



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FRANCISCO MORAZÁN
VICE-RECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**



**ESTRATEGIAS DOCENTES Y ESTRATEGIAS
DE APRENDIZAJE UTILIZADAS EN EL
DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN EL TERCER CICLO DEL CEB
RICARDO SORIANO, DE CHOLUTECA**

Presentado por

SONIA ISABEL MENDOZA MALDONADO

Asesor de tesis: Dr. Rogers Daniel Soleno

Agosto de 2007

**ESTRATEGIAS DOCENTES Y ESTRATEGIAS
DE APRENDIZAJE UTILIZADAS EN EL
DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN
LECTORA EN EL TERCER CICLO DEL CEB
RICARDO SORIANO, DE CHOLUTECA**

Presentado por

SONIA ISABEL MENDOZA MALDONADO

Dedicatoria

En primer lugar, dedico este triunfo académico a Dios, por dirigirme con sabiduría mi vida y permitirme alcanzar con éxito las metas que me trazo.

A mi esposo, Alex Estrada, por su apoyo y comprensión, que de manera especial me ha motivado para el logro de este triunfo.

Y a mis hijas María Isabel y Alejandra Nazaret, por los momentos de alegría y porque en ellas la vida se hace amor.

A mi madre, Sonia Isabel; a mi padre, Darío Antonio; a mis hermanos, Darío y Glenda, quienes con sus consejos y sus oraciones me han apoyado.

Agradecimientos

Al Doctor Rogers Daniel Soleno, por haber asesorado mi proyecto de investigación y hacerme las sugerencias metodológicas necesarias para expresar con claridad mis ideas.

A la D.^{ra} Susana Judith Morel, por el apoyo constante, su accesibilidad y compartir conmigo sus conocimientos.

A la L.^{icda} Heydi Álvarez Mendoza, a su esposo Federico Gutiérrez y sus hijos, por haberme abierto las puertas de su hogar y familia siempre.

A la Señora Obdulia Estrada, por su apoyo recibido de su parte durante mis estudios.

A mis compañeras de maestría, Marilú Pineda y Zulema Herrera, por la bibliografía compartida y los momentos de estudio.

A la L.^{icda} Yolanda de Zúñiga, por su disponibilidad y colaboración en la búsqueda de bibliografía.

A mis compañeros de trabajo, por la comprensión y apoyo brindados.

Índice

Introducción.....	10
I: MODELOS PEDAGÓGICOS Y SU INCIDENCIA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	18
I.1 La pedagogía instruccional.....	20
I.2 La pedagogía activa.....	23
I.3 La pedagogía conceptual.....	25
II: ROL DOCENTE, CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	30
II.1 El rol docente: de la docencia por vocación a la docencia como profesión.....	31
II.2 El constructivismo y el aprendizaje significativo.....	37
II.3 Estrategias de aprendizaje.....	45
II.3.1 La taxonomía de estrategias de aprendizaje de Weinstein y Mayer.....	46
II.3.1.1 Las estrategias cognitivas.....	47
II.3.1.2 Las estrategias metacognitivas.....	47
II.3.1.3 Las estrategias de manejo de recursos.....	48
II.3.2 Otras taxonomías y estrategias de aprendizaje.....	48
III: LOS MODELOS DE LECTURA Y LA COMPRESIÓN LECTORA COMO ESTRATEGIA para el aprendizaje significativo.....	53
III.1 Los modelos de lectura.....	54
III.1.1 Los modelos ascendentes.....	54
III.1.2 Los modelos descendentes.....	57
III.1.3 Los modelos interactivos.....	62
III.2 Aproximación conceptual a la comprensión lectora.....	66
III.3 Estrategias de aprendizaje significativo de la lectura.....	71
III.4 Estrategias de enseñanza para el significativo de la lectura.....	76
IV: ESTRATEGIAS DOCENTES Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE UTILIZADAS EN EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN EL CEB RICARDO SORIANO, DE CHOLUTECA.....	85
IV.1 Estrategias docentes para el desarrollo de la comprensión lectora.	86
IV.1.1 Organización del espacio.....	87
IV.1.2 Introducción del tema.....	88
IV.1.3 Presentación de objetivos.....	89
IV.1.4 Activación de conocimientos previos.....	90
IV.1.5 Desarrollo de actividades de lectura.....	91
IV.1.5.1 La comprensión lectora, según los docentes.....	92
IV.1.6 La retroalimentación.....	92
IV.1.7 La evaluación.....	93
IV.1.7.1 El papel de la memorización de contenidos en la evaluación.....	94
IV.1.8 Percepción de los docentes sobre las estrategias docentes.....	96
IV.2 Estrategias y dificultades de aprendizaje de los alumnos.....	97
IV.2.1 Estrategias de aprendizaje implementadas por los alumnos.....	97
IV.2.1.1 Importancia del desarrollo de competencias lectoras	

<i>en los alumnos.....</i>	98
IV.2.1.2 <i>Tiempo dedicado a la lectura.....</i>	99
IV.2.1.3 <i>Estrategias de lectura como mecanismo de estudio implementadas por los estudiantes.....</i>	101
IV.2.1.4 <i>Estrategias de comprensión lectora implementadas por los alumnos.....</i>	106
IV.2.1.5 <i>Evaluación y comprensión lectora.....</i>	108
IV.2.2 <i>Dificultades de aprendizaje enfrentadas por los alumnos.....</i>	109
IV.2.2.1 <i>Dificultades de contexto.....</i>	109
IV.2.2.2 <i>Problemas de comprensión lectora de los alumnos.....</i>	110
Conclusiones.....	115
Bibliografía.....	120
Anexos.....	125

Índice de tablas

Tabla # 1:	Cuadro sinóptico de estrategias de aprendizaje.....	51
Tabla # 2:	Cuadro comparativo de la metodología de la enseñanza de la lectura.....	62
Tabla # 3:	Resumen conceptual de las estrategias de enseñanza.....	78-79
Tabla # 4:	Estrategias de lectura utilizadas por los alumnos del CEB..... Ricardo Soriano, según profesores y alumnos.....	102
Tabla # 5:	Estrategias de lectura utilizadas por los alumnos del CEB Ricardo Soriano.....	105
Tabla # 6:	Estrategias cognitivas de organización usadas por alumnos CEB Ricardo Soriano, según profesores y alumnos.....	107
Tabla # 7:	Dificultades de lectura enfrentadas por los alumnos del CEB Ricardo Soriano, según profesores y alumnos.....	112

Índice de gráficas o diagramas

Diagrama # 1: Modelos ascendentes de lectura.....	56
Diagrama # 2: Modelos descendentes de lectura.....	59
Diagrama # 3: Modelo interactivo de lectura.....	63
Diagrama # 4: Ejemplo de mapa conceptual.....	82

Introducción

Con la presente tesis me he ocupado de las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos del tercer ciclo del Centro de Educación Básica Ricardo Soriano, de la ciudad de Cholulteca; además, y como correlato, me ocupé de las dificultades de aprendizaje y de lectura que enfrentan los alumnos pero, también de las estrategias de aprendizaje y de lectura que implementan. Espero que los resultados nos permitan tanto a alumnos como a docentes reflexionar para mejorar en cierta medida las prácticas que hacen que el aprendizaje sea significativo y, más específicamente, para que la lectura de nuestros alumnos sea comprensiva.

Para realizar mi investigación escogí el Centro de Educación Básica Ricardo Soriano, reubicado —a raíz de los embates del Huracán Mitch— en 1999 en la periferia de la ciudad, en la colonia Juan Pablo II de Ciudad Nueva, Juan Benito Guevara, Cholulteca, Cholulteca. El CEB Ricardo Soriano actualmente cuenta con una matrícula de 822 alumnos y un total de 25 docentes; el predio del centro educativo consta de una manzana de terreno, sus instalaciones físicas están conformadas de ocho aulas permanentes, cuatro prefabricadas, la oficina de la dirección, biblioteca, una sala de computación, una aula especial y un laboratorio de Ciencias Naturales, una cafetería, dos canchas (una de baloncesto y una de fútbol) y área de recreación para los alumnos.

El CEB Ricardo Soriano concentra gran parte de los estudiantes de comunidades cercanas a Ciudad Nueva, ya que es el más próximo a éstas; ello le permite contar con alumnos de diversas características y estilos de vida; con marcadas diferencias en el uso de estrategias de lectura.

La población estudiantil con la que decidí trabajar es la de tercer ciclo, que es atendido por seis docentes de diferentes áreas. Las entrevistas a docentes y alumnos las realicé durante un mes. Las observaciones las realicé durante un

período de dos semanas a razón de tres observaciones diarias, lo que me permitió recabar los datos de treinta sesiones de trabajo. Como parte del procedimiento de recolección de datos se realizó una serie de observaciones a las clases que corresponden al componente de Comunicación (las asignaturas observadas fueron las de Estudios Sociales y Español) de séptimo, octavo y noveno grados; la duración de cada sesión fue de cuarenta (40) minutos; la edad de los estudiantes oscilaba entre los doce y los dieciséis años; y el número de estudiantes por aula en promedio era de 40.

La pregunta general que me planteé para esta investigación es la siguiente: **¿Cuáles son las dificultades de aprendizaje y de lectura de los estudiantes, cuáles sus estrategias de aprendizaje y de lectura, y cuáles las estrategias docentes para el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos del tercer ciclo del CEB Ricardo Soriano?** De la anterior pregunta desagregué las preguntas específicas de investigación:

- a. ¿Qué incidencia tienen los modelos de lectura utilizados para el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de tercer ciclo?
- b. ¿Cuál es la relación que existe entre aprendizaje significativo y comprensión lectora tanto en las prácticas docentes como en las de aprendizaje de los alumnos?
- c. ¿Cuáles son las posibles causas por las cuales los alumnos del tercer ciclo del CEB Ricardo Soriano tienen problemas de comprensión?
- d. ¿Qué tipo de estrategias de enseñanza utilizan los docentes para desarrollar la comprensión lectora?
- e. ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que el estudiante implementa para el desarrollo de la comprensión lectora?

El objetivo general de la tesis es **describir las dificultades de aprendizaje y de lectura de los alumnos del tercer ciclo, cuáles sus estrategias de aprendizaje y cuáles las estrategias docentes que les ayudan a desarrollar la**

comprensión lectora. Los objetivos específicos que acompañan esta investigación los planteé así:

- a. Reflexionar sobre los enfoques que ha tenido el concepto de lectura desde el punto de vista de las escuelas pedagógicas y de modelos de lectura utilizados en educación.
- b. Describir la importancia de la comprensión lectora como herramienta para las estrategias de aprendizaje significativo.
- c. Reflexionar sobre la importancia del rol docente en el desarrollo de la comprensión lectora.
- d. Identificar las estrategias que utilizan los docentes para el desarrollo de la comprensión lectora.
- e. Analizar las dificultades y estrategias de aprendizaje de los alumnos y las estrategias docentes para el desarrollo de la comprensión lectora.

El enfoque de la investigación es de carácter cualitativo, el tipo de estudio es descriptivo; el diseño de la investigación es no experimental (transeccional o transversal) ya que no pretendí medir o analizar cuantitativamente los datos, sino recolectar la información en un tiempo específico para posteriormente hacer una descripción de la misma.

Las unidades de análisis para esta investigación son alumnos y docentes del tercer ciclo de Educación Básica; conformando la población muestral un total de 182 alumnos y 5 docentes de diferentes áreas de estudio.

La información utilizada en esta investigación la levanté en octubre de 2005, mes en el que realicé el trabajo de aula. En su conjunto utilicé tres fuentes de información:

- a. Observación directa. La observación fue la principal fuente de información. Se observaron clases y situaciones de aula, tanto de la asignatura de Español como de Estudios Sociales durante un período de dos semanas,

tiempo necesario y suficiente, tanto para que los docentes y alumnos realizaran la transición de un momento inicial de inhibición ante la presencia de un extraño a un momento final donde la figura del observador había sido finalmente aceptada como parte integral del grupo y, por lo tanto, se comportasen natural o desinhibidamente, por un lado; y por otro lado, tiempo suficiente para ver la transición de un tema a otro si es que no de una unida temática a otra (que en todo caso, no fue utilizada como unidad de análisis) y para ver e identificar el uso de estrategias de aprendizaje y de lectura en docentes y alumnos.

- b. Entrevistas. Realicé dos entrevistas abiertas (una a alumnos y otra a docentes), en las que trabajé sistemáticamente la percepción de docentes y alumnos sobre las dificultades y estrategias de aprendizaje de los alumnos.
- c. Realicé una entrevista focalizada con los docentes para cotejar y confrontar la información obtenida con las entrevistas y en la observación de aula. En esta reunión, los maestros explicitaron las dificultades que enfrentan y los beneficios que obtienen del desarrollo de la comprensión de textos en las asignaturas.

Para conducir las entrevistas y obtener la información necesaria seguí los siguientes pasos:

- a. Seleccioné los entrevistados: primero realicé una reunión con los docentes para explicarles en que consistía el trabajo a realizar; y luego procedí a seleccionar a los alumnos participantes.
- b. Realicé las entrevistas cualitativas: entrevisté al grupo de alumnos del tercer ciclo, sobre el uso de las estrategias que ellos ponían en práctica. También entrevisté a los docentes para conocer su percepción sobre las estrategias de lectura comprensiva que implementan sus alumnos.

Para el análisis revisé, organicé la información y elaboré matrices para incluir las percepciones de docentes y alumnos. No está de más decir que durante el proceso de investigación de aula llevé mi diario de campo o, si se quiere, mi libreta

de notas; y ello me permitió en varias ocasiones, y en el momento de redactar mi tesis, cotejar datos y precisar observaciones.

Una de las preocupaciones de los docentes es la falta de comprensión lectora que se observa en los alumnos, dificultad que enfrentan los alumnos al leer e interpretar mensajes o textos; y ello está directamente relacionado con la reprobación. Desde la lectura de una instrucción dada en un examen hasta la de uno o dos párrafos, o el sólo hecho de volver una y otra vez sobre el texto leído provoca una pérdida de tiempo en la lectura. Esta dificultad se refuerza porque lastimosamente el alumnado no tiene hábitos de lectura y, en todo caso, si lo hace se orienta más por la subliteratura, lo cual limita su vocabulario y su proceso de comprensión.

Es oportuno que me refiera al desinterés y a la falta de hábitos por la lectura que existe entre los estudiantes, lo que crea muchas veces una barrera entre la comprensión del mensaje y el lector. Es la lectura una de las actividades que le permiten al estudiante —considerado este último como un factor relevante para el funcionamiento de la comprensión de textos— el desarrollo del conocimiento metacognitivo. Esa falta de hábitos es la que hace que el acto de comprensión sea una tarea más difícil. Es deseable que el alumno por iniciativa propia sienta la necesidad de la lectura reflexiva en la que intervengan tanto factores emocionales como del entorno, y no porque se le ha impuesto la lectura de un texto.

El docente debe reflexionar sobre qué es lo que hace en el aula para ayudar a los estudiantes a facilitar este proceso y revisar si las actividades que efectúa en el aula facilitan los cambios o los desarrolla de forma consuetudinaria sin alterar nada.

El problema de la comprensión lectora se ha extendido, tanto a nivel nacional como internacional, por lo cual es necesario y urgente buscar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje. Por ello, uno de mis propósitos es el de contribuir a la mejora del nivel lector que poseen los alumnos, y de acuerdo con las necesidades

que se presentan en el centro educativo, buscando soluciones o sugerencias que faciliten el uso de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora. “Leer es una actividad mental compleja de grabación de datos, conceptos y sentimientos. Es captar, ampliar, interpretar, confrontar, rechazar, compartir, resumir y reelaborar los conceptos que contienen los textos” (Colindres Ortega, 2000: 7).

Como docente espero que los resultados me permitan no sólo establecer una incipiente línea de investigación entre nosotros sino que también plantear sugerencias para desarrollar en los alumnos del tercer ciclo el interés por la lectura de textos de carácter formativos, informativos y recreativos, y despertar en ellos la capacidad de juicio crítico frente a los mensajes que leen. La lectura —y mucho más la lectura comprensiva— permiten al estudiante adquirir nuevos conocimientos, enriquecer su vocabulario y obtener una mejor comunicación oral con valoración personal sobre cualquier tema, en cualquier contexto, ya sea de aula ya sea extracurricularmente.

Fue mi interés personal lo que me permitió seleccionar el tema y, a la vez, mi relación con el CEB Ricardo Soriano me ha permitido identificar las dificultades y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de tercer ciclo.

En el capítulo I presento los enfoques de las distintas escuelas pedagógicas y la incidencias que éstas tienen en la concepción de la educación y, más específicamente, en la concepción de la enseñanza-aprendizaje.

En el capítulo II me permito reflexionar sobre el rol que ha venido desempeñando el docente a través del tiempo, y la actitud que debe adoptar actualmente, en especial frente al problema de la lectura justo en un momento en que la lectura igual puede ser vista como un medio para el aprendizaje significativo pero, igual, también puede ser vista como un fin a cuyo logro pueden aportar las estrategias de aprendizaje significativo. En este capítulo también reflexiono sobre los alcances del constructivismo y cómo significó, en el siglo pasado, un considerable giro que

Llevó la educación de las preocupaciones por la enseñanza y por las estrategias de enseñanza (en las que el docente era el actor principal) a las preocupaciones por el aprendizaje, los estilos y las estrategias de aprendizaje (en las que el protagonista es el alumno). Es evidente que lo anterior significó no sólo un giro en la economía política de la educación, el saber y el aprendizaje sino que por sobre todas las cosas una radical inversión de la mirada sobre la naturaleza humana y cómo ésta aprehende del medio y de sí misma. Termino el capítulo reflexionando sobre el aprendizaje significativo y sus imbricaciones y concomitancias con la lectura y, mucho más específicamente, con la comprensión lectora.

El capítulo III reflexiono sobre los modelos tradicionales de lectura (el modelo ascendente o inductivo, el modelo descendente o deductivo y el modelo mixto); y luego termino el capítulo haciendo un *approach* conceptual a la comprensión lectora y reflexionando sobre la importancia de la comprensión lectora en la aplicación de estrategias de aprendizaje significativo de la lectura, y cómo ambas categorías tienen una relación bidireccional en la que se condicionan y se modifican mutuamente.

Los resultados del trabajo realizado con los docentes y alumnos del tercer ciclo del CEB Ricardo Soriano se encuentran de manera detallada en el capítulo IV. En este capítulo describo las estrategias de las que unos y otros hacen uso para el desarrollo de la comprensión lectora; y, además, describo las dificultades enfrentadas tanto por los docentes como por los alumnos en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora.

Termino la tesis recapitulando los principales hallazgos de la investigación en el apartado de las conclusiones; e indexando la bibliografía sumaria utilizada como referente o como fuente de consulta directa, ya sea en el formato libro, de revista o de documentación oficial.

Dado que la escuela como institución y la educación como uno de los haceres más antropológicos del hombre y de la sociedad (recordemos que para Platón la

diferencia entre el hombre y el bruto era la educación), y dado que la comprensión lectora es la que garantiza no sólo el éxito de los procesos de aprendizaje sino que también la producción de futuras generaciones críticas, no puedo menos que hacer una sana declaración de intenciones: espero que la presente tesis sirva para iniciar no sólo una práctica reflexiva sobre el quehacer de la lectura sino que también una línea de investigación sobre un tema y una práctica en la que descansa el fundamento mismo de la Educación Básica, el desarrollo de una cultura más dialógica, crítica y, por ende, de una mayor capacidad de análisis y de producción de discurso. Eso espero, de nuevo.

**CAPÍTULO I:
MODELOS PEDAGÓGICOS Y SU INCIDENCIA
EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Actualmente, la lectura ocupa un lugar relevante en todos los ámbitos sea este económico, social político, empresarial educativo y demanda a que se esté informado. La globalización como tal, exige a las personas en esta sociedad ciertos requisitos y competencias para poder desempeñarse en el campo laboral, conocimientos tecnológicos, dominio de otro idioma y actualización en la carrera que se desarrolla; para ello es importante adquirir la habilidad de la comprensión lectora la cual facilita el aprendizaje de los conocimientos.

El aspecto educativo, también debe adecuarse a las exigencias que esta sociedad de la información requiere ya que la necesidad de una calidad de la educación se hace sentir hoy más que nunca. Dentro de estas demandas encontramos una obligación de poder estar en continuo aprendizaje para lograr como educadores subsistir sin quedar relegados en cuanto al conocimiento, y que a la vez esto nos permita formar un alumno con la capacidad de crear, analizar y poder desenvolverse en los aspectos de su vida estudiantil y a la vez enfrentar situaciones externas al centro educativo, es decir, ante la sociedad.

La escuela tiene presente como una de sus metas la formación o reforzamiento del hábito lector en los alumnos, sobretodo, el buscar activamente algunas estrategias para mejorar la lectura que es una de las dificultades que más se acentúa en los estudiantes y que las mismas garanticen un aprendizaje significativo en ellos. La preocupación ha sido manifiesta ya que se habla de una crisis de la lectura. En este momento se ha visto que el alumno no se siente atraído por la lectura de libros, sino influenciado por la tecnología lo que ha provocado sustitución significativa del leer en cuanto a las preferencias y gustos entre los estudiantes.

Además, la lectura y la escritura son elementos básicos en el aprendizaje, no sólo refiriéndose claro está a la asignatura de Español sino que en todas las asignaturas en las que al estudiante se le facilita un conocimiento, el cual debe ser reforzado con habilidades que requieran involucrar una serie de actividades que orienten al alumno a replantearse las ideas sobre determinado tema. Pero los

alumnos presentan dificultades en estas áreas y a pesar de dedicárseles espacios en donde los profesores plasman las dificultades, el problema está latente, causando efectos no deseados en cuanto al rendimiento de los estudiantes y esto no sólo en el primer período de iniciación de escolaridad sino que abarca hasta el nivel universitario.

El proceso de lectura a través del tiempo no ha tenido el mismo valor significativo, ha tomado diversas acepciones de acuerdo a la época y contexto en el que se ha desarrollado. De manera que los intereses y la actitud lectora han dando un giro desde sus inicios, hasta esta época de tecnología de la comunicación e información.

La escuela tiene un compromiso, es más un desafío, muy fuerte frente a estos cambios que toca vivir, buscando así coadyuvar esfuerzos entre los actores involucrados en el proceso de enseñanza y que puedan surgir posibles respuesta a los problemas que permitan crear un espacio de interés por la lectura.

Mucho ha tenido que ver también el enfoque aplicado y que de acuerdo a las prácticas pedagógicas y Escuelas que predominaban es imprescindible presentarlas para observar el contraste entre una postura y otra.

I.1 LA PEDAGOGÍA INSTRUCCIONAL

De 1850 a 1900 predominó la pedagogía instruccional, las escuelas que pertenecen a este tipo de pedagogía son la instruccional y la tradicional. Es el tipo de pedagogía que predominantemente pone el interés en lo cognitivo, esa transmisión del saber académico.

El más grande antecedente de esta escuela es Comenio, pedagogo del siglo XVII, quien propuso cambios que le dieron un nuevo giro el proceso de enseñanza. En

su obra destacada *Didáctica magna o tratado de arte universal*, da a conocer los fundamentos de la pedagogía tradicional.

La Escuela Tradicional del siglo XVII significa método y orden. Las siguientes son características de dicha escuela:

- a. *Magistrocentrismo*. El maestro es la base y condición del éxito de la educación. [...] La disciplina y el castigo se consideran fundamentales.
- b. *Enciclopedismo*. La clase y la vida colectiva son organizadas ordenadas y programadas. El manual escolar es la expresión de esta organización, orden y programación; todo lo que el niño tiene que aprender se encuentra en él, graduado y elaborado.
- c. *Verbalismo y pasividad*. El método de enseñanza será el mismo para todos los niños y en todas las ocasiones. El repaso entendido como la repetición de lo que el maestro acaba de decir, tiene un papel fundamental en este método (Morales, s.f.: 2).

En este enfoque se puede apreciar que lo más destacable es la transmisión de los conocimientos sean estos científicos o humanísticos sustentado por actividades que conllevan a acciones repetitivas y de carácter memorístico. La relación maestro-alumno se manifiesta de forma vertical, esto ocasionado por el énfasis puesto en los conocimientos, el maestro es considerado como modelo a seguir y el principal protagonista del aprendizaje. El estudiante es totalmente pasivo y receptivo; incluso a estas alturas se tiene la idea de que el alumno llega al sistema educativo sin ningún tipo de conocimiento previo al cual hay que brindarle toda la información y particularmente en cuanto al enfoque en la lectura, éste es catalogado como competente si con precisión, expresa datos o frases tal cual aparecen en los textos.

Específicamente el acto de leer sólo se interpreta como una simple descodificación de las palabras dadas en un texto que son recibidas pasivamente por el alumno: “descodificación: se refiere al proceso de transformar una palabra impresa en sonido” (Mayer, 2002: 35).

