinguir causa y efecto de acuerdo con la lectura , la séptima derivar conclusiones a partir del texto.

La observación como técnica de recogida de información

En el caso concreto de nuestro trabajo se elaboró una guía de observación estructurada, para las observaciones a clase según objetivos propuestos.

Los criterios a tener en cuenta en la misma fueron:

Los métodos seleccionados permitieron fundamentar la historia del problema y realizar las valoraciones requeridas para llegar a conclusiones sobre el fenómeno objeto de estudio, el que se propone transformaciones cualitativas partiendo de la aplicación de una estrategia orientada al desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en los estudiantes del octavo año del ciclo básico.

2.4.1.2 Segunda fase de la investigación

Diagnosticado el problema planificamos una propuesta de cambio y mejora a través de una **segunda fase** orientada a diseñar una estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en los estudiantes del 8vo año del ciclo básico, que tenga en cuenta las necesidades de los mismos y posibilite el desarrollo de tal habilidad

Esta fase se desarrolló en **dos etapas**: una donde se diseñó las acciones estratégicas a seguir por el profesor y otra donde se presentaron a los directivos y profesores de la escuela. La **primera** etapa se realizó a través de **tres momentos**: planteamiento de alternativas, fundamentación y valoración de las mismas por especialistas en el tema y la **segunda** se concretó en la presentación a directivos de la escuela de las acciones estratégicas, presentación a profesores de la signatura y valoración colectiva de las mismas.

Para la proyección de las acciones estratégicas se tuvo en cuenta las experiencias anteriores y las necesidades de los estudiante y que las mismas resultaran, viables, factibles y adecuadas para el propósito que

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

se perseguía, de cara a mejorar la comprensión lectora en los estudiantes objeto de investigación.

CAPITULO 3: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Luego de fijar las estrategias metodológicas de investigación a seguir, para lograr los objetivos propuestos se procedió al desarrollo de las diferentes fases de la investigación, aplicando las diversas técnicas y posteriormente, la recogida de información necesaria para el estudio. A este paso le siguió el procesamiento de la información recopilada y el análisis de los resultados a los efectos de la elaboración del informe correspondiente.

A continuación se detallan los principales resultados que surgieron del procesamiento de las informaciones en cada una de las fases en que se desarrolló el trabajo, tras la aplicación de las técnicas utilizadas.

3.1 Primera fase de investigación. Diagnóstico del problema.

Decidimos realizar esta fase como primer paso del proceso investigativo, con el propósito de clarificar el problema objeto de estudio, descubrir los aspectos esenciales hacia los cuáles dirigiríamos nuestra atención e iniciar una buena relación con las personas implicadas en el proceso de investigación, con la finalidad de establecer con ellos marcos adecuados de comunicación, para iniciar el proceso.

Esta fase estuvo orientada a diagnosticar el desarrollo de la habilidad de comprensión y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje, con el propósito de conocer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes del octavo año con relación al tema, así como para servir de marco específico referencial para organizar acciones atendiendo a las necesidades de dicho alumnado

3.1.1 Aplicación de los instrumentos y análisis de los resultados

En la aplicación de los instrumentos, el primer paso realizado en este estudio diagnóstico fue el análisis de documentos, pues revisamos los programas de la asignatura Comunicación y Lenguaje de 7mo y 8vo

grado, con la finalidad de conocer cómo se había trabajado y como se trabaja esta temática en dichos grados .

Gracias a la revisión de documentos realizada pudimos constatar que el contenido de dichos programas ha ido transitando por diferentes niveles de acuerdo con las condiciones histórico-sociales concretas. Como resultado de tal revisión pudimos concluir que:

Los contenidos fundamentales y las destrezas que contemplan la Reforma Curricular apuntan al desarrollo de destrezas en lo alumnos, las mismas que son graduadas y dosificadas a lo largo del ciclo básico. El alumno que termina el séptimo grado debe haber alcanzado las destrezas que se encuentran en el siguiente cuadro de la matriz de contenidos de la destreza **LEER**

MATRIZ DE CONTENIDOS Y DESTREZAS

| ÁREAS TEMÁTICAS | CONTENIDOS | DESTREZAS GENERALES | DESTREZAS ESPECIFICAS |
|-----------------|---|---|---|
| LECTURA | <p>COMPRESIÓN LECTORA</p> <p>1.LITERALIDAD</p> <p>1.1Elementos/detalles/datos</p> <p>1.2Secuencia</p> <p>REORGANIZACIÓN</p> <p>2.1 Comparación</p> <p>2.2 Causa – efecto</p> | <p>Reconocer los contextos explícitos del texto</p> <p>Establecer las relaciones explícitas que existen entre los elementos del texto.</p> | <p>Identificar elementos explícitos del texto: personajes, objetos, características, tiempo, escenarios y datos.</p> <p>Distinguir las principales acciones o acontecimientos que arman el texto y el orden en que ellos suceden</p> <p>Compara dos elementos del texto para identificar semejanzas o diferencias.</p> <p>Distinguir causa –efecto, hecho-opinión</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | <p>INFERENCIA</p> <p>3.1 Del tema o idea principal</p> <p>3.2 De ideas o significados implícitos</p> <p>3.3 De resultados o consecuencias.</p> | <p>Formular inferencias elementales a partir del texto.</p> | <p>Inferir el tema o la idea principal que plantea el texto.</p> <p>Inferir consecuencias o resultados que se podrían derivar lógicamente de datos y hechos que constan en la lectura.</p> |
|--|--|---|--|

Como se puede apreciar en la matriz de los contenidos y destrezas, estos guardan estrecha relación entre sí, los mismos que sirven de guía al profesor para que apoye el desarrollo de su tarea docente; sin embargo, los resultados obtenidos en las evaluaciones diagnósticas aplicadas a los estudiantes que ingresaron al octavo año del COPOL, evidencian que estas destrezas no han sido desarrolladas y por consiguiente repercuten en el desenvolvimiento de su aprendizaje, tal como se demuestra a continuación.

En lo que compete a la destreza general: **Comprensión literal**

El estudiante debe haber desarrollado la habilidad para reconocer contenidos explícitos del texto; es decir que al enfrentar la lectura, en algunas ocasiones. Y según el tipo de material, el lector puede recordar la información que requiere después de haber leído. Sin embargo, esto es poco frecuente. En la mayoría de los casos, el alumno necesita volver al texto, releer selectivamente partes del mismo y localizar la información solicitada.

Esta habilidad para releer selectivamente y discriminar la información específica que son los requerimientos de la comprensión literal no la

tienen los alumnos de séptimo año. La Reforma Curricular, cuando trata sobre el proceso de la lectura la incluye como las más importantes.

En la destreza general: **Reorganización**

El alumno al concluir el séptimo año debe haber desarrollado la habilidad para reconocer la organización de un texto y establecer las relaciones explícitas que existen entre sus elementos, para esto es necesario que realice dos operaciones mentales básicas: comparar información y analizar información; sin embargo presentan dificultades en el momento en que deben establecer comparaciones entre dos elementos.

Destreza general: **Comprensión inferencial**

El alumno al terminar el séptimo año presenta serias dificultades al momento de utilizar las ideas e informaciones explícitas en el texto más la intuición y su experiencia personal, como base para elaborar conjetura, analogías, conclusiones, es decir no desarrollan una lectura connotativa o comprensión inferencial.

Estas deficiencias con las que llegan los alumnos a octavo año deben ser superadas no sólo por los profesores del área de Lenguaje y Comunicación proporcionándoles las estrategias que posibilitarán el desarrollo de la habilidad en la comprensión lectora, sino que debe ser un trabajo conjunto con los docentes de las otras asignaturas, quienes deberán tener los conocimientos básicos fundamentales de estas estrategias, considerando la importancia que tiene la lectura en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez constatada por esta vía la necesidad de incidir en la formación y desarrollo de la habilidad de comprensión lectora, pasamos a aplicar un **cuestionario** a los 10 profesores seleccionados (**ver anexo 2**) indicándoles que no era necesario que pusiesen su nombre, y que sólo lo hicieran sí lo consideraban pertinente.

En la pregunta uno acerca de la importancia sobre la lectura en el proceso de aprendizaje, 8 profesores que representa un 80% seleccionaron la opción de muy importante y solo 2 para un 20% importante es decir que el total de la muestra se encuentre entre muy importante e importante, aspecto que evidencia la relevancia que tiene la lectura en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo en la pregunta 2, al preguntar si los alumnos y alumnas presentan dificultades para comprender lo que leen 7 profesores para un 70 % considera que siempre y 3 casi siempre mientras las demás opciones no fueron señaladas por ningún profesor.

Al responder la interrogante 3 referida a si la falta de habilidad de comprensión lectora incide en el rendimiento académico de la asignatura que imparte la mayoría de los profesores 8 para un 80% afirma que casi siempre, lo que evidencia la necesidad de buscar alternativas de solución al problema.

