

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSTGRADO

Influencia de la lectura cooperativa en la comprensión lectora de los alumnos del IX ciclo de la especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo

TESIS

para optar el grado académico de Magíster en Educación con Mención en Docencia en el Nivel Superior

AUTOR

Leonel Alexander Menacho López

Lima – Perú

2010

Dedicatoria: A mi esposa, a mis hijas
y mis nietas motivos de
superación.

*A la cultura andina,
de la que tanto aprendí.*

ESQUEMA DEL CONTENIDO

	Pág.
Dedicatoria	2
Resumen	5
Abstrac	7
Introducción	9
I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	
1. Fundamentos y formulación del problema	12
2. Objetivos	14
3. Justificación	15
4. Formulación de las hipótesis	16
5. Identificación y clasificación de las variables	17
II: MARCO TEÓRICO	
6. Antecedentes	20
7. Bases teóricas	25
8. Definición conceptual de términos	30
III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
1. Operacionalización de las variables	43
2. Tipificación de la investigación	44
3. Estrategia para la prueba de hipótesis	45
4. Población y muestra	46
5. Instrumentos de recolección de datos	47

CAPÍTULO IV: TRABAJO DE CAMPO Y PROCESO DE CONTRASTE DE LA HIPÓTESIS

1. Presentación, análisis e interpretación de los datos	52
2. Proceso de prueba de hipótesis	55
3. Discusión de los resultados	74
4. Adopción de las decisiones	78
CONCLUSIONES	80
RECOMENDACIONES	82
BIBLIOGRAFÍA	
• Bibliografía referida al tema	85
• Bibliografía referida a la metodología de investigación	87
ANEXOS	89
• Cuadro de consistencia	90
• Instrumentos de recolección de datos	91
• Textos que se trabajaron en la fase experimental	108

RESUMEN

La presente investigación estudia el problema de las limitaciones en la comprensión lectora de los alumnos del IX ciclo de la Especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación (FCSEC) de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” (UNASAM), intentando mejorarla con la estrategia de la “Lectura Cooperativa” .

La Hipótesis que se expresa es: La lectura cooperativa influye en la mejora de la comprensión lectora en los alumnos del IX ciclo de la Especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo”.

La población de estudio estuvo conformada por 520 estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación (FCSEC), los que no tenían experiencia en actividades para mejorar la comprensión lectora. La

muestra experimental estuvo conformada por los 30 alumnos del IX ciclo de la Especialidad de Educación Primaria EBI de la Facultad mencionada, y 29 alumnos del VIII ciclo conformaron el grupo de control.

Se administró una prueba de comprensión lectora utilizando un diseño de prueba pre test y post test, tanto al grupo control constituido por 29 alumnos y como al grupo experimental conformado por 30 estudiantes.

También aplicamos 01 encuesta al inicio de nuestro trabajo para ver el grado de aceptación que tendrían los textos informativos en la lectura de los participantes.

Los resultados muestran que las puntuaciones iniciales de comprensión lectora de la población estudiada eran muy bajas tanto de los alumnos del grupo control como los del grupo experimental. Pero después de realizado el tratamiento experimental, se observó que hubo diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora del grupo de estudiantes que recibió el tratamiento de la "Lectura Cooperativa".

En conclusión, la estrategia de "Lectura Cooperativa" ha mejorado significativamente la comprensión lectora en los alumnos del IX ciclo de la Especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo".

ABSTRACT

The present investigation studies the problem of the limitations in the reading understanding in students of the IX cycle, Specialty of EBI Primary Education, School of Education; Faculty of Social Sciences, Education and Communication (FCSEC), in the National University "Santiago Antunez de Mayolo", trying to improve it with the strategy "Cooperative reading"

The Hypothesis that is express, is: The cooperative reading influences in the improvement of the reading understanding levels in the students of the IX cycle, Specialty of EBI Primary Education, School of Education; Faculty of Social Sciences, Education and Communication, in the National University "Santiago Antunez de Mayolo".

The study population was constituted by 52 students of the Faculty of Social Sciences, Education and Communication, that did not have any experience in activities to improve the reading understanding. The experimental sample was constituted by the 30 students of the IX cycle, Specialty of EBI Primary Education of the mentioned Faculty, and 29 students of the VIII cycle constituted the control group.

A test of reading understanding was made using a pre test - post test design; the test was administered to the control group constituted by 29 students, and to the experimental group constituted by 30 students.

Also we applied 01 survey at the beginning of our work to see the acceptance degree that would have informative texts in the reading of the participants.

The results show that the initial scores of reading understanding, in the studied population, were very low in the control group and in the experimental group. But after the experimental treatment, statistically significant differences were observed in the reading understanding levels in the group of students who received the treatment "Cooperative reading".

In conclusion, the strategy of Cooperative Reading, has significantly improved the reading understanding of the students of the IX cycle, Specialty of EBI Primary Education, School of Education; Faculty of Social Sciences, Education and Communication, in the National University "Santiago Antunez de Mayolo".

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo demostrar que el método de lectura cooperativa en la mejora de la comprensión lectora de los alumnos del IX ciclo de la Especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” (UNASAM).

En la investigación se utilizó el método cuasi experimental y el diseño pre prueba – post prueba con un grupo de control. Inicialmente se aplicó una lista de cotejo para que los alumnos emitan su juicio sobre la pertinencia de los textos a leer.

La investigación está organizada en cuatro capítulos secuenciales. En el Capítulo I se incluye el Planteamiento del Estudio, en el que se formulan el problema, los objetivos y la hipótesis de investigación. El Capítulo II traza el Marco Teórico, haciendo el recuento de los principales estudios empíricos relacionados con nuestra investigación, así como elaborando los elementos teórico - conceptuales que enmarquen y guíen el problema e hipótesis

formulados. En el Capítulo III se diseña la Metodología de la Investigación, operacionalizando las variables, explicando la estrategia para la prueba de hipótesis, identificando la población y analizando los instrumentos de recolección de datos. Finalmente, en el Capítulo IV se incluye el Trabajo de Campo y Proceso de Contraste de la Hipótesis, presentando y analizando los datos así como discutiendo los resultados.

Los aportes principales de la investigación radican en que abre un camino y sirve de base para futuras investigaciones en la línea de las estrategias para la mejora de la comprensión lectora de estudiantes universitarios. Asimismo, se pone al alcance de los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación (FCSEC) de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” (UNASAM) la estrategia de Lectura Cooperativa para su conocimiento, dominio y ulterior aplicación con sus respectivos estudiantes a fin de que éstos logren una mejor comprensión lectora.

Dejamos constancia que nuestro trabajo ha sido enriquecido con los aportes de los docentes de la UNASAM. Expresamos nuestro agradecimiento a los docentes Víctor Paredes Estela, Isaac Morales Cerna, Macedonio Villafan Broncano. De modo muy especial, agradecemos a la Dra. Norca Obregón Alzamora, quien con mucha sabiduría y paciencia asesoró la presente Tesis.

Manifestando que las limitaciones del trabajo son de nuestra exclusiva responsabilidad, esperamos que la presente investigación cuente con los requisitos académicos necesarios, dejo al recto criterio del Jurado la evaluación de esta Tesis para optar el Grado de Magister en Educación en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

CAPÍTULO I
PLANTEAMIENTO DE ESTUDIO

1.1. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA

La prueba aplicada por el Programme International for students assessment o en español Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), elaborada por la Organización para la Cooperación de Desarrollo Económico (OCDE) y aplicada en el Perú y otros países a los estudiantes del Primer Ciclo mostró indicadores alarmantes sobre la comprensión lectora que han causado preocupación en todos los sectores de la sociedad peruana, pues nuestro país ocupa el último lugar.

Esta realidad no sólo se observa en la educación Básica; también existe en la educación superior, pues es innegable que en nuestro país no se enseña a leer conforme al nuevo concepto de la lectura, la misma que significa comprensión. Los niveles de comprensión son bajísimos en todo el sistema educativo del Perú.

La lectura, uno de los procesos básicos y más importantes para la construcción del conocimiento en cualquier área del saber, es de vital importancia en la era presente llamada por cierto, la sociedad de la

información. Una persona se considera culta cuando demuestra que posee información referida a temas diversos: historia, literatura, arte, filosofía, ciencias, política, entre otros. La información adquirida y utilizada en la comunicación cotidiana, tiene como sustento el hábito de la lectura efectiva.

El éxito en los estudios y en la actividad profesional está en estrecha relación, con el hábito de la lectura comprensiva. Es decir, que la práctica de la lectura consciente, acrisola las herramientas cognitivas necesarias, para que una persona consolide su pensamiento crítico, racional y constructivo. Además, si el proceso de lectura se realiza aplicando correctamente la técnica, contribuye a enriquecer el léxico o vocabulario que le permiten al individuo, sustentar sus juicios de valor durante el proceso comunicacional. En consecuencia existe una relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes, por lo que esta investigación se hace necesaria.

Pero, a pesar de la cantidad de investigación dedicada a la comprensión lectora, quedan todavía por establecerse los cambios necesarios en la forma de enseñarla. El presente trabajo de investigación se inscribe en un marco de contribuciones para la mejora de estrategias de comprensión lectora de los estudiantes, y que a su vez, pretende influir en la mejora de la calidad de la educación.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Iniciamos nuestro trabajo formulándonos una inquietud sobre la comprensión lectora, que es el eje de nuestra labor de investigación. El problema principal consiste en que hemos observado limitaciones en la comprensión de los alumnos de la especialidad de Educación Primaria EBI de la Escuela de Educación, de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo, a pesar de que han alcanzado el IX

ciclo de Educación Superior. Estas fallas se notan en la lectura de textos complejos referidos a la carrera profesional.

Delimitado el problema deseamos aplicar una nueva propuesta que disminuya estas limitaciones: el entrenamiento en la estrategia de la lectura cooperativa de textos informativos.

¿Qué influencias tendría la aplicación de la estrategia de lectura cooperativa en la mejora de la Comprensión Lectora de los alumnos del IX ciclo de la especialidad de Educación Primaria EBI de la Escuela de Educación, de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo”?

Asimismo consideramos los siguientes sub problemas:

- ¿Cómo influye la lectura cooperativa en la mejora de la comprensión lectora de los alumnos?
- ¿Cómo mejoran los niveles de la comprensión lectora?

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. OBJETIVO GENERAL:

Demostrar que el método de lectura cooperativa influye en la mejora de la comprensión lectora de los alumnos del IX ciclo de la Especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo”.

1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a. Determinar el nivel de la comprensión lectora al inicio del estudio.

- b. Determinar el nivel de comprensión lectora al final del estudio.
- c. Relacionar los resultados de inicio y final del estudio para determinar si existe influencia de la lectura cooperativa.

1.3. JUSTIFICACIÓN

Esta investigación basa su justificación desde los siguientes campos:

a. Científico.

Consideramos que se justifica científicamente, por cuanto se utilizó el método científico apoyado en las bases teóricas y la metodología de la investigación educacional, con el propósito de verificar la validez de la estrategia de la lectura cooperativa en la mejora de los niveles de la comprensión lectora.

b. Pedagógico.

Pedagógicamente trata de experimentar el empleo de la estrategia de la lectura cooperativa para mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes universitarios.

c. Social.

El presente trabajo de investigación se justifica socialmente, puesto que toma como punto de partida las reales necesidades sociales y culturales de la sociedad actual que se enfrenta a un mundo globalizado, en el que la lectura es una de las principales herramientas para enfrentar los problemas en buenas condiciones; pues un buen lector tendrá mejores oportunidades de aprendizaje.

1.4. ALCANCES Y LIMITACIONES

El presente trabajo de investigación pretende evaluar la validez del trabajo cooperativo en la lectura con la finalidad de verificar la mejora de comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la UNASAM. La propuesta tiene sus bases en las teorías de Piaget, Vigotsky, Smith y Solé. Piaget nos orienta desde la perspectiva constructivista del aprendizaje; Vigostky desde su teoría Histórico-cultural argumenta la validez de la construcción social del aprendizaje; Smith nos ayuda explicando que la lectura es un proceso psicológico y lingüístico; y, finalmente nos apoyamos en Solé para el desarrollo práctico de nuestra estrategia de lectura.

Las limitaciones pueden ser de orden teórico, puesto que no existen estudios detallados sobre la lectura comprensiva desde una perspectiva de trabajo cooperativo. Asimismo consideramos como una limitación la existencia de evidentes falencias en la comprensión lectora en todos los niveles de la educación peruana. Esto significa que la falta de comprensión lectora es un problema que no sólo empieza en la escuela, sino en los hogares donde no existe una cultura de lectura. Hay que enfrentar una sociedad indiferente, hasta indolente frente a la práctica de la lectura. Esta situación, por supuesto será un tanto difícil de superar.

1.5. FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

HIPÓTESIS GENERAL:

La lectura cooperativa influye en la mejora de la comprensión lectora en los alumnos del IX ciclo de la Especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo”.

HIPÓTESIS NULA

La aplicación de la estrategia de lectura cooperativa no influye en la mejora de la comprensión lectora de los alumnos del IX ciclo de la especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo”.

Esta hipótesis se expresa en la siguiente fórmula:

$$Y = f(X)$$

X = Aplicación de la estrategia de lectura cooperativa.

Y = la mejora de la comprensión lectora de los alumnos del IX ciclo de la Escuela de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo”.

1.6. IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE VARIABLES

a. Variable independiente:

Estrategia de Lectura Cooperativa

b. Variable dependiente:

La mejora de la comprensión lectora de los alumnos del IX ciclo de la Escuela de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo”.

c. Variables intervinientes:

- Nivel de preparación del Docente de Metodología de Lecto escritura.
- Grado de comprensión de los alumnos del grupo experimental.
- Edad de los alumnos.
- Conocimientos previos de los alumnos.
- Intereses y necesidades de los alumnos de los alumnos del IX ciclo de la especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo”.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

La lectura se ha investigado desde hace muchos años atrás. Los esfuerzos por lograr y mejorar la comprensión lectora son numerosos y desde diferentes perspectivas.