La creatividad del alumno no tiene tanta relevancia la actitud de él debe ser sólo de receptor. En este caso la lectura es concebida con carácter obligatorio, que puede ser impuesta por el docente para que sea leída en el hogar o en la escuela, la cual tiene que ser evaluada.

La memorización se vuelve algo consuetudinario cuando el maestro (no importando el nivel educativo en el que trabaja) se limita por ejemplo, en un libro a preguntar datos precisos, fechas, nombres, etc., lo que propicia en el alumno que este se acostumbre a sacar los datos específicos del libro que “obligatoriamente” tiene que leer, sabiendo que deben ser aprendidos tal y como aparece en el mismo; prescindiendo en muchas ocasiones de la parte medular del texto, como qué mensaje tenía el texto, cuál es la idea central en el texto, etc.

Alrededor del siglo XVII, en los países occidentales se aprendía sucesivamente lectura, escritura y aritmética. La lectura era lectura en voz alta y su aprendizaje se iniciaba con la cartilla. [...] En España las cartillas estaban formadas por un abecedario, un silabario, las oraciones más habituales, la liturgia necesaria para ayudar en misa y una tabla de multiplicar.

El método para aprender a leer comenzaba con la acción de deletrear palabras para conocer el alfabeto y cada letra en particular —en las formas mayúsculas y minúsculas—, después venía el silabeo, y, por último, la lectura seguida. El método utilizado, la separación de la lectura y de la escritura, y el elevado número de alumnos provocaba que aquellos tardasen uno, dos o tres años en aprender a leer, y que en muchos casos su lectura fuera entrecortada y no se pudiera atribuir sentido a lo que se leía (Bofarull, 2001: 17).

Cabe recordar que durante el siglo XVII las escuelas estaban dirigidas por autoridades ligadas a la religión, lo cual influenciaba ese fervor en los alumnos. En el aprendizaje que se recibía en ese momento la memorización era básica, varios de los niños lograban “leer “ especialmente las oraciones religiosas para ayudar, al oficiarse la misa; pero no había comprensión de los libros ya que estaban escritos en latín que era la lengua en que mayoritariamente se escribían y los niños que se alfabetizaban sólo se limitaban a aprender los lineamientos básicos para participar de los servicios religiosos sin tener la oportunidad de acceder a un texto en una

lengua comprensible y que pudiesen entender. Hasta ese momento el leer no va a otro nivel que es el de comprender. Es decir que la lectura estaba ligada fuertemente a la religiosidad y ello sugería que esta se realizara mayormente en forma verbal.

“Como señalan Weaver y Resnick (1979) durante mucho tiempo leer había significado declamar el texto impreso; leer significaba lectura oral y se asumía que el texto había sido comprendido cuando su pronunciación era clara y correcta” (Bofarull, 2001: 21).

Leer también se entiende como “la habilidad para pronunciar las palabras escritas de un texto con cierta fluidez; apenas el niño alcanza un dominio suficiente del código escrito para descifrar las grafías, se afirma que ya sabe leer” (Peronard Thierry, 1997: 33).

Como consecuencia del apego que se ha tenido al enfoque tradicional que aún cuesta despojarse de él —sin menospreciar las cosas buenas que este enfoque tiene— se ha seguido usando, y la misma rigidez del mismo a veces impide la innovación, pero existen nuevas formas para implementar y desarrollar actividades dentro del aula.

I.2. LA PEDAGOGÍA ACTIVA

Después de la aparición y puesta en práctica del enfoque tradicional surge en contraposición a éste el de la pedagogía conductista que comprende La Escuela Nueva (1901-1950), en este caso hablamos de una pedagogía activa.

La escuela nueva permite cambios en donde la mayor atención está centrada en el alumno y en los procesos de aprendizaje. John Dewey es considerado como el creador de la pedagogía activa, él se oponía al sistema autoritario y propone que

el aprendizaje de los alumnos vaya acompañado de actividades que permitan un entretenimiento para el alumno y un ambiente agradable.

A continuación se presentan las características de la Escuela Nueva:

- a. **El niño.** Esta educación tiene como base la Psicología del desarrollo infantil. Se impone entonces la obligación de tener una imagen justa del niño, tratar a cada uno según sus aptitudes, permitirle al niño dar toda su propia medida.
- b. **Relación maestro-alumno.** La relación maestro- alumno sufre una transformación en la Escuela Nueva. De una relación de poder-sumisión que se da en la Escuela Tradicional se sustituye por una relación de afecto y camaradería. Es más importante la forma de conducirse del maestro que la palabra. El maestro será un auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del alumno.
- c. **El contenido.** Si se considera el interés como punto de partida para la educación, es innecesaria la idea de un programa impuesto. La función del educador será descubrir las necesidades o el interés de sus alumnos y los objetos que son capaces de satisfacerlos. Están convencidos de que las experiencias de la vida cotidiana son más capaces de despertar el interés que las lecciones proporcionadas por los libros.
- d. **Métodos de enseñanza.** Se introducen una serie de actividades libres para desarrollar la imaginación, el espíritu de iniciativa, y la creatividad. No se trata sólo de que el niño asimile lo conocido sino que se inicie en el proceso de conocer a través de la búsqueda, respetando su individualidad (Morales, s.f.: 4-5).

Con las características que esta escuela posee, la importancia no radica en la transmisión de conocimientos en forma directa por parte del docente, en donde el alumno sólo es receptor de la información, sino que se convierte en un ente activo dentro del proceso de enseñanza. Ya la rigidez del modelo anterior se sustituye por la permisión en el alumno para que él redescubra y propicie con la guía del maestro su propio aprendizaje.

Paralelamente a ello, el concepto de lectura también cambia pues no se remite a la simple enunciación fiel de las palabras sino que hay que contar con el

conocimiento que el alumno es capaz de generar a raíz de lo que ya conoce y al plantearle situaciones en las que él pueda reaccionar y comprender según lo planteado en un texto. La tarea de la escuela en ese momento es desarrollar las habilidades del alumno tratando el docente de guiar o facilitar sin llegar a directrices meramente autoritarias.

En esta época es necesario que se le dé otro enfoque al acto de leer, lo cual no es sólo limitarse a una acción mecánica sino buscar la significación del texto y permitir que los alumnos construyan, analicen y piensen en la elaboración del mensaje el individualismo del alumno se vuelve algo característico en este enfoque.

I.3. LA PEDAGOGÍA CONCEPTUAL

De 1950 a 2000 predominó la pedagogía conceptual o pedagogía desarrollista, que radica en el principio de “que la inteligencia humana, es un conjunto binario conformado por conceptos, nociones de instrumentos, de conocimiento y operaciones intelectuales” (Gutiérrez: 1-2). Aquí aparece la escuela cognitiva y la constructivista.

Entre los principales representantes del constructivismo está Lev Semenovich Vigostky, quien valora la importancia del entorno para el aprendizaje del niño, así como la relación recíproca que debe existir entre el maestro y el alumno.

La concepción **constructivista** del aprendizaje y de la enseñanza se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- a. El alumno es el responsable último de su propio aprendizaje.
- b. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos.
- c. Debido a que la actividad constructiva del alumno se aplica a unos contenidos de aprendizaje preexistentes, esto condiciona el papel que está llamado a desempeñar el docente (Morel, 2002: 75-76).

Según lo planteado por la autora este enfoque está encaminado a la actitud que tiene el alumno al propiciarle situaciones que le incentivan la generación de significado y la capacidad para construirlo y aplicarlo en situaciones de la vida cotidiana. Aquí tiene igual importancia el docente y el alumno, éste no es considerado el receptor de conocimientos sino que existe una reciprocidad.

En el caso de la lectura el proceso de comprensión va a estar determinado por la relación que se establezca entre el lector y el texto; qué tanto entiende del mensaje escrito que logre desarrollar en su interior el significado fundamentado en los conocimientos ya existentes; además que le permita reorganizar su postura frente a un texto así como aplicarlo en diferentes contextos y no sólo en el ámbito escolar.

Uno de los autores que se opuso con más fuerza a los planteamientos empiristas y asociacionistas fue Piaget [...] Él defiende una construcción constructivista de la adquisición del conocimiento que se caracteriza por lo siguiente: entre sujeto y objeto de conocimiento existe una relación dinámica y no estática. Pero él no toma en cuenta la relación entre profesor, alumno y contenido como tres componentes que se relacionan.

Vigostky por su parte da importancia a los aspectos sociales dando énfasis al aprendizaje del lenguaje, al considerar los signos como los principales mediadores del conocimiento. Según este autor se puede ayudar a progresar al niño y ello es posible cuando el adulto, u otro niño más avanzado, intervienen a partir de lo que él llama "la zona de desarrollo próximo".

Ausubel por su parte, aporta la necesidad de que los aprendizajes sean significativos, basados prioritariamente en la comprensión **(Morel, 2002: 120)**.

Con esta nueva concepción es que se trata de encausar las tareas de la escuela que promueva la valoración y resignificación en cuanto a los contenidos curriculares en el proceso, que la lectura sea utilizada como una herramienta metodológica que conlleve a los alumnos y docentes a un nuevo conocimiento de forma sistemática en donde se enfatizen estrategias de enseñanza de los docentes así como las estrategias de aprendizaje de los alumnos. En el caso de la lectura y la escritura se ha habituado a cultivarlas en forma mecánica y

desvinculada la una de la otra y del sentido que requiere el mensaje, cumpliendo sólo con la responsabilidad de enseñarla.

La lectura y la escritura son dos procesos muy relacionados que son fundamentales en cualquiera de las áreas del conocimiento ya que a través de ellas se expresan ideas y se interpretan textos. Estos dos elementos deben ser tratados con la misma importancia ya que en un momento dado se complementan para lograr el aprendizaje de los conocimientos.

La lectura es una herramienta básica que permite realizar actividades académicas y extra aula, que requiere de un proceso reposado, para el desarrollo personal y social, por ello es parte fundamental el estilo de enseñanza que reciben los estudiantes así como la actitud para promover la lectura en el aula por parte del docente y no sólo limitarse —en el caso de los primeros grados— a cómo pronunciar correctamente las sílabas de las palabras sino a fomentar la creatividad para escribir y leer sus propias composiciones. En este caso, para obtener logros el papel del docente es fundamental, y es meritorio realizar cambios de acuerdo a la época en que se está viviendo y hacer un uso adecuado de los medios con los cuales se cuentan actualmente sin dejar que lo estático consuma el conocimiento que el docente tiene y que le permitan interactuar con el alumno.

Además, hay que recordar que en esta época estamos invadidos por la tecnología la cual se ha convertido en un elemento más para facilitar la comunicación y brindar diferentes servicios. Cada vez aparecen nuevas formas de utilizar los medios de información como los vídeos, imágenes, información de textos, etc. Y por supuesto las prácticas de lectura se modifican como consecuencias de estos avances.

El sistema educativo no está ajeno a estos procesos y muy a menudo es escenario de contradicciones, tensiones y desencuentros planteados a continuación.

Mientras crece exponencialmente la información y se rompen las barreras convencionales de comunicación, ocurren varios hechos paradójicos a nuestro alrededor:

- a. La enseñanza secundaria a partir de su larga tradición libresca y a pesar de las reformas en marcha, a menudo se resiste a incorporar nuevos medios [...]
- b. Los adolescentes modifican los hábitos culturales. De un tiempo a esta parte, especialmente en sectores medios y altos se observa un crecimiento del consumo de hipertextos entre los jóvenes (Contín, 2000: 60).

Hay que tomar consciencia, que se está frente a una sociedad de cambios y como consecuencia de ello, las inquietudes surgen en cuanto a cómo transmitir los conocimientos en estos momentos en el que la tecnología y la información demandan una transformación. Además estar concientes del tipo de alumno que se tiene actualmente, (vale recordar que la actitud del alumno en cuanto a sus acciones en el proceso de aprendizaje ha variado de acuerdo al enfoque y contexto que le ha tocado vivir) en muchas ocasiones el profesor desconoce, cuanto tiempo permanece sentado el alumno de hoy frente a la computadora, interactuando con otras personas o en algunos casos, auto aprendiendo.

En su libro *Hipertexto*, Landow “[...] se refiere a un texto de tipo electrónico, cuya escritura no es secuencial, sino que se bifurca en una serie de bloques de textos vinculados entre sí por nexos que ofrecen al lector diversos itinerarios alternativos” (Landow, 1995, citado por Contín, 2000: 59).

Se puede observar cantidad de estudiantes que concurren a un *cafenet* ya sea para buscar información de tareas de la escuela, chatear con amistades o simplemente por la curiosidad de revisar información. En este caso la lectura de un libro impreso está siendo desplazada por la lectura de un texto electrónico. Habría que meditar un poco acerca de qué leen y cómo interpretan los alumnos los hipertextos que se les presentan y ver la manera de que la tecnología sea un recurso que sirva para el proceso de enseñanza aprendizaje sin que ésta llegue a sustituir el papel del docente.

Lo considerable en este caso es resaltar que en cada tipo de pedagogía empleada se ha querido buscar las herramientas necesarias sobre la tarea que tiene que realizar la escuela para con los alumnos aplicando estrategias metodológicas con

la finalidad de lograr el aprendizaje. Aunque con características diferentes, lo interesante es hacer notar que por lo contemporáneo de la época algunas quedan limitadas en cierto modo de acuerdo a las necesidades requeridas en este momento, por ello es que se aboga por la práctica de estrategias que permitan ir despojándose de la enseñanza tradicional.

CAPÍTULO II:
ROL DOCENTE, CONSTRUCTIVISMO
Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

II.1 EL ROL DOCENTE: DE LA DOCENCIA POR VOCACIÓN A LA DOCENCIA COMO PROFESIÓN

El papel fundamental del docente siempre ha estado relacionado históricamente a la demanda de un sistema político, que como consecuencia repercute en el sistema educativo al cual se le acompaña una serie de peticiones con las cuales la escuela debe cumplir. No es tarea fácil previendo que es algo muy complejo, esto debido a que la escuela no sólo cumple una función académica que se efectuaría al transmitir los conocimientos, sino se le pide además cumplir con funciones de carácter social, volviéndose aún más diverso el rol a desempeñar por parte de los docentes.

Dentro del ámbito educativo o específicamente en lo que concierne a las políticas educativas siempre se menciona la importancia del rol del docente el cual se constituye en un elemento esencial para ayudar al principal protagonista en este caso el alumno, para resolver una problemática dentro del aula de clases sean esta de carácter académico o convivencial. A pesar que este desempeño se ha visto afectado por diferentes circunstancias es importante reflexionar sobre cómo desarrollar este rol y lograr mejorarlo, máxime en el contexto globalizado en el cual la calidad y excelencia son conceptos que se enraízan más y sobretodo como una de las tantas demandas al sistema educativo.

Una de las grandes interrogantes que rodean el ámbito educativo ante los nuevos desafíos de estos tiempos, tiene que ver con la preparación de los docentes y como consecuencia de ello, el nuevo rol que debe desempeñar el mismo en cuanto a habilidades, actitudes, conocimientos, que de alguna manera sean alternativas para coadyuvar de forma proactiva en esta problemática educativa.

El rol que al docente le ha tocado ocupar, según la época o momento, Tedesco lo presenta desde la siguiente clasificación:

- a. la docencia como vocación
- b. la docencia como trabajo
- c. la docencia como profesión

El período fundacional se caracteriza por una tensión muy particular entre dos paradigmas: el de la vocación y el apostolado vs. el del oficio aprendido. La ciencia racional y la escuela eran el equivalente funcional de la religión y la iglesia en las sociedades occidentales precapitalistas. La ideología positivista que presidió al proceso de secularización que acompañó la conformación de los sistemas educativos reivindicó para la ciencia y la escuela un carácter y una dignidad moral casi sagrados. Asimismo dice: “la tarea del maestro era el resultado de una vocación, su tarea se asimila a un “sacerdocio” o “apostolado” y la escuela es el templo del saber (Tedesco, 2001: 3).

Dentro de las bases de ese sistema educativo, esta etapa se le daba mayor importancia a la parte vocacional, por ello lo que se le acentuaba era, una visión del maestro que estaba basada más en formación de valores entre los alumnos, un maestro entregado a su profesión en el sentido de sumisión, donde el hincapié que se hacía en la parte moralizadora representando gran preponderancia en el sistema educativo en ese entonces. Cabe recordar, que el rol docente estuvo destinado a atender las necesidades prioritarias correspondientes al alumno dentro del aula de clases, sustentado en parte al empirismo, así como la transmisión del conocimiento que necesitaba el alumno para su formación siguiendo la demanda de ese momento. Es aquí donde la labor docente ha sido vista como un apostolado.

En la década de los años 60 y 70 las representaciones del maestro como sacerdote ya no ocupan un lugar dominante en la sociedad. La masificación de los puestos de maestro, la elevación de los niveles de escolaridad media de la población, el deterioro del salario y las condiciones de trabajo y otros fenómenos conexos (pérdida de prestigio relativo del oficio, cambio en el origen relativo de los maestros, etc. “constituyen las bases materiales sobre la que se va estructurando una representación de la docencia como un trabajo (Tedesco, 2001: 5).

Aquí la visión del maestro cambia, ya no es la visión de realizar la docencia únicamente como una vocación sino que pretende obtener los medios para consolidarse. En esta etapa aparece un maestro que se asume como asalariado que busca organizarse en gremios que le protejan sus intereses (aparte de la enseñanza) y que lucha contra el sistema por mejores salarios y estabilidad en su trabajo. Esto provoca ante las demás personas un deterioro de la profesión docente y la escuela pública pierde credibilidad debido a los resultados de los aprendizajes de los alumnos. A ello se suman las exigencias comunitarias por una reforma educativa y un mejor nivel de preparación académica de los docentes.

“Por último su condición de profesional deviene del hecho de que el desempeño de su actividad requiere el dominio de competencias racionales y técnicas que son exclusivas de su oficio y que se aprenden en tiempos y espacios determinados” (Tedesco, 2001: 5).

Dentro de las estrategias de transformación y la necesidad de responder a las demandas sociales hace que el docente reaccione para mantenerse en ese proceso de profesionalización ya que es una de las carreras en donde continuamente hay que estar renovando el conocimiento y luchando para que no se desvalorice la profesión, específicamente el rol del docente.

Morel apunta lo siguiente:

Hoy muchas cosas han cambiado. Nuestra época parece posicionarse en el extremo opuesto de la anterior, hoy vivimos en la incertidumbre, en la no permanencia, el mundo parece pasar más rápido, los días parecen pasar más cortos, los hechos parecen pisarnos los talones en una forma que nos encuentran desprevenidos (Morel, 2002: 11).

En la sociedad actual, el docente está inmerso en una incertidumbre, está asediado por constantes cambios tecnológicos, científicos y el ir buscando día a día la verdad en el conocimiento hace que precisamente haya una necesidad continua de aprender nuevas cosas cada día más y no quedarse en el camino.

Nadie duda de que un pueblo escolarizado es la base de una sociedad más culta [...] pero hoy encontramos “analfabetos” en capas que tiene importantes dosis de escolarización. En el mejor de los casos, hay que reconocer que habiendo asistido al sistema escolar, una importante porción de la población sale sin títulos de salida previstos (Sacristán, s. f.: 5).

Lo que se ha aprendido no es suficiente para desempeñarse, ya es efímero y se necesita buscar la manera de incorporarse en esta nueva etapa, siendo necesario formarse y apropiarse de nuevas competencias. Pues la misma incertidumbre e inestabilidad en que se vive ha permitido ver que la adquisición de nuevos conocimientos, es parte fundamental del desarrollo y perfeccionamiento de la formación docente.

El docente se gradúa, recibe su título universitario y de pronto se encuentra ante una sima, al ver el gran caudal de conocimientos que llegan a raíz de los avances tecnológicos —conocimiento que por supuesto algunas veces se desconoce— y se da cuenta que lo que se ha adquirido no es suficiente y hay que renovarlo constantemente. Basta como ejemplo observar la dificultad que se presenta al verse rodeado de tanta tecnología en el medio (incluyendo el centro de trabajo) para hacer notar el no saber muchas cosas que a veces con la conciencia de uso se hacen valederas. En ese sentido si no se quiere ver excluido ante tales avances se debe integrar al cambio y no verlo como desventaja, más bien, apropiarlo para utilizarse en el campo de trabajo y así entrar en el mercado de competencias que tanto se difunde.

Por ello se ve que cierta parte de los docentes se muestra escéptico (no en el sentido de no creer) sino por la indiferencia y poca visión de satisfacción personal y profesional que se tiene en estos instantes. No se piensa que dentro de un tiempo vienen otras personas con mejores competencias que pueden reemplazarlos en el puesto de trabajo. Y además que a través de la nueva formación se prepara a un nuevo alumno con una visión de aprender a hacer y

ser, para que esté apto para enfrentar las demandas que se requieren en el campo productivo de la sociedad.

Los cambios en la economía y el mercado de trabajo que viven la mayoría de las sociedades latinoamericanas presentan nuevos desafíos a los viejos sistemas escolares. [...] La aceleración de los cambios sociales en la ciencia, la tecnología y la producción social obliga a una actualización permanente de los docentes, para que la formación que ofrecen esté a la altura de las demandas sociales (Bazdresch, 1998).

Pero no se quieren romper los esquemas establecidos de épocas anteriores, es muy cómodo estar en un salón de clases impartiendo lo básico sin que esto acarree el menor esfuerzo. Hay que pensar si la escuela realmente está lista para el reto de poder estar inmersa en ese mundo cambiante, porque precisamente ahí es donde los cambios se evidencian pero paulatinamente en relación a otros ámbitos que no tienen que ver con educación. Se dice esto porque a veces son los mismos actores los que desestiman y rehúsan dicha transformación, la cual trastoca sus normales quehaceres educativos, porque precisamente han estado trabajando desde un enfoque conductista que postula que el aprendizaje se da cuando hay un cambio de conducta —constatado si el alumno manifiesta esa transformación—.

Haber puesto en práctica por un buen tiempo concepciones que de alguna manera eran rígidas dentro del sistema educativo, no ha sido suficiente. Hoy es diferente, se están presentando algunos enfoques educativos más flexibles que favorecen su adaptación al contexto. Lograr un buen desempeño en el aprendizaje de los alumnos, acompañado de los contenidos, de la metodología, de un buen clima escolar y de una actitud positiva del maestro presupone un todo cohesivo y coherente a la vez para la finalidad encomendada que los alumnos aprendan significativamente.

En la construcción de aprendizaje significativo, el rol del docente como guía tiene que estar acompañado de

- a. **Intencionalidad** por parte del docente mediador para comunicar y enseñar con claridad lo que se quiere transmitir, produciendo un estado de alerta en el alumno.
- b. **Reciprocidad**. Se produce un aprendizaje más efectivo cuando hay un lazo de comunicación fuerte entre docente y alumno.
- c. **Trascendencia**. El alumno puede anticipar situaciones, relacionar experiencias, tomar decisiones según lo vivido anteriormente, aplicar los conocimientos a otras problemáticas, sin requerir la actuación del adulto.
- d. **Mediación del significado**. Cuando los docentes construyen conjuntamente con los alumnos, los acostumbra a que ellos sigan haciéndolo en distintas situaciones.
- e. **Mediación de los sentimientos de competencia y logro**. [...] El reconocimiento positivo de sus logros y las habilidades que han puesto en juego para realizar la actividad con éxito, aumenta la autoestima, se facilita el sentimiento de logro personal y de cooperación con **otros** (Morel, 2002: 83).

El papel del profesor ha cambiado sustancialmente ya que estamos frente a un cambio de paradigma que se centra en el aprendizaje de los alumnos, no en la enseñanza ni en el profesor (como en el paradigma tradicional). Estos puntos arriba mencionados como parte del rol docente son inherentes a las estrategias de aprendizaje que el alumno debe explotar. Si la estrategia centra su intencionalidad en el alumno, ello no quiere decir que a la par no deba estar una persona que le motive a llevar a cabo la acción de aprendizaje. El alumno puede hacer una evaluación de su aprendizaje, pero que haya alguien que le reconozca el empeño empleado en su aprendizaje. Que el docente sea el guía que permita explorar al alumno su conocimiento y no que él tenga la ruta hecha o ya dada a sus estudiantes. En otras palabras, se requiere que el alumno obtenga estrategias de aprendizaje que le permitan aprender significativamente, con docentes que enseñen de forma constructiva.

Se está viviendo un tiempo de fugacidad, de lo efímero; el desafío es lograr mantenerse como docentes activos dentro de los parámetros establecidos, con mirada optimista a lo que se avizora dentro y fuera del aula de clases. Lo fundamental de nuestras labores escolares es evaluar hasta qué punto las

actividades de aula aseguran el aprendizaje de los alumnos, preparan a los individuos para la producción y cimientan en ellos el desarrollo permanente.