Es de señalar que en la interrogante 4 sobre si las dificultades que los estudiantes presentan en la comprensión lectora, limita la asimilación del conocimiento en su asignatura los 10 profesores para un 100% seleccionaron la opción siempre, lo que nos hace reflexionar acerca de la concientización de los profesores sobre el problema.

Las respuestas a la interrogante 5 sobre si la habilidad de comprensión lectora debe ser desarrollada en forma integral e interactiva con las demás asignaturas, el 100% de los profesores , respondieron afirmativamente, lo que nos hace pensar sobre la necesidad de incorporar en la asignatura actividades que propicien la interrelación intermateria.

En la pregunta 6 se les solicitaba que precisaran lo que los profesores debían de hacer para lograr disminuir esas dificultades, a lo que respondieron:

- Aplicar en el desarrollo de la clase las estrategias lectoras
- Enfatizar la enseñanza de la lectura comprensiva y posteriormente exigir su aplicación
- Primero deben dominar los profesores las destrezas y luego buscar estrategias que le permitan transferirla a los estudiantes.
- Concienciar por parte de los docentes la importancia de la habilidad lectora en el proceso docente educativo.
- Buscar, plantear y ejecutar acciones que promuevan mejoras en esta habilidad desde la asignatura, área, campo docente en que se desenvuelven.
- Enseñar a los alumnos a comprender lo que leen.
- Buscar maneras para contrarrestar y dar solución a este problema que es muy frecuente en los alumnos.

La **prueba de diagnóstico** se les aplicó a 120 estudiantes que ingresaron al Colegio Politécnico en el año lectivo 2005- 2006, procedentes de instituciones educativas fiscales y particulares y estaba orientada a conocer el nivel de desarrollo de la habilidad de comprensión lectora en los estudiantes de nuevo ingreso. Los resultados son los que se muestran a continuación

La pregunta 1 estuvo orientada a identificar personajes y acciones que se presentan en la historia, donde el 67% de los alumnos alcanzó un nivel aceptable, el 34 % debe reforzar esta destreza, que a pesar de tratarse de la lectura denotativa (comprensión literal del texto) los estudiantes no la dominan. **(Ver anexo 4)**

Inferir el tema que plantea el tema es la pregunta 2 la cual corresponde a la lectura connotativa en la que la palabra es portadora de múltiples

dimensiones y el lector tiene que inferir el tema del texto. Se evidencio que el 58% de alumnos tienen dificultades cuando tienen que integrar el contenido del texto en una idea que resuma o exprese lo esencial del mismo. **(Ver anexo 5)**

Para dar respuesta acertada a la pregunta 3 sobre comparar dos elementos para identificar semejanzas y diferencias requiere por parte de los alumnos comprender las nociones de “semejante” y “diferente” para relacionar dos elementos del texto y encontrar características que los asemejan o los diferencian

Es por ello que el 56% de lo estudiantes presentaron dificultad en establecer relaciones entre los datos que les proporciona la lectura o escogen datos que no comparten ambos elementos. **(Ver anexo 6)**

En la pregunta 4 se les solicitaba inferir el significado a partir del contexto para ello los alumnos debían analizar el contexto donde se encontraba la palabra clave y utilizar el conocimiento previo para inferir el significado, pero según los resultados, el 83% de los alumnos no consiguen utilizar las claves semánticas que ofrece el contexto de la lectura para inferir el significado de las palabras. **(Ver anexo 7)**

La interrogante 5 consistía en diferenciar hechos y opiniones que contiene el texto, es decir debían saber diferenciar un juicio de existencia y un juicio de valor, y las respuestas muestran que confunden hechos y opiniones, el 49% de los alumnos presentaron un total desconocimiento de esta destreza. **(Ver anexo 8)**

Para dar respuesta correcta a la pregunta 6 se exigía comprender la relación causa-efecto (motivo-consecuencia) y establecerla entre los hechos que constan en la lectura. Los resultados indican que al 58% no pueden establecer relaciones causales entre los datos que le proporciona la lectura. **(Ver anexo 9)**

En la pregunta 7 se les solicitaba derivar conclusiones a partir del texto, es decir ellos debían sintetizar una conclusión, partir de las ideas, hechos o datos proporcionados en el texto y conectando a los conocimientos que poseen, pero los resultados indican que el 53% de los estudiantes tiene dificultad para abstraer y generalizar a partir de datos. **(Ver anexo 10)**

En resumen, como se puede apreciar por los resultados explicados anteriormente, la destreza en la que los alumnos presentaron un nivel aceptable corresponde a **identificar elementos explícitos del texto**. Esta destreza pertenece al tipo de comprensión más elemental y es la que todos deben haber desarrollado durante los siete años de estudio de Educación Básica.

Pero resulta preocupante el porcentaje de estudiantes que presentaron dificultades en las otras destrezas que también se ubican en esta tipo de comprensión, si tomamos en cuenta que estas son las bases para iniciar procesos más complejos de inducción- deducción y organización a partir del octavo año de educación Básica.

En **observaciones** realizadas a los docentes de diferentes instituciones educativas (colegio fiscal y particular) se constató que en las clases que imparten y dependiendo de la naturaleza de la asignatura, la lectura no está incluida como parte de las actividades que realizan y en los casos en que los estudiantes leen lo hacen únicamente como una lectura mecánica, el profesor en ningún momento se molesta por activar conocimientos previos referente al tema del texto, y hay casos en que los propios docentes no leen como debe ser, (la lectura oral). En muchos de los casos los maestros mandan a leer a los alumnos y luego piden un resumen o que realicen un esquema sobre lo leído.

Así mismo la coordinadora señala que en sus observaciones a clases de diferentes asignaturas son muy pocos los profesores de las otras asignaturas que hacen que los alumnos lean en clase, y en los casos en que los alumnos tienen que leer, lo que el profesor pide es que realicen una lectura silenciosa y luego los alumnos realizan una actividad con el texto, en los casos en que el profesor realiza la lectura oral en la clase, la única corrección que hace es cuando los estudiantes pronuncian alguna palabra mal.

Todos estos argumentos son más que suficiente para poder afirmar que se necesitan un conjunto de cambios en el proceso de enseñanza que conduzcan a formar y desarrollar la habilidad de comprensión lectora tan importante para su desarrollo como alumno y como persona por lo que resulta esencial para todos los profesores de la asignatura implicarse en este proceso, para lograr los cambios deseados, pues no es posible transformar aquello que no conocemos bien.

Después de todo el análisis realizado estamos en condiciones de situar el siguiente **problema**: existe una necesidad urgente de plantear acciones concretas para resolver la situación problemática con respecto a la habilidad de comprensión lectora en los estudiantes del 8vo año, por lo que el planteamiento del problema nos condujo a pasar a una nueva fase del proceso investigativo.

3.2 Segunda fase de investigación. Decisión para una práctica transformadora.

Esta fase tiene como propósito fundamental diseñar las estrategias didácticas para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes implicados en el proceso de investigación, de cara a mejorar la situación actual. Por ello a partir de los resultados obtenidos y que hemos hecho referencia en epígrafes anteriores consideramos conveniente en esta nueva fase de la investigación centrar la atención en la fundamentación y

diseño de las acciones estratégicas a desarrollar por los profesores de la asignatura en cuestión.

Teniendo en cuenta el problema objeto de estudio y las fuentes bibliográficas analizadas acerca de la habilidad de comprensión lectora así como la importancia incalculable que esta representa para el desarrollo integral del alumno Procedemos a elaborar una estrategia que responda a los objetivos de nuestra investigación.

3.2.1 Fundamentos de las estrategias de comprensión lectora.

La estrategia es una forma o un medio para llegar a un objetivo en concreto; en el caso de la lectura existen estrategias para alcanzar la comprensión de lo que se lee. Kirby (1984) estima que las estrategias son susceptibles de instrucción.

Van Dijk y Kinntsch (1983), Nickerson, Perkins y Smith (1990) postulan que las estrategias de lectura pueden ser enseñadas ya que se desarrollan por medio de la práctica y se adquieren y se desarrollan a través del tiempo.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de estrategias lectoras requiere la activación de los procesos metacomprendivos, pues a través de este procedimiento se logra adquirir conocimientos y por ende reactivar, replantear o activar estrategias. (Flawell, 1979; Baker y Brown, 1982, Burón, 1993). Si logramos que el sujeto lector se haga consciente de que al leer un texto escrito enfrenta una situación problemática que debe superar; es posible que con la ayuda adecuada; obtenga un plan explícito de la tarea requerida.

Sin embargo, lo característico de las estrategias es el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; las estrategias son sospechas inteligentes (Valls, 1990), aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad reside en que

son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema del que se trate. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección (la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe) y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Los objetivos de la lectura no van a ser siempre los mismos, por lo que el alumno tendrá que dominar las distintas formas de lectura o estrategias adecuadas a cada caso. Unas veces el estudiante tendrá que leer detenidamente un texto para asimilar su contenido, otras, simplemente ojearlo para buscar unos datos y, muchas veces, para saber seleccionar el material y, así, profundizar en un tema..