Los trabajos han puesto énfasis en la comprensión lectora trabajada desde la perspectiva individual; nuestro interés es averiguar cómo sería el proceso de la lectura en una situación colectiva. Nos atrevemos a proponer una lectura cooperativa y en esa perspectiva hemos revisado textos y trabajos de investigación en el banco de datos de diferentes universidades, así como también en el internet. Y en esta revisión hemos ubicado los siguientes trabajos:

Echevarría y Gastón (2000) en su investigación titulada "Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios: Implicancias en el diseño de Programas de Intervención", se preguntan sobre cuáles son los niveles del proceso lector en los que se producen las mayores dificultades de comprensión lectora y los factores que las motivan, en estudiantes del primer semestre de la universidad. El estudio se realizó a

partir de un texto expositivo-argumentativo con 87 alumnos del primer semestre de Educación Social; para lo cual se utilizaron dos instrumentos: una prueba de comprensión lectora de opción múltiple y otra relacionada con la realización de resúmenes. Los resultados evidencian que las principales dificultades de comprensión lectora se refieren a la selección y jerarquización de la información relevante (la macroestructura) y a la captación de la intencionalidad comunicativa del autor, que se refleja en la organización estructural (superestructura) del texto. Asimismo, manifiestan que los estudiantes tienen carencia de conocimientos previos necesarios en relación al tema tratado, lo cual no les permite construir la representación exigida a partir de lo que se afirma en el texto.

Gagnieri (1996) en su trabajo "Una somera experiencia en la apropiación del método: Habilidades de lectura a Nivel Superior", plantea la necesidad de diagnosticar e identificar el nivel de lectura de los estudiantes de una universidad privada en la ciudad de México. En la investigación se utilizó un cuestionario de opción múltiple de 25 preguntas, que se aplicó a una muestra de 13 estudiantes del quinto y el décimo semestre académico. Los resultados del diagnóstico evidencian que el grupo de estudiantes estudiados conocen las habilidades lectoras en forma teórica; pero que al tratar de aplicar la teoría a la práctica (en este caso a un artículo académico), se presentan dificultades importantes que desmienten el resultado obtenido en el examen diagnóstico.

Aliaga (2000) en su tesis para optar el grado de Maestría en Educación titulada "Relación entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes de un Programa de Formación Docente a distancia", plantea la interrogante sobre la relación existente entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes del Programa de Formación Docente de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho. En la investigación se utilizó el Test CLOZE para determinar los niveles de comprensión lectora, también

las calificaciones para establecer el nivel de rendimiento académico, así como la encuesta de opinión de los estudiantes, en una muestra de 124 sujetos de dicho Programa. Los resultados y conclusiones principales establecen que existe una asociación entre los puntajes de comprensión lectora y las notas de rendimiento general de los estudiantes. Asimismo, que los textos son interpretados de acuerdo al esquema mental de cada estudiante, observándose que los resultados son mejores cuando el contenido es parte de su experiencia. Finalmente, que el 38.7 % (48 de 124) de los estudiantes se encuentran en un nivel de frustración de comprensión lectora; mientras que el mayor porcentaje de estudiantes, es decir el 43.5 % (54 de 124) se sitúa en el nivel instruccional de comprensión lectora. Es decir, en su gran mayoría no poseen buena comprensión lectora, hecho que es muy grave tratándose de formadores de futuras generaciones.

La tesis de Miljanovich (2000) para optar el grado de Doctor en Educación "Relaciones entre la inteligencia general, el rendimiento académico y la comprensión de lectura en el campo educativo", plantea la interrogante sobre el grado de correlación entre los puntajes obtenidos en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria y de la Universidad en un Test de inteligencia general (ANTECEDENTE) y en una prueba de comprensión lectora y rendimiento académico (CONSECUENTES). Desde el punto de vista metodológico, es una investigación correlacional que utilizó una prueba de comprensión lectora tipo SAT (Scholastic Aptitude Test), debido a que existen correlaciones entre sus puntajes y los obtenidos con el Test de inteligencia general; asimismo, se basó en 5 muestras integradas por estudiantes de Secundaria e ingresantes a la Universidad. La conclusión final es que la inteligencia general y la comprensión lectora presentan una correlación medianamente alta y significativa en el campo Educativo.

González (1998) en su trabajo de investigación realizada bajo el título "Comprensión lectora en los estudiantes universitarios iniciales", plantea

la necesidad de identificar los niveles de rendimiento en comprensión lectora así como los efectos de los factores textuales y grupales en ella, en estudiantes universitarios recién ingresados a una universidad estatal y privada. En el aspecto metodológico, se consideró una muestra intencional de 41 sujetos de una Universidad estatal y otra muestra aleatorizada también de 41 sujetos de una Universidad privada, y además se seleccionaron seis textos previamente probados de 120 palabras promedio, que conformaron la prueba aplicada a los estudiantes y que estuvo basada en la técnica CLOZE. Los resultados y conclusiones evidencian que la distribución de frecuencias y por ende la categorización lectora de los sujetos de la muestra representativa es tendencialmente muy baja. Asimismo, que la cantidad de lectores deficientes con perspectivas no muy buenas es muy alta, especialmente en los textos vinculados a las Ciencias, las humanidades y la literatura. La investigación concluye señalando dos responsabilidades: una, de la Educación Secundaria, pues los sujetos egresan de ella con deficiencias lectoras; la segunda responsabilidad es de la Universidad, que debe enseñar a leer a sus estudiantes iniciales y trabajar en tareas de comprensión lectora con mucho énfasis, en especial en el primer ciclo universitario.

La investigación de Contreras y Covarrubias (1997) "Desarrollo de habilidades metacognitivas de comprensión de lectura en estudiantes universitarios", plantea que el descuido en la formación de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes permite encontrar con estudiantes universitarios que no comprenden lo que leen, siendo necesario promover en ellos dichas habilidades a través de la metacognición. En el estudio se utilizó un diseño cuasi experimental con 3 fases, aplicándose un pretest (fase A) y un posttest (fase C), cada uno de los cuales estuvo relacionado con una lectura que incluía un cuestionario de 8 preguntas abiertas sobre el texto leído. La fase B consistió en una intervención dirigida a desarrollar habilidades metacognitivas para la comprensión lectora a través de la identificación

de La estructura y caracterización de diferentes tipos de texto, haciendo énfasis en La idea principal del texto. Se trabajó con 50 estudiantes de segundo y cuarto semestre de La UNAM divididos en dos grupos, los que —a su vez— fueron subdivididos en seis grupos, a fin de brindarles una atención más personalizada. En la fase B de la intervención se aplicó un Programa basado en dos estrategias instruccionales: 1. el modelamiento y 2. la instrucción directa. Las conclusiones principales establecen que, al detectar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes así como el tipo de errores que cometen, se pueden diseñar Programas (o estrategias) que desarrollen en ellos las habilidades específicas que les hacen falta. Asimismo, que la estrategia empleada para desarrollar habilidades metacognitivas fue eficaz para promover el nivel más alto de comprensión lectora (la paráfrasis reordenada). Finalmente, que las habilidades metacognitivas para la comprensión lectora se pueden desarrollar en un trabajo conjunto de profesores y estudiantes.

El estudio de Cook y Mayer (1988) titulado "Teaching readers about structure of scientific text" citado por Vidal-Abarca (1991:73), investigan si el procedimiento de enseñanza directa acerca de cómo identificar y usar la estructura de un pasaje podía mejorar la comprensión de textos científicos dentro del contexto de las clases de Ciencias. Los sujetos eran universitarios de un curso inicial de química, que fueron distribuidos aleatoriamente en dos grupos: experimental y control. Los sujetos experimentales asistieron a sesiones, conjuntas e individuales para recibir instrucción y explicaciones pertinentes; mientras que los sujetos de control no participaron en ningún tipo de enseñanza específica empleando el mismo tiempo en prácticas de laboratorio. Los autores tomaron dos tipos de medidas, tanto anteriores como posteriores al entrenamiento. La primera era una prueba de comprensión consistente en ocho preguntas literales y cuatro de aplicación. La segunda consistió en una medida de recuerdo en la cual se diferenció entre ideas importantes e ideas poco importantes. Los resultados obtenidos confirmaron las hipótesis previamente establecidas. Así, los sujetos

experimentales puntuaron significativamente mejor que los de control en las preguntas de aplicación y en el recuerdo de ideas importantes, no encontrándose diferencias en la respuesta a preguntas literales y en recuerdo de ideas poco importantes.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. El proceso de la lectura

En la escuela tradicional, basada en un concepto transmisor del conocimiento, el docente era el depositario del saber. Este modelo, hoy en día es todavía dominante en gran parte del trabajo educativo.

La adopción de la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, en el que se basa el actual sistema educativo, considera que los alumnos deben vivir situaciones interactivas con el docente y entre ellos. Estas acciones son totalmente posibles en la lectura.

La lectura es un proceso interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer. (Solé, 1994) Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Es un proceso interno; que es imperioso enseñar.

Leer es comprender. Siempre se lee para entender, si no carecería de sentido. Un lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y

con lo que le interesa. El lector otorgará significado a una lectura coordinando informaciones que provienen de distintas fuentes: el texto, su contexto y los conocimientos que él posee.

La comprensión se vincula entonces estrechamente con la visión que cada uno tiene del mundo y de sí mismo; por lo tanto, ante un mismo texto, no podemos pretender una interpretación única y objetiva.

2.2.2. Isabel Solé

Solé (1994), divide el proceso en tres subprocesos, a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Existe un consenso entre todos los investigadores sobre las actividades que los lectores llevan a cabo en cada uno de ellos. Solé recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas del proceso.

Consideramos importante la propuesta de Solé que plantea una serie de preguntas para el antes, durante y después de la lectura, las mismas que orientarán el trabajo del lector:

Antes de la lectura

Son los pasos iniciales en los que el lector se pregunta ¿para qué voy a leer? y, al responder, determina los objetivos de la lectura, entonces pueden surgir respuestas como:

- Para aprender.
- Para presentar una ponencia.
- Para practicar la lectura en voz alta.
- Para obtener información precisa.
- Para seguir instrucciones.

- Para revisar un escrito.
- Por placer.
- Para demostrar que se ha comprendido.
- ¿Qué sé de este texto?
- ¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura?.

Durante la lectura

Es el tiempo de enfrentamiento del lector con el autor a través de su texto, y durante ella el lector puede:

- Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto
- Formular preguntas sobre lo leído
- Aclarar posibles dudas acerca del texto
- Resumir el texto
- Releer partes confusas
- Consultar el diccionario
- Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
- Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

Después de la lectura

Después de la lectura, los lectores pueden realizar una o varias de las actividades sugeridas a continuación:

- Hacer resúmenes
- Formular y responder preguntas
- Recontar
- Utilizar organizadores gráficos

Considerar la lectura como un proceso constructivo que conlleva utilizar enfoques muy distintos a los que hemos venido utilizando para desarrollar la comprensión lectora. Implica que ya no se enseñarán más técnicas aisladas de comprensión y que se dejará de comprobar la comprensión lectora, tal como se ha venido haciendo. Porque la lectura, como hemos mencionado anteriormente, no es: decodificar palabras de un texto; contestar preguntas después de una lectura literal; leer en voz alta; siempre leer solo y en silencio; una simple identificación de palabras.

2.2.3. Jean Piaget

Sobre la teoría piagetiana, Castorina (2000) afirma que el aprendizaje es un proceso de construcción de estructuras lógicas facilitado por la intervención social, en el cual el aprendiz participa activamente; por tanto, el conocimiento nunca se adquiere pasivamente, toda experiencia es asimilada dentro de las estructuras cognitivas ya construidas por el sujeto aprendiz. El que aprende percibe una situación nueva cuando se produce un conflicto cognitivo con respecto a un resultado esperado que no encaja con el resultado obtenido. En el propio lenguaje de Piaget diríamos que el aprendizaje es un proceso continuo de asimilación y acomodación y, el equilibrio consecuente permite al individuo adaptarse activamente en el proceso de la lectura.

La lectura es un proceso activo entre el autor del texto y el lector, en el que este último pasa por situaciones de desequilibrio que logra superar a través del proceso de equilibración; en cuyo avance el lector, paulatinamente, va construyendo, a través de una interpretación personal, el significado del texto y la asunción de una posición crítica que no acepte todo lo que le ofrece el autor; más bien lo juzgue, lo critique y asuma una posición valorativa.

2.2.4. Lev Vigotsky:

Una de las mayores aportaciones de la obra de Vigotsky al campo de la Psicología cognitiva y, por ende, a la educación, según Carretero (1998) es la influencia de las variables sociohistóricas en el proceso de aprendizaje del ser humano. Pues, la adquisición de los instrumentos cognitivos depende en gran medida del medio social en que vive el sujeto aprendiz.

Vigotsky considera de suma importancia la relación de un estudiante con sus compañeros más capacitados o con un adulto. En tal sentido procuramos observar el comportamiento de los alumnos en la tarea de leer textos, que es “difícil” de realizar de manera individual. Este aprendizaje, denominado aprendizaje entre iguales y que consiste en una interacción entre iguales produce una confrontación de puntos de vista entre los participantes; de lo que esperamos mejores situaciones de comunicación.

En la concepción sociocultural es significativo un contexto social que guíe o mediatice el aprendizaje del alumno; pues éste debe ser visto como un ente social, protagonista y producto de permanentes interacciones sociales en las que se verá involucrado toda su vida. En tal sentido, como manifiesta Baquero(2004) en esas acciones de interrelación, el alumno es una persona que reconstruye el conocimiento, primero en el plano interindividual y posteriormente en el plano intraindividual, procesos que están presentes en la lectura.

Y, en consecuencia, la estrategia que proponemos a través de la lectura cooperativa busca utilizar las características del aprendizaje socio cultural en el proceso de la lectura.

2.2.5. Smith y el enfoque psicolingüístico

Para Smith (1983) la lectura es un proceso constructivo entre la información visual que ofrece el texto y la información no visual que está en la mente del lector. Además, él considera la lectura como actividad cognitiva producto de la combinación del procesamiento ascendente y descendente. Siendo la primera, la etapa de reconocimiento o identificación de palabras o textos, y correspondiendo a la segunda la etapa donde se pone de manifiesto los conocimientos previos, las expectativas y actividades inferenciales del lector. Este proceso combinado coincide con la concepción constructivista enfatizando el procesamiento descendente. Por tanto, nuestra propuesta busca que el alumno lea utilizando el procesamiento descendente, buscando significados, a través de la elaboración de esquemas y preguntas que luego deben ser leídas y compartidas con sus compañeros.