A modo de conclusión: el papel que le ha tocado desempeñar al docente a través de los tiempos ha ido modificándose con miras a buscar nuevas alternativas, nuevos escenarios para desarrollarse en su actividad y trabajo dentro del aula de clases, como parte de su quehacer la lectura siempre ha estado presente en las actividades que día a día se dan en la escuela, sobretodo en las actividades que realiza el maestro de español, del cual se espera un mayor compromiso en esa tarea, pero realmente la lectura se pone en práctica en todas las demás asignatura adquiriendo un gran valor en cuanto a su uso dejando así de creer que sólo le corresponde al área de Español.

II.2. EL CONSTRUCTIVISMO Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Acerca de las teorías que han contribuido en su momento, con la concepción de lo que es el conocimiento y el aprendizaje, se han visto resultados de acuerdo con la época o momento; pero dentro del quehacer educativo hoy las necesidades son otras y se requiere otro tipo de alumno que pueda manifestarse activamente dentro del proceso educativo. En busca de la necesidad de nuevos criterios que permitan encausar la construcción de significados en los alumnos, es lo que ha permitido que se genere en este caso una particular atención al enfoque constructivista, tratando de encontrar opciones que no sólo se queden a nivel de formato sino trasciendan al aula de clases.

¿Qué es el constructivismo?

Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo —tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones

internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre estos dos factores. En consecuencia según la concepción constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano (Carretero, 1993, citado por Díaz-Barriga y Hernández Rojas: 14).

A través de la concepción constructivista lo que se busca es tratar de modificar los procesos o formas de aprender y enseñar tal y como se han estado realizando, y permitir que existan nuevas rutas que logren la obtención de mejores resultados en su aplicación en el aula de clases.

Como representantes de esta teoría hay varios autores que han contribuido con su aporte cada uno agregando mayor fuerza al desarrollo del enfoque, destacándose entre los más representativos Piaget, Vigotsky y Ausubel.

Jean Piaget dentro de su visión constructivista sostiene que “entre el sujeto y objeto de conocimiento existe una relación dinámica y no estática” (Morel, 2002: 167). Piaget se menciona como uno de los iniciadores en este enfoque, según el autor no se puede realizar ese proceso de enseñanza aprendizaje si el sujeto, en este caso el alumno, no tiene una participación activa dentro del proceso; en otras palabras no se podría admitir la inactividad o pasividad que se refleja en la enseñanza tradicional.

El aporte más destacado de Piaget es el de **las teorías de los estadios de desarrollo, que son:**

- a. Período sensorio-motriz (de 0 a 12 meses/2 años).
- b. Período de operaciones concretas. Este período suele dividirse en dos etapas:
 - Etapa pre-operatoria (2 o más años), y
 - Etapa de operaciones concretas (7 a 12 años).
- c. Período de las operaciones formales (12 a 15 años) (Ander-Egg, 1996: 255-256).

Piaget describe cómo se produce el conocimiento de acuerdo a la etapa y edad que el niño posee, que aún éste en la edad más temprana, está en continua

participación en su aprendizaje, hasta llegar a una etapa en donde adquiere mayor madurez para dar cabida a procesos de razonamientos más complejos.

Vitgotsky contribuye con el constructivismo con dos aspectos: la teoría del origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores y el concepto de zona de desarrollo potencial. Refiriéndose a los procesos psicológicos Vigostky explica:

Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social y más tarde, a escala individual; primero entre personas y después en el interior del niño. Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Ander-Egg, 1996: 259).

En el planteamiento de Vigostky se contempla uno de los puntos principales del constructivismo como ser el hecho de tomar en cuenta el contexto en el que el estudiante se desenvuelve y del cual parte para reelaborar sus propio esquemas de pensamiento que lo conlleven a la construcción de sus conceptos sobre la realidad o acerca de un contenido en particular.

Además Vygostky hace mención de las llamadas zonas de desarrollo próximo en donde el alumno parte de lo que de forma particular puede hacer más la habilidad que potencialmente puede desarrollar pero contando a la par con alguien que le oriente, es en esta inclusión donde el docente puede ayudar favorablemente al estudiante ya que es necesaria la conducción y orientación en el proceso (Vigostky, 1979, citado por Ander-Egg, 1996: 259).

Ausubel por su parte hace una clasificación del aprendizaje dando mayor énfasis al aprendizaje significativo:

La esencia del proceso de aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, señaladamente con

algún aspecto esencial de su estructura de conocimientos (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto, una proposición) (Ander-Egg, 1996: 262).

De acuerdo a la postura de cada uno de los autores, se puede notar que en particular, acentúan la importancia de un elemento dentro del proceso de aprendizaje constructivo, y esto permite el beneficio del enfoque, cuantas visiones haya sobre el mismo, éste se complementa. En el caso de Piaget, considera que lo destacable es esa interacción que debe manifestarse entre el alumno con el nuevo conocimiento. Vygostky por su parte, retoma la importancia de lo social y la zona de desarrollo potencial que son útiles para llegar a la transmisión y adquisición de ideas. Finalmente Ausubel estima conveniente la funcionalidad cuando se quieren aprender nuevos contenidos, saberes que puedan significar algo y ser valiosos para el alumno.

En el constructivismo se menciona con énfasis los saberes previos que el alumno trae consigo que le facilitan para poder alcanzar el aprendizaje significativo, el cual se entiende como “el resultado de una interacción del nuevo material o información con la estructura cognitiva preexistente en el individuo” (Ausubel, citado por Otoría, 1996: 1).

En el caso de la lectura, esos conocimientos preexistentes son un instrumento que posibilita con mayor fluidez la comprensión de un texto. Como búsqueda de las alternativas para la mejora en el área comprensiva, se presenta el enfoque constructivista o llamado enfoque desarrollista centrándose aquí exclusivamente en el alumno, convirtiéndose éste en el propio constructor de su aprendizaje tomando como base lo que ha aprendido previamente, e interactuando con el docente y el material que se representa que produce como resultado el aprendizaje significativo.

Las características del aprendizaje significativo según Ausubel son las siguientes:

- a. Los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognoscitiva del alumno.
- b. Hay un esfuerzo intencional del alumno por relacionar los nuevos conocimientos con sus conocimientos o saberes previos.
- c. Se da una implicación afectiva del alumno dado que éste desea aprender lo que se le presenta, debido a que lo considera valioso (Morel, 2002: 72-73).

Las tres características que sobresalen para lograr un aprendizaje significativo, se pueden resumir en tres palabras claves como ser significado, motivación y actitud; significado porque al momento de enfrentarse al nuevo conocimiento tiene que haber una relación entre el alumno tomando en cuenta lo ya conocido para él y lo contemplado en el texto; motivación al referirse a esa disposición e interés que se tenga para apropiarse del nuevo saber y la actitud con la cual el alumno construya ese nuevo conocimiento que debe ser activa.

Estos tres criterios planteados por Ausubel producen internamente en el alumno desarrollo y estructuración de nuevas formas de aprender; y, a la vez, en el docente, la creación de espacios nuevos que favorezcan y contribuyan a cimentar el nuevo conocimiento.

El enfoque constructivista pone su énfasis en lo que el niño ha asimilado de su entorno, antes de iniciar su escolaridad, los llamados conocimientos previos. Es más, se puede decir entonces que el alumno que llega a un tercer ciclo de educación básica llega con mucho más conocimientos previos porque ha tenido mayor relación con su entorno extraescolar más lo enseñado en los primeros años de su escolaridad. Aquí es donde surgen las preguntas del porqué a pesar de todo el cúmulo de conocimientos que él trae, se le es difícil el interpretar la lectura en los textos.

Vale la pena mencionar un ejemplo de lo que en la clase de español se ha recibido en la escuela:

Cuando asistíamos como alumnos a la escuela primaria, seguramente las siguientes actividades formaban parte de nuestra clase de español:

- a. Analizábamos la manera en que estaba construida una oración a partir de identificar, entre otros al sujeto, al verbo y al predicado. Esto con la seguridad de que comprender nos llevaría a un mejor entendimiento comunicativo.
- b. Practicábamos la lectura en voz alta, casi obligados a mantenerla con buen volumen y claridad; evitando pausas innecesarias, interrupciones y equivocaciones. Intentábamos pronunciar un número mínimo de palabras en un determinado tiempo, todo ello para comprender el texto.
- c. Escribíamos textos que los profesores nos dictaban para que practicáramos y mejoráramos nuestra ortografía.
- d. Estudiábamos aspectos históricos de la literatura procurando identificar distintos géneros (Ariza, de la O, 2005: 10).

Los autores plantean un tipo de enseñanza, que recibió el docente en el momento en que fue estudiante y probablemente ese mismo patrón es el que se está practicando en el aula de clases con los alumnos. Si el docente recuerda ese tipo de enseñanza cae en la razón del porqué a veces al estudiante no le gusta la clase de Español y exclusivamente el tema que nos ocupa, no le gusta la lectura. Este puede ser una de los motivos, porque se sabe que son muchos los factores que afectan; sin desmeritar lo importante que es conocer la estructura en el idioma, pero aquí el énfasis que se quiere hacer es que el alumno valore lo significativo de la lectura para él, sin que ésta se vea desvinculada de su contexto y de sus intereses.

Es importante también el considerar en qué nivel de importancia se encuentra el diagnóstico que debe realizar un docente sobre los conocimientos del alumno abstraído de su entorno, qué particularidades se presentan en el área geográfica donde se encuentra la escuela que pueden repercutir considerablemente en él, y la manera en que se desarrolla el proceso de seguimiento para encausar al alumno en la construcción de su propio aprendizaje.

El enfoque constructivista parte y hace mención de los llamados esquemas de conocimientos “el cual se define como “la representación que posee una persona

en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad” (Coll, 1983, citado por Miras, s.f.: 52).

Considero oportuno y pertinente citar el siguiente ejemplo:

PROFESOR: A ver, Julio ¿por qué expulsaron a los judíos de España?

JULIO: Porque no se dejaron fotografiar.

PROFESOR: ¿Cómo? ¿De dónde sacaste esto?

JULIO: Lo ponen en el libro.

PROFESOR: ¿Dónde lo pone?

JULIO: Aquí, pone "porque no se retractaron" (Miras, s.f.: 47).

Según el ejemplo anteriormente mencionado, se pone de manifiesto que el alumno no parte de cero sino que trae su propia experiencia adquirida previamente en su hogar, en su barrio, en la escuela, con la realidad que a él le rodea. Existe además, una amplia visión de lo que sucede internamente en el estudiante, lo que sucede en una situación de comunicación en el aula de clases, los conceptos creados particularmente en él tienen una marcada incidencia en el avance del proceso de enseñanza aprendizaje bajo este nuevo enfoque. En tal sentido, es importante la participación del docente en cuanto a realizar una revisión del nivel de contacto que traen los alumnos en relación con el entorno, que hace que se genere y construya de forma individual nuevo conocimiento. La comprensión de la información es más viable, más fluida si se toma en consideración, el estado inicial de los alumnos, qué tanto ellos conocen, cuáles son las limitaciones que ellos reflejan y tener un punto de referencia para partir.

La concepción constructivista abandona la igualmente tradicional aproximación prescriptiva a los fenómenos y procesos educativos, adoptando más bien un papel de herramienta de reflexión y análisis, de instrumento de indagación teórica y práctica. Un instrumento que atiende especialmente a los componentes y dimensiones psicológicas de los procesos educativos escolares, pero que es consciente de que los fenómenos educativos no se agotan en sus dimensiones y componentes psicológicos y de que su aproximación sólo adquiere pleno sentido cuando se conjuga con aproximaciones que atienden a otras dimensiones y componentes (Coll, 1997: 332).

Específicamente, al buscar un tema o área de la lengua y poder hacer que se reflexione sobre el problema, en el aspecto de la lectura se ha visto una desmotivación total por el acto de leer, se ha perdido o no se ha tenido el hábito de la lectura. Al interior del aula de clases se evidencia esa dificultad en el alumno cuando no tiene facilidad para comprender algún fragmento de un contenido y en todo caso tiene la obligación de leer sólo cuando la forma de evaluación es un control de lectura o examen. **Entonces la gran preocupación gira en torno a cómo lograr que los estudiantes lean significativamente para llegar a la comprensión.** Cómo encausar al alumno en esa actividad para obtener mejores competencias lectoras que le permitan desarrollarse de manera integral y segura.

Para poder obtener un éxito en el logro del aprendizaje en forma significativa de los alumnos es necesario que ellos desarrollen estrategias que les permitan adquirir ese nuevo conocimiento en forma más efectiva, porque la realidad del contexto educativo es otra ya que por parte de los docentes se ha demandado un aprendizaje de carácter memorístico tomando como comprobación del éxito de su quehacer, el nivel cognoscitivo del alumno, no desmeritando claro está la función del docente formado bajo un enfoque conductista, pero es aquí en este enfoque constructivista donde su función como mediador entre el alumno y el conocimiento hace que el proceso tenga mayor validez y el alumno pueda alcanzar la comprensión que se desea que adquiera como competencia .

En conclusión, la concepción constructivista pretende que el alumno no se sujete a copiar o reproducir el conocimiento sino que sea un partícipe activo; y, exclusivamente en el acto de leer, que no se limite sino que sea una persona capaz de utilizar las estrategias de aprendizaje que son una guía para él y seleccionar las más útiles en el procesamiento de la lectura de un texto, para producir una integración del contenido y relacionarlo con su conocimiento previo con la ayuda de un guía que le oriente en el proceso.

II.3 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Dentro del aula de clases se cuenta con alumnos de diferentes niveles o estrato social, diferentes formas de actuar o de conducirse, y además diferentes ritmos de aprendizaje. A veces, desdichadamente eso es desestimado en la escuela por parte de los docentes (en ocasiones creo que inconscientemente), cuando se expresa la queja del porqué no aprende fácilmente estos jóvenes o niños en el momento de explicar o dar a conocer los contenidos, sin percatarse también que en la transmisión del conocimiento de las asignaturas van acompañados de estrategias de enseñanza mayormente, y no es denegar lo esencial que son dichas estrategias sino que debe haber una reciprocidad con relación a las estrategias de aprendizaje.

Hay que iniciar por presentar una serie de definiciones en torno a qué es el aprendizaje: es el proceso por el cual una persona es entrenada para dar una solución a situaciones; tal mecanismo va desde la adquisición de datos hasta la forma más compleja de recopilar y organizar la información (Navarro, 2004: 4). Es un proceso en el que participa activamente el alumno, dirigido por el docente, apropiándose el primero de conocimientos, habilidades y capacidades, en comunicación con los otros, en un proceso de socialización que favorece la formación de valores, “es la actividad de asimilación de un proceso especialmente organizado con ese fin, la enseñanza” (Zilberstein Toruncha: 6).

En los conceptos planteados anteriormente es evidente que para que se produzca el aprendizaje el alumno debe apropiarse de esas herramientas que se disponen para él y que le facilitan el proceso. Veamos ahora algunas aproximaciones a construcciones conceptuales específicas de qué son las estrategias de aprendizaje.

Pueden ser definidas como “conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación”

(Weinstein y Mayer citado por Arias y otros, s.f.: 2). Otros autores las definen como "actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento" (Weinstein y Mayer citado por Arias y otros, s.f.: 2).

Estos son algunos de los términos más generales con los que se han conceptualizado las estrategias (Monereo, 1990, y Nisbet y Schucksmith, 1987):

- a. Son procedimientos.
- b. Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- c. Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- d. Son más que los hábitos de estudio porque se realizan flexiblemente.
- e. Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas).
- f. Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 1998: 114).

Las definiciones que aquí se plantean hacen resaltar que la estrategia de aprendizaje está compuesta por las ejecuciones que el alumno debe realizar para posibilitar el aprender, como asimismo la determinación o el deseo que tiene de llevarlo a cabo. En las estrategias de aprendizaje es el alumno quien lleva a cabo las acciones para lo que él espera lograr. Entonces, el compromiso de todo docente es poder lograr los objetivos de la clase, que el alumno se apropie de lo enseñado; por eso es importante saber con qué estrategias de aprendizaje cuenta el alumno para aprehender el conocimiento o para lograr el acto de comprensión, para ayudarle a seleccionar cuál estrategia le favorece para la construcción y adquisición del conocimiento lo cual contribuye para un aprendizaje eficaz.

II.3.1 LA TAXONOMÍA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE WEINSTEIN Y MAYER

La clasificación de las estrategias de aprendizaje según Weinstein y Mayer se presenta de la siguiente manera:

- a. Estrategias cognitivas
- b. Estrategias metacognitivas
- c. Estrategias de manejo de recursos (Weinstein y Mayer citado por Valle Arias y otros, s.f.: 4).

II.3.1.1 LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Las estrategias cognitivas hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. Serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender, y recordar la información de unas determinadas metas de aprendizaje (Weinstein y Mayer citado por Valle Arias y otros, s.f.: 4).

En este tipo de estrategias los autores convergen al enfocarse en que son aquellas que contienen o comprenden habilidades comunes que el alumno es capaz de realizar, acciones que son básicas. Autores como Weinstein la subdividen y las mencionan como estrategias de repetición, elaboración y organización. En las estrategias de repetición el proceso que se realiza en ellas es el de poder memorizar, repetir datos, fechas, conceptos establecidos en un contenido. En las de elaboración, ya hay otro paso más complejo porque lo que se lleva a cabo aquí, es el poder relacionar la información que ya se conoce con la nueva información, y en la de organización tiene que ver con la habilidad con que se cuenta para lograr establecer relaciones de contenido de forma estructurada y resumida (Weinstein citado por Valle Arias y otros, s.f.: 5).

II.3.1.2 LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Las estrategias metacognitivas hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y la regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje (Weinstein citado por Valle Arias y otros, s.f.: 5).

En esta clasificación, la participación del alumno es más palpable debido a que las estrategias metacognitivas reflejan su propio conocimiento, hasta qué punto él se permite establecer y reconocer las capacidades que posee, o con qué limitaciones pueden encontrarse frente a una tarea o a un contenido o qué herramientas son pertinentes para lo asignado. Lo destacable aquí es que el alumno se enfrente a ese nuevo conocimiento, que ejecute acciones que le permitan tener estrategias para ponerlas en práctica antes, es decir, con qué tarea o contenido se enfrenta y cómo esbozarlo. Esto tiene que ver con la planificación, con que durante el proceso ponga en práctica lo prescrito, que controle su trabajo; y después que determine si ha alcanzado los propósitos o no de su actividad (esto está relacionado con la evaluación).

II.3.1.3 LAS ESTRATEGIAS DE MANEJO DE RECURSOS

Las estrategias de manejo de recursos son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a realizar la tarea exitosamente. Tienen como finalidad sensibilizar al estudiante sobre lo que está estudiando; y sensibiliza en tres ámbitos: motivación, actitudes y afecto (Westein citado por Valle Arias y otros, s.f.: 6).

En este tipo de estrategias está comprendida la motivación, que es la fuerza prácticamente fundamental para que se impulse el deseo en el estudiante de aprender y aprehender el contenido, el poder establecer además un ambiente en el que se sienta cómodo para desarrollar su tarea.

II.3.2 OTRAS TAXONOMÍAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

También existe otra clasificación de las estrategias en las cuales se enmarcan cuatro grandes grupos de estrategias:

- a. Estrategias de recirculación de la información,
- b. Estrategias de elaboración,
- c. Estrategias de organización, y

- d. Estrategias de recuperación (Pozo citado por Díaz-Barriga y Hernández Rojas: 118-119).

Las estrategias de recirculación de la información cumplen la misma finalidad que en la clasificación anterior en las cuales se requiere un esfuerzo superficial, al igual que las de elaboración que consisten en relacionar el nuevo conocimiento con el ya existente y organización que consiste en ordenar el contenido dándole un sentido o significado. En la clasificación que hace Weistein están comprendidas como estrategias cognitivas. La que aparece diferente es la de recuperación que consiste en establecer un sistema de recuerdo de la información que es más relevante para el estudiante.

En cada una de las clasificaciones de las estrategias anteriormente expuestas es ineludible la concatenación de una con otra. Se han visto además implícitas palabras claves que determinan la funcionalidad de la misma. Es importante entonces que el alumno aplique sus habilidades básicas, pero no sólo quedarse a ese nivel, él tiene que saber afrontar un nuevo saber, pero estar consciente de su propia capacidad para hacerlo y poder al final llevar a cabo una revisión, contando con una actitud y un ambiente propicio para al final verificar qué salió bien, y en qué se falló.

Hay un esmero particular del docente por auxiliar al estudiante para encausarlo en el interés por la lectura. Mucho se comenta que hay en la sociedad una cultura de la no lectura, que a los jóvenes no les gusta leer, y en todo caso si lo hace están absorbidos por los medios informático-tecnológicos. El poder crear un hábito de lectura en él, hace que la escuela y el docente reorienten la función en cuanto a ese proceso.

Éstas son algunas de las estrategias que también se sugieren que los alumnos posean y que sean reforzadas en la escuela:

- a. Comprensión lectora.
- b. Identificar y subrayar las ideas principales.

- c. Hacer resúmenes.
- d. Expresión escrita y oral.
- e. Orientación básica en el uso de la atención y de la memoria y en el saber escuchar.
- f. Estrategias de memorización para recordar vocabulario, definiciones, fórmulas.
- g. Realización de síntesis y esquemas.
- h. Estrategias para los exámenes, para aprovechar las clases y para tomar apuntes.
- i. Realización de mapas conceptuales.
- j. Estrategias de aprendizaje más específicas de cada materia (realización de análisis morfosintáctico, enseñanza explícita de razonamiento, estrategias de resolución de problemas, pensamiento crítico).
- k. Cómo utilizar la biblioteca.
- l. Cómo organizar y archivar la información en el estudio.
- m. Cómo realizar trabajos monográficos y hacer citas bibliográficas (Salazar Bondy, s.f.: 7).

El conocimiento de las estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos y la medida en que éstas contribuyen a mejorar el rendimiento académico, pueden servir de motivación para aquellos estudiantes que no las aplican para así mejorar en sus estudios. Para efectos del trabajo de aula de mi investigación, es interesante ver las imbricaciones entre una taxonomía y otra; y mucho más específicamente, cómo se implican y se contienen. Haciendo un mínimo esfuerzo de comparación, en la siguiente tabla podemos ver la anterior lista de estrategias clasificadas según la taxonomía de Weinstein y Mayer.

TABLA # 1: CUADRO SINÓPTICO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE			
ESTRATEGIAS DE SALAZAR BONDY	TAXONOMÍA DE WEINSTEIN Y MAYER		
	<i>Cognitivas</i>	<i>Metacognitivas</i>	<i>De manejo de recursos</i>
Comprensión lectora.			
Identificar y subrayar las ideas principales.			
Hacer resúmenes.			
Expresión escrita y oral.			
Orientación básica en el uso de la atención y de la memoria y en el saber escuchar.			
Estrategias de memorización para recordar vocabulario, definiciones, fórmulas.			
Realización de síntesis y esquemas.			
Estrategias para los exámenes, para aprovechar las clases y para tomar apuntes.			
Realización de mapas conceptuales.			
Estrategias de aprendizaje más específicas de cada materia (realización de análisis morfosintáctico, enseñanza explícita de razonamiento, estrategias de resolución de problemas, pensamiento crítico).			
Cómo utilizar la biblioteca.			
Cómo organizar y archivar la información en el estudio.			
Cómo realizar trabajos monográficos y hacer citas bibliográficas (Salazar Bondy, s.f.: 7).			

Es evidente que las estrategias que predominan son las cognitivas y las metacognitivas; sin embargo, hay al menos dos estrategias que funcionan como estrategias de manejo de recursos.

CAPÍTULO III:
LOS MODELOS DE LECTURA
Y LA COMPRENSIÓN LECTORA
COMO ESTRATEGIA
PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

III.1. LOS MODELOS DE LECTURA

Uno de los temas de gran discusión ha girado en torno a los modelos que se han empleado en el proceso de lectura y escritura, tratando de buscar el más acertado para lograr que el alumno comprenda y adquiera el conocimiento y reconocimiento de la lengua.

El tema de la lectura constituye algo fundamental en el quehacer pedagógico de la escuela, de manera que el problema que se presenta en cuanto a la falta de comprensión es cada vez más fuerte, además, ha existido durante mucho tiempo una polémica acerca de cuál es el método más idóneo para aprender a leer y comprender lo leído. El interés por la búsqueda de un modelo que garantice la efectividad para lograr el aprendizaje de la lectura ha llevado a varios lingüistas y psicólogos a la creación de modelos de lectura útiles para el proceso de dicho aprendizaje, por ello es importante dedicarles una revisión a los modelos que se aplican en educación.

La clasificación que se utiliza es la siguiente: modelo ascendente o *bottom up*, modelo descendente o *top down* y el modelo interactivo (Arnaiz Sanchez y Ruiz Jiménez, 2001: 57).

III.1.1. LOS MODELOS ASCENDENTES

Llamado también *bottom up* o proceso de abajo-arriba. Se le llama ascendente precisamente porque el reconocimiento se da primero en letras, luego en sílabas hasta llegar a las palabras. Estos son algunos de los modelos ascendentes:

- a. Modelo de Gough (1976),
- b. Modelo de procesamiento de Haberguer y Samuels (1970).