Esta afirmación tiene varias implicaciones:

- Si las estrategias de lectura son procedimientos y éstos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos
- Si las estrategias son procedimientos de orden elevado implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de alumnos de procedimientos de tipo general que puedan

ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiple y variada.

Es necesario enseñar estrategias de comprensión porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy diferente índole, la mayoría de las veces, distintos de los que se usa cuando se instruye. Estos textos pueden ser difíciles, por lo creativos o porque estén mal escritos. En cualquier caso, dado que responden a una gran variedad de objetivos, cabe esperar que su estructura sea también variada, así como lo será su comprensibilidad.

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

Las estrategias deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación ante ella (motivación, disponibilidad). Facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan.

Leer es un procedimiento, y al dominio de procedimientos se accede a través de su ejercitación comprensiva. Por esto no es suficiente que los alumnos asistan al proceso mediante el cual su profesor les muestra cómo construye sus predicciones, las verifica... hace falta además que sean los propios alumnos los que seleccionen marcas e índices, formulen hipótesis, las verifiquen, construyan interpretaciones, y que sepan que eso es necesario para obtener unos objetivos determinados.

En general hablamos de estrategias para referirnos a secuencias integradas de procedimientos que se adoptan con un determinado

propósito. Es decir, las estrategias suponen que el sujeto sigue un plan de acción para resolver una determinada tarea, lo cual le lleva a adoptar una serie de decisiones con arreglo a la representación cognitiva que se tiene de la tarea en cuestión.

La metacognición se refiere a «cualquier conocimiento o actividad cognitiva que tiene como objeto, o regula, cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva» (Flavell, 1996, p. 157). Para Palincsar y Brown (1997), el conocimiento metacognitivo permite al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estrategias lectoras. Éstas implican, entre otras cosas, el monitoreo activo y la regulación posterior de las actividades de procesamiento de la información.

La metacognición es el control de los propios procesos de pensamiento. El control se refiere al conocimiento que tiene el lector de sus destrezas o procesos cognitivos y de aprendizaje y de la habilidad para dar y darse cuenta de estos. La metacognición.

Los procesos metacognitivos son actividades de autorregulación del sistema mental ligadas más a la estrategia que al problema del control consciente; es decir el uso de estrategias para controlar el aprendizaje y la comprensión en lugar del control consciente de como hace la mente para captar conocimientos y retenerlos en la memoria; además, la metacognición ayuda al lector a reconocer si lo que hace está bien o si tiene dificultad para comprender la lectura. Cuando vigila sus acciones, detecta la necesidad de usar una estrategia simple o compleja dependiendo del problema por ejemplo hacer una pausa, volver a empezar, o buscar ayuda de otro texto o de otra persona etc. Las estrategias lectoras son planes que se utilizan para orientar el aprendizaje, planteando objetivos, o criterios para juzgar su desempeño frente a un texto.

En la metacognición se distinguen claramente dos claves para regular la comprensión lectora:

- El conocimiento de la finalidad de la lectura (para qué se lee).
- La autorregulación de la actividad mental para lograr ese objetivo (cómo se debe leer), la cual requiere controlar la actividad mental de una forma determinada y hacia una meta concreta

Ambos aspectos están íntimamente relacionados: el modo como se lee y se regula la actividad mental mientras se lee, está determinado por la finalidad que se busca al leer. No leemos un texto de la misma forma para pasar el tiempo que para explicar el contenido en una clase; ni se hace el mismo ejercicio mental si se lee para identificar las ideas principales, para buscar el mejor título de un texto, para deducir conclusiones o para hacer un juicio crítico del contenido del mismo.

La metacognición se incrementa con la edad, el grado de conciencia que tiene el alumno de su forma de pensar y de los contenidos mismos va variando. Los niños pequeños tienen pocas posibilidades metacognitivas mientras que los mayores son más hábiles a este respecto.

Por otra parte las estrategias metacognitivas son susceptibles de enseñarse; cabe instruir a los niños para que utilicen conscientemente una estrategia adecuada que les ayude a captar mejor los elementos de una tarea, a establecer un plan adecuado para resolverla y a controlar la secuencia de pasos que conlleva la estrategia aplicada.

En este sentido, las estrategias lectoras pueden considerarse como estrategias metacognitivas.

Otra estrategia que sería de mucha utilidad es la estrategia estructural, que consiste en reconocer cómo se relacionan entre sí las ideas del texto y asumir esa organización para dar orden a los significados que de él derivamos. Las formas básicas en las que se presentan las ideas son:

a) Problema-solución(es)

- b) Causalidad (antecedente-consecuente)
- c) Descripción
- d) Comparación
- e) Secuencia (enumeración, ordenamiento temporal ...)

Así pues, la estrategia estructural no es otra cosa que desentrañar esa organización interna y esto supone una serie de actividades:

- Detectar la organización interna del texto
- Utilizar ese patrón como instrumento para asimilar la información del texto.
- Ordenar en ese patrón la información que se va derivando del texto.
- Usar, si llega el caso, ese esquema organizador para estudiar el texto.

Se puede crear una representación ordenada en distintos niveles de importancia gracias a las macrorreglas, que son operaciones o actividades que permiten derivar el significado global de una serie de oraciones. Fundamentalmente, se distinguen dos:

- a)** Omisión o selección: mediante la cual se omite lo irrelevante o redundante.
- b)** Generalización: mediante la cual se sustituyen diversos contenidos de una secuencia por un concepto más abstracto o general.

Finalmente, el logro de una representación satisfactoria del significado conlleva a una capacidad de autorregulación de las distintas actividades implicadas en el proceso de comprensión. De manera que unas u otras actividades sean realizadas con mayor o menor rigor según que la meta sea hacernos una idea general de lo que trata el texto, comprenderlo completamente, preparar un trabajo y finalmente comprobar si las metas trazadas se han alcanzado o no. En definitiva, planificar, supervisar y comprobar.

Los sujetos que no son capaces de utilizar esta estrategia estructural suelen emplear una “estrategia de listado”, propia de los sujetos con dificultades en comprensión y se caracteriza porque no es sistemática, no contiene un plan de procesamiento de texto, y los sujetos se limitan a recordar datos sueltos del contenido del texto

En la lectura compartida se aprende a utilizar una serie de estrategias que deberán formar parte del bagaje del alumno, de modo que pueda utilizarlas de manera autónoma.

Las tareas de lectura compartida deben ser consideradas como la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que le son útiles para comprender los textos. También deben ser consideradas como el medio más poderoso de que dispone el profesor para proceder a la evaluación formativa de la lectura de sus alumnos y del proceso mismo, y en este sentido, como un recurso imprescindible para intervenir de forma contingente a las necesidades que muestran o que infiere de sus alumnos.

Existe un acuerdo generalizado en considerar que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son las siguientes:

- formular predicciones del texto que se va a leer
- plantearse preguntas sobre lo que se ha leído
- aclarar posibles dudas acerca del texto
- resumir las ideas del texto

De lo que se trata es que el lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y se implique en un proceso activo de control de la comprensión.

Lo importante es entender que para ir dominando las estrategias responsables de la comprensión (anticipación, verificación, autocuestionamiento...) no es suficiente con explicarlas, es necesario ponerlas en práctica comprendiendo su utilidad. Las actividades de lectura compartida deben permitir el traspaso de la responsabilidad y el control de la tarea de lectura de manos del profesor ¿alguien puede explicar que es la.....? ¿Hay algo que no comprendas? Como han leído, esta leyenda nos habla de...) a manos del alumno.

A partir de estas reflexiones y teniendo en cuenta el problema objeto de estudio y los diversos estudios realizados acerca de la habilidad de comprensión lectora así como la importancia que esta representa para el desarrollo y asimilación de conocimientos, procedemos a elaborar una estrategia metodológica que responda a los objetivos de nuestra investigación.

Las actividades que se proponen encuentran su fundamento en la necesidad de dotar a los alumnos de las estrategias necesarias que les permitan mejorar su aprendizaje, especialmente en la comprensión lectora para que de esta forma pueda identificar elementos explícitos e implícitos del texto, inferir las ideas o argumentos implícitos, distinguir la realidad y fantasías del texto, juzgar el contenido del texto a partir de los conocimientos y opiniones propias

En la concepción de la estrategia se asume el carácter activo de los alumnos que las utilizan para apropiarse del contenido objeto de estudio, a partir de la movilización de todos los recursos de su actividad cognoscitiva, reguladora, reflexiva, así como de sus motivaciones e intereses

Objetivos de la estrategia :

Desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de octavo año de la institución educativa la COPOL

3.2.2 Contenidos hacia los que se debe dirigir la estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora _

- Tareas encaminadas a la selección de textos que constituyan objetivos fundamentales para su aprendizaje en las diferentes asignaturas.
- Tareas encaminadas a desarrollar la comprensión lectora para que sean capaces de responder preguntas del texto leído, extraer la idea esencial, interpretar y brindar una versión en español del mismo.
- Tareas encaminadas a desarrollar el vocabulario para que sean capaces de comprender, interpretar textos de diferente naturaleza.
- Tareas encaminadas a distinguir información relevante de la irrelevante para poder extraer la idea central del texto e interpretarla.