2.3. Definición conceptual de términos

2.3.1. La lectura

La lectura entendida en el concepto moderno como proceso crítico y participativo es considerada por Solé (2006) como un proceso interactivo entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el lector intenta obtener una información para los objetivos que guían su lectura. Complementa este concepto lo dicho por Goodman (1987) que enfatiza desde la perspectiva psicolingüística sobre el carácter indagador del lector, que busca el significado del texto con estrategias de predicción, confirmación e integración.

Veamos, a continuación, algunas de las razones que explican la importancia de la lectura:

- La lectura ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje. Mejora la expresión oral y escrita y hace el lenguaje más fluido. Aumenta el vocabulario y mejora la redacción y ortografía.
- La lectura nos permite actualizarnos constantemente para hacernos más competentes día a día.
- La lectura mejora las relaciones humanas, enriqueciendo los contactos personales pues facilita el desarrollo de las habilidades sociales al mejorar la comunicación y la comprensión de otras mentalidades al explorar el universo presentado por los diferentes autores.
- La lectura da facilidad para exponer el propio pensamiento y posibilita la capacidad de pensar. En el acto de leer, se establecen conceptos, juicios y razonamientos ya que, aunque no seamos conscientes de ello, estamos dialogando constantemente con el autor y con nuestra propia cosmovisión.
- La lectura es una herramienta extraordinaria de trabajo intelectual ya que promueve el desarrollo de las habilidades cognitivas fundamentales: comparar, definir, argumentar, observar, caracterizar, etc.,
- La lectura aumenta nuestro bagaje cultural; proporciona información, conocimientos de diferentes aspectos de la cultura humana.
- La lectura amplía los horizontes del individuo permitiéndole ponerse en contacto con lugares, gentes, experiencias y costumbres lejanas a él en el tiempo o en el espacio.

- La lectura estimula y satisface la curiosidad intelectual y científica.
- La lectura desarrolla la creatividad pues al ampliar nuestro horizonte lexicológico y cultural nos brinda el desarrollo de los principales indicadores de creatividad como son: la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la sensibilidad.
- La lectura nos vuelve más tolerantes, menos prejuiciosos, más libres, más resistentes al cambio, más universales y más orgullosos de lo nuestro.
- La lectura es una afición que dura toda la vida que puede practicarse en cualquier tiempo, lugar, circunstancia. Nos libra de los males de nuestro tiempo: la soledad, la depresión y el consumismo compulsivo.

2.3.2. Lectura cooperativa

La adopción de la concepción constructivista de la enseñanza aprendizaje ha provocado la consideración de las interacciones de los alumnos. El constructivismo, al sostener que el alumno construye su propio conocimiento a partir de un proceso interactivo, nos invita a construir el concepto de lectura cooperativa, entendiéndose a ésta como forma de lectura en la que participan dos o más lectores de un mismo texto y en un mismo ambiente y tiempo, donde cada uno de ellos tiene roles diferentes como: leer, preguntar y hacer esquemas.

La lectura cooperativa es una estrategia metodológica que aprovecha las diferencias de los alumnos en un elemento positivo facilitador del aprendizaje que potencia las habilidades psicosociales y de interacción basadas en valores como la colaboración, la ayuda mutua y la solidaridad, convirtiéndose así en el motor de un aprendizaje altamente significativo. Pero no se trata de un recurso único, sino más

bien, de una alternativa que pretende introducir la cooperación en el proceso de la lectura.

Nuestra propuesta “Lectura cooperativa” como estrategia metodológica, basada en el trabajo cooperativo, está diseñada de la siguiente manera:

- Los grupos están integrados por tres alumnos, en los que cada uno cumple una determinada responsabilidad:

I. Del lector:

Alumno que va a leer en voz alta para que sus compañeros escuchen con atención.

II. El constructor del esquema.

Integrante que va estructurando un organizador que esquematice el texto.

III. El elaborador de preguntas.

Al igual que sus compañeros escucha con atención la lectura del texto y, es el encargado de formular las preguntas de los tres niveles, las que serán respondidas de manera grupal al final de la lectura.

- El trabajo de lectura comienza cuando todos los integrantes del grupo revisan el texto de una manera rápida.
- En seguida, de acuerdo a los roles asignados, cada uno de ellos realiza su cometido.

- Finalmente, luego de un tiempo prudencial, los integrantes presentan su trabajo que es revisado por todos. Luego, responden las preguntas en grupo.

El contexto donde se ha desarrollado la lectura cooperativa es un salón de clases implementado con carpetas unipersonales, las mismas que se han juntado de a tres para realizar el trabajo. Asimismo el aula cuenta con buena iluminación.

2.3.3. Textos informativos

Según Calm et al (1993) los textos informativos son aquellos que tratan de explicar sobre un tema, un suceso. Habitualmente estos textos exponen ideas, conocimientos, noticias, etc.

Entre los textos informativos tenemos: la noticia, el reportaje, la crónica y el artículo divulgativo.

2.3.4. Estrategia metodológica

Según Monereo et al (2006) el término “estrategia” proviene del entorno militar, en que se entiende como el “arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares. En ese entendido la estrategia consiste en proyectar y dirigir acciones militares para conseguir una victoria.

Para distinguir estrategia de técnica Monereo dice: “las técnicas pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien lo utiliza; las estrategias, en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje”.

Asimismo, con bastante precisión, sobre las estrategias de lectura, encontramos conceptos como el que sigue:

“Las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representar y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones...” (Solé, 2006: 60).

En nuestro trabajo entendemos estrategia como un conjunto de acciones que los lectores utilizarán para mejorar su comprensión lectora en equipo, y como consecuencia de ello su comprensión individual.

2.3.5. Nivel de comprensión

En la literatura especializada de comprensión lectora son muchos los autores que han señalado distintos procesos de comprensión que intervienen en la lectura. Aquí se señalan los de Allende y Condemartín (2002) que, a su vez, se basan en la taxonomía de Barret y, se han utilizado en las distintas evaluaciones sobre comprensión lectora realizadas por el Ministerio de Educación tanto en el Nivel de Educación Primaria, como en el de Secundaria.

Asumimos la clasificación antes mencionada que considera los niveles literal, inferencial y de juicio crítico como una manera de reforzar la propuesta del MED que está trabajando en diferentes contextos de aula como de capacitación docente.

Comprensión literal

El primer nivel de la comprensión lectora es el de la comprensión literal. En él, el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. En este nivel las preguntas serán dirigidas al:

- Reconocimiento, la localización y la identificación de elementos.

- Reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo...
- Reconocimiento de las ideas principales.
- Reconocimiento de las ideas secundarias.
- Reconocimiento de las relaciones causa-efecto.
- Reconocimiento de los rasgos de los personajes.
- Recuerdo de hechos, épocas, lugares...
- Recuerdo de detalles.
- Recuerdo de las ideas principales.
- Recuerdo de las ideas secundarias.
- Recuerdo de las relaciones causa - efecto.
- Recuerdo de los rasgos de los personajes.

Este nivel permite tanto una comprensión global como la obtención de información concreta. Para lograr una comprensión global, el lector debe extraer la esencia del texto, considerado como un conjunto, y, en este sentido, hay que tener en cuenta varias cuestiones importantes, como la necesidad de determinar la idea principal de un tema o identificar dicho tema. La localización de la información se realiza a partir del propio texto y de la información explícita contenida en él. Hay que identificar los elementos esenciales de un mensaje: personajes, tiempo, escenario, etc.

Comprensión inferencial

El nivel inferencial implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis.

Se espera que el lector utilizando la información que ofrece el autor determine aquello que no se explícita en el texto. El alumno deberá apoyarse sustancialmente en su experiencia previa. Implica:

- La inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido.
- La inferencia de las ideas principales, por ejemplo, la inducción de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal.
- La inferencia de las ideas secundarias que permita determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas.
- La inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto.

Este nivel permite como sugiere Sánchez (1993) la interpretación de un texto. Los textos contienen más información que la que aparece expresada explícitamente. El hacer deducciones supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto; depende, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo que tiene el lector.

Lectura crítica o juicio valorativo

En el tercer nivel se busca que el lector evalúe contenidos y emita juicios a medida que lee. Se enseña al lector a distinguir las opiniones, hechos, suposiciones, prejuicios y la propaganda que pueden aparecer en el texto. Corresponde a la lectura crítica o juicio valorativo del lector, y conlleva un:

- Juicio sobre la realidad.

- Juicio sobre la fantasía.
- Juicio de valores.

Este nivel permite la reflexión sobre el contenido del texto. Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándola con su propio conocimiento del mundo.

Este nivel permite realizar una reflexión sobre la forma del texto, ya que se requiere un distanciamiento por parte del lector, una consideración objetiva de éste, una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la ironía, el humor, el doble sentido, etc. Las características que configuran la base de la obra del autor constituyen la parte esencial de este nivel de comprensión.

2.3.6. Trabajo cooperativo

A lo largo de la historia de la educación, la preocupación por optimizar los métodos didácticos ha sido una constante en el trabajo de los investigadores. En los últimos tiempos con la creciente aceptación del llamado Nuevo Enfoque Pedagógico, los seguidores de Piaget y Vigotsky, se han hecho muchos aportes por mejorar los métodos didácticos adecuándolos a las exigencias del mundo moderno.

El aprendizaje cooperativo según Smith, citado por Barkley et al (2007) es *“la utilización en la enseñanza de pequeños grupos para que los alumnos trabajen juntos con el fin de maximizar el aprendizaje, tanto el propio como el de cada uno de los demás”*. Esta forma de aprendizaje cambia los propósitos del aprendizaje tradicional que más estimulaba la individualidad.

El aprendizaje cooperativo requiere de cinco elementos para que un grupo de aprendizaje cooperativo tenga éxito:

- Interdependencia positiva

Es la conciencia que los participantes deben tener sobre la influencia de su trabajo en el grupo; es decir que, la acción de unos influye en todos.

- Interacción promotora

Todos los miembros del grupo deben estimularse mutuamente apoyándose activamente.

- Responsabilidad individual y de grupo

Se considera al grupo como responsable del logro de objetivos, pero cada uno de los miembros del grupo se compromete a realizar parte de su trabajo.

- Desarrollo de las competencias de trabajo en equipo

Mediante esta estrategia se busca no solo el trabajo en equipo, sino también el desarrollo de competencias de relaciones interpersonales sobre la base de la ayuda mutua y participación respetuosa.

- Valoración del grupo

Los participantes de un grupo deben aprender a valorar el trabajo en grupo, dándose espacios para analizar lo bueno y malo que ocurre durante el desarrollo del trabajo, para potenciar lo positivo y corregir lo negativo.

Se trata de tomar los principios del constructivismo social de Lev Vigostsky que sostiene, según Baquero (2004) que el hombre es

producto de los procesos sociales y culturales, primero de un proceso interpersonal y luego intrapersonal.

El aprendizaje cooperativo o aprendizaje entre iguales que se funda en el aprendizaje grupal es el fundamento de la lectura cooperativa, pues la estrategia de lectura cooperativa aprovecha los elementos del aprendizaje cooperativo para obtener mejoras en los niveles de comprensión lectora.

2.3.7. La lectura como trabajo intelectual

La lectura es un proceso altamente complejo, porque durante él se realizan una serie de operaciones mentales que funcionan de manera autónoma y adecuadamente. Cuetos (1999) considera que estos procesos son:

- Procesos perceptivos

Etapa en la cual los mecanismos de percepción extraen la información gráfica del texto y los almacena por un tiempo breve en la memoria icónica.

- Procesamiento léxico

Una vez identificadas las unidades lingüísticas, en esta etapa, el proceso se preocupa por encontrar el concepto con el que se asocia esa unidad lingüística.

- Procesamiento sintáctico

En esta etapa la mente del lector se preocupa por la agrupación de las palabras en unidades mayores de organización como son las frases y oraciones.

- Procesamiento semántico

Luego de identificar la relación entre los diferentes componentes de la oración, el lector extrae el mensaje de la oración para confrontarlos con sus conocimientos.

Es necesario que estos procesos funciones de manera correcta, pues si alguno de estos procesos no funciona de manera correcta, no se logrará la comprensión lectora; o será una comprensión muy limitada, básicamente de nivel literal.

2.3.8. Métodos Didácticos

A lo largo de la historia de la educación, la preocupación por optimizar los métodos didácticos ha sido una constante en el trabajo de los investigadores. En los últimos tiempos, con la creciente aceptación del llamado Nuevo Enfoque Pedagógico, los seguidores de Piaget y Vigotsky, se han esforzado por mejorar los métodos didácticos adecuándolos a las exigencias del mundo moderno.

El creciente interés por hacer del alumno el eje del proceso educativo ha llevado a la necesidad de replantear la didáctica en la obra de eminentes pedagogos.

Monereo (1994) manifiesta que *“No nos interesa sólo transmitir la información sobre cómo hay que utilizar determinados procedimientos, sino que pretendemos que el alumno construya su propio conocimiento sobre el adecuado uso de estos procedimientos”*.

Este replanteamiento de cómo utilizar la didáctica llevó a la apertura de la escuela como campo o espacio donde se permita tanto al docente como al alumno un mayor ámbito de acción.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

8.1. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

8.1.1. Variable independiente

Estrategia de la lectura cooperativa. Se refiere a una serie de actividades que tienen que realizar los alumnos lectores para mejorar su comprensión lectora.

VARIABLE	FACTORES	INDICADORES
Estrategia de lectura cooperativa	Lectura en grupo	<ol style="list-style-type: none">1. Conformación del grupo de lectura.2. Intercambio de opiniones.3. Discusión – consenso.
	Cumplimiento de tareas (trabajo)	<ol style="list-style-type: none">1. Responsabilidad en la ejecución del rol asignado.2. Participación en la evaluación de las preguntas.3. Interevaluación de los integrantes.

8.1.2. Variable dependiente

La mejora de la comprensión lectora. Entendida como la mejora de las limitaciones que tienen los alumnos en el proceso de la lectura.