Las características de estos modelos son:

- a. El aprendizaje de la lectura va desde el desciframiento hasta la comprensión, siendo necesario para la adquisición de tales niveles estar en posesión de un conjunto de habilidades organizadas jerárquicamente.

- b. La información se propaga de abajo- arriba, desde el reconocimiento de las letras hasta el procesamiento semántico del texto.
- c. La única fuente de significado radica en el texto escrito.
- d. El objetivo de la evaluación sería la delimitación operativa del nivel lector alcanzado por el sujeto.
- e. El lector ante un texto lo que realiza es procesar sus elementos empezando por las letras, continuando con las palabras y frases, en un sentido ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto.
- f. Las propuestas de enseñanza en que se basa este modelo atribuyen una gran importancia a las habilidades de descodificación, puesto que considera que el lector puede entender el texto porque puede descodificarlo (Arnaíz Sánchez y Ruiz Jiménez, 2001: 57).

Según lo planteado por Arnaíz Sánchez Y Ruiz Jiménez en este modelo se parte de unidades elementales hasta llegar a unidades mayores, en el que el aprendizaje de la lectura está basado más que todo en el acto mismo de repetición de letras y sílabas correspondientes con un determinado sonido realizando la acción de pasar la vista por cada una en un proceso progresivo hasta llegar al reconocimiento de las mismas.

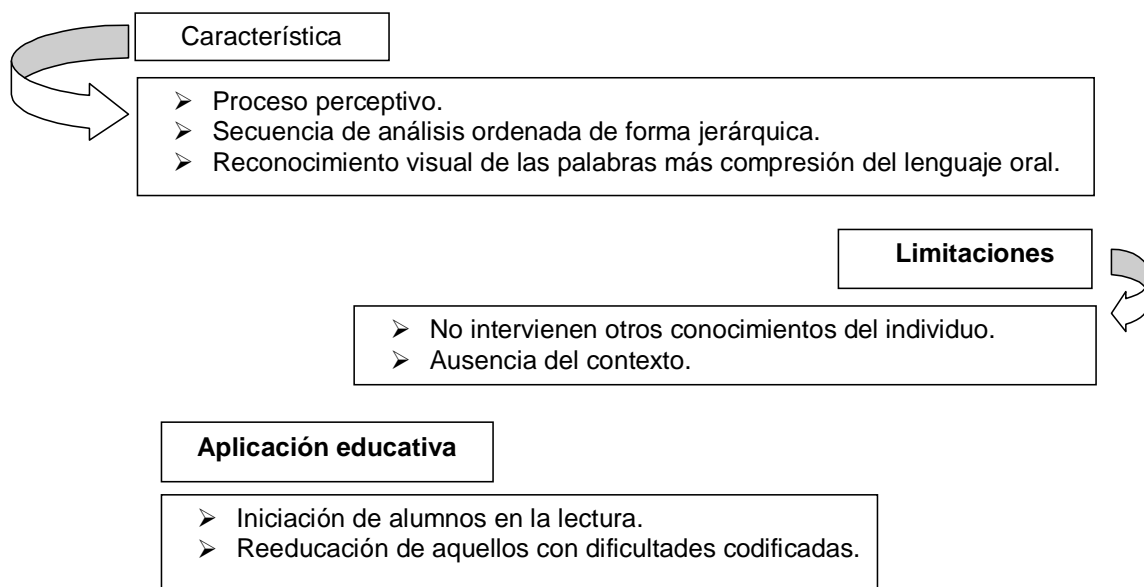
La comprensión va a girar en torno a la habilidad que se tiene para ir desarrollando el proceso, es factible dentro de los primeros años de iniciación a la lectura en los alumnos, por la sencillez que se tiene al ir reconociendo las letras y las sílabas, básicamente en esa etapa el niño reconoce el sonido de las letras los cuales va asociando. Se puede decir que hasta ese momento la escuela ha cumplido esa función en el aspecto de la lectura de carácter fundamentalmente de la descodificación. Es decir, que aquí es donde la importancia va a girar en torno a la capacidad para descifrar el significante.

Lo destacable en este modelo es que interesa evaluar en el alumno es el resultado. Saber si el alumno tiene la habilidad para leer; aquí la evaluación del aprendizaje va a estar guiado por la identificación de las letras, los fonemas y las sílabas y la pronunciación de las palabras, en este sentido la lectura se refleja como un acto lineal, la cual está relacionada con el concepto que se ha tenido de

leer tradicionalmente. El alumno cumple el requisito de ser ascendido de grado porque identifica las palabras, no necesariamente porque comprende lo que lee.

Las limitaciones pueden ser por varios motivos, entre ellos el hecho de pensar que hay un período de tiempo que se establece en el año escolar en el que los niños posean las habilidades de lectura y escritura, siendo esto un factor que condiciona el hecho de acelerar el proceso de enseñanza de sus primeras letras con el fin único de que el alumno las reconozca y las lea y así es promovido al grado inmediato superior. Esto ocasiona algunas debilidades observadas: el niño en ocasiones puede leer sólo en los libros de textos con los cuales se le ha enseñado, y con dificultad o silabeado en un texto diferente, esto como producto de la memorización que hizo sólo en un contexto. La lectura se concibe como un acto mecánico dejando a un lado el acto de comprensión.

DIAGRAMA # 1: MODELOS ASCENDENTES DE LECTURA



FUENTE: Repetto Talaveram, Elvira, *Intervenciones pedagógicas para la mejora de la comprensión lectora*.

“Alfabético: parte del nombre de las letras, fonético: parte del sonido de las letras. Silábico: parte de la unidad de la sílaba. Los primeros métodos utilizados fueron los alfabéticos, después se utilizaron los fonéticos y por último a los métodos silábicos, todos ellos a su vez con distintas variantes” (Iglesias, 2003: 14).

En *La querrela de los métodos*, Braslasky van presentando de forma descriptiva los orígenes y características de los métodos analíticos y sintéticos.

En el caso de los analíticos hablando específicamente del alfabético, una de las dificultades que se presentan es al momento de aprender a leer. En el **método alfabético** se enseña el nombre de la letra y no el sonido y esto provoca un distanciamiento entre el grafema y el habla. Es a finales del siglo XVIII que se recomienda abandonar la enseñanza de a través del deletreo (Braslasvky, 1962: 28-29).

En el caso del **método fonético** consiste en enseñar el sonido para luego el alumno reconozca el grafema y por último el nombre de esa letra. Como ventaja se presenta la gradualidad con que el alumno aprende las letras, pero como dificultad se presenta la enseñanza del sonido de las consonantes en forma aislada (Braslasvky, 1962: 35-36).

Como solución al método anterior aparece **el método silábico** en el cual se enseña con sílabas que luego se combina para formar palabras o frases. Este modelo supera al anterior porque el problema de imprecisión en el alumno en cuanto a la enseñanza de las consonantes en forma aislada, aquí es distinto ya que las consonantes se combinan con las vocales y hay una mayor facilidad (Braslasvky, 1962: 39).

III.1.2. MODELOS DESCENDENTES

La segunda perspectiva se denomina modelo descendente, aunque también se le conoce como proceso *top down* o proceso de arriba-bajo:

- a. Modelo de Goodman,
- b. Modelo de Smith.

La importancia está centrada en el proceso de identificar palabras y frases, dando cabida a la comprensión del **significado** de la palabra. Las características de este modelo son las siguientes:

- a. El lector no procesa letra a letra, sino que hace uso de sus conocimientos previos y de sus recursos cognitivos para realizar contraposiciones sobre el contenido del texto.
- b. En el proceso de lectura se le dará importancia al reconocimiento global de las palabras en detrimento de las habilidades de decodificación.
- c. La comprensión del texto va a depender de los esquemas mentales del lector y del contexto, siendo necesario poner el aprendiz lector, desde el primer momento, en presencia de textos significativos.
- d. Cuanta más información posea un lector sobre el texto que va leer, menos necesitará fijarse para construir una interpretación.
- e. Parte de hipótesis y anticipaciones previas, y a partir de ellas el texto es procesado para su verificación (Arnaiz Sánchez y Ruiz Jiménez, 2001: 58).

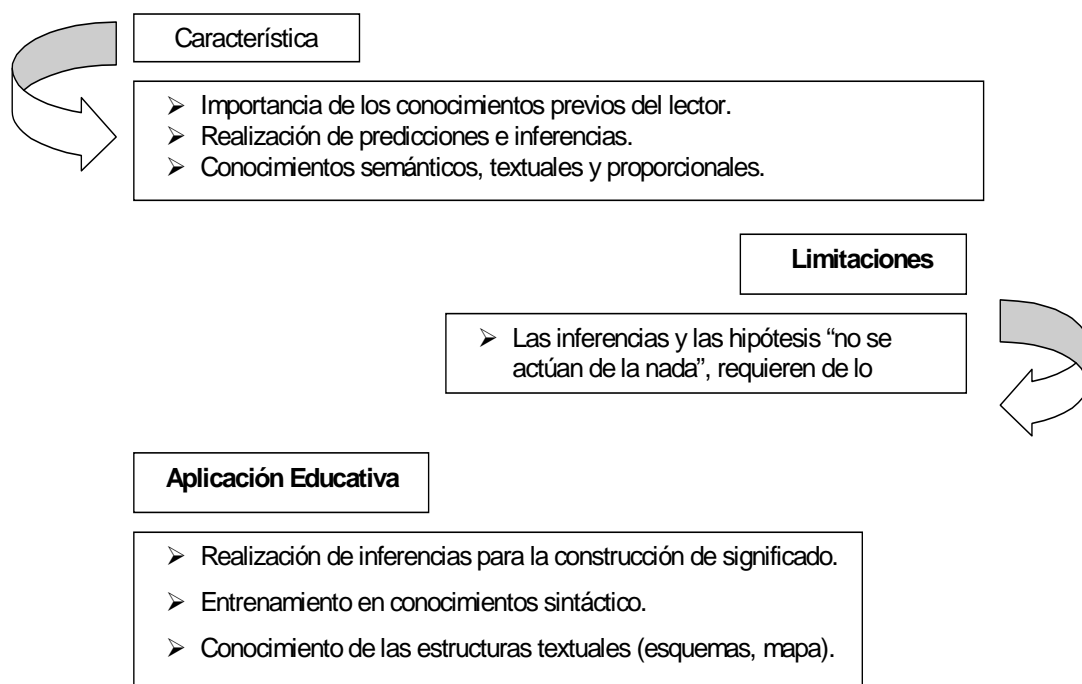
Este enfoque es contrario al modelo ascendente en donde el énfasis de la lectura está en la acción meramente mecánica de leer. En cambio aquí, al partir de unidades mayores, el énfasis de la lectura radica en la significación de las palabras, aquí la lectura es vista como un proceso constructivo con el cual se busca la significación del mensaje es decir, la comprensión. “La lectura es mucho más que un sistema que hay que decodificar; es un proceso destinado a construir el significado de un texto en el que se producen transacciones entre pensamiento y lenguaje” (Actis, 2003: 17).

En este modelo sí se toman en cuenta los conocimientos que traen los alumnos y que pueden relacionar con el contenido del texto. Es aquí donde la semántica es un elemento importante porque a través de ella se busca la reconstrucción del texto, convirtiendo así al alumno en un lector activo, (dejando atrás la pasividad en el modelo anterior) haciendo uso de recursos cognitivos para realizar la comprensión del contenido del texto como un proceso de selección y discriminación de los elementos que lo comprende.

Para Kenneth y Yeta Goodman (1989) obtener sentido a partir de un texto escrito y que en consecuencia el lector debe procesar, como lenguaje, la información visual que le brinda el texto. El proceso se da en ciclos: óptico perceptivo sintáctico y semántico. En este proceso participan algunos sectores que posibilitan el intercambio de información entre el lector y el escritor, de modo que en la comprensión intervienen, la información previa sobre el tema específico y sobre el mundo en general; la competencia lingüística, los propósitos que se traza el lector al leer (motivación, necesidad, intereses, metas); los sentimientos que se movilizan a través de la lectura; la capacidad cognitiva y el uso eficiente de las estrategias de lectura (Portela, s.f.: 1).

Según estos autores la lectura no se da sólo en el nivel de descodificación de grafías sino que tiene un sentido más amplio porque en este caso toma en cuenta los conocimientos del lector sobre el tema lo cual le permiten ampliar su panorama sobre lo que está leyendo o no estar de acuerdo con lo que dice el autor si es que éste presenta una postura distinta.

DIAGRAMA # 2: MODELOS DESCENDENTES DE LECTURA



FUENTE: Repetto Talavera Elvira, *Intervenciones pedagógicas para la mejora de la comprensión lectora*.

Los propósitos de lectura que mencionan Kenneth y Yeta Goodman son una tarea compleja, **la motivación que** debe tener —en este caso un estudiante— **debe ser desmesurada de manera tal que no se sienta forzado a leer por obligatoriedad**, sino por el interés que despierte en él el texto. Además, Goodman menciona este proceso como “un juego de adivinación y sicolingüística” donde el papel que desempeña el pensamiento y el lenguaje es importante.

Hace resaltar que la comprensión en este modelo están implicados tres sistemas fundamentales tales como el sistema gráfico-fónico en el cual tiene que manejar la correspondencia del sonido y el reconocimiento de la lectura, así como el sistema sintáctico que le permite establecer criterios de orden en las estructuras para buscar el significado y utilizando además un sistema semántico con el propósito de concebir el significado del mensaje. Para ello el lector debe poseer un registro de estrategias de carácter cognitivo, para hacer inferencias o predicciones acerca del texto.

Eso lo que se pretende que el alumno aprenda a adquirir, habilidades lectoras que le permitan cuestionarse y no validar todo lo que se le presenta en los textos, que se convierta en un crítico y que sepa discriminar la información.

Dentro del paradigma del constructivismo, los docentes y alumnos interactúan, el docente no tiene que asumir que el estudiante llega al centro educativo sin conocimiento alguno, sino que estos traen experiencias del hogar, los vecinos, amigos, etc.; y precisamente esos conocimientos previos que trae consigo permiten que el conocimiento se amplíe y se complemente con el nuevo conocimiento.

Los métodos que se incluyen en este modelo son: el método de oraciones = parte de oraciones. Y el método de la palabra generadora = parte de palabras generadoras.

Dentro de esta categoría se enmarcan los métodos **léxicos** y el método **global-natural**.

Los métodos **analíticos, globales o descendentes** parten del reconocimiento de unidades complejas con significado (palabras, frases) para que más tarde se discriminen las unidades más simples o elementales (sílabas, letras) (Iglesias, 2003: 13).

Braslasvky menciona de igual manera la puesta en marcha de este método. El método global comprende cuatro principios privativos del método global en los cuales Decroly expone lo importante de esto y son “el concepto de la globalización, la percepción visual como actividad dominante, la lectura de ideas, el carácter natural del proceso implicado en la lectura global” (Decroly, citado por Braslasvky, 1962. 61).

- a. El primero es el concepto de globalización. Entendiéndose aquí que el niño en su pensamiento tiene una visión de conjunto al momento de percibir las cosas y de ahí se parte para la generalidad para la enseñanza de la lectura.
- b. Percepción visual como actividad dominante. En este principio se determina que el sentido de la vista actúa de manera hegemónica, sobre el sentido del oído y no sólo ventajoso por su rapidez sino por el espacio o campo visual.
- c. Lectura de ideas. Decroly plantea que esta se produce a través de la utilización de juegos educativos en donde el niño va asociando palabras con objetos o procurando buscar el orden de ideas de un cuento o narración.
- d. Carácter natural del proceso. Decroly lo ha planteado así porque todo lo anteriormente mencionado, la visión de conjunto, percepción visual y captación de ideas, el niño los va desarrollando en forma progresiva durante la etapa de aprendizaje y esto resulta más eficaz (Braslasvky, 1962: 62, 71, 74,78).

TABLA # 2: CUADRO COMPARATIVO DE LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

METODOLOGÍA SINTÉTICA O ASCENDENTE	METODOLOGÍA ANALÍTICA O DESCENDENTE
Alfabéticos, fonéticos, silábicos.	Léxicos, global-natural.
Seriales de abajo-arriba o ascendentes.	Seriales de arriba-abajo o descendentes.
De las unidades simples a las complejas.	De las unidades complejas a las simples.
Decodificación del signifiante, relaciones grafema-fonema.	Comprensión del significado, percepción global.
Factores lingüísticos.	Función visual.
Producto.	Proceso.
Tradicionalistas, pasivos, conservadores, mecanicistas y asociativos.	Carácter natural, aprendizaje espontáneo, constructivistas, descubrimiento.
FUENTE: <i>Aproximación histórico-conceptual a la metodología de enseñanza de la lectura</i> , p. 2.	

III.1.3. LOS MODELOS INTERACTIVOS

La tercera perspectiva son los modelos interactivos, que sirven para recuperar algunas de las intransigencias de los modelos descendentes surgidos de su oposición a los modelos ascendentes; helos aquí:

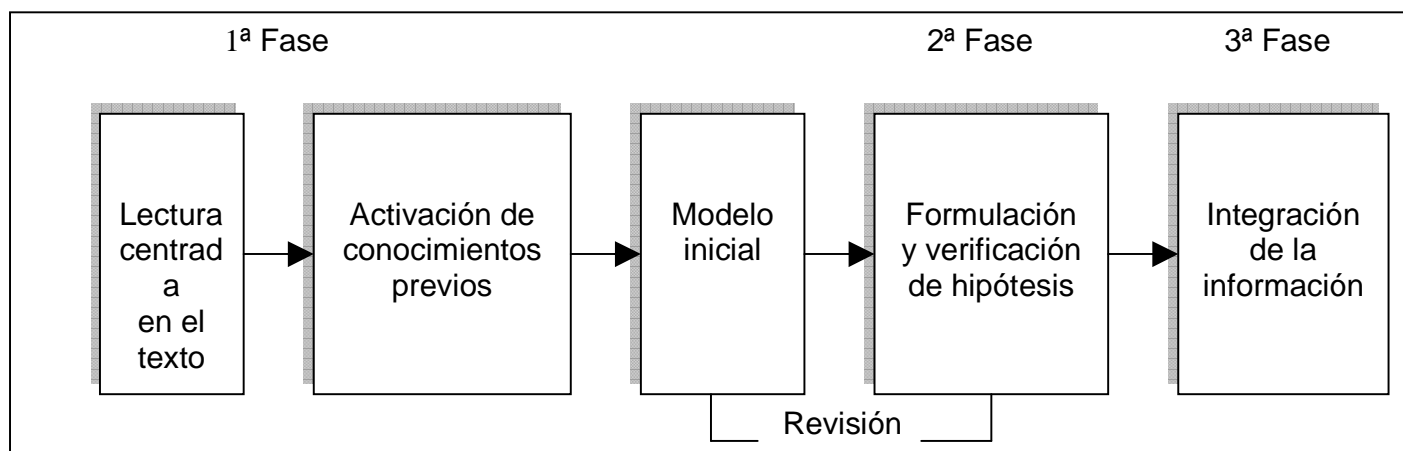
- a. Modelo interactivo de Rudell y Speaker (1985),
- b. Modelo de Rummel Ihart (1976, 1977, 1980).

Tienen las siguientes características:

- a. La comprensión es un proceso interactivo o constructivo que se da a través del intercambio entre el lector y el texto. La comprensión es producto del intercambio entre la información lingüística y conceptual que posee el receptor (receptor u oyente) con la que aporta el texto (oral o escrito).
- b. El proceso lector no se puede entender como una destreza global unitaria construida por el ensamblamiento de subdestrezas. La lectura es un proceso profundamente interactivo, donde las unidades lingüísticas en el texto- desde el nivel semántico, sintáctico, morfémico lexical, y morfofonético son empleadas por el lector de acuerdo con su competencia lingüística y según sus necesidades en la construcción del significado durante el procesamiento acumulativo de las palabras y de oraciones del texto [...]
- c. Las cuatro modalidades del lenguaje deben desarrollarse simultáneamente: hablando, escuchando, leyendo y escribiendo, porque son procesos altamente independientes; de ahí que no es conveniente subdividirlos o atomizarlos con fines pedagógicos.
- d. El aprendizaje del lenguaje escrito se da a través de un proceso analítico en donde los sujetos, analizando el todo significativo, comprenden todas las reglas, los usos y los componentes (Portela Morales, s.f.: 3).

Alonso Tapia divide el proceso lector en tres fases: la primera fase, incluye —a partir de la lectura inicial— la activación de conocimientos previos, la segunda , la formulación y verificación de hipótesis, y la tercera fase, la integración de la información.

DIAGRAMA # 3: MODELO INTERACTIVO DE LECTURA



Fuente: (Alonso Tapia, 1991, citado por Arnaiz Sánchez y Ruiz Jiménez, 2001: 60).

En este modelo el proceso es más complejo debido a que la actuación del lector al enfrentar el texto es necesario dominar las habilidades de descodificación y la utilización de los saberes previos los cuales permiten que se activen dichos conocimientos para poder procesar el texto con la nueva información. Con este procedimiento se pretende despejar las interrogantes y enriquecer los conocimientos, logrando que se realice un proceso de análisis y síntesis a la vez para interpretar el significado.

El método interactivo tiene una ventaja y es que se auxilia de los modelos anteriores identifica las unidades menores y se pueda ser capaz de leer palabras conocidas y desconocidas.

Como desventaja se demuestra la dificultad para organizarlo, al incluir dos clases de vías, en la cual se incluyen más variables. Las unidades que dan inicio a la lectura que es el reconocimiento de la sílaba, el fonema y letras además de reconocer la complejidad del mensaje en oraciones (Iglesias, 2003: 15).

Lo que se pretende llevar a cabo a través de este modelo es el hecho de propiciar una lectura en la que el estudiante dilucide las dudas u obstáculos presentados al momento de su realización. Pero, a veces esto se ve afectado por el mismo sistema de enseñanza que se tiene en el cual se ve reflejado que hay actividades relacionadas con el contenido de las asignaturas que requieren más que una simple reproducción del texto, y es entonces cuando se puede hablar de una extracción e interpretación de significados.

Smith (1983) y Crowder (1985) indican que el modelo interactivo de procesamiento de la información [interviene] dos fuentes de información:

- a. Información visual proveniente de procesos sensoriales y de la aplicación de las reglas de conversión grafema-fonema.
- b. Información no visual proveniente de procesos mentales superiores, como razonamiento, memoria, experiencias y conocimientos previos que tenemos del mundo y de nuestro entorno, que nos ayudan a reducir la incertidumbre acerca de lo que se está leyendo (Arnaiz Sánchez y Ruiz Jiménez, 2001: 60-61).

En este caso la idea del autor enfatiza que los conocimientos preliminares que un alumno tiene son un soporte para el momento de la comprensión. Al poseer más información sobre el tema que se lee, esto facilita el acceso a la comprensión del texto. En cambio al poseer poco conocimiento sobre el tema, la lectura es más difícil de realizar, porque en este modelo se interrelaciona el lector con el texto.

A partir de lo que ya se conoce del tema y al ir guiándose en la lectura, estos conocimientos que han estado en la memoria se despiertan y permiten que surjan las relaciones entre éste y el nuevo conocimiento que se está presentando. A esto es lo que el autor llama inferencias, entendiéndose como el proceso de ir deduciendo lo expuesto o para comprender lo que no aparece planteado en el texto. A través de esta lectura se logra que su universo de palabras y experiencias se amplíen de manera que pueda valorar esa lectura, que consecuentemente ir más allá de lo que está escrito en un papel, logrando abstraer o desechar la información brindada en el texto

A modo de conclusión, se puede decir que, según los estudios que se han estado realizando actualmente en cuanto a la comprensión lectora se refiere, este último modelo es el que se ha tomado más en consideración, no porque se pueda establecer que es el óptimo, sino el más aceptable al poder incluir los dos procesos mencionados en los modelos anteriores. Es decir que es bien difícil que estos procesos se utilicen en su forma pura sino que lo que se ha logrado es un modelo ecléctico que logre la inclusión de los procesos anteriores. Cabe recordar que el nivel de estudio del alumno también es muy importante considerarlo, porque en el primer nivel, por estar en una edad temprana el niño no puede dar correspondencia de todo, en cambio, en un nivel que comprende alumnos de séptimo al noveno grado la demanda de un esfuerzo mental es mucho más intensa.

En cuanto a los modelos planteados, se han utilizado tomando en cuenta la edad del niño, el contexto y la pedagogía empleada y se ha ido modificando ese proceso porque la visión sobre las necesidades prioritarias del alumno de acuerdo

a su desarrollo requiere de un mayor esfuerzo no sólo del docente como el guía en esta labor sino de la capacidad y el potencial que tiene un estudiante para lograr la comprensión deseada, lo cual le facilite su trabajo y le facilite lograr hábitos lectores para mejorar su rendimiento escolar.