Existe una estrecha relación entre todas las tareas. Estas se van integrando paulatinamente en el proceso de adquisición de las habilidades de comprensión lectora.

3.2.3 Principios que deben orientar la enseñanza para la comprensión lectora

- **Directrices relativas al contenido de la instrucción:** Se trata de responder a la pregunta de qué es lo que hay que enseñar. El contenido debe estar centrado en los dos conjuntos de variables que afectan a la comprensión de los sujetos y de los que ya hemos hablado: esquemas de conocimiento y estrategias metacognitivas del procesamiento de textos, para ello se debe:
 - a) Facilitar el desarrollo de esquemas de conocimiento a los estudiantes, los cuales les capaciten para comprender adecuadamente los diferentes tipos de textos

- b) Desarrollar estrategias metacognitivas: Se trata de que los estudiantes sean conscientes de los procesos que llevan a cabo para que puedan planificar, dirigir, revisar o evaluar todos los pasos que conducen a una comprensión efectiva.
- **Directrices relativas a los procedimientos metodológicos que han de orientar la enseñanza: Estas orientaciones van dirigidas a mostrar cómo hay que instruir.**
 - a) **Proporcionar objetivos claros a los estudiantes:** Se busca enseñar estrategias metacognitivas de dirección y control del pensamiento. Si los estudiantes no tienen clara cuál es la meta a conseguir y cuál es su utilidad mal pueden poner en marcha los procesos ejecutivos de la comprensión.
 - b) **El profesor ha de modelar las operaciones cognitivas que realizarán los alumnos:** Aquí se trata de un modelado abstracto, que se refiere a conductas abstractas o regidas por leyes como son las estrategias de procesamiento de la información
 - c) **La instrucción se ha de realizar en contextos reales de forma que se favorezca la generalización a situaciones ordinarias de enseñanza aprendizaje:** Uno de los fallos de la instrucción tradicional en comprensión y técnicas de estudio era el de practicar una serie de ejercicios para promover conjuntos de habilidades independientes. Se pensaba que proporcionando esta serie de ejercicios a los alumnos ellos mismos generalizarían unas supuestas habilidades a las situaciones ordinarias; pero esto se ha demostrado que no ocurre así.
 - d) **El profesor debería proporcionar retroalimentación sobre los procesos de comprensión:** En los enfoques tradicionales la retroalimentación del profesor se centra básicamente en los productos de comprensión más que en los procesos. El énfasis recae sobre lo observable y en

consecuencia los niños aprenden que lo importante son los productos. Los enfoques cognitivos preocupados fundamentalmente por instruir estrategias deben centrar la retroalimentación del profesor en esas estrategias.

- e) **Proporcionar una retroalimentación que favorezca la motivación y las atribuciones de los alumnos hacia el logro:** El tipo de retroalimentación tradicional no sólo tiene como efecto centrarse sobre todo en los productos del aprendizaje, sino que además hace descansar el control del mismo sobre el profesor en lugar de transferir dicho control al alumno. Este hecho tiene consecuencias en la motivación, ya que el sentimiento de control es altamente motivante. Así pues, un programa de instrucción efectivo debería preocuparse de entrenar en atribuciones sobre causas internas, tales como la capacidad y el esfuerzo, de forma que se favoreciese el sentimiento de control sobre las propias acciones incrementando la motivación hacia el logro.

Como síntesis de todo lo anterior, podríamos decir que la intervención instruccional que surge de las anteriores pautas encaja dentro de una concepción constructivista de la intervención pedagógica. Se trata de ayudar al alumno a que construya su propio aprendizaje mediante una instrucción que enriquezca los esquemas de conocimiento de los sujetos, así como sus estrategias de procesamiento de textos.

3.2.4 Cómo enseñar técnicas y estrategias de comprensión.

Como método general, la enseñanza de estrategias de comprensión ha de pasar por las siguientes fases:

- **Introducción:** se realizarán tareas de evaluación del conocimiento previo del alumno sobre la estrategia que se va a enseñar. Se ha de explicar el objetivo de la estrategia y su utilidad para el proceso

de comprensión y para los procesos de aprendizaje a que está destinada.

- **Modelado o demostración:** se describirá mediante el modelado la estrategia que se quiere enseñar. Mediante las preguntas de los alumnos y del profesor y sus repuestas se construirá la comprensión y utilidad de la estrategia. En la resolución de problemas, por ejemplo, el modelado no se centra exclusivamente en la propia resolución, sino en la lectura del enunciado
- **Práctica guiada:** los alumnos leen su texto individualmente o en grupo y ponen en práctica la estrategia aprendida.
- **Práctica autónoma:** los alumnos siguen el procedimiento aprendido con otro texto, en otro grupo o en otro momento
- **Autoevaluación:** los alumnos valoran la utilidad la estrategia aprendida en cuanto al incremento de la comprensión del texto

Algunas de las estrategias más comunes para enseñar y favorecer el desarrollo de la comprensión lectora y ordenadas secuencialmente y aplicadas como se propone en el párrafo anterior pueden ser las siguientes:

- **Formulación de hipótesis y predicciones:** consisten en enseñar a formular hipótesis razonables sobre lo que el lector va a encontrar en el texto partiendo de sus conocimientos previos, su experiencia como lector y otros indicios como los elementos textuales y paratextuales: la presentación, el soporte, el título, las imágenes, etc. Presentada por el profesor es una técnica clásica de animación a la lectura de un texto predeterminado. La comprensión deficiente de instrucciones y enunciados es un

efecto de una lectura irreflexiva fruto de la desmotivación inicial. La formulación de hipótesis practicada por el alumno ayuda a tomar la decisión de leer o no leer y sobre todo la de seguir leyendo a medida que se van confirmando las predicciones o hipótesis. Las hipótesis y predicciones correctamente formuladas sobre las incógnitas, los datos y su tipo y sobre los resultados que se van a obtener, las unidades en que se han de dar, etc. son un gran paso hacia el éxito en la solución de problemas, la ubicación espaciotemporal de un texto literario o histórico, etc.

- **Lectura rápida:** su función más importante es la decidir rápidamente la utilidad y adecuación del texto a los intereses del lector. El título, el titular, el encabezado, el resumen, las imágenes y gráficos, etc. Son los elementos estructurales que orientan la decisión del lector. Su utilidad en la práctica lectora y de la enseñanza de la comprensión es la búsqueda de datos concretos para aprender o responder preguntas.
- **Formular preguntas:** El lector que ya es competente no sólo las responde sino que las formula y responde él mismo. Normalmente tienen relación con las hipótesis o predicciones que se van formulando por lo cual son un estímulo para seguir leyendo pero es más importante el papel que juegan en la comprensión porque inducen a releer, reinterpretar, hacer juicios sobre el contenido y la estructura de los textos. En la lectura compartida y la lectura guiada favorecen la interacción y la construcción colectiva del significado. A veces son un instrumento de evaluación del profesor convirtiéndose así en una técnica desmotivadora. En las áreas, la lectura compartida de los contenidos conceptuales asegura la comprensión del enunciado y por tanto favorecen el aprendizaje.

En este sentido, estudiar no es sólo leer en silencio, e individualmente sino una interacción entre el profesor y los alumnos y entre los alumnos mismos.

- **Realizar inferencias:** son actividades que realizan los lectores para comprender algún aspecto concreto del texto partiendo de alguna de sus otras partes o de su totalidad. Con esta técnica se rellenan lagunas que se producen durante el proceso de comprensión debido a múltiples causas como distracciones, fallos de vocabulario o sintaxis, presencia de datos etc. Probablemente es la técnica más difícil de enseñar porque depende de la madurez del lector, de las condiciones ambientales, etc. por lo que a menudo se recurre al entrenamiento del lector con ejercicios concretos que a menudo se refieren únicamente a la presencia implícita o no de información en el propio texto. Sin embargo, este entrenamiento es clave en las áreas técnicas y en las ciencias sociales para afianzar no sólo la comprensión sino también de las relaciones causa-efecto, las relaciones espacio-temporales y las intertextuales

Otras técnicas complementarias y de carácter más escolar y de refuerzo son aclarar dudas mediante la relectura, subrayar y esquematizar, resumir el texto, consultar el diccionario crear imágenes mentales para visualizar descripciones, recontar hechos o argumentos, etc. Que en realidad son técnicas de entrenamiento previo, a veces sin un fin específico, o de refuerzo como resultado de la evaluación de la comprensión.