VARIABLE	FACTORES	INDICADORES
La mejora de los niveles de comprensión lectora	Nivel literal	<ol style="list-style-type: none">1. Retención de la información.2. La disposición de las ideas.3. Identificación de las características del texto.4. Identificación de ideas explícitas
	Nivel inferencial	<ol style="list-style-type: none">1. Elaboración de deducciones.2. Inferencia de la idea principal.3. Jerarquización de las ideas.4. Inferencia de las ideas secundarias.
	Nivel crítico valorativo	<ol style="list-style-type: none">1. Emisión de opiniones.2. Elaboran comparaciones cuyo resultado es darse cuenta de las semejanzas y diferencias.3. Cuestionar la tesis del autor.4. Asunción de una posición crítica.5. Elabora juicios valorativos.

8.2. Tipificación de la investigación

La presente investigación la tipificamos según los siguientes criterios:

Por el tipo de pregunta que planteamos: Teórica y explicativa

Por el método de contrastación de la hipótesis: De causa a efecto, de tipo cuasi experimental.

Por el número de variables: bivariado o sea de dos variables.

Por el tipo de análisis de los datos: es investigación cuantitativa.

8.3. Estrategia para probar la hipótesis

El presente trabajo de investigación, por la naturaleza del mismo, obedece a un diseño de investigación cuasi experimental.

Este diseño se expresa en dos grupos equivalentes, que comprenden a alumnos de dos aulas del mismo ciclo.

Diagrama:

G e O1 X O2

G c O3 - O4

Simbología:

G e = Grupo Experimental.

G c = Grupo de Control.

O1 – O3 = Pre test.

O2 – O4 = Post test.

X = Variable Experimental.

Para la prueba de la hipótesis de la presente investigación se utilizará la **t** de Student, pues por las características de la investigación, ésta es una prueba no probabilística. La **t** de Student es un método de análisis estadístico que compara las

medias de dos categorías dentro de una variable dependiente o las medias de dos grupos diferentes. Es una prueba paramétrica. Sólo sirve para comparar variables numéricas de distribución normal.

8.4. Población y muestra

Población.

La población para el presente trabajo de investigación está constituida por los 520 alumnos de la Escuela de Primaria - EBI de la FCSEC de la UNASAM.

Muestra.

La muestra experimental está conformada por 30 alumnos del IX Ciclo de la Escuela de Primaria – Educación Bilingüe Intercultural de la FCSEC de la UNASAM. Y el grupo de control estuvo conformado por 29 alumnos del VIII ciclo la misma escuela.

Los alumnos que participaron en este trabajo de investigación son jóvenes que tienen un promedio de 22 años; ellos en su mayoría son quechuahablantes provenientes de contextos sociolingüísticos en los que conviven dos lenguas que, hasta ahora, no han superado su relación asimétrica, donde el castellano es considerado una lengua de prestigio y el quechua como una lengua inútil para la educación.

Muchos de estos jóvenes, de origen quechua, como estudiantes no recibieron una educación adecuada que les permita valorar su lengua materna y aprendieron el castellano (L2) a su manera, sin distinguir los rasgos lingüísticos del quechua y del castellano; ellos no han separado sus habilidades lingüísticas de la L1 y la L2, como suele hacerlo un bilingüe equilibrado. Es probable que uso del castellano interferido influya en el proceso de lectura.

8.5. Instrumentos para la recolección de datos

Para verificar la pertinencia de las preguntas de comprensión lectora se aplicó una lista de cotejo, para saber el nivel de apreciación de los alumnos sobre los textos informativos.

Para recolectar datos con respecto a la variable “mejora de la comprensión lectora”, tanto para la prueba pre y post test elaboramos una prueba de evaluación de la comprensión lectora asesorados por expertos.

CAPÍTULO IV:
TRABAJO DE CAMPO Y PROCESO DE
CONTRASTE DE LA HIPÓTESIS

Nuestra investigación partió aceptando como válidas las teorías de Piaget, Vigotsky, Smith y Solé en las que se emplea lo más importante de sus teorías; lo que se reflejó en varios aspectos y momentos de nuestra experimentación. Así, en el enfoque constructivo estuvo presente cuando cada participante de nuestra propuesta construía su comprensión lectora desde una participación interactuante con el texto. De otro lado Vigotsky nos orientó en el trabajo cooperativo como una de las formas de la construcción social de conocimiento humano. Smith le dio el enfoque psicolingüístico de la lectura. Y Solé no fue útil para diseñar las sesiones de aprendizaje de la comprensión lectora con el grupo experimental.

Para tomar la decisión sobre el tipo de texto a utilizar realizamos un “Focus Group” a fin de lograr un juicio de expertos. El grupo integrado por los docentes universitarios de la FCSEC de la UNASAM: Víctor Paredes Estela, Isaac Morales Cerna, Macedonio Villafan Broncano; luego de intercambiar diferentes puntos de vista llegaron a la conclusión de que los alumnos universitarios deberían leer, preferentemente, textos informativos; ya que ellos les proporcionarían información académica reciente, lo cual les permitiría mantenerse actualizados en diferentes temas afines a su carrera

profesional. Esto no significa que dichos alumnos puedan y deban leer otros tipos de texto que complemente su formación profesional.

El trabajo experimental se realizó con 30 alumnos del IX ciclo, como grupo experimental y 29 alumnos del VIII ciclo como grupo de control, ambos grupos de la especialidad de educación primaria EIB de la Escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo”.

Al inicio del trabajo se tomó la prueba pre test a ambos grupos por separado con preguntas sobre el texto: **Las tareas escolares, ¿se aprende más con las tareas?**

Luego iniciamos nuestro trabajo con el grupo experimental por espacio de dos meses, en los que se trabajaron diez textos informativos, durante dos horas cada vez.

Conforme a nuestra propuesta se trabajó la estrategia de la “Lectura Cooperativa”, cuyas características han sido las siguientes:

1. Luego de la administración de la prueba pre test, en la primera sesión se explicó a los alumnos la forma de trabajo a realizar cuyos pasos eran:
 - i. Formar grupos de 3 alumnos y distribuirse las tareas de Lector, el que prepara los esquemas, el que elabora las preguntas de manera aleatoria.
 - ii. Como parte de la primera etapa de la lectura “Antes de leer” todos revisaban los textos, haciendo una lectura rápida.
 - iii. Durante la segunda etapa “durante la lectura” mientras el compañero responsable de la lectura en voz alta los demás atienden la lectura y cumplen la función asignada, uno de

ellos prepara las preguntas y el otro realiza un organizador gráfico.

- iv. En la etapa denominada “después de la lectura” los alumnos intercambias sus puntos de vista sobre el contenido de la lectura: dudas sobre algunos significados, ideas principales, secundarias, etc.
- v. Finalmente evalúan las actividades de cada uno de ellos: la lectura en voz alta, la presentación de los gráficos y la lista de preguntas, las mismas que eran respondidas de manera grupal. Y, en la última sesión se les administró la prueba post test luego de haber realizado el trabajo de “Lectura cooperativa”.

Finalmente aplicamos la prueba post test al grupo de control y al grupo experimental, con el texto “El papel de la conversación en el aula”.

4.1. Presentación, análisis e interpretación de datos y prueba de hipótesis.

Procesados los datos mediante el programa estadístico SPSS versión 15.0, teniendo en cuenta el problema, los objetivos y la hipótesis establecida en la presente investigación, se presenta y analiza los resultados, teniendo en consideración el orden de los objetivos planteados:

El análisis estadístico de los resultados obtenidos de las pruebas aplicadas a los alumnos del IX ciclo de la especialidad de educación primaria EIB de la Escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” se realizo teniendo en cuenta la naturaleza de las variables, en este caso, cuantitativas, para ello primero se realizaron los análisis descriptivos recurriendo a las

medidas de tendencia central y variabilidad, así como la presentación de los datos mediante cuadros y gráficos de distribución de frecuencias, luego se utilizó el análisis inferencial recurriendo a la prueba de diferencia de medias utilizándose para ello la prueba estadística de T-Student, dicho análisis se realizó teniendo en cuenta un nivel de significación del 5% ($p < 0,05$).

Para hacer uso de la prueba T-Student primero se constató que los datos cumplen los supuestos exigidos para su uso. Asimismo se utilizó esta prueba con sus dos variantes, esto es, para muestras independientes (control Vs experimental), donde es necesario realizar primero un análisis de varianza para determinar si los datos se asumen con varianzas iguales o no, partiendo de la hipótesis nula de que los datos tienen varianzas iguales si ($p > 0,05$), y el caso de muestras relacionadas (antes Vs después) en cada grupo. Para ambos casos la hipótesis nula se plantea que las medias en ambos grupos son iguales, esto es, no hay diferencia significativa en la diferencia de medias, no se rechaza la hipótesis nula si $p > 0,05$, en caso contrario se asume que las diferencias son estadísticamente significativas.

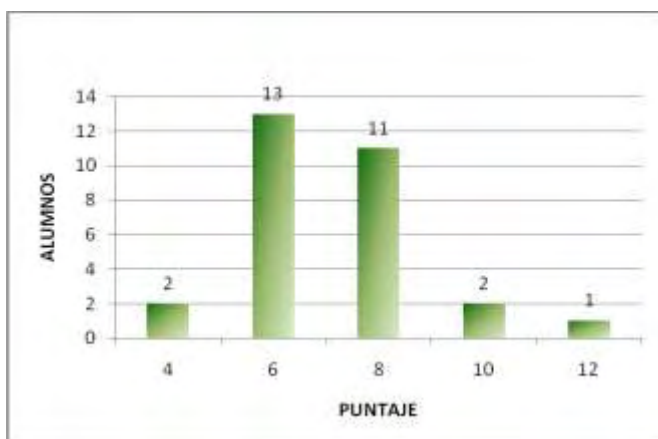
CUADRO N° 01

PUNTAJES OBTENIDOS EN LA PRE PRUEBA DE COMPRESION LECTORA POR EL GRUPO CONTROL

PUNTAJE	ESTUDIANTES	
	FRECUENCIAS	%
4	2	6,9
6	13	44,8
8	11	37,9
10	2	6,9
12	1	3,4
TOTAL	29	100

GRAFICO N° 01

PUNTAJES OBTENIDOS EN LA PRE PRUEBA DE COMPRESION LECTORA POR EL GRUPO CONTROL



Los datos del cuadro y grafico precedentes nos muestran que en la prueba pre experimental, de un total de 29 alumnos que participaron en la investigación, la mayoría de ellos obtuvieron un puntaje desaprobatorio y, sólo uno, obtuvo la nota aprobatoria de 12. Asimismo la frecuencia más alta nos indica que 13 alumnos fueron los que obtuvieron la nota 06.

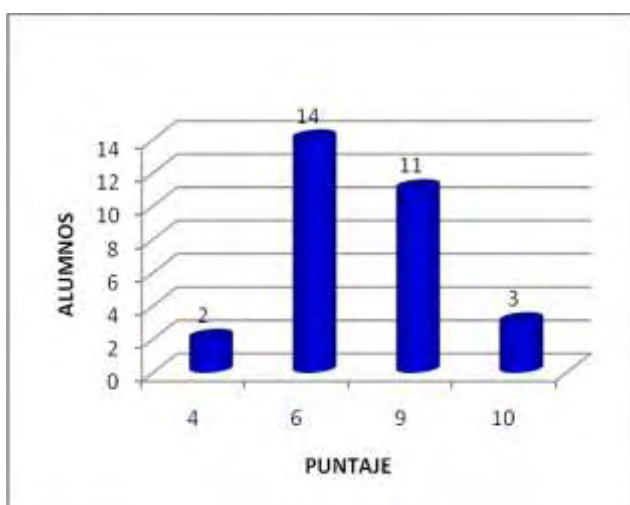
CUADRO N° 02

PUNTAJES OBTENIDOS EN LA PRE PRUEBA DE COMPRENSION LECTORA POR EL GRUPO EXPERIMENTAL

PUNTAJE	ESTUDIANTES	
	FRECUENCIAS	%
4	2	6,7
6	14	46,7
9	11	36,7
10	3	10,0
TOTAL	30	100

GRAFICO N° 02

PUNTAJES OBTENIDOS EN LA PRE PRUEBA DE COMPRENSION LECTORA POR EL GRUPO EXPERIMENTAL



Los datos del cuadro y grafico precedentes revelan que los alumnos del grupo experimental, en la prueba diagnóstica, de 30 alumnos participantes, no aprobó ninguno de ellos, siendo el puntaje más alto 10, al que accedieron 03 alumnos y la nota más baja de 02 que fue lograda por 02 alumnos.

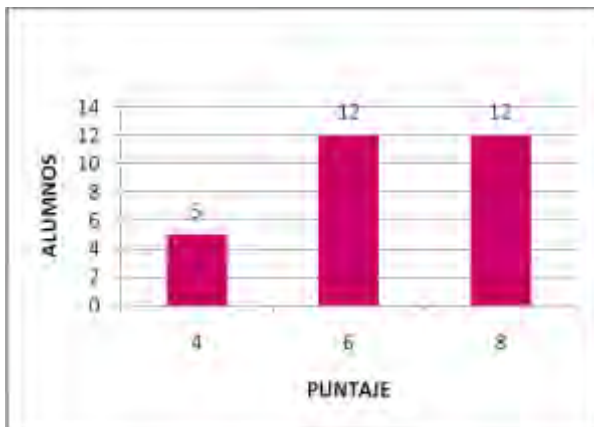
CUADRO N° 03

PUNTAJES OBTENIDOS EN LA POST PRUEBA DE COMPRESION LECTORA POR EL GRUPO CONTROL

PUNTAJE	ESTUDIANTES	
	FRECUENCIAS	%
4	5	17,2
6	12	41,4
8	12	41,4
TOTAL	29	100

GRAFICO N° 03

PUNTAJES OBTENIDOS EN LA POST PRUEBA DE COMPRESION LECTORA POR EL GRUPO CONTROL



Los datos del cuadro y grafico precedentes demuestran los resultados de la prueba post test del grupo en el que participaron 29 alumnos, y los resultados dicen que: 05 alumnos obtuvieron el puntaje más bajo 04 y 12 alumnos lograron un puntaje de 08 en una evaluación vigesimal.