III.2. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA COMPRENSIÓN LECTORA

En uno de los capítulos anteriores se hace mención de las diferentes acepciones del término lectura de acuerdo al tiempo y al enfoque utilizado. Y es que el leer como actividad es tan fundamental en el proceso escolar y no se puede obviar el tema, no sólo es el hecho de descodificar el mensaje como se utilizó en un momento dado, sino encontrar la funcionalidad y significación de las palabras plasmada en el texto.

Aquí es en donde se habla ya no de *lectura* en su término simple sino de *lectura comprensiva* como **“la que, al tiempo que se lee, capta el significado de lo que está expresado”** (Fuentes, s.f.: 121, el énfasis es mío).

Si se retoma el concepto previamente propuesto por Fuentes, se entiende que la lectura tomando bien en serio su proceso no es nada fácil, entra en juego una serie de elementos internos y externos al lector y de ahí parte la complejidad de la misma; no sólo es utilizar el sentido de la vista o pronunciar las palabras, sino que paralelamente a ello el cerebro entra en función al ir conectando ideas para buscar la interpretación del mensaje que se presenta frente al lector. Esto me lleva a plantear que toda lectura debiera de ser comprensiva.

Hay que recordar que al momento de leer se ponen en práctica una serie de habilidades mentales desde el hecho de poder descodificar palabras hasta ver reflejadas las ideas del autor; las experiencias del lector se toman en

consideración para lograr con mayor facilidad la comprensión producto de la interacción que se da entre autores y lectores.

Hablar de comprensión lectora no significa hacerlo simplemente de un acto mecánico, significa hablar de un proceso superior, que trata precisamente de la construcción de los significados, de una interpretación de las ideas expuestas por el autor, ideas que se van procesando para retomar la información que es relevante y pertinente.

Pero la realidad es otra. En el ámbito escolar es evidente la falta de interés por leer y consecuentemente la ausencia de comprensión lectora. Si se aborda a profesores para preguntarles a qué se debe, surgirán una cantidad de factores al respecto; de igual manera sucedería al interrogar a los alumnos. Tomando en cuenta lo mencionado, podría pensarse que las estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje son en las que estarían centrándose el proceso para poder coadyuvar a aminorar el problema.

Durante lo últimos veinte años, se han llevado a cabo trabajos de investigación dedicados a la comprensión lectora; y las diferencias entre los autores han sido más que visibles. Y si no, leamos el resumen que hace Solé: “[...] existe una polémica ya clásica respecto a si la comprensión es una habilidad unitaria o una serie de subhabilidades” (Solé, 2001: 24-25).

Rosenshine es de la opinión que la comprensión está basada en un conjunto de subhabilidades que admiten que el proceso se logre. Por ello para este autor entre las habilidades de comprensión se contemplan:

- a. Localización de detalles: reconocer, parafrasear, encontrar cosas concretas.
- b. Habilidades de inferencias simples: comprender palabras por el contexto, reconocer relaciones causa-efecto, comparaciones y contrastes.
- c. Habilidades de inferencia compleja: reconocer el tema o la idea principal, sacar conclusiones, predecir resultados (Solé, 2001: 24-25).

Rosenshine divide las habilidades en tres apartados, en los cuales se observa que el acto de comprensión va desarrollándose de lo más simple a lo más complejo,

iniciando con una etapa de reconocimiento del material, es decir, el primer contacto del lector con el texto, durante el proceso de la lectura el alumno puede ir determinando la asociación de significado con lo que ya conoce, lo cual trae como consecuencia que vaya descubriendo, deduciendo y comprobando las ideas, que están comprendidas en el material impreso.

Baumann por su parte divide en cinco fases la enseñanza de diferentes habilidades de comprensión lectora:

- 1ª Introducción: se explican los objetivos de lo que se trabajará y por qué es útil.
- 2ª Ejemplo: se ejemplifica la habilidad a través de un texto, a fin de que los alumnos entiendan lo que hay que aprender.
- 3ª Enseñanza directa: el profesor muestra explica y describe la habilidad de que se trate dirigiendo la actividad.
- 4ª Aplicación dirigida por el profesor: los alumnos practican la habilidad aprendida bajo el control y la guía del profesor, el cual si lo considera necesario, puede volver a la 3ª fase.
- 5ª Práctica individual: los alumnos deben utilizar de modo independiente la habilidad con material nuevo (Baumann, 1985, 1990, citado por Solé, 2001: 25).

De igual manera Baumann comparte lo de la serie de subhabilidades y presenta cinco etapas que ayudan al logro de la comprensión, diferenciándose en cierta medida de Roseshine, ya que Baumann incluye un proceso más detallado en el inicio de la actividad, desde lo que se pretende lograr y la guía y conducción del proceso de la lectura por parte del profesor, que es básica en dos de sus etapas, y es hasta después de la participación del docente que el alumno puede conducirse solo en el proceso lector.

La otra perspectiva es la que plantea que la comprensión es una actividad unitaria:

En esta línea se encuentra el trabajo clásico de Robinson, conocido como SQ3R —las siglas corresponden a *Survey* (visión general); *Question* (formularse preguntas que afecten a grandes unidades temáticas de los textos, por ejemplo, subapartados); *Read* (leer, teniendo en cuenta las preguntas formuladas y tratando de encontrar sus respuestas); *Recall* (recordar,

escribiendo en una hoja de papel las respuestas encontradas o creadas, al principio los alumnos pueden proceder a elaborar resúmenes globales del texto); *Review* (revisar las notas a elaborar para todo el capítulo, el resumen, etc.)— (Baumann, citado por Solé, 2001: 26).

Según lo planteado por el autor anteriormente se puede observar que la comprensión es una actividad unitaria ya que los pasos que él menciona para la comprensión, uno es complemento del otro, es decir un paso da la apertura para seguir al siguiente nivel pero no en forma aislada.

Siempre que se está frente a una nueva información es importante el poder realizar de forma superficial una revisión al contenido general del texto no es una lectura total sino una lectura a saltos o sea, ir rápidamente revisando de qué trata el texto que se tiene a mano. Con el segundo paso lo que se confirma es, si a través de esa revisión superficial, ya se pueden captar las ideas principales contempladas en el texto e irse interrogando con respecto al mismo; el tercer paso leer, en este momento la lectura sí se realiza en forma total y es más reflexiva más reposada, porque permite ir asimilando la información; recordar, aquí se puede constatar si se ha comprendido el contenido al contestar las interrogantes que se tenían sobre el tema y por último el repasar, sirve al lector para poder elaborar una síntesis del mensaje leído sino se puede elaborar el resumen quiere decir que pudiesen haber presentado problemas de comprensión.

Asimismo se presenta el modelo de enseñanza recíproca formulado por Palincsar y Brown (1984), elaborado para modificar el papel de “participante pasivo” que tiene muchas veces el alumno en las sesiones dirigidas a enseñarle a leer, y transformarlo en un miembro activo de un grupo implicado en la elaboración del significado ((Baumann, citado por Solé, 2001: 25).

Este modelo no se expone con detalles pero la intencionalidad es considerable ya que en el aula de clases, realmente se le ha dedicado poco espacio al acto de leer porque se cree que esto abarca mucho tiempo de las horas clase, y se ha disminuido porque hay que cubrir otras actividades siempre de carácter

pedagógico, o ya sea que se realice pero sólo de manera dirigida por el maestro y los alumnos simplemente son receptores en la clases.

Casi siempre el docente es el que lleva la voz cantante para la realización de la lectura y es importante comenzar a explorar a los estudiantes, dejarlos que tengan participación de la lectura pero en forma activa, que ellos se involucren. De qué le servirá al docente, ver no sólo el nivel de comprensión que tienen, sino que también la forma en que leen oralmente puede servir de indicativo para saber el tipo de lectura que ellos manejan y así poder ayudarlos. Muchas veces cuando se realiza una lectura en el aula de clases y en la que se le da participación a los alumnos se pueden notar las facilidades o dificultades de fluidez al momento en que le toca dirigir la lectura, encontrando muchas veces una lectura silabeada, que provoca en el grupo una desmotivación hasta una lectura rápida de la cual no se comprendió nada. De eso se trata de descubrir las debilidades y no sólo señalarlas sino que los alumnos puedan subir el nivel de lectura en relación con el que manejan. Hablar de subir a otro nivel de lectura en el que actualmente se encuentran los estudiantes, consiste en ayudarlos a que entiendan mejor el significado del contenido o ideas presentadas en el texto.

En el acto de comprensión de unidades verbales están presentes por lo menos, los siguientes factores:

- a. un comprendedor o persona apta para percibir individualizar e interpretar textos lingüísticos y para hacerlo con fidelidad, aplicando los recursos conductuales correspondientes.
- b. Una unidad verbal o texto, estructurado por su autor con su propósito de transmitir significados o sentidos a otra persona, mediante pistas o sugerencias de comprensión. El texto verbal no es fruto de la casualidad, sino de la intencionalidad humana (Peronard y otros, s.f.: 100).

Partiendo de lo anterior se diría que la intencionalidad es un factor fundamental para que se realice la comprensión, partiendo aquí tanto del deseo del lector como del propósito del autor del texto. La importancia que tiene la relación e interacción que se produce entre el autor del texto y el que interpreta el mismo, ese intercambio comunicativo que se da cuando el lector tiene esa capacidad para

lograr la percepción del mensaje ya sea para converger con las ideas del autor, o en todo caso divergir, es el resultado que se produce y el cual trae consigo un enriquecimiento de los conocimientos en el lector. Pero para ello se necesitan las competencias del lector así como que el texto esté bien estructurado para facilitar la comprensión

Hay que empezar entonces a buscar las estrategias más adecuadas para orientar al estudiante a conducirse en el acto de leer y hacer sentir que tenga un valor especial dentro del proceso educativo y dentro de las áreas contempladas en el currículum, para que el proceso se lleve a cabo no sólo como deber en la asignatura de Español.

III.3 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LECTURA

El poder lograr el aprendizaje significativo en la lectura es una actividad nada sencilla, el sólo hecho de interactuar el lector con el autor y el poder ubicar el contexto en el que se desarrolla tanto el mensaje como el proceso lector, hace de ello una tarea que requiere atención especial. El llegar a nivel de comprensión deseado demanda de estrategias que permitan desarrollar ese proceso mental de manera organizada y funcional de forma tal, que el lector en este caso el alumno, obtenga el resultado deseado y pueda ocurrir el aprendizaje. Específicamente en este caso, lo que interesa es el tipo de estrategias de aprendizaje para lograr la comprensión lectora y que éstas se pueden aplicar y ser factible para el alumno.

Anteriormente se mencionaban los modelos de lectura que se han utilizado para poder lograr la comprensión lectora en el alumno. Con relación a ello Díaz-Barriga, Vidal Abarca y Gilabert hacen mención de que una de las cosas que determina la dificultad para la comprensión del texto va a depender de la cantidad de actividades de micro y macroprocesamiento que el lector emplea.

Las actividades de microprocesos son consideradas como acciones que se realizan en forma mecánica, espontánea las cuales tienen como propósito la organización del mensaje que se da por escrito. Este tipo de microprocesos los puede realizar un lector que tiene experiencia y suele leer, y se percata de los mismos cuando en un momento determinado de la lectura se le limita su comprensión por la dificultad de la misma.

Dentro de los microprocesos que se mencionan están: el reconocimiento de las letras las cuales se agrupan posteriormente en sílabas que permiten a la vez, formar examinar las palabras, el poder analizar las reglas más adecuadas de la sintaxis y de la gramática, así como el determinar proposiciones.

En el caso de los macroprocesos son acciones que son más complejas porque tiene que ver con la creación de la llamada macroestructura la cual hace referencia a la imagen proposicional y de significado general del texto y del modelo de la situación o modelo mental del lector.

Dentro de los macroprocesos más importantes se mencionan: formación de proposiciones que dan cohesión al texto, elaboración de la significancia comprendida en el texto a nivel general y por último la creación de un patrón o modelo mental o situacional.

Las diferencias existentes entre los primeros procesos y los macroprocesos es que mientras los microprocesos presentan acciones de carácter mecánico, en estos últimos las acciones son más concientes y reflexivos, dependiendo en gran medida de la capacidad del lector así como de la dificultad del texto (Díaz-Barriga y Hernandez Rojas: 144).

Esto es lo que se ha planteado en el modelo descendente y ascendente de la lectura los cuales vienen a ser sustituidos por el modelo interactivo que retoma los dos modelos y los fusiona debido a que el lector generalmente pone en práctica tanto actividades de micro y macroprocesos ya que se produce una interacción

entre los mismos, trabajando de manera gradual desde los procesos básicos, pasando por los macroprocesos que demanda mayor complejidad hasta lograr que se llegue a un nivel de metacompreensión es decir, cuando se es conciente del propio conocimiento , y en que manera poder desarrollar esa habilidad (Díaz-Barriga y Hernández Rojas: 145).

El estudiante se enfrenta a diversas situaciones en el contexto en que se desenvuelve y esto puede hacer variar los motivos para leer y el tipo de texto al que se tenga que enfrentar.

El alumno debe escoger, de entre las de su repertorio, las estrategias de aprendizaje más adecuadas en función de varios criterios:

- a. Los contenidos de aprendizaje.
- b. Los conocimientos previos que tenga sobre el contenido del aprendizaje.
- c. Las condiciones de aprendizaje.
- d. El tipo de evaluación al que va a ser sometido (Salazar Bondy, s.f.: 5).

El tipo de estrategia que realice un estudiante puede ser diferente de acuerdo a lo que el contexto comunicativo le determine en el caso de los contenidos de aprendizaje el alumno tiene que saber seleccionar la información que necesita abstraer y que le es útil en ese momento.

Los conocimientos previos son importantes ya que son muy funcionales cuando se requieren para apoyar una idea o entender un contenido, acrecentar los conocimientos previos hace que el proceso que él está desarrollando sea más fácil.

Las condiciones de aprendizaje dependerán en gran medida de la disponibilidad, tiempo, voluntad y deseo con que se cuente. Referente al tipo de evaluación, generalmente lo que ha recobrado gran interés es que el examen al ser aplicado, sea aprobado por los estudiantes, por ende es importante saber la forma en que se evalúa el examen para determinar estrategias que provoquen una comprensión del contenido a leer (Salazar Bondy, s. f.: 5).

El tomar un texto para realizar una simple lectura, desde ese momento, ya internamente en el lector se pone en juego una serie de actividades desde el que la vista capta las grafías hasta que las mismas llegan a ser descodificadas por el cerebro. Ahora, una lectura comprensiva es más reflexiva y es un proceso más complejo, no es sólo descodificar y ya. La comprensión de textos va a estar enmarcada en tres momentos en los que se desarrolla el proceso lector haciendo uso el alumno de estrategias de aprendizaje que facilitan un mejor aprendizaje. Estrategias que se utilizan antes, durante y después de la lectura.

Las estrategias previas a la lectura: se establece el propósito de la lectura de tal modo que los alumnos participen y la perciban como actividades autoiniciales y así como mejorar la motivación al leer. Se reconoce como estrategia autorreguladora en donde se planifica distintas acciones a realizar en todo el proceso. Algunas estrategias específicas son: la activación del conocimiento previo y elaborar predicciones o preguntas.

Estrategias durante la lectura: se aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto y al ejecutarse el micro y macroprocesos de la lectura. Una de las actividades autorreguladoras más relevante durante la lectura es el monitoreo o supervisión del proceso en donde se establecen actividades específicas como resaltar la importancia de partes relevantes del texto, estrategias de apoyo al repaso, subrayar, tomar notas o elaborar conceptos.

Estrategias después de la lectura, ocurren cuando ha finalizado la lectura se da la actividad autorreguladora que es la evaluación de los procesos en función del propósito establecido. Las estrategias típicas son elaboración de resúmenes, identificar la idea principal, formulación y contestación de preguntas (Castillo, s.f.: 8).

Aquí se contemplan ya específicamente algunas de las estrategias que se pueden ejecutar para cada momento en que se lleva a cabo la lectura. En el proceso lector no es sólo leer y ya, hasta allí terminó la actividad.

En este proceso es fundamental que el docente trate de reforzar u orientar al alumno en cuanto al seguimiento en la selección de las estrategias a emplear. En primer lugar se hace mención a las estrategias que deben realizarse antes de iniciar la lectura; es en este momento en el que el estudiante debe interrogarse para qué le sirve esa lectura en qué se beneficiará y a la vez se percata si el tema es conocido o no para el según los conocimientos previos que tenga. Al activar sus conocimientos previos se comienza a dar lectura al contenido aquí el alumno puede ir utilizando estrategias que le permitirán ir destacando lo más importante del contenido como ser, el subrayado, a su vez va realizando el proceso de abstracción mental y lo materializa con el subrayado. Después de ello al final el estudiante puede poner en práctica estrategias que le facilitan establecer una valoración sobre el contenido de lo leído o elaborar un resumen de lo más relevante del texto. Se hizo mención de la importancia del docente en cuanto a la selección de las estrategias porque dentro del aula también deben propiciarse situaciones en la que se pueda implicar la lectura no importando la asignatura.

En conclusión: leer implica un proceso volitivo el cual ayuda al lector para iniciar la lectura, es decir, el alumno tiene que inferir para qué le es útil esa lectura, si él cree que es un tema que sea de su interés, qué conoce del tema etc., durante el desarrollo de la misma el estudiante puede ser capaz de ir destacando lo más importante de la lectura el énfasis lo identifica en determinados párrafos o páginas del texto, como consecuencia, le sirve al final para obtener una idea central y general de todo el contenido. Si él es capaz de ir entendiendo durante el proceso y poder emitir finalmente un juicio de valor entonces se puede hablar que ha realizado una lectura comprensiva.

A la vez se destaca en las fases del proceso lector la concordancia que existe con la clasificación de las estrategias de aprendizaje, que fueron descritas inicialmente y estas estrategias de lectura ya que no son más que un desprendimiento de las primeras. Al potenciar y efectuar estas estrategias el alumno se permite ampliar su campo de conocimiento y a fortalecer sus capacidades haciendo que las áreas que él tiene como limitaciones se disminuyan conforme el avance que obtenga.

III.4 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA LECTURA

En el quehacer de la institución el docente ha tenido una gran participación en cuanto a la forma de planificar sus clases, elaborando así una programación en la cual se plasman los contenidos, objetivos y actividades para llevar a cabo, pero que se han materializado sólo en el plan, porque muchas veces no llega el plan al aula de clases. “Quedaba en el cajón como constancia oficial de programación elaborada pero sin que nunca llegara a ser un verdadero instrumento para la intervención didáctica” (Frances Imbernon, 1989, citado por Ander-Egg: 199).

Con esto lo que se quiere expresar es que , el docente como elemento interactivo dentro del proceso del aprendizaje significativo, debe como propósito principal reorientar su forma de programación de su tarea en el aula de clases, tomando en cuenta además, que esta planificación se adapte a la realidad del centro educativo.

En el área de la lengua las habilidades básicas de escribir, hablar, escuchar y leer, han tenido un alza en cuanto a resultados estadísticos, donde se refleja la dificultad de los alumnos, y por ende esto ha repercutido dentro del aula de clases. Si específicamente se toma el problema de comprensión lectora, habría que autoanalizar el docente y responder qué recursos ha empleado para el proceso de la lectura, tiene facilidad para comprender qué estrategias pone en práctica. Si se desea que el alumno comprenda un significado, debe descubrir la capacidad que él tiene para encausarlo, de manera que alcance establecer relaciones en el proceso de acompañamiento que haga fortalecer la habilidad de lectura en el alumno.

El tema de poder relacionar ideas, contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es esencial en la concepción constructivista. El alumno se enfrenta a todo tipo de contenido desde las conceptualizaciones hasta los contenidos más

prácticos, el reto está en cómo ayudar al estudiante a que él no aprenda las cosas de la misma manera que lo ha estado haciendo sino, hacer que se provoque en él un conflicto como reacción al nuevo saber que es poco conocido.

Dentro de la escuela, cada una de las decisiones que toma el docente debe ir con miras a la intervención para que al alumno se le posibilite su comprensión y transformación de la realidad logrando obtener una interpretación personal del texto o contenido. Es decir poner en práctica estrategias docentes que permitan el interactuar educativo en la relación maestro alumno, en la relación con el grupo de trabajo. Lo que se pretende es que el docente obtenga las competencias que requiere para formar un alumno crítico, que reaccione ante la información y los problemas que se le presenten. Porque precisamente el rol se enfoca en ese sentido, en que el docente pueda ser un facilitador de los contenidos para que el aprendizaje llegue de manera más efectiva.

A continuación se presentan algunos conceptos sobre lo que es la enseñanza:

La enseñanza es el proceso de organización de la actividad cognoscitiva de los escolares, que implican la apropiación por estos de la experiencia histórico-social y la asimilación de la imagen ideal de los objetos, su reflejo o reproducción espiritual, lo que mediatiza toda su actividad y contribuye a su socialización y formación de valores (Zilberstein Toruncha, s.f.: 5).

Es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia (Edel Navarro, 2004: 3).

¿Cómo se podría definir las estrategias de enseñanza? “Son los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizaje significativo” (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolf, 1991, citados por Díaz- Barriga y Hernández Rojas, 1998: 70).

Y es que precisamente, uno de los propósitos que se quieren lograr bajo el enfoque constructivista es poder ayudar a los alumnos a ser lectores que tengan

la capacidad de aprender no importando el tipo de texto al que ellos se enfrenten, un lector que pueda relacionar lo que lee con lo que ya es conocido para él.

Por ello es que se requiere que el docente realice una toma de decisiones en función de las necesidades y del contexto en que se ubican los alumnos lo cual le permitirá seleccionar las estrategias más adecuadas para su planificación y estas sí se puedan concretar y evidenciar en el aula de clases y no se quede sólo en el papel como un requisito que hay que cumplir como parte de la labor docente.

Las principales estrategias de enseñanza son las siguientes:

- a. objetivos o propósitos del aprendizaje
- b. resúmenes
- c. ilustraciones
- d. organizadores previos
- e. preguntas intercaladas
- f. pistas tipográficas discursivas
- g. analogías
- h. mapas conceptuales y redes semánticas
- i. uso de estructuras textuales (Mayer, 1984; Shuell, 1988; west, Farmer y wolff1991, citados por Díaz- Barriga, Hernández Rojas, 1998: **70-71**).

En el cuadro que a continuación se presenta se detalla el concepto que corresponde a cada una de las estrategias de enseñanza enumeradas anteriormente

TABLA # 3: RESUMEN CONCEPTUAL DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	CONCEPTO
OBJETIVOS	Enunciado que establece condiciones, tipos de actividad y formas de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos.
RESUMEN	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	CONCEPTO
ORGANIZADOR PREVIO	Información de tipo introductoria y contextual .es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
ILUSTRACIONES	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico.(fotografías, dibujos, esquemas, dramatizaciones etc.)
ANALOGÍAS	Proposición que indica que una cosa o evento(concreto y familiar) es semejante a otro(desconocido y abstracto o complejo)
PREGUNTAS INTERCALADAS	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto .Mantiene la atención y favorece la práctica, la retención, y la obtención de información relevante.
PISTAS TIPOGRÁFICAS DISCURSIVAS	Señalamientos que se hacen en un texto en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
MAPAS CONCEPTUALES Y REDES SEMÁNTICAS	Representación grafica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).
USO DE ESTRUCTURAS TEXTUALES	Organizaciones teóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión o recuerdo.
FUENTE: Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 1998: 71.	

Las estrategias surgen con la intención de proporcionar al docente los lineamientos a determinar, en cuanto al contenido o a la lectura de un texto. Cuál es la elección más idónea para lo que se pretende enseñar.

Así como en las estrategias de aprendizaje, para realizar el proceso lector, el alumno cuenta con estrategias que debe utilizar antes, durante y después de la lectura, igualmente el docente puede establecer estrategias de enseñanza antes, durante y después de enseñar o dar a conocer un contenido o un texto.

Este tipo de estrategias pueden clasificarse además de acuerdo a la presentación en el proceso de enseñanza.

Las estrategias preinstruccionales son las que por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a cómo va a aprender [...] y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son los objetivos y el organizador previo (**Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 1998: 71**).

Para destacar alguna de las estrategias preinstruccionales que orientan al docente antes de iniciar las actividades propuestas en el proceso de aprendizaje, se pueden mencionar los objetivos, ya que son un componente básico dentro de la planificación para organizar lo que se pretende desarrollar en clase, ellos dictan la pauta de lo que el docente espera de los alumnos de acuerdo a las actividades que se realicen y determinan, al final, de acuerdo a los resultados obtenidos, el logro o no de los mismos.

Entre algunas sugerencias que el autor apunta con relación a la utilización de los objetivos es que el docente tiene que saber bien qué es lo que quiere que los alumnos aprendan porque de ello dependerá la claridad de los objetivos, procurando elaborarlos con un vocabulario adecuado y sencillo que no tienda a confundir. ¿Por qué? Porque al momento de desarrollar la actividad en la clase tiene que inducir a los alumnos para que entren en contacto con el objetivo, que el maestro presente para el contenido de la clase, procurando que éste se recuerde para las actividades que se van a desarrollar, evitando además la elaboración de muchos objetivos ya que al final se puede provocar una confusión y se pierde el sentido inicial de lo que se pretendía hacer (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 1998: 76).