3.2.5 Componentes fundamentales a tener en cuenta por el profesorado para el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora

- El desarrollo de información previa y del vocabulario.

- La configuración de determinados procesos y habilidades.
- La correlación de la lectura y la escritura.

Los tres elementos no funcionan separadamente, sino que están interrelacionados y yuxtapuestos para dar forma a la enseñanza de la comprensión.

El desarrollo de la información previa y del vocabulario.

La información previa de una persona influye directamente sobre cualquier faceta de su habilidad comprensiva. La adquisición del vocabulario es una faceta específica del desarrollo de la información previa. El conocimiento del vocabulario en relación con el tema del texto favorecerá su comprensión y, por lo tanto, la predicción progresiva de su contenido. Esto facilitará el que la información nueva vaya encajando coherentemente dentro del contexto cultural y académico del alumno, cumpliendo así también con uno de los objetivos prioritarios de la lectura con fines específicos: aumentar los conocimientos del lector respecto a un tema.

Por tanto, el eje de este componente del programa de enseñanza estriba en ayudar al alumno a desarrollar la información previa, incluido el vocabulario, requerido para leer determinados textos, considerando la información previa y el vocabulario como elementos relacionados y no como entidades separadas.

Este componente para el desarrollo de la comprensión no constituye un factor aparte dentro del proceso general de enseñanza. Debe ser, por el contrario, parte integral no sólo de la enseñanza de la lectura, sino de cualquier otra asignatura.

Una de las grandes responsabilidades del maestro en su intento de mejorar la habilidad comprensiva de sus alumnos consiste en desarrollar la información requerida antes de que lean cualquier cosa. A medida que

la capacidad lectora de los alumnos va madurando, se apoyan progresivamente en su propia información previa y reconocen la necesidad de contar con información adicional antes de leer otros materiales.

Una parte de esa información previa a desarrollar se relaciona con la experiencia general que el alumno tiene en relación con un tema determinado.

Como ya hemos dicho con anterioridad, conocer el significado de las palabras es un aspecto significativo de la habilidad comprensiva del alumno. Así, un componente fundamental para el desarrollo de la comprensión ha de consistir en la enseñanza y desarrollo sistemático del vocabulario, como parte de la información previa que se requiere para leer determinados textos y para futuras lecturas.

La construcción de procesos y habilidades.

Para que los alumnos adquieran los procesos y habilidades de comprensión es preciso enseñarles de manera sistemática tales procesos y habilidades. Hemos pasado largo tiempo haciendo preguntas a los alumnos pero no hemos dedicado mayores energías a enseñarles cómo encontrar o deducir las respuestas. El hecho de formular preguntas no es, en sí mismo, una forma de entrenar la comprensión. En vez de limitarse a hacer preguntas, el profesor ha de modelar ante sus alumnos lo que deben aprender.

Esta actividad de modelado es aquella faceta de la enseñanza en la que el profesor demuestra por la vía práctica a sus alumnos cómo implementar los diferentes procesos y aplicar las distintas habilidades de comprensión.

Relación lectura y escritura

La relación no es de tipo causal: la enseñanza de la escritura no mejora necesariamente la lectura y viceversa. Aun así, algunos estudios indican que ciertas actividades escogidas de lectura influyen en el desempeño del alumno al escribir y que ciertas actividades escogidas de escritura influyen recíprocamente en el desempeño durante la lectura.

Las relaciones, entre la lectura y la escritura, que son importantes para la enseñanza pueden determinarse a partir de las semejanzas entre los dos procesos. Tanto la lectura y la escritura son procesos asociados al lenguaje que dependen sustancialmente del lenguaje oral y la información previa con que cuentan los alumnos. El lector acucioso es caracterizado, desde esta perspectiva, como ese individuo que planifica su lectura en torno a un propósito determinado; con ese objetivo en mente, ese individuo reflexiona en torno a lo que va a leer y comienza a activar su información previa relacionada con ese tema. El sujeto escribiente desarrolla un proceso bastante parecido. Primero establece algún proceso de su escritura y luego reflexiona en torno a lo que ya se sabe o precisa saber acerca de ese tema antes de comenzar a escribir.

A continuación, el lector inicia la lectura y elabora o “compone” el significado a la luz de los propósitos que se ha fijado y la información previa de que dispone. Las claves del texto le ayudan a elaborar los distintos significados. El alumno, por su parte, comienza a escribir y elabora a su vez el significado; su tarea consiste en elaborarlo de tal modo que el lector lo capte luego. A medida que escribe algo sobre el tema elegido, reflexiona en torno a ese tema y lo desarrolla verdaderamente a medida que reflexiona adicionalmente en torno al tema elegido.

A medida que el lector continúa elaborando nuevos significados, piensa en lo que está leyendo y relee y modifica los significados que van surgiendo cuando ello es preciso. El escribiente, por su parte, hace una

revisión para clarificar los significados, reflexionando en torno a lo que ya ha escrito, releyéndolo y reescribiéndolo para que resulte más comprensible.

Finalmente, el lector llega a un punto en el que, al reflexionar sobre lo que ha leído, concluye que el significado “compuesto” en el proceso es la mejor de todas las posibilidades que le plantean. En el caso del escribiente esta fase consiste en desarrollar la copia definitiva. Pearson y Tierney aluden a cada una de estas cuatro etapas que se sigue como: planificación, composición, edición y regulación. Al ceñirse a esas cuatro etapas, el lector y el escribiente no las desarrollan una después de otra, en forma necesariamente secuencial. En el proceso global, avanzan y retroceden de la una a la otra.

Enseñar a los alumnos a escribir contribuye a mejorar su comprensión lectora haciéndoles más conscientes de la forma en que los autores organizan sus ideas. A medida que aprendan a escribir y organizar sus propias ideas, podrán apreciar y entender mejor cómo organizan otros autores sus propios pensamientos.

El alumno que escribe se esfuerza, durante su actividad, por organizar sus ideas de modo que ellas sean comprendidas. Por su parte, el alumno debe intentar determinar cómo es que ha estructurado u organizado el autor las ideas que allí se le presentan. Dado que los procesos de comprensión lectora y de la escritura son tan semejantes, la correlación de las actividades a desarrollar en ambas áreas hace que ellas se complementen y potencien entre sí. Correlacionar la escritura con la comprensión no significa proporcionarles actividades de escritura que se relacionen con el material que han leído previamente.

Todos los maestros han de asumir su parte de responsabilidad en ese proceso de generar alumnos capacitados para comprender lo que leen. Los profesores de Comunicación y Lenguaje son los encargados de

enseñar a leer al alumno, pueden y deberían incorporar los tres elementos mencionados a dicho proceso de enseñanza. Los profesores de otras asignaturas, es decir, los responsables de inculcar a los niños un cuerpo de conocimientos referido a un área determinada, han de ayudar continuamente a los alumnos a comprender el texto, orientándolos para que apliquen las habilidades de comprensión y los procesos que han aprendido previamente.

No estamos sugiriendo que los profesores de otras asignaturas deban enseñar formalmente a leer, sino que tengan en cuenta las exigencias que la lectura plantea a sus alumnos cuando traten materias propias de su asignatura. Los profesores de tales asignaturas han de guiar a sus alumnos en la aprehensión del vocabulario especializado y el estilo particular de escritura que suele emplearse en su asignatura y ayudarles a desarrollar la información previa requerida para que comprendan mejor los contenidos de esa área en particular.

No es el mismo tipo de enseñanza que ha de implementar el profesor de lectura: el eje de las clases donde se imparten otras asignaturas descansa en ayudar al alumno a que comprenda el material y aprenda los contenidos que se tratan, mientras que el interés fundamental del profesor de lectura estriba en ayudar al alumno en que adquiera las habilidades de lectura e implemente los procesos involucrados en dicha actividad.

3.2.6 Propuestas para la acción en la asignatura lenguaje y comunicación

Por lo tanto, para lograr el desarrollo de la comprensión lectora, todos los profesores deben asumir la responsabilidad que les corresponde en el proceso de ayudar a los alumnos en su intento de comprender mejor un texto y de aplicar lo que han aprendido a distintos tipos de textos.

La **selección de los temas** a tratar en cada unidad de lectura, se basaran en los fundamentos de la enseñanza problémica, con complejidad

creciente de acuerdo con el grado de escolaridad, partiendo de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo, múltiples y heterogéneos, eliminando lo rutinario y estereotipado. De esa misma forma serán los ejercicios de verdaderos y falsos, orden cronológico, responder preguntas del texto, seleccionar entre grupos de ideas la esencial, identificar patrones de organización, identificar palabras claves para deducir el significado de palabras en la lectura, establecer generalizaciones basándose en el texto identificar estructuras gramaticales estudiadas y realizar resúmenes del mismo.