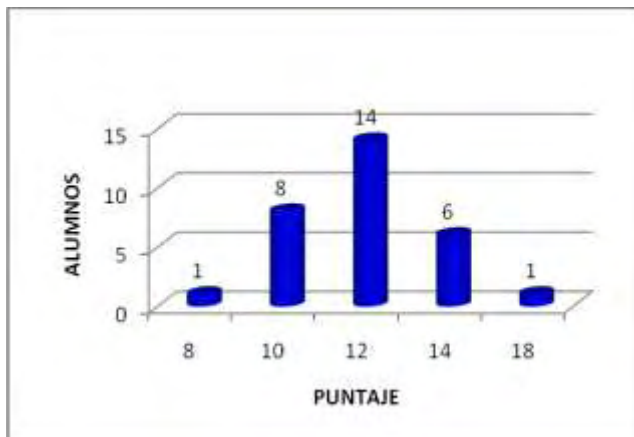
CUADRO Nº 04

PUNTAJES OBTENIDOS EN LA POST PRUEBA DE COMPRESION LECTORA POR EL GRUPO EXPERIMENTAL

PUNTAJE	ESTUDIANTES	
	FRECUENCIAS	%
8	1	3,3
10	8	26,7
12	14	46,7
14	6	20,0
18	1	3,3
TOTAL	30	100

GRAFICO Nº 04

PUNTAJES OBTENIDOS EN LA POST PRUEBA DE COMPRESION LECTORA POR EL GRUPO EXPERIMENTAL



Los datos del cuadro y grafico precedentes ofrecen información sobre los resultados de la prueba de comprensión lectora de los 30 alumnos del grupo experimental, en la cual los resultados fueron que, sólo un alumno obtuvo la nota de 18 y también sólo uno obtuvo la nota más baja de 08; pero que 14 alumnos obtuvieron la nota de 12, siendo ésta la de mayor frecuencia.

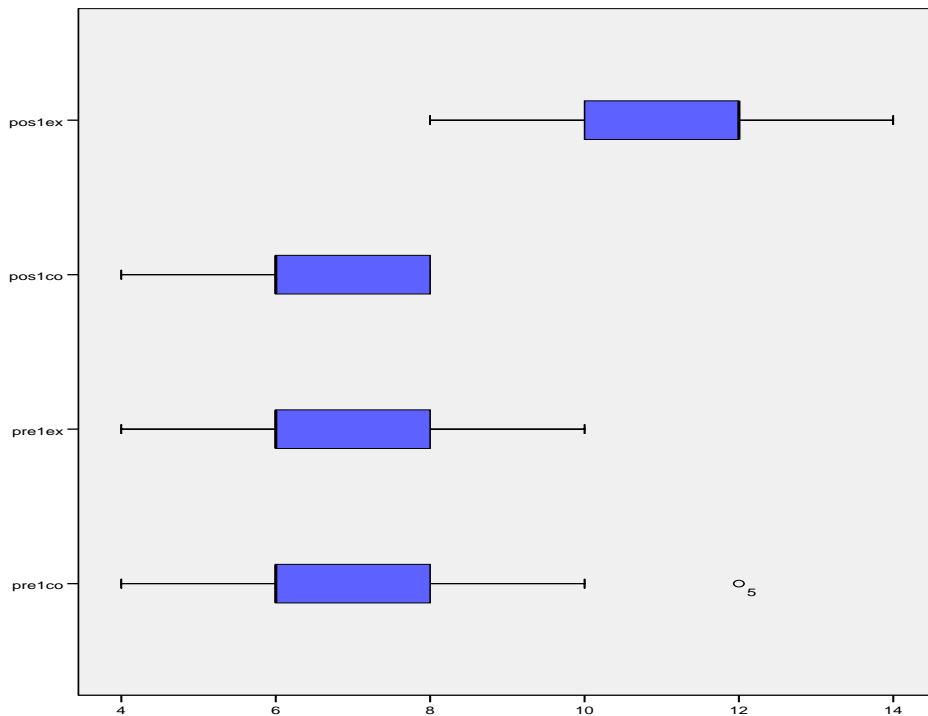
CUADRO N° 05

ESTADIGRAFOS DE TENDENCIA CENTRAL Y VARIABILIDAD DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN LA PRE Y POST PRUEBA

GRUPO	MEDIA	MEDIANA	MODA	DESV. ESTANDAR	VARIANZA
CONTROL ANTES	7,10	6,00	6,00	1,739	3,025
CONTROL DESPUES	6,48	6,00	6 y 8	1,479	2,187
EXPEFRIM. ANTES	7,00	6,00	6,00	1,554	2,414
EXPEFRIM. DESPUES	11,87	12,00	12,00	1,737	3,016

GRAFICO N° 05

ESTADIGRAFOS DE TENDENCIA CENTRAL Y VARIABILIDAD DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN LA PRE Y POST PRUEBA



Los datos del cuadro precedentes muestran las medidas de tendencia central (media mediana y moda) y las medidas de variabilidad (desviación estándar y varianza) que son medidas importantes que luego se utilizaron

para el análisis de la prueba T-Student, como podemos apreciar la medias de los grupos control antes (7,10) y experimental antes (7,00) son numéricamente muy similares. Mientras que las medias de los grupos control después (6,48) y experimental después (11,87) son numéricamente diferentes, en cuanto a las medianas solo existe diferencia en el grupo experimental después (12) en tanto que en el grupo control antes y después así como en el grupo experimental antes las medianas son idénticas (6,00), la moda se comporta de igual forma que la mediana salvo el caso de que en el grupo control después existen dos medianas (6 y 8), que por teoría se considera solo una y en este caso la menor (6,00). En cuanto a las medidas de dispersión observamos dispersiones no muy amplias lo que nos sugiere que los datos no están muy dispersos con respecto al valor central, en este caso, la media.

En el grafico podemos apreciar visualmente la diferencia sustancial que presenta el grupo experimental después, no observándose diferencia visual entre los grupos control antes y después y el grupo experimental antes.

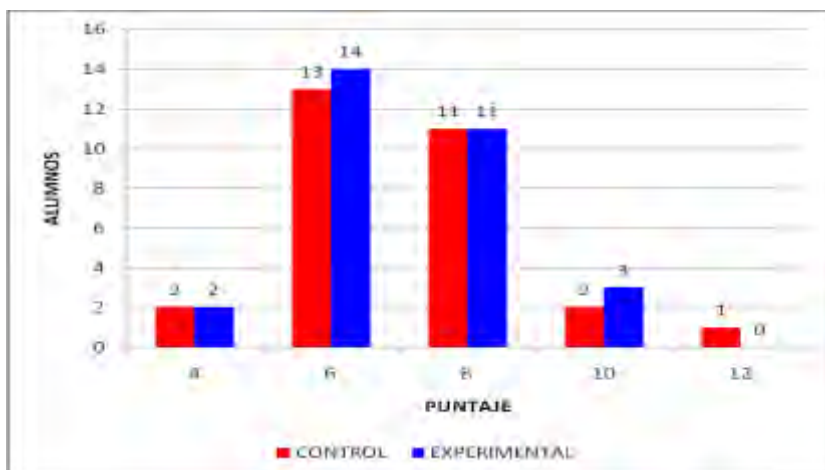
CUADRO N° 06

PUNTAJES OBTENIDOS EN LA PRE PRUEBA DE COMPRESION LECTORA POR EL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL

PUNTAJE	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	FRECUENCIAS	%	FRECUENCIAS	%
4	2	6,9	2	6,7
6	13	44,8	14	46,7
8	11	37,9	11	36,7
10	2	6,9	3	10,0
12	1	3,4	0	0,0
TOTAL	29	100	30	100

GRAFICO N° 06

PUNTAJES OBTENIDOS EN LA PRE PRUEBA DE COMPRESION LECTORA POR EL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL



Los datos del cuadro y grafico precedentes muestran información en la que podemos observar que los alumnos del grupo control y experimental obtuvieron puntajes desaprobatorios entre 02 y 10, siendo el de mayor frecuencia para ambos grupos de 06 puntos logrado por 13 y 14 alumnos respectivamente y solamente un alumno del grupo de control obtuvo el puntaje de 12.

CUADRO Nº 07

PRUEBA T-STUDENT DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN LA PRE PRUEBA DE COMPRESION LECTORA POR EL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL

PRE PRUEBA CONTROL Vs EXPERIMENTAL	PRUEBA DE IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA T PARA IGUALDAD DE MEDIAS		
	Prueba F	Valor p	t	gl	Valor p
Se han asumido varianzas iguales	0,138	0,712	0,241	57	0,810

Al realizar la prueba T-Student para la diferencia de medias, en este caso para muestras independientes, primero se realiza la prueba de igualdad de varianzas y como se puede notar que el valor p de la prueba de igualdad de varianzas es 0,712, se asume que las varianzas son iguales, luego al realizar el análisis de igualdad de medias observamos que el valor p es 0,810, lo que nos indica que no hay diferencias estadísticamente significativas por lo que podemos asumir que las medias son iguales. Esto nos comprueba que los datos al inicio del estudio han sido tomados aleatoriamente y homogéneos para el estudio, no habiendo sesgo en ningún grupo de estudio.

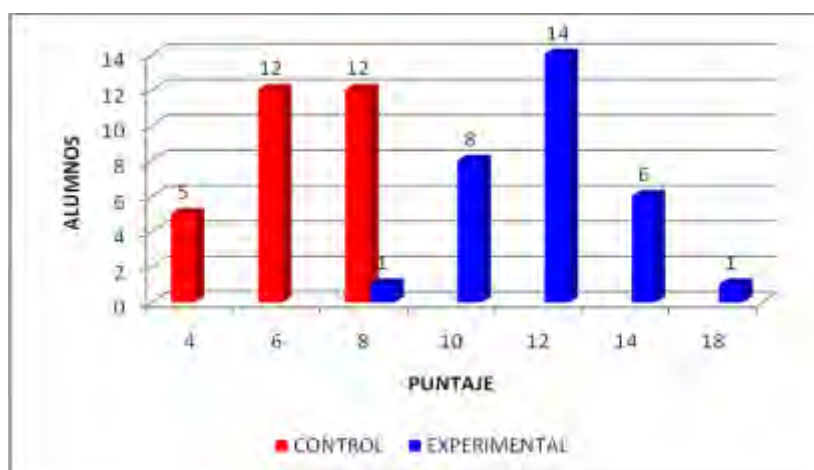
CUADRO N° 08

PUNTAJES OBTENIDOS EN LA POST PRUEBA DE COMPRESION LECTORA POR EL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL

PUNTAJE	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	FRECUENCIAS	%		FRECUENCIAS
4	5	17,2		
6	12	41,4		
8	12	41,4	1	3,3
10			8	26,7
12			14	46,7
14			6	20,0
18			1	3,3
TOTAL	29	100	30	100

GRAFICO N° 07

PUNTAJES OBTENIDOS EN LA POST PRUEBA DE COMPRESION LECTORA POR EL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL



Los datos del cuadro y grafico precedentes nos demuestran de manera comparada los puntajes obtenidos por los alumnos de grupo de control y el experimental al final del trabajo experimental; observamos que en el grupo de control la nota más alta es de 08 y fue logrado por 12 alumnos y el

puntaje más bajo fue de 04 logrado por 05 alumnos, mientras que en el grupo experimental la nota más alta fue de 18 logrado por un solo alumno y la nota más baja fue de 08 logrado por un alumno; asimismo en el grupo control el puntaje de mayor frecuencia fue de 06 y 08 logrado por 12 alumnos en ambos casos mientras que en el grupo experimental fue de 12 logrado por 14 alumnos.

CUADRO N° 09

PRUEBA T-STUDENT DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN LA POST PRUEBA DE COMPRESION LECTORA POR EL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL

POST PRUEBA CONTROL Vs EXPERIMENTAL	PRUEBA DE IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA T PARA IGUALDAD DE MEDIAS		
	Prueba F	Valor p	t	gl	Valor p
Se han asumido varianzas iguales	0,0001	0,993	12,800	57	0,0001

Al realizar la prueba T-Student para la diferencia de medias, en este caso para muestras independientes, primero se realiza la prueba de igualdad de varianzas y como se puede notar que el valor p de la prueba de igualdad de varianzas es 0,993, se asume que las varianzas son iguales, luego al realizar el análisis de igualdad de medias observamos que el valor p es 0,0001, lo que nos indica que hay diferencias estadísticamente significativas por lo que podemos asumir que las medias no son iguales. Esto nos comprueba que los datos al final del estudio y al compararlos observamos que en el caso del grupo control tenemos una media de 6,48 y en el grupo experimental 11,87 muy superior. Por lo que se puede asumir y confirmar que la lectura cooperativa ha influido positivamente en la comprensión lectora de los alumnos.

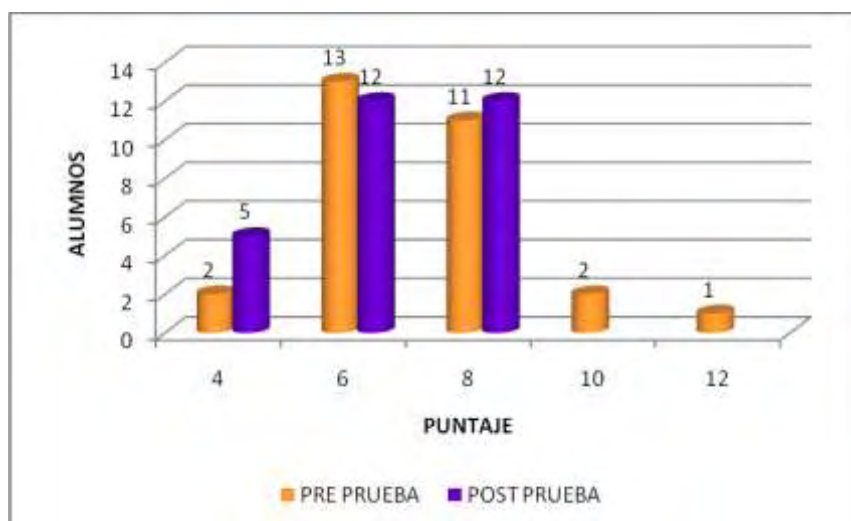
CUADRO N° 10

**PUNTAJES OBTENIDOS EN LA PRE Y POST PRUEBA DE
COMPRESION LECTORA POR EL GRUPO CONTROL**

PUNTAJE	PRE PRUEBA		POST PRUEBA	
	FRECUENCIAS	%	FRECUENCIAS	%
4	2	6,9	5	17,2
6	13	44,8	12	41,4
8	11	37,9	12	41,4
10	2	6,9		
12	1	3,4		
TOTAL	29	100	29	100

GRAFICO N° 08

**PUNTAJES OBTENIDOS EN LA PRE Y POST PRUEBA DE
COMPRESION LECTORA POR EL GRUPO CONTROL**



Los datos del cuadro y grafico precedentes nos muestran los resultados comparativos de los puntajes obtenidos por los 29 alumnos del grupo control en la prueba al inicio del trabajo experimental, en ellos observamos que no hay diferencias significativas en los resultados; así, tanto en el pre test como en el post test los puntajes obtenidos son desaprobatorios y similares. En la

pre prueba sólo 01 alumno alcanzó el puntaje de 12 mientras que en la post prueba ninguno superó el puntaje 08. La nota que se presentó con mayor frecuencia tanto en la prueba pre test y post test fue de 06 alzado por 13 y 12 alumnos respectivamente.