Las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal, conceptualización de contenidos, delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías (**Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 1998: 72**).

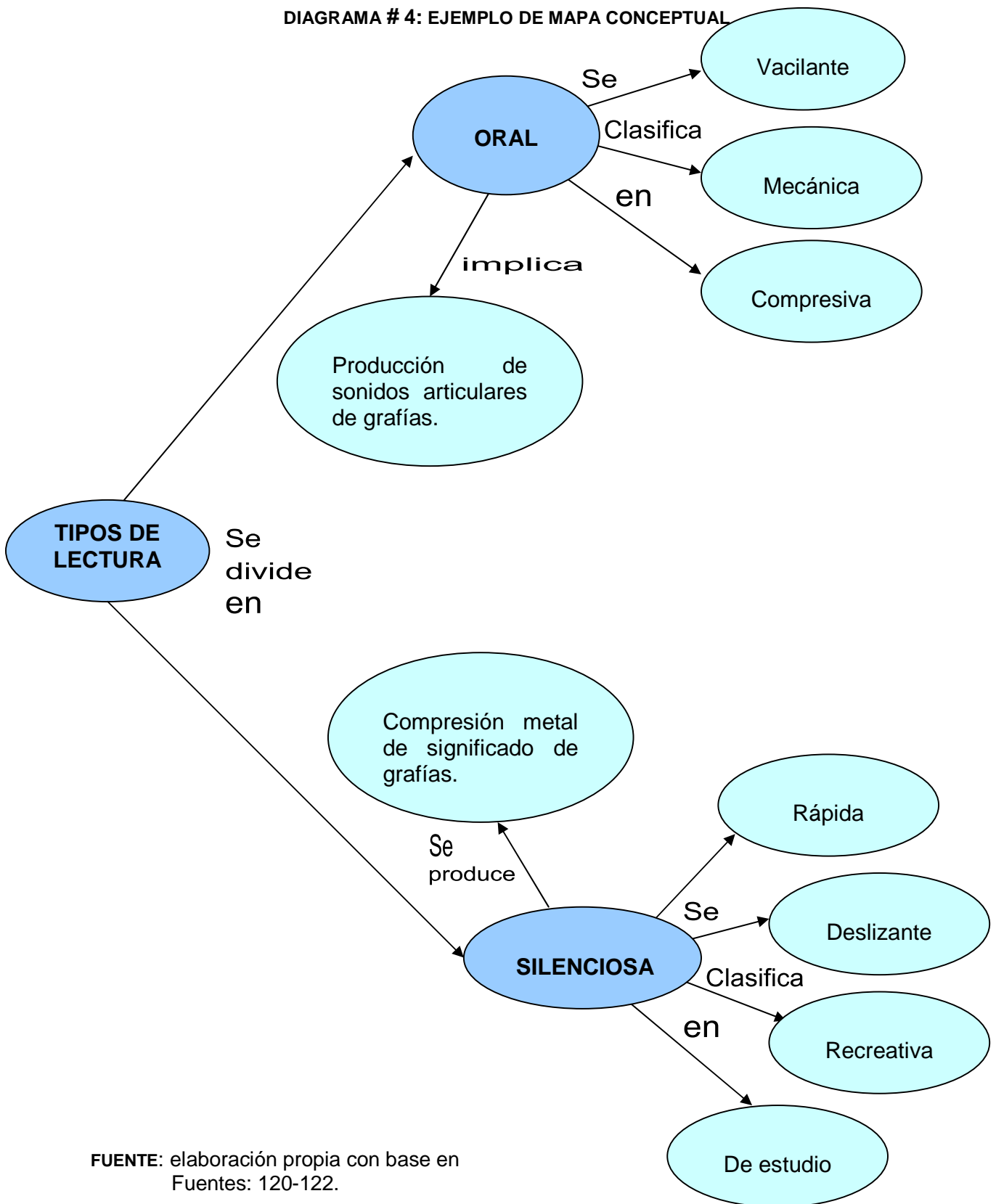
Es importante que el docente tenga un especial cuidado con las estrategias que va a emplear durante el proceso, porque para conducir las mismas no debe olvidar establecer ese contacto con el alumno, lo cual le permite constatar como va el proceso de comprensión, y la correspondencia entre sus conocimientos previos con las nuevas ideas que aparecen en la lectura dada en clase.

En el aula de clase lo que se ha acostumbrado a hacer, es realizar un dictado, copiar en la pizarra para resolver una guía o actividades similares. En esta nueva manera de emplear las estrategias, ya se ve acentuada la interacción del docente- alumno, de hecho tiene que involucrarse el docente porque para tener un resultado positivo en el proceso él debe conocer bien lo que quiere que sus alumnos apliquen.

En este caso, se hace mención de los mapas conceptuales, los cuales son un medio que facilita la comprensión de un texto, debido a su estructura la cual se presenta incluyendo en primer lugar los conceptos de mayor relevancia y posteriormente de ellos se desprende los conceptos que se relacionan, de manera que al final se forma una idea general y estructurada del texto, ese tipo de estrategia genera un panorama amplio del tema y hace más fácil el recordar los conceptos.

Al docente también se le brindan algunas sugerencias con respecto a la elaboración de los mapas conceptuales. Una de ellas es la lista y ordenación de conceptos, al efectuar esta enumeración puede clasificar los conceptos de mayor a menor importancia. Además no se puede pasar por alto la construcción de un primer mapa para visualizar si los conceptos se relacionan, si no, se elabora un nuevo mapa con la información pertinente sin olvidar las palabras que sirven de enlace y en el momento de darlo a conocer contar con una exposición al respecto (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 1998: 99).

DIAGRAMA # 4: EJEMPLO DE MAPA CONCEPTUAL



FUENTE: elaboración propia con base en Fuentes: 120-122.

Las estrategias posinstruccionales se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permite valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son: pospreguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 1998: 71-72).

Este tipo de estrategias que se dan al final de la actividad son las que permiten ver los resultados que se obtuvieron y esto permite verificar si se alcanzaron los objetivos propuestos, en caso de que la respuesta no es positiva, poder reafirmar los contenidos contemplados.

Una de las estrategias utilizada en esta clasificación es el resumen. Todo docente en algún momento de su trabajo en el aula ha hecho uso del resumen, con la diferencia que es al alumno a quien se le pide siempre que lo elabore. Al ser así se han podido observar que los resúmenes que los alumnos hacen sencillamente ha sido casi una copia del contenido original; por ejemplo si se pide un resumen sobre un tema que contiene unas ocho páginas, el resumen vienen hacer casi la misma cantidad de páginas. Y la finalidad del resumen no ha sido precisamente de reproducción, sino de sintetización de las ideas centrales o más importantes del tema.

Como recomendaciones para la elaboración de resúmenes se puede hacer referencia sobretodo a que es el docente quien debe elaborar el resumen para constatar que las ideas relevantes son las que quedan establecidas en el mismo. Esta estrategia se usa cuando el contenido es amplio, para destacar los puntos torales del mismo, así como el especial cuidado que debe tener al momento de redactarlo sin dejar a un lado la utilización de las reglas establecidas para la elaboración de resúmenes (macrorreglas) (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 1998: 86).

Es importante destacar entonces que la utilización de las estrategias de enseñanza, tiene que aplicarse en cualquiera de las asignaturas siempre y con

mayor razón cuando éstas requieran de la lectura e interpretación de un texto escrito.

**CAPÍTULO IV:
ESTRATEGIAS DOCENTES Y
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
UTILIZADAS EN EL DESARROLLO DE LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CEB
RICARDO SORIANO, DE CHOLUTECA**

Antes iniciar la descripción del análisis cualitativo de los datos es oportuno recordar que los instrumentos utilizados para la recolección de los datos fueron las guías de observación, la entrevista cualitativa y grupo focal. Al final de este capítulo presento un cuadro que enlista las preguntas realizadas tanto a docentes como a alumnos, lo que me permitió analizar las semejanzas y las diferencias entre ellos.

IV.1 ESTRATEGIAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Entre las estrategias docentes más utilizadas se observó la **enunciación de objetivos** y el **uso de láminas o ilustraciones** que representaban visualmente algunos de los conceptos desarrollados dentro de la clase. Al iniciar las clases, el objetivo se escribió en la pizarra, para que los alumnos lo observaran, y para comentarlo con ellos.

En la clase de Estudios Sociales se utilizó el mapa, y las ilustraciones; en el caso de Español la clase se desarrolló con exposiciones por parte de los alumnos y el docente al final hizo las conclusiones generales sobre el tema en forma oral. La exploración y explotación de las gráficas fue bastante efectiva.

Dentro de la clase de Estudios Sociales se destacó el **uso de las analogías**, principalmente al abordar el tema de *la calidad de vida en América Latina*, tema desarrollado en octavo grado.

Los docentes, mientras utilizaban el texto base de la asignatura recurrían a las **pistas tipográficas**, señalando elementos relevantes dentro del texto y sugiriendo en muchos casos que los estudiantes subrayaran ciertos elementos e incluso que realizaran anotaciones marginales en el texto.

La **elaboración de resúmenes** fue, probablemente, la estrategia de enseñanza más utilizada por los docentes observados siendo habitual que la asignaran como tarea para ser desarrollada en casa. Esta actividad, vinculada a la **elaboración y resolución de guías de trabajo y estudio** constituye la base de las estrategias didácticas observadas.

En resumen, las clases observadas se enmarcan dentro de la visión pedagógica tradicional y responden a la formación imperante en los docentes de Educación Básica de este departamento. A continuación desagrego algunas de las estrategias docentes más usuales de acuerdo a su función, vale decir:

- a. organización del espacio,
- b. introducción del tema,
- c. presentación de objetivos,
- d. activación de conocimientos previos,
- e. desarrollo de actividades de lectura,
- f. retroalimentación, y
- g. evaluación.

IV.1.1 ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO

El primer aspecto a observar fue la organización del espacio, el cual, debido a que los alumnos permanecen dentro de su aula toda la jornada y son los docentes los que se desplazan hasta ellas, **no mostró ninguna modificación significativa** excepto en tres ocasiones en las cuales el docente pidió al grupo que colocaran sus escritorios formando grupos de cinco y así dio paso al desarrollo de una actividad de equipo, el resto del tiempo las sillas conservaron la disposición tradicional de filas opuestas de manera frontal a la pared donde se encuentra el pizarrón.

El docente de Español tuvo siempre el cuidado de revisar el orden y aseo de las filas formadas por los escritorios.

Las nuevas propuestas didácticas enfatizan la importancia de modificar o romper con el ordenamiento tradicional del aula de clase considerando que, si la metodología de enseñanza es dinámica y variada, **la organización del espacio de trabajo debe corresponderse con dicho dinamismo y versatilidad**; lamentablemente, cuando el docente no cuenta con un espacio propio —aulas por asignatura y no por grado o sección de estudiantes— el tiempo se convierte en una limitante y el reducido espacio de los salones de clase aunado a la saturación de estudiantes en los mismos, constituye otra gran barrera que dificulta la implementación de actividades que requieran reordenamiento del espacio. Sin embargo, la introducción de cambios y adecuaciones en el lugar de aprendizaje no es imposible y representa un importante reto para los educadores.

Otro elemento a considerar es que durante los primeros minutos de clase a algunos estudiantes les costaba permanecer concentrados en lo que el docente hacía ya que ellos aun buscaban los materiales para uso dentro de la clase (cuadernos, textos, lápices, atlas, etc.), resulta importante que el docente verifique si antes de introducir el tema a desarrollar, ha captado la atención de todos los estudiantes.

IV.1.2 INTRODUCCIÓN DEL TEMA

Los mecanismos utilizados para la introducción del tema fueron diversos. Usualmente se escribió el tema a desarrollar en el pizarrón y posteriormente se realizaron preguntas de carácter exploratorio a la clase en general, las participaciones de los estudiantes no siempre fueron espontáneas y en muchos casos el docente debió reformular las interrogantes y preguntar a los alumnos de manera directa. Dentro de la clase de español, el docente generalmente no dio inicio al desarrollo del tema hasta que por lo menos algunos de los estudiantes hubiesen expresado sus ideas respecto al mismo, utilizó para ello preguntas como *¿Qué creen que significa este término?, ¿han escuchado hablar con anterioridad sobre esto?, ¿qué acude a su mente cuando leen esta palabra?* Y otra serie de preguntas de ese tipo.

El docente de Estudios Sociales no realizó tanto énfasis en las participaciones iniciales de los alumnos pero, en varias ocasiones, hizo uso de breves **lecturas iniciales antes de mencionar el tema a tratar**; esto tuvo el efecto de capturar la atención inicial de los estudiantes, principalmente con el grupo de estudiantes de noveno grado.

IV.1.3 PRESENTACIÓN DE OBJETIVOS

Respecto a la presentación de objetivos al inicio de la clase, se manifestó un fenómeno interesante; durante las primeras sesiones de observación, ambos docentes los escribieron en el pizarrón y el docente de español incluso solicitó a los estudiantes que anotasen los mismos en sus cuadernos, justo debajo del tema a tratar; pero, a medida que la presencia del observador se volvió habitual los objetivos dejaron de ser enunciados.

Lo anterior indica que la práctica de presentación de objetivos, pese a ser conocida y valorada por los docentes, no se realiza con la rigurosidad que debiera y más aún, cuando se realiza, no pasa de ser una pura enunciación, pero, posteriormente no se aprovecha a través de la comprobación conjunta y expresa de los alcances y logros obtenidos como producto de las actividades realizadas, es decir, **no se propicia un momento dentro de la clase para que los mismos estudiantes analicen si han alcanzado o no los objetivos inicialmente propuestos.**

Enunciar los objetivos de la clase antes de que ésta comience no debe ser nunca una especie de requisito formal para los docentes, es la oportunidad inicial para que los alumnos se conviertan en protagonistas de su aprendizaje, responsabilizándolos para orientar su participación dentro de la clase hacia el alcance de los objetivos planteados.

Sin embargo, cuando se les consultó, los docentes afirmaron que **siempre dan a conocer los objetivos en el inicio de la clase**. Difieren en cuanto a la manera de presentarlos, uno afirma que los anota en el pizarrón antes de enunciarlos y que les solicita a los estudiantes que anoten los objetivos en sus cuadernos, otros afirman que simplemente los mencionan al inicio de la sesión de clase pero asegurándose siempre de que los alumnos los conozcan y comprendan.

IV.1.4 ACTIVACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

Los docentes hicieron uso de ciertas actividades vinculadas con la activación de conocimientos previos; las preguntas directas, las referencias constantes a conocimientos adquiridos en clases anteriores, solicitar a los estudiantes algunas actividades de identificación, referencia a temas abordados en otras asignaturas.

De igual manera fue posible observar ciertos **mecanismos de reforzamiento y apoyo que permiten que los alumnos afiancen y confíen en lo que ya ellos conocen y se sientan preparados para construir nuevos conocimientos con base en los que ya poseen**. Pese a lo anterior, las actividades mencionadas no se realizan sistemáticamente y corresponden más a un conocimiento intuitivo de los procesos de aprendizaje por parte de los docentes. **En algunas de las sesiones observadas se invirtió demasiado tiempo en la práctica de habilidades ya dominadas por los estudiantes** y las reiteraciones resultaron excesivas.

La optimización de los lapsos de tiempo utilizados para trabajar con la zona de desarrollo próximo se logra trabajando con el límite superior de capacidad de los estudiantes. Es en la zona de mayor esfuerzo cognitivo donde debe situarse la enseñanza.

IV.1.5 DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE LECTURA

El uso de la lectura como clave del aprendizaje no sólo refuerza la capacidad simbólica del estudiante si no que le permite desarrollar las habilidades de lenguaje que le conduzcan a conceptualizar, procesar y finalmente construir su aprendizaje.

Dentro de las clases observadas, fue posible notar algunos momentos de lectura, principalmente cuando los docentes solicitaron a uno de los alumnos que leyese en voz alta mientras el resto de la clase seguía la lectura en silencio; posteriormente realizaron preguntas a los estudiantes acerca de lo leído.

En múltiples ocasiones los estudiantes evidenciaron no haber comprendido la lectura o sólo haber desarrollado una **lectura de decodificación** y, por lo tanto, poco eficiente.

Los docentes también realizaron actividades para la etapa de prelectura que conducían a que dicha información activara el conocimiento previo en los alumnos. Además se pudo observar que durante la lectura se hizo uso de diferentes tipos de textos como ser: literarios, informativos, formativos, que sirvieron para partir de ellos, realizar preguntas a los alumnos, ya sea **destacar el vocabulario desconocido y buscar el significado en el diccionario**. Se pudo apreciar además que aunque el docente elaboraba una pregunta que ameritaba una opinión o un comentario o era una pregunta textual el alumno en todas solía contestar en forma memorística, es decir que el nivel de uso de estrategias que el alumno posee a nivel superficial, provoca en él automáticamente una respuesta literal.

Cuando se realizaron trabajos grupales (en tres ocasiones) a los estudiantes se les asignaron materiales de lectura y ellos organizaron libremente la lectura de los mismos dentro del equipo de trabajo. Algunos de los equipos optaron por la lectura silenciosa mientras que otros asignaban a **un lector quien leía para el resto**.

En las situaciones antes mencionadas **no se realizó ningún tipo de comprobación de la comprensión lectora** y mientras los estudiantes leían en grupos resultó común que solicitaran el auxilio del docente porque decían no comprender las actividades que debía realizar quedando evidenciado que no habían leído con detenimiento las instrucciones y los textos asignados para las mismas.

IV.1.5.1 LA COMPRESIÓN LECTORA, SEGÚN LOS DOCENTES

Al preguntárseles acerca de cuáles son los indicadores que les permiten determinar el grado de comprensión alcanzado por sus estudiantes, los docentes no mostraron claridad respecto al concepto de indicadores y solamente uno de ellos dijo que cuando sus alumnos eran capaces de **producir textos nuevos a partir de lo leído** esto le servía de indicador, el resto de los docentes redundó en afirmaciones que **vinculaban el éxito en los exámenes y otro tipo de evaluaciones con la comprensión lectora**, considerando entonces estas valoraciones como los únicos indicadores utilizados.

Si tomamos en cuenta el peso que la memorización tiene en las evaluaciones (véase § IV.1.7.1), es posible afirmar que no se ha realizado un trabajo reflexivo de evaluación de la comprensión lectora como un logro específico y la percepción del aprendizaje efectivo que tienen los docentes no incluye apartados ni uso de reactivos para la evaluación de competencias específicas.

IV.1.6 LA RETROALIMENTACIÓN

Al final de las clases observadas los docentes realizaron actividades de retroalimentación, las que consistieron primordialmente en recapitulación de los elementos fundamentales del tema trabajado.

En las sesiones observadas no fue posible apreciar el uso de técnicas de síntesis tales como la elaboración de esquemas, cuadros, mapas y otros procedimientos que permiten seleccionar y jerarquizar los contenidos.

La retroalimentación se realizó siempre de manera oral, generalmente limitada a una breve exposición por parte del docente y solo en escasas ocasiones construida con la colaboración de los estudiantes quienes debían señalar aspectos importantes, componentes, enunciar partes, etc.

Cuando al momento de la retroalimentación los alumnos mostraban poca seguridad en sus participaciones, los docentes se encargaban de reforzar rápidamente los aspectos del contenido que resultaban problemáticos para los estudiantes.

Frente a la pregunta acerca del uso de mapas conceptuales, redes semánticas y otras estrategias, los docentes señalaron que si bien es cierto que en alguna ocasión hacen uso de los mapas conceptuales, no es uno de los recursos más utilizados por ellos, señalan además que no solicitan a sus estudiantes que elaboren sus propios mapas conceptuales ya que consideran que estos **no se encuentran preparados** para ese nivel de análisis y abstracción.

Con respecto a las redes semánticas y a la identificación de la estructura interna de un texto, los educadores expresaron que no están familiarizados con dichos mecanismos de análisis y señalaron que si bien sus alumnos reducen textos, ellos **no han sistematizado los procedimientos** para esta práctica y la misma no siempre resulta efectiva.

IV.1.7 LA EVALUACIÓN

La evaluación de las actividades desarrolladas dentro de las clases observadas evidenció los tres momentos básicos de la misma. Al momento de introducir el

tema los docentes exploraron los conocimientos previos de los estudiantes, su referente y esa exploración fungió como evaluación diagnóstica.

Durante el desarrollo de la clase fueron **comunes las preguntas intercaladas**, utilizadas principalmente para comprobar la comprensión de los contenidos pero también para mantener la atención y la disciplina del grupo.

Al finalizar los temas desarrollados, los docentes realizaron nuevas rondas de preguntas y asignaron trabajos para desarrollar en casa. Un aspecto que debe ser mencionado es que **cuando se asignó trabajo para casa, el resultado del mismo no siempre fue discutido al día siguiente en clase** lo que impidió comprobar si los estudiantes habían realizado sus asignaciones correctamente.

Pese a que se observó la aplicación de una prueba escrita en la clase de español, no se conocieron los resultados de dicha evaluación ya que la misma aún no había sido corregida por el docente al momento que este ciclo de observaciones finalizara.

IV.1.7.1 EL PAPEL DE LA MEMORIZACIÓN DE CONTENIDOS EN LA EVALUACIÓN

Indiscutiblemente, la memorización de datos es importante dentro del proceso de aprendizaje pero no puede reducirse el mismo a la simple repetición de referencias y hechos.

Debido a las características particulares de las diferentes asignaturas, las posturas respecto a la importancia de la memorización no fueron unívocas; resulta interesante señalar que los docentes de asignaturas tales como Matemáticas y Hogar afirmaron que para ellos la memorización de datos no era determinante y que sus evaluaciones **median la comprensión a través de ejercicios y actividades de aplicación**; los docentes de Español, Estudios Sociales y

Ciencias Naturales fundamentaron la importancia de la evaluación memorística en la necesidad de crear una base teórica en los estudiantes que, posteriormente les permitirá alcanzar otro tipo de competencias.

Pese a lo anterior, los docentes entrevistados señalaron que todos ellos hacen lo posible **por equilibrar dentro de sus evaluaciones los procesos puramente mnemotécnicos y los de análisis, abstracción y producción**. Lo importante es que las preguntas ya sean dentro de las clases o para exámenes puedan variar desde las que se solicite un recuerdo de la información así como aquellas en las que se desarrollen y provoque el análisis, la síntesis y valoraciones u opiniones en el alumno.

Unos cuantos párrafos a manera de conclusión del § IV.1: en cuanto al uso de estrategias de enseñanza que promueven una mejor comprensión, la clase de estrategias a las cuales los profesores recurren, son de enseñanza a nivel general, y pueden ser utilizadas para cualquier asignatura y no centrada precisamente en la lectura, las cuales muchas veces refuerzan un aprendizaje memorístico, contribuyen al desarrollo de la expresión oral y no directamente están dirigidas a la aplicación de estrategias para reforzar la lectura. Predomina en los docentes la utilización de exposiciones como estrategia de enseñanza, pero no hay una presentación de estrategias exclusivamente de lectura dentro de lo que es el proceso lector. De acuerdo con el resultado presentado en relación con el uso de estrategias de enseñanza que utiliza los docentes y las de aprendizaje que observaron en sus alumnos, se evidencia que el problema planteado, en cuanto al mal uso de estrategias de aprendizaje para tener una mejor comprensión de la lectura, no sólo involucra a los profesores de español, sino que al resto de docentes que imparten las demás asignaturas.

Los docentes tienen escasos conocimientos acerca de los nuevos modelos y enfoques pedagógicos y esto se refleja en su reticencia a implementar y desarrollar procesos que promuevan la lectura comprensiva. El desconocimiento de estos enfoques implica también la incapacidad de evaluar objetivamente el desarrollo de ciertas competencias que sólo pueden quedar evidenciadas cuando

los estudiantes son capaces de realizar paráfrasis, sinopsis, comprensión de términos a partir del contexto, extrapolaciones, asociaciones y otros procesos de metacognición.

IV.1.8. PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LAS ESTRATEGIAS

Los docentes expresaron que los logros que ellos han obtenido al aplicar ciertas estrategias han sido positivos y han beneficiado en gran manera a los estudiantes, como uno de los grandes resultados, señalaron la **mejora en el rendimiento académico**, ya que consideran que las clases tratan de desarrollarse en forma más dinámica y esto ha favorecido para que el nivel de reprobación haya disminuido. Además con la aplicación de estas estrategias se han conseguido evitar la rutina de sólo desarrollar una clase magistral frente a los alumnos.

Consideraron que los resultados han sido satisfactorios pues, expresan que los alumnos han mejorado su **desenvolvimiento en la expresión oral**, los alumnos van perdiendo el temor de hablar en público y son menos tímidos para preguntar en clase y así mismo, manifiestan que ha ayudado a mejorar la capacidad para **el desarrollo de los problemas planteados**, sobre todo dentro de la clase de matemáticas.