Teniendo en consideración que el programa de la asignatura consta de seis unidades, en las dos primeras unidades se debe sentar las bases para en las posteriores desarrollar todas las actividades que conduzcan al fortalecimiento de tal habilidad.

Durante todo el año escolar los alumnos realizarán actividades en clase, extra clase o de trabajo independiente con las lecturas seleccionadas y complementadas con las que traen los libros de texto

Varias lecturas cuentan con un banco de ejercicios que refleja los objetivos fundamentales del programa. Las mismas que deben estar incluidas y distribuidas en cada una de las unidades.

CONTENIDOS DE LAS UNIDADES

1. Introducción

2 El proceso de la lectura

- a) Antes de leer
- b) Mientras se lee
- c) Después de leer

3. Clases de lecturas

- a) Denotativa o inferencial
- c) Connotativa o de comprensión
- d) Extrapolación o Crítica

4. La estructura del texto

- a) causa y efecto
- b) orden cronológico
- c) comparar y contrastar
- d) problema solución
- e) listado

5. Las inferencias

- a) Generalización
- b) Predicción
- c) Conclusión

6. Talleres

Diversos textos con complejidad ascendente

ESTRATEGIAS QUE SE SUGIEREN PARA QUE SEAN EMPLEADAS

- *Observación de una ilustración humorística.
- *Formación de pequeños grupos
- *Puesta en común
- * Explicación del profesor de la interacción de la lectura y la escritura
- *Representación de cómo interpretan la interacción entre la lectura y la escritura.
- *Comparación de la lectura con otras actividades
- *Preguntar por qué la lectura es un proceso.
- *Animar a los estudiantes que hablen sobre los pasos que siguieron

cuando realizaron alguna actividad

*Explicación del profesor

Repasar el texto y hacer predicciones de lo que contiene.

*Establecer los antecedentes de lo que se va a leer y pensar en lo que ya se sabe del tema.

*Determinar el propósito para leer. Haciendo preguntas.

*Concentrarse en lo que se va a hacer

*Ajustar la velocidad de la lectura

*Buscar patrones organización para encontrar las ideas más importantes.

*Revisar las predicciones.

*Hacer preguntas sobre el texto y usar estrategias de corrección.

*Hacer conexiones entre lo que se lee y lo que se sabe del tema.

*Decidir si has logrado el propósito.

*Confirmar la comprensión de lo que significa el texto.

*Sacar conclusiones y forma generalizaciones basándose en el texto.

Extender y usar las ideas que se encontró mientras se leía

En la tercera y cuarta unidad se analizarán los textos que corresponde según la distribución expuesta anteriormente, se realizarán los ejercicios que considere el profesor según las características del grupo, siempre comenzando desde los más sencillos hasta los más complejos. En la unidad cinco y seis se efectuarán los demás actividades propuestas con el objetivo de ejercitar los contenidos de la unidad.

Los **textos se seleccionaron** de los libros de texto que son citados en la bibliografía que utilizan los estudiantes y profesores.

CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio son coherentes con los que se han encontrado en las evaluaciones que viene realizando el Ministerio de Educación Nacional en Ecuador sobre competencias comunicativas y en los que se señalan como mayores debilidades los procesos inferenciales y críticos en el proceso lector, y que son los que se han evidenciado puntualmente en nuestros hallazgos.

Uno de los errores fundamentales que se ha detectado en la enseñanza de la comprensión lectora ha consistido en considerar que había que instruir destrezas o habilidades independientes. Así se intentaba enseñar destrezas de comprensión orientadas al aprendizaje tales como captar ideas principales, resumir, subrayar, realizar esquemas o tomar notas entre otras. Este fallo es consecuencia de considerar a la comprensión lectora como una suma de habilidades parciales.

Otra de las insuficiencias ha consistido en incidir sobre todo en los productos de la comprensión. Es decir, con frecuencia se ha tratado de enseñar tareas observables descuidando los procesos responsables de la realización de esas tareas. Este planteamiento ha estado asociado con la insistencia en aspectos de comprensión literal. Así las preguntas de los profesores tras la lectura de los estudiantes trataban acerca de la información explícita del texto, sin tener suficientemente en cuenta la comprensión del significado global de aquello que se leía, así como de las inferencias que los estudiantes debían realizar para llegar a esa comprensión global.

Se ha confundido la enseñanza de la comprensión lectora con la práctica de determinadas actividades de comprensión. Esto llevaba a que normalmente el esquema de enseñanza se desarrollase del siguiente modo: lectura del texto, preguntas acerca del mismo y corrección de las contestaciones. Este

esquema se puede denominar de “exposición repetida” dentro del cual la enseñanza es una ilusión ya que esta se ha confundido con la mera práctica.

Las mayores dificultades que se perciben están relacionadas con la capacidad para reconocer las intenciones comunicativas de los textos y de quienes participan en actos de comunicación, por ello resulta difícil que los estudiantes realicen una lectura crítica de los textos.

La estrategia presentada esta orientada a: El aumento del interés y la motivación de los estudiantes por la lectura, lograr mejores resultados en el aprendizaje, aumento de la comprensión lectora y la interpretación de textos y lograr estudiantes con mayor preparación integral .

RECOMENDACIONES

Por todo lo antes expuesto recomendamos:

A partir de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se deberá diseñar acciones que permitan integrar a las demás áreas académicas con el propósito de coadyuvar al desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes, lo que permitirá mejorar el rendimiento académico a nivel global

Utilizar en las clases de Lenguaje y Comunicación textos con diferente temática, siempre y cuando sean temas de actualidad que interesen y motiven a los estudiantes a leer

Continuar trabajando en el enriquecimiento y creatividad de los ejercicios a trabajar en las diferentes unidades.

Hacer extensiva esta experiencia a otras instituciones educativas donde se imparta esta asignatura.

Anexo 1
PROGRAMA DE OCTAVO AÑO
Contenidos Y Objetivos Fundamentales de la Reforma Curricular

OBJETIVOS GENERALES

Formación humanística y científica

- Comprender y expresar el mundo natural y el simbólico
- Reconocer y valorar la diversidad humana, lingüística y cultural
- Utilizar el lenguaje como un medio de participación democrática en la vida social y en el trabajo

Comprensión crítica

- Entender y dar una respuesta crítica a los mensajes transmitidos por los diferentes medios.
- Aprovechar diversos lenguajes como fuentes de conocimiento, de información y de placer.

Expresión creativa

Utilizar diversos lenguajes como medio de expresión, comunicación, creación y entretenimiento.

| BLOQUES TEMÁTICOS | TEMAS |
|--------------------------|--|
| PRAGMÁTICA | Funciones del lenguaje Variaciones idiomáticas Formas y usos del lenguaje coloquial y del lenguaje formal Usos de la lectura en diferentes contextos y situaciones Usos de la escritura en diferentes contextos y situaciones Textos de la comunicación oral: usos y configuración Textos de la comunicación escrita: usos y configuración |
| SEMÁNTICA | Características del texto Párrafo Formación de palabras El estilo: recursos estilísticos para la comprensión del hecho literario |
| MORFOSINTAXIS | Oración Forma y función de la palabra en la oración Verbo |
| FONOLOGÍA | Destrezas de Ortografía |

Anexo 2
CUESTIONARIO PARA LOS PROFESORES

Responda el siguiente cuestionario escribiendo una X en la línea de la opción que escoja.

1. ¿Qué importancia le asigna usted a la lectura como medio de aprendizaje?

Muy importante _____
Importante _____
Algo importante _____
Poco importante _____
Nada importante _____

2. ¿Se presentan dificultades en los alumnos y alumnas para comprender lo que leen?

Siempre ___ Casi siempre ___ Poco ___ Muy poco ___ Nunca ___

3. ¿Considera usted que la falta de habilidad de comprensión lectora incide en el rendimiento académico de la asignatura que imparte?

Siempre _ Casi siempre ___ Poco ___ Muy poco ___ Nunca ___

4. ¿Considera usted que las dificultades que los estudiantes presentan en la comprensión lectora, limita la asimilación del conocimiento en su asignatura?

Siempre _____
Casi siempre _____
Poco _____
Muy poco _____
Nunca _____

5. Considera usted que la habilidad de comprensión lectora debe ser desarrollada en forma integral e interactiva con las demás asignaturas?

SI _____ NO _____

6. ¿Qué tendrían que hacer los maestros para lograr disminuir esas dificultades?

Anexo 3

COLEGIO POLITÉCNICO

Instrucciones: Lee con mucha atención el texto y luego realiza las actividades que a continuación se detallan.

¿CÓMO ES TU CORAZÓN?

Un día un hombre joven se situó en el centro de un poblado y proclamó que él poseía el corazón más hermoso de toda la comarca.

Una gran multitud se congregó a su alrededor y todos admiraron y confirmaron que su corazón era perfecto, pues no se observaba en él ni manchas rojas ni rasguños.