CUADRO N° 11

PRUEBA T-STUDENT DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN LA PRE Y POST PRUEBA DE COMPRENSION LECTORA POR EL GRUPO CONTROL

PRE Y POST PRUEBA	DIFERENCIAS RELACIONADAS		PRUEBA T PARA IGUALDAD DE MEDIAS		
	Media	Desv. estándar	t	gl	Valor p
GRUPO CONTROL	0,62	0,993	1,395	28	0,174

Al realizar la prueba T-Student para la diferencia de medias, en este caso para muestras relacionadas (pre y post grupo control), observamos que la diferencia entre ellas es de 0,62 puntos, luego al realizar el análisis de igualdad de medias observamos que el valor p es 0,174, lo que nos indica que no hay diferencias estadísticamente significativas por lo que podemos asumir que las medias son iguales. Esto nos indica que no ha habido mayores cambios en el grupo control de estudio ya que los puntajes obtenidos tanto en la pre prueba como en la post son muy similares.

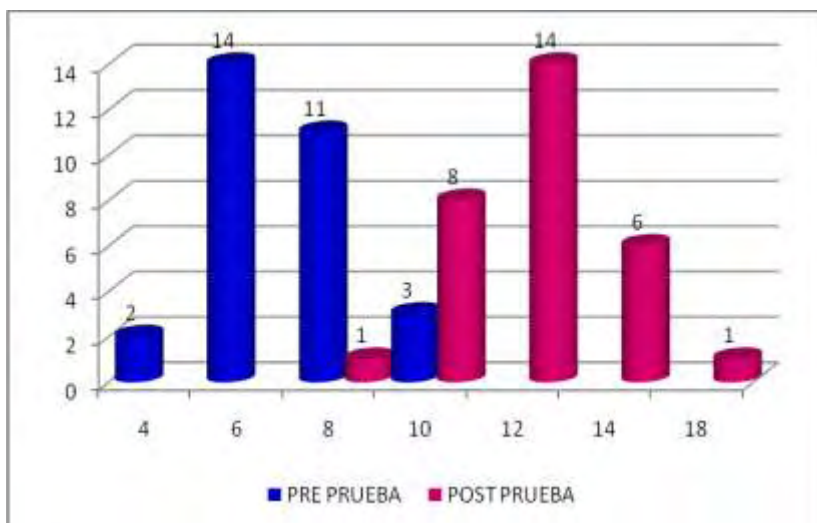
CUADRO N° 12

PUNTAJES OBTENIDOS EN LA PRE Y POST PRUEBA DE COMPRENSION LECTORA POR EL GRUPO EXPERIMENTAL

PUNTAJE	PRE PRUEBA		POST PRUEBA	
	FRECUENCIAS	%	FRECUENCIAS	%
4	2	6,7		
6	14	46,7		
8	11	34,7	1	3,3
10	3	10,0	8	26,7
12			14	46,7
14			6	20,0
18			1	3,3
TOTAL	30	100	30	100

GRAFICO N° 09

PUNTAJES OBTENIDOS EN LA PRE Y POST PRUEBA DE COMPRENSION LECTORA POR EL GRUPO EXPERIMENTAL



Los datos del cuadro y grafico precedentes muestran los puntajes logrados por los alumnos del grupo experimental, tanto en la prueba pre test como en la post test; dentro de los cuales observamos que en la prueba pre test el puntaje más alto logrado fue de 10 y por un solo alumno y el más bajo de 04

alcanzado por 02 alumnos; en cambio en la prueba post test el puntaje más alto de 18 fue logrado por un alumno y la nota más baja de 08 fue obtenido por un alumno. La frecuencia más alta en la prueba pres test fue de 06 puntos logrado por 14 alumnos mientras que en las post prueba fue de 12 puntos logrado por 14 alumnos. Lo que nos demuestra una diferencia significativa entre las dos pruebas tomadas y se nota con claridad la influencia de la estrategia metodológica de la lectura cooperativa en la mejora de la comprensión lectora de los alumnos.

CUADRO Nº 13

PRUEBA T-STUDENT DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN LA PRE Y POST PRUEBA DE COMPRENSION LECTORA POR EL GRUPO EXPERIMENTAL

PRE Y POST PRUEBA	DIFERENCIAS RELACIONADAS		PRUEBA T PARA IGUALDAD DE MEDIAS		
	Media	Desv. estándar	t	gl	Valor p
GRUPO EXPERIMENTAL	4,87	2,145	12,425	29	0,0001

Al realizar la prueba T-Student para la diferencia de medias, en este caso para muestras relacionadas (pre y post grupo experimental), observamos que la diferencia de medias es de 4,87 puntos, luego al realizar el análisis de igualdad de medias observamos que el valor p es 0,0001, lo que nos indica que hay diferencias estadísticamente significativas por lo que podemos asumir que las medias no son iguales. Esto nos comprueba que la lectura cooperativa ha influido positivamente en la comprensión lectora de los alumnos.

DATOS ORRESPONDIENTES A LOS GRUPOS ESTUDIADOS

MUESTRA	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	ENTRADA	SALIDA	ENTRADA	SALIDA
1	8	6	8	14
2	8	8	8	12
3	10	6	8	12
4	6	4	6	12
5	12	6	8	12
6	8	4	8	14
7	6	4	6	10
8	6	6	8	12
9	8	6	6	12
10	6	4	8	10
11	8	6	6	14
12	6	6	8	14
13	8	8	10	12
14	6	6	6	12
15	4	6	6	14
16	6	6	10	12
17	10	4	4	12
18	8	8	8	12
19	6	8	10	10
20	8	6	6	10
21	8	8	6	10
22	8	8	4	10
23	6	8	6	12
24	6	8	6	10
25	8	8	6	8
26	4	8	8	12
27	6	8	6	10
28	6	8	6	12
29	6	6	8	14
30			6	18
MEDIA	7,10	6,48	7,00	11,87
DESV. ESTANDAR	1,739	1,479	1,554	1,737

PRUEB T STUDENT PARA LA DIFERENCIA DE MEDIAS EN MUESTRAS INDEPENDIENTES

El modelo matemático para la diferencia de medias en dos muestras independientes es la siguiente:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sigma_p \sqrt{\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}}}$$

Donde:

t = valor estadístico de la prueba t de Student.

\bar{X}_1 = valor promedio del grupo 1.

\bar{X}_2 = valor promedio del grupo 2.

σ_p = desviación estándar ponderada de ambos grupos.

N_1 = tamaño de la muestra del grupo 1.

N_2 = tamaño de la muestra del grupo 1

PRUEB T STUDENT PARA LA DIFERENCIA DE MEDIAS EN MUESTRAS RELACIONADAS

El modelo matemático para la diferencia de medias en dos muestras relacionadas es la siguiente:

$$t = \frac{\bar{d}}{\frac{\sigma_d}{\sqrt{N}}}$$

Donde:

T = valor estadístico del procedimiento.

\bar{d} = Valor promedio o media aritmética de las diferencias entre los momentos antes y después.

σ_d = desviación estándar de las diferencias entre los momentos antes y después.

N = tamaño de la muestra.

ANALISIS DE LOS DATOS POR NIVELES

CUADRO A

**PRUEBA T-STUDENT DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN LA PRE Y POST
PRUEBA DE COMPRESION LECTORA POR EL GRUPO CONTROL
TENIENDO EN CUENTA LOS NIVELES DE COMPRESION**

NIVELES	PRE(\bar{x})	POST(\bar{x})	t	Valor p
Literal	4,21	4,48	0,849	0,403
Inferencial	2,14	0,83	3,931	0,001
Criterial	0,76	1,17	1,535	0,136
Total	7,10	6,48	1,395	0,174

Los datos del cuadro precedente nos muestran en primer lugar los promedios de calificativos obtenidos tanto en la prueba de entrada como en la prueba de salida del grupo control teniendo en cuenta los niveles de comprensión, asimismo se muestra la prueba t-student para probar si la diferencia entre estas medias son estadísticamente significativas o no y se presenta también el valor p asociado a cada nivel, observándose que hay diferencias significativas en el nivel de comprensión inferencial ($p < 0,05$), no así en los demás niveles ni en el total, por lo que en general se comprueba que no hay diferencias estadísticamente significativas en el grupo control.

CUADRO B

**PRUEBA T-STUDENT DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN LA PRE Y POST
PRUEBA DE COMPRESION LECTORA POR EL GRUPO EXPERIMENTAL
TENIENDO EN CUENTA LOS NIVELES DE COMPRESION**

NIVELES	PRE(\bar{x})	POST(\bar{x})	t	Valor p
Literal	3,47	4,73	4,829	0,0001
Inferencial	2,23	4,33	5,214	0,00001
Criterial	1,13	3,03	5,477	0,0001
Total	7,00	11,87	12,425	0,0001

Los datos del cuadro precedente nos muestran en primer lugar los promedios de calificativos obtenidos tanto en la prueba de entrada como en la prueba de salida del grupo experimental teniendo en cuenta los niveles de comprensión, asimismo se muestra la prueba t-student para probar si la diferencia entre estas medias son estadísticamente significativas o no y se presenta también el valor p asociado a cada nivel, observándose que hay diferencias significativas en todos los niveles de comprensión ($p < 0,05$), asimismo también se nota estas diferencias significativas en el total, por lo que en general se comprueba que hay diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental.

4.3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para poder demostrar en forma adecuada, precisa y completa nuestros resultados, debemos empezar determinando los datos obtenidos antes de aplicar la estrategia de la “Lectura cooperativa” con los alumnos del IX ciclo de la especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad “Nacional Santiago Antúnez de Mayolo”. Asimismo, manifestamos que comparamos el problema de la comprensión lectora presentado en nuestros estudiantes, motivo de estudio, con los problemas o dificultades investigados en otros contextos, para identificar sus diferencias o semejanzas.

Empezamos refiriendo que, conforme se verificó en la sección Presentación de Datos (cuadro N° 01), los niveles de comprensión lectora del conjunto de los estudiantes en estudio (30) del IX ciclo de la especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo” fueron realmente muy bajos en los inicios del semestre académico 2009 II, es decir antes de aplicar la estrategia de la Lectura Cooperativa para mejorar la comprensión lectora. Los bajos niveles de comprensión lectora se manifiestan en los puntajes obtenidos por la casi totalidad de los alumnos, tanto del grupo de control (29) y los del grupo experimental (30).

En esos bajos niveles de comprensión lectora en los estudiantes al inicio del trabajo, no solamente se debían a los ya conocidos factores o causas extrauniversitarias (económicas, culturales, psicológico-sociales, estructurales, históricas, etc.), sino que, también han influido, de modo notable, múltiples factores de carácter estrictamente pedagógico-didáctico, como la falta de estrategias para lograr la comprensión lectora en los alumnos, especialmente la participación protagónica de los alumnos en el proceso de la lectura, lo cual se enfatizó en la identificación del problema.

La mayor parte de los estudiantes han sido formados por docentes, tanto los de primaria como los de secundaria que sólo les enseñaron a leer, sino básicamente a decodificar y, mal o bien sólo el profesor del primer grado de primaria utilizó alguna estrategia para que el niño aprendiera a leer. Y, a partir de ahí nadie se preocupó de su enseñanza. Es conocido el dicho de que “si quieres leer bien tienes que leer y sólo así serás un buen lector”. Nosotros creemos que hace falta la enseñanza de la lectura sobre la base de uso de estrategias que ayuden al niño a encontrar el significado del texto a partir de la interacción con él.

La situación de que casi todos los estudiantes del VIII y IX ciclo de la especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo” (considerados para el grupo experimental y de control) hayan iniciado nuestro estudio en el semestre académico 2009 II teniendo un bajo nivel de comprensión lectora - conforme lo indican los datos presentados- está acorde a los informes de otras investigaciones fácticas realizadas en América Latina y España, aunque estas focalizaban sus estudios en otras dificultades o problemas de La comprensión lectora.

Así, según Gagniere (1996), el grupo de estudiantes universitarios mexicanos que investigó tenían el problema de que, si bien conocían las habilidades lectoras en forma teórica al tratar de aplicar la teoría a la práctica presentaban dificultades de comprensión lectora, denotando con esto que no es suficiente el conocimiento teórico de las habilidades de comprensión lectora para leer comprensivamente. Situación que siempre tuvimos en cuenta al realizar nuestra investigación y, además, pudimos deducir que también se presentó en los alumnos participantes de nuestra propuesta, por las bajas puntuaciones obtenidas en la prueba pre test o de inicio de del presente Comprensión Lectora.

En la investigación de Echevarría y Gastón (2000), las dificultades de comprensión lectora identificadas y estudiadas en estudiantes universitarios españoles se refieren a la selección y jerarquización de la información relevante (o sea, reconocer la macroestructura) así como a la captación del propósito comunicativo del autor, es decir al descubrimiento de la organización estructural (o superestructura) del texto, a los consideramos como estrategias que logran mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Dificultades que también tienen determinada relación con lo estudiado en nuestra investigación, pues indudablemente estuvieron presentes en nuestros estudiantes en estudio, quienes en su mayoría refieren que tienen dificultad para comprender el vocabulario de los textos que leen, y, por ende, dificultan en reconocer el tipo de estructura de los textos expositivos así como comprender el contenido de los mismos.