Los docentes afirmaron que ellos han puesto en práctica todas estas estrategias y ha surtido buenos efectos, pero la percepción que se logra transmitir está acentuada en el éxito que han tenido en cuanto a la disminución de la reprobación a nivel general del tercer ciclo. Sin embargo, estos logros cuantitativos no reflejan que hayan mejorado los alumnos en el uso de las estrategias de aprendizaje referidas exclusivamente a la lectura.

IV.2 ESTRATEGIAS Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Es evidente que el siglo XX fue el siglo de los alumnos como sujetos y del aprendizaje como práctica. Si el siglo XIX fue el siglo de la enseñanza y de las distintas pedagogías clásicas, no es menos cierto que el siglo XX presencié la inversión de protagonismos: del docente al alumno y de la enseñanza a los aprendizajes. En ese sentido, también son importantes las dificultades de aprendizaje; y en la medida que el alumnado es el protagonista del aprendizaje, en esa medida se vuelven importantes y capitales las estrategias de aprendizaje del alumnado y las estrategias con las que supera las dificultades. Más claro no lo puede decir Morel cuando dice que el constructivismo se construye en torno a tres ejes, uno de los cuales es el hecho que **el “alumno es el responsable último de su propio aprendizaje”** (véase § 1.3).

IV.2.1 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA IMPLEMENTADAS POR LOS DOCENTES

Las estrategias que el docente utiliza en clase son elementos fundamentales para que la lectura (con el consecuente éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje) se efectúe y alcance el objetivo de la comprensión del contenido.

Los docentes entrevistados señalan que ellos promueven el uso de algunas estrategias como, la **elaboración de resúmenes, la identificación de ideas centrales, elaboración de guías de estudio, las exposiciones**, etc. De igual manera, afirman que la efectividad de estas estrategias depende de múltiples factores, siendo uno de los más importantes la motivación y el interés que tengan los alumnos por el desarrollo conciente de las actividades propuestas.

Cada docente mencionó de dos a tres estrategias, la que más mencionan es la **exposición**, que aplican principalmente con los alumnos del octavo y noveno

grado ya que en séptimo grado los alumnos aún no están acostumbrados a realizar este tipo de actividades y consideran prudente darles a conocer el procedimiento antes de ponerla en práctica.

Además de las estrategias antes mencionadas, los educadores implementan diversas técnicas de estudio y dinámicas de trabajo grupal: **panel, debate, lluvia de ideas, resumen guiado, trabajo individual y grupal, elaboración de guías, lectura previa a prácticas**, ésta específicamente para las clases en que se realizan prácticas de laboratorio o taller. **Releer el problema** en el caso de la clase de Matemáticas, la maestra plantea que es más difícil aún inducir a los alumnos a releer por el prejuicio que tienen sobre la asignatura; pero al menos esa estrategia le ha funcionado así como **enfaticar palabras importantes**.

Dentro de estas estrategias manifestadas por los docentes se puede observar, en primer lugar, que la mayoría tiene como base la lectura individual, realizada fuera del aula de clase, tal es el caso de las exposiciones, para las cuales tendrán que leer información y destacar lo más importante pero al momento de la exposición, lo que considera relevante el docente es **la expresión oral** y no necesariamente la comprensión del contenido.

IV.2.1.1 IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LECTORAS EN LOS ALUMNOS

Al preguntárseles acerca de la importancia que reviste para el proceso de enseñanza-aprendizaje el desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes, los docentes del tercer ciclo manifestaron que es muy importante que el alumno posea habilidades de lectura efectivas ya que de ello depende el éxito o fracaso del mismo al enfrentarse a un contenido en cualquiera de las asignaturas que cursa.

Los docentes coinciden en que se obtiene una **mejor comprensión del contenido**. Manifestaron además que el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes constituye la única garantía de que su proceso de formación no se reduzca y limite al espacio del aula ya que fuera de él, los alumnos se encontrarán permanentemente expuestos a una amplia gama de información y materiales que permitirán el desarrollo de un proceso de autoformación continua si, previamente, se ha motivado en el joven el gusto por la lectura y la capacidad de analizar la información y el entorno.

En otro nivel, expresaron que la lectura ayuda al **mejoramiento de la expresión verbal**, manifestando que esto queda evidenciado cuando dentro del aula se realizan actividades de carácter expositivo en las cuales se destaca cómo la comprensión y la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes se traduce en una mayor facilidad para expresar los mismos, esto aunada a la seguridad y dinamismo que se le imprime a la exposición que el alumno realiza.

Por último, se mencionó el desarrollo del **sentido crítico y analítico** en el estudiante, cuando se enfrenta a un tipo de texto en cualquiera de las asignaturas.

IV.2.1.2 TIEMPO DEDICADO A LA LECTURA

El tiempo que el alumno dedica a diario a la lectura influye mucho en su forma de desenvolverse en la vida escolar y fuera de ella, lo que le permite adquirir más conocimientos de los que ya tiene y, a la vez, ir posesionándose de un hábito lector, el cual se establecerá firmemente dentro de su rutina de estudio.

La mayoría de los alumnos entrevistados con relación al tiempo que dedican a leer o estudiar expresaron que **estudian a diario**, este horario varía en lo referente al número de horas que cada uno dedica, unos dedican una hora por la tarde después de almorzar, otros dos horas y algunos tres horas diarias. Generalmente

procuran estudiar a la misma hora todos los días y prefieren seleccionar un lugar dentro de su casa en el cual se sientan cómodos y sea agradable para estudiar; generalmente escogen el patio o la sala.

Algunos expresaron y reflejaron mejor organización para estudiar que otros. Parte de los alumnos manifiesta que al momento de realizar la lectura procuran contar con todos los materiales e implementos que sean necesarios para dar inicio a la lectura de estudio. En cambio, otro grupo de estudiantes solamente se limita a realizar la lectura de estudio, con el texto principal del tema a estudiar.

Lo rescatable de ello es que un poco más de la mitad de alumnos entrevistados suelen estudiar a diario; sin embargo, vale hacer notar que existe un condicionante en sus hogares: hasta que realizan las labores domésticas que sus padres les asignan ellos pueden comenzar a estudiar, de lo contrario no tienen el permiso para hacerlo.

Hay alumnos que sólo **estudian de vez en cuando o sólo cuando hay exámenes**. Este grupo de alumnos dejan entrever la poca motivación hacia la lectura, incluida la de estudio.

Los resultados permiten deducir que un buen grupo de alumnos están acostumbrados a estudiar a diario, pero la motivación y el gusto por la lectura no se ven reflejadas en ellos. Aquí, sus respuestas están focalizadas en la lectura de estudio y no se evidenciaron trazas de lectura placentera y libre, desligada de las actividades académicas, es decir; **fuera del contexto escolar ellos no tiene la motivación para disfrutar de la lectura** sin que ésta tenga un valor académico, haciendo referencia exclusivamente a lectura de libros de textos, sin incluir el material electrónico que se encuentra a disposición de ellos en Internet.

IV.2.1.3 ESTRATEGIAS DE LECTURA COMO MECANISMO DE ESTUDIO IMPLEMENTADAS POR LOS ESTUDIANTES

Los estudiantes entrevistados señalaron que no tienen claridad respecto al concepto de estrategias de lectura, aun así, la mayoría de los entrevistados afirma que generalmente realizan repetidas lecturas en voz alta ya que ésta les permite memorizar con mayor facilidad los contenidos.

Según los resultados obtenidos, la mirada de docentes y la de los alumnos difiere en algunos aspectos sobre las estrategias de lectura implementadas por los estudiantes. Cuando se interrogó a los docentes sobre las estrategias de lectura que ellos observaban en sus alumnos, la más mencionada fue **la investigación**. Ellos argumentaban que los estudiantes ponen en práctica esta estrategia cada vez que se les asigna realizar un trabajo expositivo para una determinada clase. Sus apreciaciones sobre esta estrategia en sus alumnos es coincidente con la que los mismos docentes más utilizan en clase, **la exposición**. Estos resultados reflejan que lo más evidente para los profesores, ha sido la reacción que debe tener el alumno ante una asignación que el docente proporciona en clase. Es decir, ante una exposición para una clase, lo que se espera es la consulta bibliográfica.

Los estudiantes utilizan la estrategia de **preguntas** en el proceso de la investigación, no todos la ponen en práctica pero fue la que más mencionaron los docentes después de la investigación. Algunos estudiantes utilizan como estrategia las **preguntas realizadas a docentes**, los profesores expresaron que hay un buen grupo de alumnos que al asignarles un tema de exposición tiene suficiente confianza como para acercarse a los docentes y preguntar más a fondo sobre el tema, en cambio hay otro grupo de estudiantes que se conforman con las instrucciones brindadas al inicio por el maestro.

De igual manera fueron mencionadas por los docentes las estrategias que hacían referencia a la búsqueda en el diccionario, trabajo en equipo y lectura dirigida.

Producto de este primer resultado es necesario notar que las estrategias que los docentes observan en sus alumnos son distintas a las que los mismos alumnos expresaron. En primer lugar, las estrategias que expresaron los profesores no están contempladas dentro de la clasificación de estrategias de lectura que se han establecido anteriormente según la bibliografía consultada. Y no es que estén descartadas de la clasificación sino que el docente las ha observado en función de las actividades que él pretende realizar en su clase y no en función de las estrategias de las que el estudiante hace uso.

**TABLA # 4: ESTRATEGIAS DE LECTURA UTILIZADAS POR LOS ALUMNOS
DEL CEB RICARDO SORIANO, SEGÚN PROFESORES Y ALUMNOS**

CATEGORÍA	SEGÚN DOCENTES	SEGÚN ALUMNOS
<i>Uso de estrategias de lectura utilizadas por los estudiantes.</i>	• Investigación	• Elaboración de guías
	• Trabajo en equipo	• Repetición simple
	• Preguntas	• Subrayado
	• Lectura dirigida	• Resumen
	• Uso de diccionario	• Uso diccionario

El maestro en la mayoría de las clases designa el trabajo expositivo a sus alumnos y para ello tiene que investigar bibliografía que les permita ampliar el tema a exponer. En síntesis, realmente no hay una coincidencia de respuestas entre docentes y alumnos, en cuanto a la utilización y especificación de las estrategias que aplican los estudiantes.

Consultados acerca de los procedimientos que siguen al momento de leer, los estudiantes señalaron, en su mayoría, que al enfrentarse a un texto nuevo realizan algún tipo de **predicción acerca del contenido** del mismo tomando como base el

título del material y el carácter de la asignatura dentro de la cual el texto les ha sido proporcionado. De igual manera, señalaron que muchas veces se encuentran predispuestos antes de comenzar a leer, ya sea porque la asignatura no les agrada o que el tema del texto no les interesa.

A nivel específico de las estrategias de lectura se pudo observar un resultado más diverso; sí se pudo percibir que hacen uso de estrategias antes, durante y después de la lectura. Al iniciar una lectura algunos de los alumnos hacen **lectura general del contenido** para saber de qué trata el tema y esto a la vez sirve para activar los conocimientos previos en ellos (ésta es una estrategia previo a la lectura).

Dentro de las estrategias durante la lectura sólo aparece el uso del **subrayado** para ir destacando lo más importante, volviendo más fácil la identificación del contenido a repasar. La mayoría de los entrevistados señaló el uso **principalmente del subrayado de los datos relevantes** dentro del texto; sin embargo, al preguntárseles acerca de cuál era la finalidad del subrayado, es decir, si posteriormente vinculaban este procedimiento con otras estrategias como la reducción de textos, la elaboración de conceptos, los mapas, las redes u otros, todos los estudiantes coincidieron al afirmar que no realizan ninguna de estas actividades.

La entrevista refleja que en su mayoría los alumnos utilizan **la lectura oral**. Cabe señalar que la lectura oral, generalmente refuerza o conlleva a que las ideas o palabras o frases del contenido se realicen de manera memorística, hay que recordar que la estrategia que tiene mayor predominio en los estudiantes es el repaso y ellos expresaban que “van estudiando o repitiendo hasta que el contenido se queda grabado en su memoria” (se denominaría entonces un repaso oral). Es decir que, aunque algunos seleccionen los más importante del contenido, siempre tienden a aprendérselo oralmente en forma mecánica teniendo el obstáculo de la comprensión del mismo porque lo único que están logrando es

almacenar un contenido en su memoria sin muchas veces comprender lo que está escrito o lo que están expresando en ese momento.

Según algunos autores la lectura silenciosa trae consigo más ventajas en relación a la oral, incluso es más comprensiva, pero se observa en este caso que es la menos utilizada por los estudiantes.

La mayoría de las estrategias que los alumnos enumeraron están comprendidas dentro del tipo de estrategias cognitivas. Dentro de esta subdivisión de estrategias, los estudiantes utilizan el **repaso o la repetición** como una de las estrategias que es funcional durante ellos estudian. Éste es un dato importante ya que se puede sostener que las estrategias puestas en práctica por los alumnos refuerzan la capacidad que poseen para la retención de la información o del contenido y, por lo tanto, refleja la producción del refuerzo para el aprendizaje memorístico.

Se observa una gran diferencia en los resultados en relación con la aplicación de otra estrategia que requiere mayor complejidad como es el caso del resumen, el cual no todos los estudiantes ponen en práctica.

Como estrategias de post lectura los estudiantes hacen uso del **resumen** y la elaboración de guías. Un reducido grupo de estudiantes mencionó la elaboración y uso de **guías de estudio** a través de las cuales ellos se autoevalúan y son capaces de determinar su nivel de dominio sobre el tema que estudian.

Finalmente, algunos estudiantes señalaron el **uso del diccionario** como una herramienta de suma importancia cuando se enfrentan a textos nuevos y encuentran palabras desconocidas.

De igual forma los alumnos indicaron que, regularmente, al finalizar la lectura la actividad de evaluación más común consiste en solicitar a alguien del hogar (un padre, un hermano) o a un compañero o compañera —en el caso de estudiar juntos— que les formule **preguntas directas** sobre el texto leído y comprobar así

cuánto conocen del mismo. Recapitulando, la siguiente tabla resume las estrategias utilizadas por los alumnos.

**TABLA # 5: ESTRATEGIAS DE LECTURA UTILIZADAS
POR LOS ALUMNOS DEL CEB RICARDO SORIANO**

TIPO DE ESTRATEGIA	#	ESTRATEGIA DE LECTURA
<i>Previa</i>	1	La predicción
	2	Lectura general del contenido
<i>De proceso</i>	3	El subrayado
	4	La lectura oral
	5	El repaso o la repetición
<i>Posterior</i>	6	El resumen
	7	La pregunta
	8	Guía de estudio
	9	Uso del diccionario

A partir de las apreciaciones de los alumnos, el rendimiento de ellos en la lectura está basado más en la retención del contenido y no precisamente en la comprensión del mismo, manifiestan diferencias realmente considerables entre el uso de una estrategia de repetición a una por organización o elaboración. En su mayoría **hablaron de la aplicación de las estrategias sólo para referirse específicamente a la lectura de estudio que hay que realizar cuando el maestro ha dejado alguna tarea, exposición, investigación y para el período de exámenes.**

Asimismo, los resultados reflejan que los estudiantes que se entrevistaron hacen muy poco uso de estrategias de lectura que les permita desarrollar un nivel más alto para la comprensión; además —aunque muy pocos de ellos ponen en práctica estrategias que no se quedan en la simple repetición sino que se ubican dentro de las estrategias de elaboración— éstas son utilizadas por ellos con el fin último de llegar al repaso, es decir, aprender de memoria el resumen que preparó o saber literalmente las preguntas de la guía que se elaboró.

Todo lo anterior responde a un esquema bastante tradicional y mínimamente consciente del proceso de lectura que puede y debe llevar hasta la comprensión, es necesario recordar además que los estudiantes se refieren *siempre* a la lectura que realizan previo a los exámenes y evaluaciones, y nunca hacen referencia a la lectura desvinculada del ámbito académico lo cual probablemente indique que no consideran necesario sistematizar este tipo de lectura.

Es evidente que la noción que tienen de estrategia responde más al concepto de actividad o de procedimiento específico. Y ello refleja, además, la noción que tanto docentes como alumnos tienen de la lectura: demasiada subsidiaria del estudio como tarea pero bastante lejana de la lectura como práctica de ocio y de aprendizaje y como gestión del tiempo libre. Y lo fundamental: bastante alejada de la lectura como la actividad que pone en contacto al hombre con el objeto de cultura por antonomasia, el libro, y que como tal garantiza la pervivencia de los valores humanistas de la tradición y que protege de la permanencia del cambio de los nuevos formatos y soportes de los objetos culturales de la postmodernidad.

IV.2.1.4 ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA IMPLEMENTADAS POR LOS ALUMNOS

El alumnado afirma que no está familiarizado con algunas de estas estrategias de aprendizaje; la mayoría señaló que, si en alguna ocasión han utilizado los mapas conceptuales, no han sido orientados sobre el uso y finalidad de los mismos y nunca han elaborado sus propios esquemas.

Con respecto a la reducción de textos, o resúmenes, afirmaron que sí los elaboran y que ésta es una de las estrategias de uso frecuente principalmente en la clase de Estudios Sociales. Según lo señalado por los estudiantes, la identificación de la estructura interna de un escrito y la elaboración de redes semánticas **no constituyen una práctica común y muchos afirmaron no haber escuchado hablar con anterioridad sobre estas estrategias.**

La información recabada indica que los docentes consideran que las estrategias de comprensión lectora que implican algún nivel de abstracción y de análisis no son apropiadas para los alumnos del tercer nivel de educación básica y por ello no hacen uso de ellas dentro de su actividad educativa.

Tanto docentes como alumnos han reconocido que no hacen un uso habitual de las estrategias que facilitan la lectura comprensiva. Los docentes señalaron que no consideran que sus estudiantes se encuentren preparados para el nivel de análisis y de abstracción que requiere este tipo de estrategias. Por su parte, los alumnos señalan no haber tenido ningún tipo de contacto previo con este tipo de actividades razón por la cual no pueden opinar acerca de la pertinencia, viabilidad y resultados de la implementación de dichas estrategias.

TABLA # 6: ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE ORGANIZACION USADAS POR LOS ALUMNOS DEL CEB RICARDO SORIANO, SEGÚN PROFESORES Y ALUMNOS

CATEGORÍA	SEGÚN DOCENTES	SEGÚN ALUMNOS
<i>Uso de estrategias Cognitivas por organizacion: Identificación de la idea principal, elaboración de mapas conceptuales y reducción de textos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> No utilizan con frecuencia los mapas conceptuales ni las redes semánticas. 	<ul style="list-style-type: none"> Nunca han elaborado un mapa conceptual.
	<ul style="list-style-type: none"> Uso de la reducción de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Con cierta frecuencia elaboran resúmenes.
	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos aun no están preparados para ese nivel de análisis. 	<ul style="list-style-type: none"> No han tenido conocimiento sobre estas estrategias.

La situación aquí evidenciada indica que las estrategias utilizadas se quedan en un plano bastante básico y elemental, principalmente brindando auxilio mnemotécnico sin llegar a desarrollar otros niveles de competencia en los estudiantes y es posible también inferir que la principal causa de esta actitud es el desconocimiento de las estrategias y sus implicaciones en el desarrollo de una práctica lectora realmente efectiva.

IV.2.1.5 EVALUACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Al formularseles la pregunta acerca de qué tipo de lectura, la memorística o la analítica, tiene un mayor impacto dentro de sus evaluaciones, la mayoría de los alumnos y alumnas coincidieron en que la **memorización garantiza mejores resultados** dentro de las evaluaciones que la lectura analítica o comprensiva.

Señalaron que en asignaturas como estudios sociales, educación cívica, ciencias naturales, español y otras, memorizar información (datos, fechas, nombres) es más significativo que la comprensión de lo leído.

Señalaron además que los reactivos que habitualmente componen sus exámenes y pruebas escritas son: verdadero o falso –sin justificar-, respuesta breve, selección única, términos pareados y sólo ocasionalmente, los ensayos. Este tipo de reactivos si bien es cierto pueden perfectamente prestarse al análisis y la reflexión, son, en este caso, utilizados sólo para recabar datos puntuales y objetivos.

Recapitulando sobre las estrategias que utilizan los estudiantes para el desarrollo de la comprensión lectora: a nivel general los alumnos del tercer ciclo de educación básica del CEB Ricardo Soriano utilizan estrategias en su proceso de aprendizaje y estudio; en su mayoría hacen uso de estrategias cognitivas por repetición, dentro de lo que es la gran clasificación de estrategias de aprendizaje, los estudiantes generalmente hacen uso de estrategias de apoyo al repaso, acentuándose entre ellas, el subrayado, la repetición entre otras.

La lectura que el estudiante realiza dentro del aula y para fines de estudio, se reduce a prácticas de memorización y recuerdo literal de la información. A través de ellas el estudiante lo que logra es retener la información del contenido dado el número de veces que repite. Pocos logran poner en práctica las estrategias adecuadas y establecidas dentro del proceso lector.

IV.2.2 DIFICULTADES DE APRENDIZAJE ENFRENTADAS POR LOS ALUMNOS

IV.2.2.1 DIFICULTADES DE CONTEXTO

Los docentes expresaron en su mayoría que, definitivamente, el área en que está ubicado el centro educativo (es una zona urbana marginal con las particularidades de la misma) influye considerablemente para que el proceso de aprendizaje de los alumnos se desarrolle con mejores resultados.

Como consecuencia de ello, manifiestan que uno de los factores que limita el proceso educativo es **el bajo nivel de escolaridad que predomina en la mayoría de los padres**, es una de las dificultades que incide porque el alumno no puede contar con alguien que le ayude o auxilie en su tareas, los padres generalmente sólo han cursado el primer o segundo grado de Educación Básica, o dentro del hogar no hay quien propicie el interés por la lectura ya que la mayoría de padres trabaja fuera, y estos alumnos usualmente permanecen solos en sus casas.

Otro de los factores que mencionan con bastante peso, es **el bajo nivel socioeconómico de los padres**, el alumno en su casa no tiene acceso a libros por falta de recursos o no pueden optar a diferentes fuentes de información que le puedan servir para poner en práctica la lectura. Producto de ello, expresan que los estudiantes cuentan con pocas oportunidades para la adquisición de libros.

IV.2.2.2 PROBLEMAS DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ALUMNOS

Acerca de las dificultades observadas por los docentes en relación a la comprensión de la lectura en sus alumnos, los educadores manifiestan que los estudiantes **no comprenden el contenido**, éste es el mayor obstáculo planteado por ellos, pues afirman que al alumno se le dificulta entender el material que se proporciona en clase y todo tipo de texto que se les asigne por escrito.

La mayor preocupación de los docentes está causada por el hecho que los estudiantes no comprenden el contenido del texto; refieren que ya sea el contenido de la clase, un editorial, un problema de matemáticas, un ensayo, etc., el alumno a veces no sabe cómo responder a las preguntas que el profesor realiza sobre el tema y expresan su mayor preocupación porque observan que los estudiantes no tiene ese hábito de leer lo cual repercute para que se les facilite la comprensión de un texto.

Además, observaron que **no existe un interés personal** en el alumno por la lectura lo cual se convierte en una limitante para el docente al momento de enseñar pues el hecho de no tener hábitos de lectura provoca que el estudiante enfrente mayores problemas al entrar en contacto con el contenido.

Cuando realizan lectura oral en la clase y por consiguiente esa deficiencia provoca la falta de comprensión debido a que —careciendo de una buena entonación y dicción, sin observar las marcas de tiempo durante la lectura y siendo necesaria la corrección de palabras mal pronunciadas— es imposible obtener una visión global del texto y se hace necesaria una o varias relecturas del mismo para lograr percibir la secuencia de ideas dentro de lo leído.

De igual manera, los docentes expresan que el **tipo de lectura** que los alumnos realizan es **vacilante** y en algunos casos extremos llegan a efectuar una lectura

silabeada en clase; comentan, además, que este problema de lectura silabeada lo han observado con mayor incidencia en séptimo grado.

Algunos profesores manifestaron que muchos alumnos llegan a séptimo grado y aún no pueden leer, por esa razón, en algunas ocasiones practican **la lectura en voz alta** para que sirva al estudiante para mejorar su expresión oral así como la corrección en la pronunciación de algunas palabras. A la vez ellos manifiestan que no siempre pueden hacer uso de esta actividad por limitaciones de tiempo, pero procuran dedicar espacio para la lectura.

Lo que se refleja es una ausencia de habilidades lectoras en la mayor parte de los alumnos del tercer ciclo según las respuestas de los docentes, haciendo la salvedad de un minúsculo grupo de alumnos que son los que, según lo expresado por los maestros, si se ven interesados por leer y lo manifiestan durante la clase preguntando o participando activamente en el desarrollo de las clases.

Finalmente, se menciona **la falta de hábitos de lectura** que poseen los alumnos y que, de hecho, ésta es una de las principales dificultades que encuentran y que debe tomarse en cuenta ya que de ella se desprenden los dos problemas mencionados anteriormente.