Sí, coincidieron todos que era el corazón más hermoso que hubieran visto. Al verse admirado el joven se sintió más orgulloso aún, y con mayor fervor aseguró poseer el corazón más hermosos de todo el vasto lugar.

De pronto un anciano se acercó y dijo: ¿Por qué dices eso, si tu corazón no es tan hermoso como el mío?

Sorprendidos, la multitud y el joven miraron el corazón del viejo y vieron que, si bien latía vigorosamente, este estaba cubierto de cicatrices y hasta habían zonas donde faltaban trozos y estos habían sido reemplazados por otros que no correspondían, pues se veían bordes y aristas irregulares en su derredor.

Es más, había lugares con huecos, donde faltaban trozos profundos. La mirada de la gente se sobrecogió -¿cómo puede él decir que su corazón es más hermoso?, pensaron...

El joven contempló el corazón del anciano y al ver su estado desgarrado, se echó a reír.

Debes estar bromeando"; dijo. "Comparar tu corazón con el mío... El mío es perfecto. En cambio es un conjunto de cicatrices y dolor.

"Es cierto", dijo el anciano, "tu corazón luce perfecto, pero yo jamás me involucraría contigo...

Mira, cada cicatriz representa una persona a la cual entregué todo mi amor. Arranqué trozos de mi corazón para entregárselos a cada uno de aquellos que he amado. Muchos a su vez, me han obsequiado un trozo del suyo, que he colocado en el lugar que quedó abierto. Como las piezas no eran iguales, quedaron los bordes por los cuales me alegro, porque al poseerlos me recuerdan el amor que hemos compartido".

"Hubo oportunidades, en las cuales entregué un trozo de mi corazón a alguien, pero esa persona no me ofreció un poco del suyo a cambio. De ahí quedaron

los huecos -dar amor es arriesgar pero a pesar del dolor que esas heridas me producen al haber quedado abiertas, me recuerdan que los sigo amando y alimentan la esperanza, que algún día tal vez regresen y llenen el vacío que han dejado en mi corazón.

“¿Comprendes ahora lo que es verdaderamente hermoso?” El joven permaneció en silencio, lágrimas corrían por sus mejillas. Se acercó al anciano, arrancó un trozo de su hermoso y joven corazón y se lo ofreció.

El anciano lo recibió y lo colocó en su corazón, luego a su vez arrancó un trozo del suyo ya viejo y maltrecho y con él tapó la herida abierta del joven. La pieza se amoldó, pero no a la perfección. Al no haber sido idénticos los trozos, se notaban los bordes.

El joven miró su corazón que ya no era perfecto, pero lucía mucho más hermoso que antes, porque el amor del anciano fluía en su interior.

Y tu corazón... ¿cómo es?

Fuente: "Lecturas Dirigidas ". Sergio Medina López

1. Marca con una X la opción que consideres correcta. (4 puntos)

a . Los personajes principales son:

- El joven y la multitud.
- El anciano
- El anciano y la multitud
- El joven y el anciano

b. el joven dijo que poseía el corazón mas hermoso de la comarca porqué:

- su corazón era joven
- tenía aristas irregulares
- no tenia ni manchas rojas ni rasguños.

c. El joven al verse admirados por tener el corazón mas hermoso de la comarca se sintió.

- alegre
- maravillado
- orgulloso
- triste

d. b. El corazón del anciano estaba

- completamente limpio
- con cicatrices y habían zonas donde faltaban trozos
- latía muy bien y estaba limpio.

2. Escribe el tema del texto leído (4 puntos)

3 Escribe dos semejanzas y dos diferencias que encuentres entre los corazones del joven y del anciano. (4 puntos)

| Semejanzas | Diferencias |
|------------|-------------|
| | |
| | |

4. Escribe el significado de las siguientes palabras. (4 puntos)

Congregó: _____

Vasto: _____

Desgarbado _____

Multitud _____

5. Escribe en ejemplo de hecho y opinión que encuentres en la lectura. (4 puntos)

Hecho: _____

Opinión _____

6. Identifica en ejemplo de causa y efecto en el texto leído y escríbelo. (4 puntos)

Causa: _____

Efecto _____

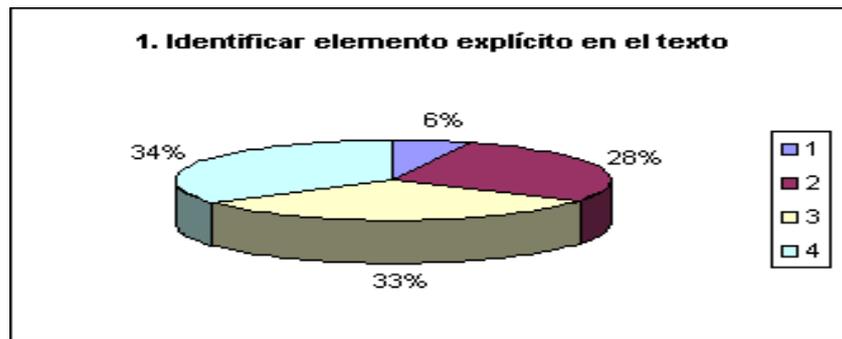
7. Contesta

¿En qué te ayuda esta lectura para tu vida?

(4 puntos)

Anexo 4

| Calificación | # Alumnos | Porcentajes |
|--------------|------------|-------------|
| 1 | 7 | 6% |
| 2 | 33 | 28% |
| 3 | 39 | 33% |
| 4 | 41 | 34% |
| Total | 120 | 100% |



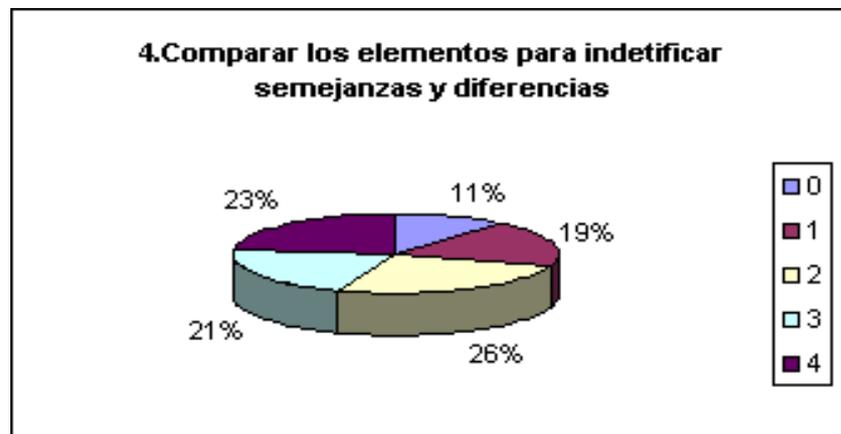
Anexo 5

| Calificación | # Alumnos | Porcentajes |
|--------------|------------|-------------|
| 0 | 38 | 32% |
| 1 | 15 | 13% |
| 2 | 16 | 13% |
| 3 | 20 | 17% |
| 4 | 31 | 26% |
| Total | 120 | 100% |



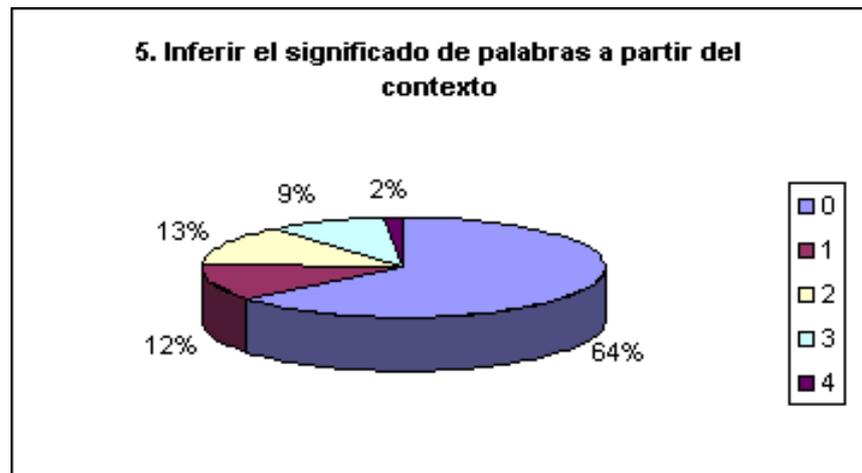
Anexo 6

| Calificación | # Alumnos | Porcentajes |
|--------------|------------|-------------|
| 0 | 13 | 11% |
| 1 | 23 | 19% |
| 2 | 31 | 26% |
| 3 | 25 | 21% |
| 4 | 28 | 23% |
| Total | 120 | 100% |



Anexo 7

| Calificación | # Alumnos | Porcentajes |
|--------------|------------|-------------|
| 0 | 77 | 64% |
| 1 | 14 | 12% |
| 2 | 16 | 13% |
| 3 | 11 | 9% |
| 4 | 2 | 2% |
| Total | 120 | 100% |