La tesis de Miljanovich (2000) para optar el grado de Doctor en Educación "Relaciones entre la inteligencia general, el rendimiento académico y la comprensión de lectura en el campo educativo", plantea la interrogante sobre el grado de correlación entre los puntajes obtenidos en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria y de la Universidad en un Test de inteligencia general (ANTECEDENTE) y en una prueba de comprensión lectora y rendimiento académico (CONSECUTENTES). Desde el punto de vista metodológico, es una investigación correlacional que utilizó una prueba de comprensión lectora tipo SAT (Scholastic Aptitude Test), debido a que existen correlaciones entre sus puntajes y los obtenidos con el Test de inteligencia general; asimismo, se basó en 5 muestras integradas por estudiantes de Secundaria e ingresantes a la Universidad. La conclusión más importante —en relación a nuestra propia investigación- es que la inteligencia general y la comprensión lectora presentan una correlación medianamente alta y significativa en el campo Educativo.

Aliaga (2000) Realiza un estudio experimental sobre la comprensión de lectura efectuado mediante el test comprensivo de Bobertag en adolescentes del sexo femenino encontrando que los sujetos de su estudio leen deficientemente y que los sujetos que leen con mayor grado de comprensión obtienen mayor rendimiento escolar, lo cual es significativo pues coincidimos en que una mejor comprensión lectora mejora los niveles de rendimiento académico. Pero el trabajo no expresa el uso de estrategias para lograr una mejor comprensión lectora.

González (1998) revela en su investigación que muchos estudiantes universitarios del primer ciclo de Lima, tienen deficiencias lectoras especialmente en los textos vinculados a las Ciencias, las humanidades y la literatura, es decir, textos mayormente informativos en los que tienen problemas de comprensión lectora y, por ende, no comprenden bien lo que leen. Carencias que son similares a las observadas en los estudiantes participantes de nuestro trabajo, que también expresan su dificultad en la comprensión lectora.

Estas semejanzas en las dificultades o problemas en la comprensión lectora de muchos estudiantes universitarios que han sido investigados por diversos especialistas latinoamericanos y españoles, indica que en los últimos lustros constituye una preocupación seria de los investigadores universitarios, quienes han desarrollado múltiples conceptos, hipótesis, teorías, enfoques, metodologías de investigación relacionadas con la definición y el estudio de la comprensión lectora. Asimismo, han propuesto Programas, estrategias y métodos didácticos tendientes a optimizar la enseñanza universitaria para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes.

Precisamente, la investigación que hemos realizado y los resultados logrados se enmarcan dentro de esta perspectiva teórica, metodológica y didáctica, que se ha materializado en la elaboración y ejecución de una propuesta sobre el empleo de la “Lectura cooperativa” para mejorar la

comprensión lectora de estudiantes universitarios del IX ciclo de la especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo”

La prueba de comprensión lectora administrada a los estudiantes, tanto en la prueba pre test y post test se incluyen ítems en los niveles de conocimiento literal, conocimiento inferencial y de juicio crítico sobre los textos informativos seleccionados para ser leídos y resueltos al final de cada una de las diez sesiones que duró el trabajo experimental.

Manifestamos que las investigaciones realizadas sobre “Lectura Cooperativa” como estrategia para mejorar la comprensión lectora de estudiantes universitarios, tal como se observó en los antecedentes de la Investigación, por decir lo menos no existen, pues, principalmente los estudios están orientados al mejoramiento o desarrollo de habilidades metacognitivas de comprensión lectora (Contreras y Covarrubias, 1997) o con la identificación y uso de la estructura de un pasaje o texto para mejorar la comprensión de textos científicos en clases de asignaturas de Ciencias (Cook y Mayer, 1988, citado por Vidal-Abarca, 1991). Hecho que no nos permite contar con resultados parecidos con los cuales podamos comparar nuestros propios resultados, para determinar coincidencias o diferencias cuantitativas, estadísticas, teórico-conceptuales y/o metodológicas, excepto con parte del estudio de Echevarría y Gastón, que tiene un parecido por el uso de estrategias aunque diferentes a nuestra propuesta.

4.4. ADOPCIÓN DE LAS DECISIONES

Los resultados logrados en nuestra investigación son novedosos y ventajosos, pues prueban que, como producto de nuestro experimento, al realizar la prueba T-Student para la diferencia de medias, en este caso para muestras relacionadas (pre y post grupo experimental), la diferencia de medias es de 4,87 puntos. Luego, al realizar el análisis

de igualdad de medias observamos que el valor p es 0,0001, lo que nos indica que hay diferencias estadísticamente significativas, por lo que podemos asumir que las medias no son iguales. Esto nos comprueba que la lectura cooperativa ha influido positivamente en la comprensión lectora de los alumnos. Diferencias significativas que nos llevan a rechazar la hipótesis nula (H_0) y, por ende, a aceptar la hipótesis principal:

“La lectura cooperativa” influye positivamente en la mejora de los niveles de la comprensión lectora en los alumnos del IX ciclo de la Especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo”.

Dichos resultados nos permiten inferir que la estrategia denominada “Lectura Cooperativa” es funcional y productiva. Primero, a diferencia del tratamiento del Grupo de Control, el grupo experimental trabajó un conjunto de 10 textos informativos, uno por sesión, durante las cuales se practicó la estrategia de la “Lectura Cooperativa”.

Finalmente, al observar y comparar los promedios de los dos grupos, notamos que la mejora obtenida por el Grupo Experimental luego del tratamiento con la estrategia de “Lectura Cooperativa” a los estudiantes, supera la media de 0.6 a 12 del puntaje vigesimal total de 20 puntos. Situación que confirma la validez de nuestra propuesta de la estrategia de “Lectura Cooperativa”.

Estimamos que los resultados serían aún mejores, si se aplicara durante más tiempo la propuesta así como.

CONCLUSIONES

1. Los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del IX ciclo de la Especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo”, al inicio ambos grupos comenzaron el estudio con igual rendimiento de comprensión lectora. Los logros de comprensión lectora al comenzar la investigación fueron muy bajos, pues obtuvieron puntajes entre 04 y 10.
2. Al final de la investigación, en el grupo experimental, logramos mejorar significativamente la comprensión lectora de los alumnos del IX ciclo de la Especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo”. Se logró que, de 30 alumnos 21 de ellos obtuvieran puntajes entre 12 y 18 en una evaluación vigesimal.

3. Después de aplicar la estrategia de enseñanza de la “Lectura Cooperativa”, se observa que hay diferencias significativas en todos los niveles de comprensión ($p < 0,05$). Asimismo, también se nota estas diferencias significativas en el total, por lo que en general se comprueba que hay diferencias estadísticamente significativas en el grupo experimental.
4. La enseñanza de la comprensión lectora basada en la estrategia de “Lectura Cooperativa” ha mejorado significativamente la comprensión lectora de los alumnos del IX ciclo de la Especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la Universidad Nacional “Santiago Antúñez de Mayolo”

RECOMENDACIONES

1. Proponer a los diferentes estamentos académicos de la Especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” y diseñar políticas de capacitación docente basadas en los principios y técnicas de la estrategias de “Lectura Cooperativa”, a fin de mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes.
2. Incluir en los planes curriculares de las la Especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” y otras Especialidades, seminarios y/o Talleres de Comprensión Lectora, que utilicen la estrategia de “Lectura Cooperativa” a fin de de superar las dificultades de comprensión lectora mostrados por los estudiantes universitarios.
3. Replicar la presente investigación en otras Escuelas de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la

Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo” por el mismo responsable de esta investigación o por otros investigadores de la Facultad, y así conseguir una mayor confiabilidad de sus resultados y conclusiones de la estrategia de “Lectura Cooperativa”.

4. Realizar una capacitación sobre el uso de la estrategia de “Lectura Cooperativa” con algunos estudiantes de características similares a fin de promover su uso en grupos de estudiantes interesados.
5. Preparar una guía para el uso de la estrategia de “Lectura Cooperativa” a fin de difundir propuestas exitosas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes en todos los niveles educativos y validar su uso en otros contextos educativos.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía referida al tema

ALIAGA, Nelly. 2000. Relación entre los niveles de comprensión lectora y el conocimiento de los participantes de un Programa de Formación Docente a distancia. Tesis para optar el grado de Maestría en Educación en la UNMSM.

ANÓNIMO. 1993. Las tareas escolares, ¿se aprende más con las tareas?. Material distribuido en la capacitación de docentes del Ministerio de Educación.

BAQUERO, Ricardo. 2004. Vigotsky y el Aprendizaje escolar. Buenos Aires. AIQUE.

BARKLEY et al. 2007. Técnicas de aprendizaje cooperativo. Madrid. Morata.

CALM et al. 1993. Escribir y Leer III. Barcelona. EDELVIVES.

CARON, Betina. 2005. Niños promotores de lectura. Edic. Novedades Educativas. Buenos Aires.

CARRERTERO, Mario. 1993. Constructivismo y Educación. Edit. EDELVIVES. Zaragoza.

CASSANY, et al. 2001. Enseñar a leer. Edit. GRAO. Barcelona.

CASASECA, Salustiano. 2004. El Aprendizaje Cooperativo de la comprensión lectora. Málaga. ALJIBE.

CATALÁ, Gloria, et al. 2005. Evaluación de la comprensión lectora. Edit. GRAO. Barcelona.

COLIN, Baker. 1997. Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Edic. Cátedra. Madrid.

CONTRERAS, Ofelia y Covarrubias, Patricia P. 1997. "Desarrollo de habilidades metacognoscitivas de comprensión de lectura en estudiantes universitarios". www.lalisco.qob.mx/srlas/.

Definición ABC. 2010. La lectura.

<http://www.definicionabc.com/comunicacion/lectura.php>

ECHEVARRÍA, Martínez y Gastón Isabel B. 2000 "Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios: Implicaciones en el diseño de programas de intervención". <http://www.vc.ehu.es/deppe/relectron/n10/el10a6.htm>

GAGNIERE, Eduardo Andrés. 1996. "Una somera experiencia en la apropiación del método: Habilidades de lectura a nivel superior". DIDAC, N° 28, México, PP. 7-9.

GAMBRELL, Linda. 2004. El papel de la conversación en el aula. De Lectura y Vida. Año 25. N° Diciembre 2004. International Reading Association. Buenos Aires.

GONZALEZ, Rad. 1998. "Comprensión lectora en estudiantes universitarios Iniciales".

GOODMAN, Yetta y Osuna, Adelina. 1987. El inventario de miscues como instrumento de valoración. En Lectura y Vida. N°2. Buenos Aires.

GUZMÁN y Hernández. 1993. Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas. Ediciones CONALTE. México.

LERNER, Delia. 2003. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica. México.

MADRUGA, Juan. 2002. La resolución de problemas en matemáticas. Edit. GRAO. Barcelona.

MILJANOVICH, Manuel. 2000. Relaciones entre la inteligencia general de rendimiento académico y la comprensión de lectura en el campo educativo. Tesis para optar el Grado de Doctor en Educación en la UNMSM.

MORTIMER, Adler y Charles VAN DOREN. 2001. Cómo leer un libro. Edit. Brosnac. Madrid.

OLIVER, María del Carmen. 2003. Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad. Edic. Octaedro. Barcelona.

SALINAS, Dino. 1994. Teoría y desarrollo del curriculum. Edic. ALGIBE. Málaga.

SÁNCHEZ, Emilio. 1993. Los textos expositivos. Editorial Santillana. Madrid.

SOLÉ, Isabel. 2006. Estrategias de Lectura. Barcelona. GRAO.

SMITH, Frank. 1983. Comprensión de la lectura. Editorial Trillas. México.

VIDAL-Abarca Gamez, Eduardo y Ramiro Gilabert Pérez. 1991. Comprender para aprender. Madrid, IMPRESA, 190 pp.

WALSH, Catherine. 2001. La Interculturalidad en la educación. Edit. Decisión Gráfica. Lima.

Bibliografía referida a la metodología de investigación

BISQUERRA, Rafael. 2000. Métodos de Investigación Educativa. Ediciones CEAC. Barcelona.

ECHEVARRÍA, Hugo. 2005. Los diseños de investigación y su implementación en educación. Edic. Homo Sapiens. Mendoza.

FLORES, José. 1999. La Investigación Educativa. Ediciones Desirée. Lima.

- HERNÁNDEZ, Sampieri, et al. 1991. Metodología de la Investigación. Edic. Mc Graw Hill. México.
- PISCOYA, Luis. 1987. Investigación científica educacional. Amaru editores. Lima.
- SAMAJA, Juan. 2007. Epistemología y Metodología: elementos para una teoría de la investigación científica. Edit. Universitaria de Buenos Aires. Argentina.
- TAFUR, Raúl. 1995. La tesis Universitaria. Editorial Mantaro. Lima.
- TAMAYO, Mario. 1988. El Proceso de la investigación científica. Edit. LIMUSA. México.
- WALKER, Melissa. 2000. Cómo escribir trabajos de investigación. Editorial GEDISA. Barcelona.

ANEXOS

Anexo N° 01: Cuadro de consistencia

TITULO	PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES	TIPO DE INVESTIGACIÓN	INSTRUMENTOS	INDICADORES
<p>“Influencia de la lectura cooperativa en la comprensión lectora de los alumnos del IX ciclo de la especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo”</p>	<p>¿Qué influencias tendría la aplicación de la estrategia de lectura cooperativa en la Comprensión Lectora de los alumnos del IX ciclo de la especialidad de Educación Primaria EBI de la Escuela de Educación, de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo”?</p>	<p>Demostrar que el método de lectura cooperativa influye en la mejora de la comprensión lectora de los alumnos del IX ciclo de la Especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo”</p> <p>O.E.:</p> <p>a. Determinar el nivel de la comprensión lectora al inicio del estudio.</p> <p>b. Determinar el nivel de comprensión lectora al final del estudio.</p> <p>c. Relacionar los resultados de inicio y final del estudio para determinar si existe influencia de la lectura cooperativa.</p>	<p>La lectura cooperativa influye en la mejora de la comprensión lectora en los alumnos del IX ciclo de la Especialidad de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional “Santiago Antúnez de Mayolo”</p>	<p>a. Variable independiente: Estrategia de la Lectura Cooperativa</p> <p>b. Variable dependiente: La mejora de comprensión lectora de los alumnos del IX ciclo de la Escuela de Educación Primaria EBI de la escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo”.</p>	<p>Es cuasi experimental.</p> <p>M1 O1 X O2</p> <p>M2 O3 O4</p>	<p>Para “X”: Tabla de cotejo, con la que se pueda aseverar si se aplica o no se aplica “X”.</p> <p>Para “Y”:</p> <p>Encuesta para el Pre y post test</p> <p>Prueba de comprensión lectora a los alumnos al final del curso. (cuestionarios)</p> <p>Catálogo de textos seleccionados</p>	<p>Indicadores para la variable X</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos informativos adecuados a la formación profesional. • Extensión de los textos <p>Indicadores para la variable Y</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responde con precisión a las preguntas literales • Infiere puntos de vista del autor • Asume una posición crítica respecto a las ideas expuestas en el texto • Formula comentarios acerca del contenido de los textos • Valora los textos informativos

Anexo N° 02:

Instrumentos de recolección de datos:

La lectura

<http://www.definicionabc.com/comunicacion/lectura.php> (21/12/2009)

La lectura es una actividad absolutamente humana, que nos permite, gracias a su realización y puesta en práctica, por ejemplo y entre otras cosas,



interpretar una poesía, un cuento, una novela, eso en cuanto a lo estrictamente literario, pero también a la lectura le deberemos la posibilidad de interpretar señas, movimientos del cuerpo, dar o recibir enseñanza.