Las opiniones reflejan que existe una gran dificultad de comprensión del contenido por parte de los estudiantes. Vale la pena reflexionar sobre el accionar del docente durante el desarrollo de la clase así como su comportamiento en cuanto al desarrollo de estrategias en los alumnos.

**TABLA # 7: DIFICULTADES DE LECTURA ENFRENTADAS POR LOS ALUMNOS
DEL CEB RICARDO SORIANO, SEGÚN PROFESORES Y ALUMNOS**

CATEGORÍA	SEGÚN DOCENTES	SEGÚN ALUMNOS
<i>Dificultades de lectura enfrentadas por los alumnos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa comprensión del contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras difíciles de leer.
	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de hábitos de lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras desconocidas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura vacilante y silabeada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto complejo.

Los alumnos, por su parte, expresan que una de las más grandes dificultades a las que ellos se enfrentan para comprender el contenido en una clase, es la pobreza de **vocabulario**, se encuentran ante un número de palabras que para ellos son difíciles de pronunciar en algunas ocasiones y no conocen el significado de las mismas. Esto fue una coincidencia entre los alumnos que fueron entrevistados.

Las dificultades comentadas por los estudiantes pueden ser clasificadas en dos categorías: Vinculadas al texto o internas y las circunstanciales o externas. En las dificultades referidas al texto, los estudiantes coinciden en que **las palabras desconocidas** representan uno de los obstáculos que ellos encuentran al momento de leer. Por una parte se les presenta la dificultad al pronunciar la palabra y tratar de hacerlo bien, por otra parte, el desconocimiento del significado que tiene esa palabra provoca en ellos desconcierto y al querer avanzar en la lectura, faltando el significado de un elemento que es en muchas ocasiones es clave, los jóvenes tienen serias dificultades para comprender el texto.

Este grupo de estudiantes al presentarse esta dificultad manifestó que **no todos tienen a la mano el diccionario** para poder investigar el significado de las palabras. Asimismo, el alumnado expresó que a veces no entiende o no comprende el contenido porque **el texto que se le presenta es muy complejo** o

nunca había leído un tema similar. Esto pone de manifiesto la importancia que reviste construir el aprendizaje sobre los conocimientos previos del alumno. Según las respuestas de los estudiantes se observa un problema tanto léxico como semántico.

La mayoría de los alumnos se sienten limitados en su vocabulario y ellos les impide poder contar con un conocimiento más vasto, ha habido de repente una no correcta aplicación de estrategias en el alumno en relación con la falta de vocabulario.

En el caso específico de la lectura de un libro, cuando un estudiante se encuentra con vocabulario que no conoce o nunca ha escuchado y, por lo tanto, no sabe el significado, tiene que realizar acciones que le ayuden a seguir adelante con la lectura y no detenerse. Para el caso, **el contexto del texto** a veces permite deducir el significado de ciertos términos, es decir, poner en práctica sus conocimientos previos, realizar inferencias del material escrito.

Además, recurrir al diccionario es una de las formas más utilizadas para conocer el significado de los términos pero en este caso sólo una minoría de los alumnos hace uso de ese recurso.

Algo sorprendente: de las dificultades externas o circunstanciales que los alumnos señalaron se encuentra su **estado físico**, el que representa en algunas ocasiones un obstáculo al momento de leer, principalmente si se sienten indispuestos como producto del dolor de cabeza, problemas de la vista, cansancio y pereza.

Las dos miradas, tanto la de los maestros como la de los alumnos, coinciden: por una parte, si los estudiantes no tienen como costumbre leer, esto trae consigo el obstáculo que mencionan respecto a la pobreza de vocabulario y falta de comprensión durante el desarrollo de la lectura. Además, al estar frecuentemente realizando exposiciones en las clases, se hace más visible lo limitado de su

producción oral y les obliga, en muchas ocasiones, a repetir una misma palabra al no contar con un léxico más amplio.

Por otro lado, la falta de conocimientos previos no les permite realizar inferencias cuando ellos leen, en cambio, el acumular saberes previos con significación, posibilita una comprensión con sentido para el alumno. Hay que recordar que realizar el tipo de lectura que permita deducir el significado está obstaculizado por el tipo de lectura memorística que efectúa el alumno cuando estudia.

Resumiendo sobre las dificultades que presentan los alumnos para la comprensión: los estudiantes atribuyen más el problema al vocabulario que encuentran en los libros, para ellos hay palabras difíciles de leer y por lo tanto son desconocidas en cuanto a lectura y a significado. Según los docentes en su mayoría manifiestan, que los alumnos presentan dificultades de comprensión, provocados por sus deficientes hábitos de estudio. Expresando que las mismas son ocasionadas, porque no realizan la lectura de estudio de la forma adecuada, ya que observan que el alumno cuando realiza lectura en el aula la efectúa en forma mecánica. En síntesis, aunque presentan diferente opinión sobre las dificultades de lectura, las dos tienen relación alguna. El hecho de encontrarse los estudiantes, frente a textos donde identifican términos desconocidos para ellos, les provoca un bloqueo en la lectura y genera a veces el desinterés en la misma, ocasionado por la falta de buenos hábitos de lectura.

Conclusiones

Los diferentes resultados obtenidos sobre los procesos de lectura y estrategias de aprendizaje utilizadas por parte de los alumnos, así como estrategias de enseñanza puestas en práctica por los docentes sugieren que no es fácil pronunciarse sobre el uso de las mismas, pero de acuerdo al trabajo realizado se pueden expresar las siguientes conclusiones:

- I. A nivel general los alumnos del tercer ciclo de educación básica del CEB Ricardo Soriano utilizan estrategias en su proceso de aprendizaje y estudio. En su mayoría hacen uso de estrategias cognitivas por repetición, dentro de lo que es la gran calificación de estrategias de aprendizaje, haciendo alusión específicamente al repaso lo que indica que la lectura que el estudiante realiza dentro del aula y para fines de estudio, se reduce a prácticas de memorización y recuerdo literal de la información. A través de ellas el estudiante lo que logra es retener la información del contenido dado el número de veces que se repite el mismo.
- II. Al utilizar estrategias en el aprendizaje, no siempre, la mayoría de los estudiantes logran poner en práctica las estrategias adecuadas y establecidas dentro del proceso lector, es decir, no se evidencian claramente los tres pasos o momentos que se deben efectuar en una lectura (antes, durante y después de la lectura), los alumnos generalmente hacen uso de estrategias de apoyo al repaso, acentuándose entre ellas, el subrayado, esta estrategia se lleva a cabo durante la lectura, y muy pocos alumnos aplican con frecuencia las estrategias que se efectúan al final del proceso de la lectura como ser el resumen, un esquema, etc.
- III. El tipo de lectura que mayormente utilizan los estudiantes del tercer ciclo es la lectura oral. Se evidencia que la mayoría de los alumnos estudian en voz alta, justificando que es más efectiva la retención del contenido. Por ello es

que la lectura oral aparece paralela al repaso, ya que se complementa para el refuerzo al aprendizaje memorístico.

- IV. En la mayoría de los alumnos prevalece el uso la lectura de estudio, pues gran parte de ellos se desenvuelven con una actitud hacia la lectura prácticamente de obligatoriedad por las asignaciones de carácter académico que les son dadas por los docentes, y por el valor que estas tareas tienen; existiendo poca o escasa práctica de la lectura por interés propio, por parte del estudiante, sin que esta requiera de un valor o puntaje en determinada clase.
- V. Se evidencia una percepción positiva por parte de los estudiantes en cuanto a los beneficios que se pueden obtener al practicar el hábito de la lectura de textos tanto de carácter formativo, informativo y recreativo. Además, un buen número de alumnos piensan que la lectura de libros u otros textos juega un papel importante, tanto para su conocimiento como para enriquecimiento de su vocabulario, ya que este último se menciona como una de las carencias que presentan. Pero a pesar de ello, realmente la mayoría de ellos, sólo aplica la lectura de estudio y por obligatoriedad.
- VI. Según los docentes en su mayoría expresan, que los alumnos presentan dificultades de comprensión, provocados por sus deficientes hábitos de estudio. Expresando que las mismas son ocasionadas, porque no realizan la lectura de estudio de la forma adecuada, ya que observan que el estudiante cuando realiza lectura en el aula, se ve reflejada la acción, en un nivel superficial efectuando la lectura de manera mecánica.
- VII. La clase de estrategias a las cuales los profesores recurren, son estrategias de enseñanza a nivel general para una clase, las cuales a veces refuerzan un aprendizaje memorístico y no directamente a la aplicación de estrategias para reforzar la lectura. Predomina en los docentes la utilización de exposiciones como estrategia de enseñanza, pero no hay una presentación de estrategias exclusivamente de lectura. Además para los docentes aparece la investigación como estrategia de aprendizaje principal y

observada por ellos en los alumnos claro está derivado de la estrategia de enseñanza que ellos están aplicando y no de lo que los alumnos realmente ponen en práctica.

- VIII. De acuerdo con el resultado presentado en relación con el uso de estrategias de enseñanza que utiliza los docentes y las de aprendizaje que observaron en sus alumnos, se evidencia que el problema planteado, en cuanto al mal uso de estrategias de aprendizaje para tener una mejor comprensión de la lectura, no sólo involucra a los profesores de español, sino que al resto de docentes que imparten las demás asignaturas.
- IX. En lo que respecta a los modelos de lectura que se han utilizado en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, los docentes del tercer ciclo, en su mayoría sólo conocen el método de la palabra generadora el cual está contemplado en el modelo descendente, e información superficial acerca de, los otros métodos contemplados en de igual manera en otros modelos. A pesar que la experiencia de estos docentes no ha sido en el primer y segundo ciclo de educación básica, hicieron alusión a las ventajas que el método de la palabra generadora tiene en el período inicial de aprendizaje, considerando que si este método se aplica de manera efectiva, trae consigo resultados positivos para el alumno, y el docente tiene mejores expectativas en cuanto al alumnado.
- X. El proceso de lectura en el período de aprendizaje ha utilizado varios modelos como es el modelo ascendentes en los cuales la lectura se ha concebido como una simple descodificación de cada una de las letras a las cuales corresponde un sonido, tomando mayor relevancia el significante. En cambio en los modelos descendentes lo que buscan es que a partir de una palabra o frase pueda encontrarse y comprender el significado, sin aislar o separa los elementos. Por último el modelo interactivo surge porque precisamente, las acciones de los modelos anteriores se complementan.
- XI. Los diferentes modelos de enseñanza, a través del tiempo han producido transformaciones de acuerdo a las demandas y necesidades que se han

presentado en su momento, lo cual ha permitido un avance en la educación. Desde los modelos que en sus inicios, como en el caso del modelo tradicional, que han sido rígidos y centrados en el docente, hasta modelos como el constructivista, en el cual se expresa un cambio en cuanto al rol del docente del y alumno, el cual el docente debe ser más un facilitador, y el estudiante más participativo y crítico para lograr la construcción su propio aprendizaje.

- XII. El poder lograr un aprendizaje significativo dentro del proceso lector, requiere de la utilización de estrategias de aprendizaje que permitan la incorporación de los nuevos conocimientos para lograr relacionar los conocimientos previos, y realizar inferencias, lo cual facilitan la comprensión del mensaje escrito. Estrategias que no se quede para identificar información a nivel superficial o las que se realizan antes de la lectura incluidas dentro de las estrategias cognitivas, sino que estrategias que requieren mayor reflexión.
- XIII. La comprensión lectora se estima que se produce al momento en que se realiza la lectura y se es capaz de entender lo escrito. En cuanto a su realización, unos autores, se refieren a ello como una serie de habilidades y otros consideran que es una habilidad unitaria.
- XIV. Las expectativas planteadas por parte de los docentes en cuanto a los beneficios que la lectura posee en el alumno son muy buenas, porque mayormente coinciden en que el gran problema que se manifiesta es precisamente la no comprensión del contenido y que al aplicar estrategias de aprendizaje y de enseñanza pertinentes sirve para mejorar la comprensión.
- XV. El nivel de concentración en la lectura que manifiesta los estudiantes, es realmente mínimo. La facilidad de distracción que poseen provoca que ellos durante están estudiando, vuelvan a repetir el párrafo o iniciar la lectura y en todo caso les provoca falta de comprensión.

XVI. La mayor dificultad expuesta por los alumnos del tercer ciclo está enfocada a lo que es el vocabulario. El hecho de encontrarse frente a textos donde encuentran términos desconocidos para ellos, les provoca un bloqueo en la lectura y genera a veces el desinterés en la misma, esto ocasionado además, por la falta de buenos hábitos de lectura.

Bibliografía

- ACTIS, Beatriz
(2003) *¿Qué, cómo y para qué leer? Un libro sobre libros, 2ª ed., HomoSapiens, pp. 124.*
- ARIZA, Juan Ramón,
DE LA O., Socorro,
MALDONADO, Mireya, y
LÓPEZ-PORTILLO, Esther
(2005) *Uso y manejo Libros serie de español 1ro y 2do ciclos educación básica , México, pp.69*
- ARNAÍZ SÁNCHEZ, Pilar,
RUIZ JIMÉNEZ, María
Soledad
(2001) *La lectoescritura en la educación infantil. Unidades Didacticas y aprendizajes Significativos, Málaga, Edit. Aljibe, pp.229.*
- ANDER EGG, EZEQUIEL
(1999) *La Planificación educativa, conceptos, métodos y estrategias y técnicas para educadores, 7ma ed., col. Respuestas Educativas, Argentina, Edit. Magisterio del Río de la Plata, pp.298*
- BAZDRECH PARADA, Miguel,
(1998) "Las competencias en la formación de docentes" en *Revista de Educación, Nº 5. pp.5*
- BOFARULL, María Teresa,
Cerezo,Manuel,Gil,Rosa,Jo
libert,Joseite,Martínez
Rico,Gabriel,
Quintanal,José,
Serra,Joan, Solé,Isabel,
Soliva,María,
Tolchinsky,Liliana, Vidal
Abarca,Eduardo,
(2001) *Comprensión Lectora, El uso de la lengua como procedimiento, Leer, lectura y comprensión ¿Hemos hablado siempre de lo mismo? col. claves par la innovación educativa, España, Edit. GRAÓ, pp.169*
- BRASLAVSKY , BERTA P. DE
(1964) *La Querella de los Métodos en la Enseñanza de la Lectura , Argentina , Kapelusz, pp.295.*
- CASTILLO, Jonathan *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*

www.docentes.uacj.mx/flopez/Cursos/

Didáctico/51EsstrategiasParaAprendizajeSignificati
vo.htm, pp.10

- CATALA, Gloria, *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º6º de Primaria)*, GRAÓ, Barcelona, España, s.f., pp. 218.
- CATALA, Mireia , MONCLUS, ROSA
- COLINDRES ORTEGA, Ramiro *La Lectura, enseñanza y práctica para una formación universitaria exitosa en la vida estudiantil y profesional*, Honduras, Graficentro Editores, pp.48.
- (2000)
- COLL Salvador, Cesar *El conocimiento psicológico y su impacto en las transformaciones educativas, Las Transformaciones Educativas en Iberoamérica. Tres Desafíos: Democracia, desarrollo e integración.* Buenos Aires, Argentina, Edit.Troquel S.A., pp. 472.
- (1998)
- COLL,Cesar
MARTIN, E.,
MAURI, T.,
MIRAS, M.,
ONRUBIA, J. ,
SOLE, I. y
ZABALA, A.
- Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos conocimientos: los conocimientos previos, el constructivismo en el aula*, España, GRAÓ, s.f., pp.183.
- CONTIN, SILVIA ANDREA
(2000) *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura , Internautas del Idioma:¿Cómo Desarrollar la Competencia Hipertextual en los Adolescentes?, Barcelona, España, GRAÓ, abril, pp.71*
- CUADRA, Ernesto
(1993) *La lectoescritura y la calidad de la educación para niños adultos y bilingües*, en *Revista Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, N.º 32, Santiago de Chile, diciembre, pp.76.
- DÍAZ-BARRIGA, Arceo Frida,
HERNANDO ROJAS, Gerardo
(1998) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, Edit. McGraw-Hill, pp. 232.

- EDEL NAVARRO, Rubén (2004) *El concepto de enseñanza aprendizaje*, www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html, pp.6
- FUENTES, Juan Luis de la Corte GUTIERREZ, Alba Nely *Comunicación estudio del lenguaje*, 1ª edición Bibliográfica Internacional, pp.595.
- GUTIERREZ VALENCIA, Ariel y MONTES DE OCA GARCÍA, Roberto *Paradigmas de aprendizaje. Un acercamiento a la pedagogía conceptual*, www.vulcano.lasalle.edu.co/docencia/propuestas/cursos/paradigmas_conceptual.htm pp.5.
- HAWES B., Ernesto (2002) *Investigación educativa*, 2ª ed., Tegucigalpa, Honduras, pp.184.
- IGLESIAS IGLESIAS, Rosa (2003) *La lectoescritura desde edades tempranas consideraciones teórico-prácticas*, en *Revista Pedagógica*, Vol. I, Tegucigalpa, Fondo Editorial UPNFM, julio-diciembre, pp.139.
- MARÍN MARÍN, Álvaro *Propuesta de modelo didáctico para el fomento a la lectura recreativa en la secundaria*, www.umass.edu/complit/aclaclanet/A_Marin.html pp.20
- MAYER, Richard E. (2002) *Psicología de la Educación. El aprendizaje de las áreas del conocimiento*, Pearson Educación, Madrid, 2002, pp.74.
- MORALES DE CASAS, Maribel Elena *Enfoque tradicional vs enfoque contemporáneo de la didáctica*, Panamá, www.mcasas@ns.he.ulat.ac.pa pp9.
- MOREL, Judith Susana y SOLENO, Roger Daniel (2002) *Gestión educativa institucional*, 2a ed., colección Gestión Educativa, Tegucigalpa, Honduras, pp.212.

- MOREL, Judith Susana,
JIMÉNEZ URIBE, Alfonso
(2002) *La gestión curricular en las instituciones educativas*, Tegucigalpa, pp.248.
- MUNGUÍA DUARTE, Ana Lidia “La lectura: modelos y técnicas de enseñanza” en *Revista Horizontes*, www.iesa.gob.mx/revista/9/lectura.htm.
Pp.4
- OTORIA, Molina y
Luque SANCHEZ
(1996) *¿Qué es el aprendizaje significativo?*, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, pp. 2
www.geocities.com/albedo001/significativo2.htm.
- REPPETO TALAVERA, Elvira *Intervenciones pedagógicas para la mejora de la comprensión lectora*, s.f. pp.10
- PERONARD THIERRY,
Marianne,
GÓMEZ MACKER, Luis A.,
PARODI SWEIS, Giovanni y
NÚÑEZ LAGOS, Paulina
(1997) *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*, Edit. Andrés Bello Chile, pp. 312.
- PORTELA MORALES, Luis
Enrique *Una experiencia docente en comprensión de textos argumentativos*,
www.ayura.udea.edu.co/pedagogia/lecciones%20inaugurales/luis.htm pp.10.
- SACRISTÁN, Gimeno “Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa post-moderna”, en *Revista Heuresis*, vol. 2, N°1. España,pp.37
- SALAZAR BONDY, Augusto *Estrategias de aprendizaje*,
www.estrategiasdeapredizaje_monografias.com.htm
pp.19
- SANDÍN, Esteban y
Paz, María *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones* McGraw-Hill Interamericana, Barcelona
pp.212.

- TEDESCO, Juan Carlos "Profesionalización y capacitación docente" en *Revista IPE*, Buenos Aires, pp.21
- TEDESCO, Juan Carlos y TENTI FANFANI, Emilio "Nuevos tiempos, nuevos docentes", en *Revista IPE*, Buenos Aires, pp.21
- VALLE ARIAS, Antonio,
GONZÁLES CABANACH,
Ramón,
CUEVAS GONZÁLES,
Lino Manuel,
RODRÍGUEZ MARTÍNEZ,
Susana,
BASPINO FERNÁNDEZ, María,
ZILBERSTEIN TORUNCHA,
José "Aprendizaje y desarrollo",
www.galeon.com/aprenderaaprender/general/Zilberstein1.htm pp.16
- www.estrategiasdeaprendizaje.htm, pp.16

ANEXOS

**ANEXO A: ENTREVISTA PARA ALUMNOS DEL III CICLO
DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL CENTRO
DE EDUCACIÓN BÁSICA RICARDO SORIANO**

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZAN
VICERRECTORIA ACADEMICA
DIRECCION DE POST GRADO
MAESTRIA EN GESTION DE LA EDUCACION**

OBJETIVO: Obtener información y datos sobre las estrategias, logros, dificultades, de comprensión lectora de los estudiantes del III ciclo del CEB Ricardo Soriano.

Nombre del alumno _____

Grado que cursa _____

Instrucciones: A continuación se te presentan una serie de interrogantes, las cuales esperamos que las contestes en forma amplia, precisa y clara.

1. ¿Cómo organizas tu horario para leer o estudiar?
2. ¿Cuál es el lugar preferido en tu casa para leer y por qué?
3. ¿Describe o explica las formas y técnicas de lectura que utilizas al leer?
4. ¿Entre la lectura en voz alta y la silenciosa cuál crees que es más comprensiva y por qué?
5. ¿Qué dificultades se te presentan cuando lees?
6. ¿Qué actitud manifiestas cuando tienes que leer por obligación en una determinada asignatura?
7. ¿Por qué crees que te desconcentras tan fácilmente cuando estás leyendo?
8. ¿Qué cambios crees que debes efectuar en cuanto a tus hábitos de estudio?
9. ¿Qué beneficios obtienes al leer libros y otros textos?

**ANEXO B: ENTREVISTA A DOCENTES DEL III CICLO
DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL CENTRO
DE EDUCACIÓN BÁSICA RICARDO SORIANO**

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZAN
VICERRECTORIA ACADEMICA
DIRECCION DE POST GRADO
MAESTRIA EN GESTION DE LA EDUCACION**

OBJETIVO: Reflexionar sobre la importancia, los logros, las dificultades, los modelos de lectura y estrategias docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en el III ciclo del CEB Ricardo Soriano.

Nombre del Docente _____

Asignaturas que imparte _____

Instrucciones: A continuación se te presentan una serie de interrogantes, las cuales esperamos que las conteste en forma amplia, precisa y clara.

1. ¿Por qué considera usted que es importante que los estudiantes desarrollen habilidades efectivas de lectura?
2. ¿Cuáles son los principales problemas de lectura que usted ha detectado en los estudiantes?
3. ¿Qué estrategias emplea usted en sus clases para que los estudiantes comprendan mejor el contenido de su asignatura?
4. ¿Qué resultados positivos ha obtenido al aplicar estrategias docentes para el desarrollo de la comprensión lectora?
5. ¿Qué estrategias de aprendizaje aplican sus estudiantes al leer textos de su asignatura?

6. ¿Cómo repercute el contexto en el que vive el estudiante en el desarrollo de hábitos de lectura?
7. ¿Cuál es su opinión sobre los modelos de lectura que se han aplicado en Educación Básica?

ANEXO C: GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL III CICLO DEL CEB RICARDO SORIANO

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FRANCISCO MORAZAN
VICERRECTORIA ACADEMICA
DIRECCION DE POST GRADO
MAESTRIA EN GESTION DE LA EDUCACION

Objetivo: Observar, identificar y describir las estrategias que implementan los docentes para el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos del III ciclo de del CEB Ricardo Soriano.

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

1-Nombre del Centro de Educación Básica

2-Nombre del docente

3-Asignatura que sirve

4-Grado

5- Sesión

6- Fecha

II. DATOS DE LA CLASE

1. Organización del espacio: _____

2. Introducción del tema: _____

3. Presentación de Objetivos: _____

4.- Activación de conocimientos previos: _____

5.- Desarrollo de actividades de lectura: _____

6.- Evaluación de las actividades de lectura _____

7- Retroalimentación _____

8- Actividades de síntesis _____

9-Evaluación _____

10- Estrategias docentes utilizadas _____

ANEXO D: GUÍA PARA EL GRUPO FOCAL DE DOCENTES DEL III CICLO

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FRANCISCO MORAZAN
VICERRECTORIA ACADEMICA
DIRECCION DE POST GRADO
MAESTRIA EN GESTION DE LA EDUCACION

I Datos de identificación

1-Nombre del Centro de Educación Básica

2-Nombre del docente_____

Fecha de reunión_____

Hora de inicio_____

Hora de cierre_____

OBJETIVO: Reflexionar sobre la importancia, los logros, las dificultades, los modelos de lectura y estrategias docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en el III ciclo del CEB Ricardo Soriano.

1. ¿Cuál es su opinión acerca de los modelos de lectura que se han utilizado en educación?
2. ¿Por qué se han incrementado las dificultades de lectura en los alumnos?
3. ¿Cuál es su papel como docente en la promoción del aprendizaje significativo de la lectura o comprensión lectora?