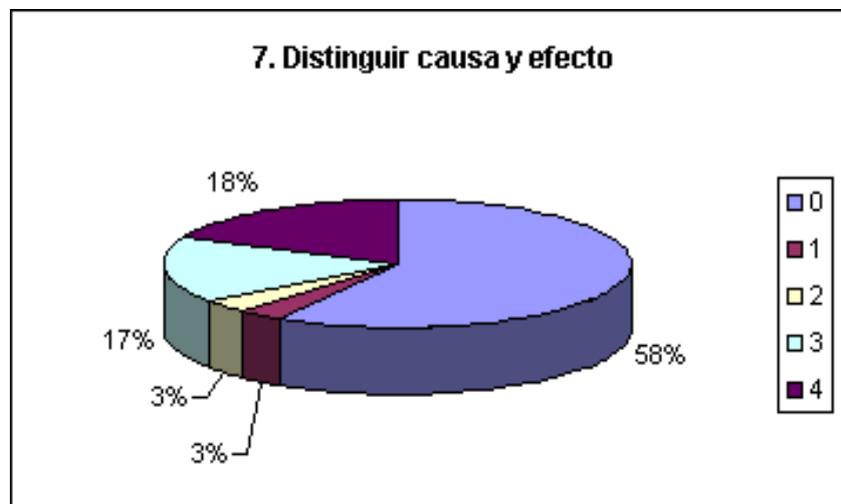
Anexo 8

| Calificación | # Alumnos | Porcentajes |
|--------------|------------|-------------|
| 0 | 59 | 49% |
| 1 | 2 | 2% |
| 2 | 44 | 37% |
| 3 | 6 | 5% |
| 4 | 9 | 8% |
| Total | 120 | 100% |



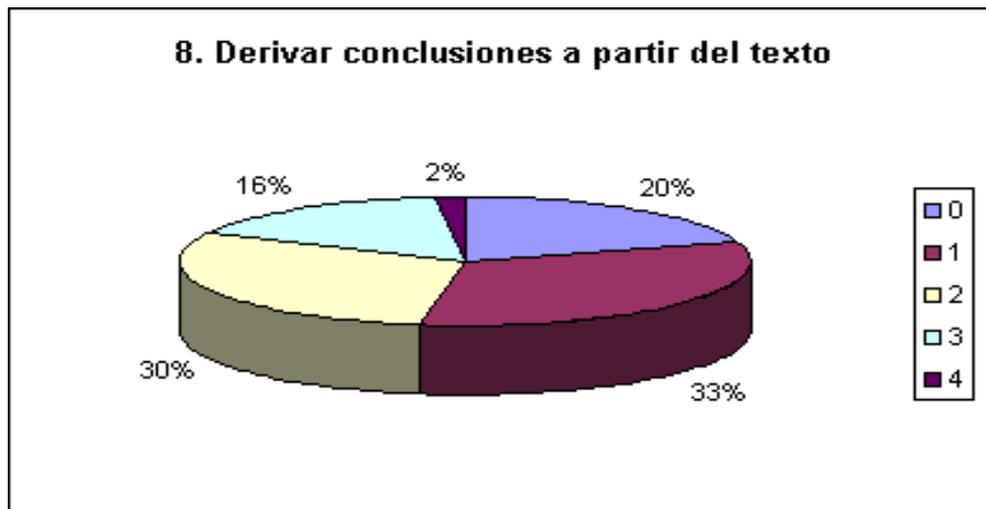
Anexo 9

| Calificación | # Alumnos | Porcentajes |
|--------------|------------|-------------|
| 0 | 70 | 58% |
| 1 | 4 | 3% |
| 2 | 4 | 3% |
| 3 | 20 | 17% |
| 4 | 22 | 18% |
| Total | 120 | 100% |



Anexo 10

| Calificación | # Alumnos | Porcentajes |
|--------------|------------|-------------|
| 0 | 24 | 20% |
| 1 | 39 | 33% |
| 2 | 36 | 30% |
| 3 | 19 | 16% |
| 4 | 2 | 2% |
| Total | 120 | 100% |



BIBLIOGRAFÍA

_____. La escuela en la vida / Carlos Álvarez Zayas .-- La Habana: Editorial Educación y Desarrollo, 1992.--44p.

_____. La lectura como potenciadora de valores en la Educación Básica. Ministerio de Educación y Cultura. Quito-Ecuador. 2004

_____. APRENDO. Segunda Prueba Nacional..Ministerio de Educación y Cultura. Quito-Ecuador. 1997

_____. Fundamentos Teóricos de la dirección del Proceso Docente Educativo en la Educación Superior Cubana/ Carlos Álvarez Zayas. -- Ciudad de La Habana: [s.n], 1989. -- 155 p.

Adams, Jack A. Aprendizaje y Memoria, Manual Moderno, México. 1980

Antich de León, Rosa . Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras/ Rosa Antich de León. Dariela Gandarias Cruz, Enma López Segrera. -- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986.--300p.

Braslavsky, Berta. Enseñar a entender lo que se lee. Fondo de Cultura Económica de Argentina. S.A. 2005

Beltrán Llera, Jesús. Proceso estrategia y técnica del aprendizaje: en su Psicología evolutiva y de la educación/ Jesús Beltrán Llera. -- España: [s.n], 1990. -- 170p.

Blythe, Tina y colaboradores. La enseñanza para la comprensión. Paidós. Buenos Aires. 2004

Cairney, T.H. Enseñanza de la comprensión lectora/ T.H Cairney . -- Madrid: Ediciones Morrata, S.A , 1992. -- 200p.

Colomer, Teresa. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Revista Signos (Austria) 8, (20): 6 – 15, Enero – Marzo , 1997.

Coll, C. (1983a). Psicología genética y aprendizajes escolares Madrid: Ed. Siglo XXI. Pág. 183-20.

Colectivo de Especialistas CELAEE: *Implicaciones para el aprendizaje de la lengua escrita*. CUBA.

D' Hainaut, Louis. La interdisciplinariedad en la enseñanza general/ Louis D' Hainaut. -- Paris: UNESCO, 1986.--150p.

El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual, consultado en

[Http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/06/6habilid.html](http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/06/6habilid.html), 2002.

El programa nacional para el fortalecimiento de la lectura, consultado en [Http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/08/8elenaru.html](http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/08/8elenaru.html), 2002.

Fariñas León, Gloria. Maestro una estrategia para la enseñanza/ Gloria Fariñas León. -- La Habana: Editorial: Academia, 1997. -- 41p.

Ferreiro, Emilia y Gómez, Palacio, Margarita. (Compiladoras) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo Veintiuno Editores. México.2000

Filmus, Daniel. El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científicas tecnológicas/ Daniel Filmus .-- [s.l.] : OEI, [199?] . -- 9 p.

Garate, M. (1992). Beneficios de la actividad lectora desde la psicología de la comprensión de los textos. Pronza, 23, 32-37.

Gimeno Sacristán, José. El currículum: una reflexión sobre la práctica/ José Gimeno Sacristán. -- Madrid: Ediciones Morata, 1988. -- 252p.

Gray S. William. Enseñanza de la lectura y la escritura/ William Gray S. -- París: UNESCO, 1958. -- 150p.

Henriquez Urena, Camila. Invitación a la lectura/ Camila Henríquez Urena. -- La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1975. -- 150p.

http://www.uv.mx/iie/Coleccion/N_2526/pubmari.htm

Hernández Montes De Oca, Gisela. Communicating and reading in English. An overall course / Gisela Hernández Montes de Oca. -- La Habana: [s.n] , 1991.-- 3.t.

Henao A., O. (1995). Propuesta alternativa para estimular la comprensión lectora: una experiencia con niños de quinto grado. *Lectura y Vida*. 16 (1), 25-34.

Lomas Pastor Carmen "Hacer Familia" N° 84, (Págs. 11-41). Ediciones Palabra, Madrid 2002 arvo.net

Monereo, C.; Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M.; Pérez Cabani, M.L. (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona. Graò.

Perera, Soto Hilda. *La Lectura/ Hilda Perera Soto*. -- La Habana: Biblioteca Nacional José Martí, 1961. -- 100p

Los textos, las habilidades de lectura y la escolaridad consultado en:
http://www.el-libro.com.ar/32feria/educativas/html/PDFs/2-005-Peredo_Merlo.pdf

Sánchez, Benjamín, *Lectura, Diagnóstico y recuperación*. Editorial Kapelusz, Argentina. 1978

Siguán M. (Comp.) (1987): *Actualidad de L. S. Vygotsky*. Madrid, España. Anthropos. Silvestre, M. *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*. En proceso editorial.

Solé, I. (1993): "Estrategias de lectura". Barcelona. Ed. Graó