Obviamente y a cuenta de esto último que les decía de la enseñanza, la lectura, está estrechamente vinculada con el proceso de aprendizaje y claro, será elemental para llevar al mismo a buen puerto. Según nos dicen la lingüística y la psicología cognitiva, dos de las disciplinas que se encargan del estudio de cómo los seres humanos percibimos y comprendemos la escritura, el hombre percibe el ambiente por visión con fijaciones y sacadas. Cuando fija la vista, la clava en un objeto o punto inmóvil y las sacadas le permitirán redirigir la mirada de un punto de fijación a otro. Entonces, esto mismo realiza el ojo humano cuando lee algún texto, receta, diario o libro.

En condiciones normales, una persona puede leer hasta 250 palabras por minuto, en tanto, cuando se encuentra con un texto ambiguo o con alguna parte que no termina de entenderse, los seres humanos echan mano de las

regresiones, que son sacadas en sentido contrario al de izquierda a derecha que generalmente se usa para leer.

Al ser tan importante y determinante la lectura en el proceso de aprendizaje es que se ha estudiado profundamente cómo mejorar las técnicas de la misma, las cuales tendrán por objetivo cumplir con dos cuestiones inherentes a la efectiva realización de la misma, que serán, lograr la máxima velocidad pero sin resignar la comprensión de aquello que se está leyendo.

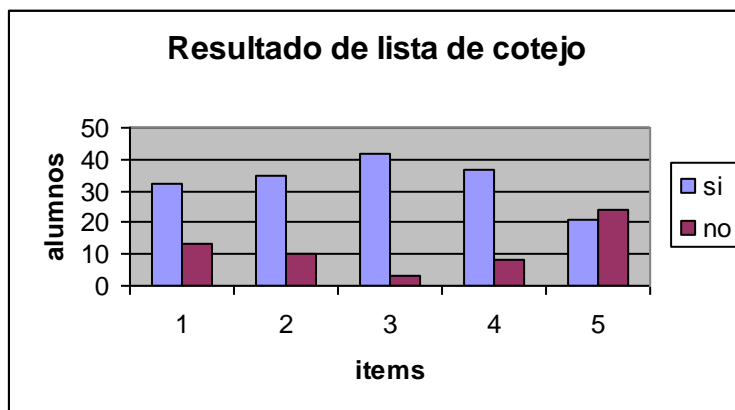
Para esto es que se propone la lectura secuencial, intensiva y puntual. La secuencial es la forma más común de leer un texto, la velocidad será la que acostumbra a poner en práctica el lector y no habrá omisiones ni repeticiones. En la intensiva el hincapié estará puesto en la comprensión del texto completo y las intenciones del autor, es decir, se analizará qué dice y cómo se lo dice.

Y la puntual es aquella a través de la cual el lector solo leerá aquello que le interesa, por ejemplo, de una nota de investigación extensa que aparece publicada en el diario del domingo, solo leerá la columna que escribió el columnista con el cual coincide en apreciaciones regularmente y pasará de largo el resto del texto que la acompaña.

Anexo N° 03

1.1. Lista de cotejo para elegir el texto

Ítems	Sí	No
1. ¿Te parece cómoda la extensión que tiene el texto como para leerlo en 30 minutos?		
2. El título del texto ¿te ayuda a tener una idea sobre el contenido del texto?		
3. ¿El texto tiene información importante para tu formación profesional?		
4. ¿En el texto existen imágenes y gráficos que te ayudan en la lectura?		
5. El texto es complejo		



En el cuadro observamos que la mayoría de los alumnos contestaron los ítems con un sí que demostraban su aceptación sobre los textos informativos.

Anexo N° 04

Evaluación de la comprensión lectora (Prueba pres test)

Lee atentamente el texto y responde las preguntas que se consideran al final.

Las tareas escolares, ¿se aprende más con las tareas?

Hay una amplia literatura internacional sobre las tareas escolares. Tal vez la principal pregunta planteada es si las tareas se relacionan con el rendimiento escolar. En otras palabras: quien resuelve regularmente tareas en su casa, ¿tendrá un mejor rendimiento que quien no lo hace? (por ejemplo: ¿las tareas en casa pueden ayudar a aprender álgebra?). En muchas investigaciones educacionales -aunque no en todas, por cierto- se afirma que la respuesta es sí; y se proporciona abundante información empírica como respaldo. La explicación que suele darse es que las tareas escolares pueden ser un método efectivo para ampliar el tiempo que cada estudiante pasa aprendiendo. Así, si el día escolar dura cinco horas, una hora diaria de tareas estaría aumentando este tiempo en 20%. Sin embargo, se resalta que la conexión entre las tareas escolares y el rendimiento no es directa, y que la efectividad de estas tareas depende de varias consideraciones:

a) Las tareas deben ser significativas. Las tareas significativas son aquellas que ayudan a desarrollar habilidades analíticas, creativas o prácticas. Así, las tareas que exigen una actividad memorística o repetitiva no son significativas; y podrían llevar al aburrimiento o al desarrollo de actitudes negativas y no ayudar al dominio de la materia. Las tareas deberían servir como puente entre aquello que es tratado en clase y la vida cotidiana. Incluso no tendrían que ser necesariamente las mismas para toda el aula, sino que podría haber tareas individualizadas de acuerdo con los intereses y habilidades de cada estudiante. Por otro lado, muchos autores sugieren que se varíe el tipo de tarea para mantener vivo el interés de los alumnos y las alumnas.

b) Cada docente debe planificar cuidadosamente las tareas: imprimirles un grado de dificultad adecuado (las muy fáciles aburren y las muy difíciles frustran), dar pautas para su desarrollo, revisarlas y proveer rápidamente de comentarios individuales a sus estudiantes. Walberg (1994) encuentra que las tareas devueltas con comentarios constituyen uno de los instrumentos más poderosos para mejorar el rendimiento educativo.

c) Las tareas nunca deben ser entregadas como un castigo, pues se desarrollarán actitudes negativas hacia ellas. De la misma manera, no debe suspenderse la tarea como un premio. Las tareas deben ser entendidas como parte de las responsabilidades.

Texto tomado de documento de capacitación (Huampaní 2001)

Preguntas:

1. En la lectura se afirma que:
 - I. No se sabe quién resuelve las tareas asignadas para la casa.
 - II. El que resuelve las tareas en su casa tendrá mejora rendimiento académico.
 - III. No hay diferencia rendimiento académico entre los que hacen y no hacen la tarea.
 - IV. Las tareas no son resueltas por los alumnos.
2. Según el texto las tareas deben ser:
 - I. Promotoras del desarrollo de la memoria
 - II. diversificadas de acuerdo a las habilidades de cada estudiante
 - III. fáciles para que no se aburran los estudiantes
 - IV. estimuladas y premiadas permanentemente

3. Según el texto, las tareas deben ser:
- I. Una forma de control sobre las actividades fuera del aula.
 - II. Las tareas deberían servir como puente entre lo tratado en clase y la vida cotidiana.
 - III. Reforzar los conceptos aprendidos en el salón de clases.
 - IV. Buscar fortalecer el compromiso del aprendiz con la enseñanza.
4. En las tareas no es responsabilidad del docente:
- I. Dar a conocer las notas obtenidas por los alumnos
 - II. Grabar grados de dificultad a las tareas.
 - III. Ayudar a desarrollar las tareas a los aprendices.
 - IV. Dar pautas claras para desarrollarlas.
- a. I, II b. III, IV c. II, IV d. I, IV
5. De lo expuesto en el texto se deduce que:
- I. No existe ninguna relación entre las tareas y el rendimiento escolar
 - II. La relación entre las tareas y el rendimiento escolar es indirecta
 - III. Los estudiantes que resuelven tareas en casa tienen mejor rendimiento
 - IV. Existe una relación de interdependencia entre las tareas y el rendimiento escolares
6. La idea central del texto es:

- I. La efectividad de las tareas dependen de su significatividad y planificación
 - II. Las tareas escolares son un método efectivo para ampliar el tiempo de aprendizaje
 - III. Las tareas mantienen vivo el interés de los alumnos
 - IV. Existencia de la relación directa entre las tareas y el rendimiento escolar
7. No es idea del tercer párrafo:
- I. Establecimiento de grados de dificultad en las tareas
 - II. La devolución de las tareas corregidas mejoran el rendimiento
 - III. Planificación cuidadosa de las tareas por parte del docente
 - IV. Tratamiento de las tareas como puente entre la clase y la vida cotidiana.
8. ¿Cuál es el propósito del texto?
- I. Comparar la enseñanza con tareas y sin tareas.
 - II. Explicar la relación entre las tareas y el rendimiento académico.
 - III. Justificar la calidad de las tareas escolares.
 - IV. Buscar el apoyo de los padres en el desarrollo de las tareas.
9. Ud. justifica las tareas escolares como:
- I. Una actividad importante del aprendizaje.
 - II. Actividades que acostumbran a los alumnos al estudio.

III. Parte de un proceso que complementan el aprendizaje del alumno.

IV. Acciones que someten a los alumnos para disciplinarse.

10. El aprendizaje con tareas escolares sería mejor porque:

I. Ayuda a fortalecer el trabajo del docente.

II. El docente cumple con su trabajo académico.

III. Acomoda al estudiante a la sociedad en que vive.

IV. Logra satisfacción en los padres de familia.

Anexo Nº 05

Evaluación de la comprensión lectora (Prueba post test)

EL PAPEL DE LA CONVERSACIÓN EN EL AULA

Linda B. Gambrell

School of Education, Clemson University, Estados Unidos.

(Texto tomado de Lectura y Vida. Año 25. Diciembre 2004)

Durante las últimas tres décadas, se ha observado un sostenido interés en el papel que ocupan el debate, las charlas y discusiones en el aprendizaje a partir del texto. En la década del ochenta, el foco de atención se centró en los grupos de discusión guiados por los propios pares y no por el docente, tal como se pone en evidencia en los artículos publicados en diversas revistas y en numerosas presentaciones en congresos sobre este tema. La tendencia actual es clara: la investigación y la implementación de discusiones sobre un texto a través de la computadora (CMD, según sus siglas en inglés) han proporcionado nuevas ideas sobre el debate y el aprendizaje y, además, han planteado cuestiones de gran importancia acerca de cómo el debate puede llevar a los alumnos a una mejor comprensión del texto.

Debates guiados por el docente, por pares y aquellos donde se utiliza la computadora

Los debates basados en un texto constituyen una actividad de alfabetización, donde los alumnos construyen el sentido o consideran posibles interpretaciones con el objetivo de llegar a una comprensión más profunda del texto. En el caso de los debates guiados por el docente, es éste quien orienta a los estudiantes para que comprendan un texto. Este tipo de conversación se caracteriza por un patrón de interacción, en el que la iniciativa parte del docente, le sigue la respuesta del alumno y la posterior evaluación del docente (IRE, según sus siglas en inglés). Dicho patrón refleja el control del maestro sobre el contenido y sobre la interacción y reduce, de este modo, la posibilidad de control y de respuesta del alumno.

Puede utilizarse la discusión guiada por el docente eficazmente, en especial, cuando éste interviene con una retroalimentación, en lugar de hacer comentarios de evaluación (Mercer, 1993). Por otra parte, estos debates no dan el tiempo necesario para una respuesta extensiva de los alumnos y, además, brinda pocas oportunidades para la interacción entre pares. Por lo tanto, muchos docentes han comenzado a crear más oportunidades para que los alumnos se involucren en discusiones o charlas en grupos de pares, donde el profesor actúa como facilitador. En estas discusiones guiadas por los propios compañeros, los estudiantes son alentados a involucrarse en conversaciones para la resolución de problemas que lleve, a su vez, a una mejor comprensión del texto (Almasi, 1995; Maloch, 2002).

Existe, en el presente, un aumento en el interés del diálogo y la discusión sobre textos por Internet (Wade y Fauske, 2004). Hoy en día, no es extraño observar a niños de escuela primaria debatiendo online, en foros, sobre diversos textos con alumnos de otras escuelas, de otros estados e, incluso, de otros países. Los debates por computadora difieren significativamente de aquellos guiados por el docente y por los propios compañeros, porque se producen por medio de la escritura, tienen permanencia y su producción lleva más tiempo (Wells, 1990). Wade y Fauske sostienen que los debates por computadora constituyen un foro prometedor para fomentar el diálogo y la discusión, ya que la tecnología se está tomando, cada vez, más interactiva y colaboradora. Muchos maestros creen que este tipo de intercambio puede mejorar el aprendizaje de aquellos alumnos que se sienten marginados en el aula. Además, logra que "todo alumno tenga opinión y se involucre en el diálogo con cada uno de los miembros" del grupo de debate (Flores, 1990, p. 109).

Consideramos importante reconocer que se pueden obtener beneficios de los tres tipos de discusión. Sabemos que, en la actualidad, el debate guiado por los propios alumnos es el que eligen los investigadores y docentes y que estos últimos intentan intervenir menos y ayudar a que los niños se involucren y comprometan en este tipo de debate. Cadzen (1997) nos

advierte acerca del peligro de deslizarse, con facilidad, de un debate, únicamente, guiado por el docente al otro extremo, al controlado solamente por los alumnos; ambos tienen mucho que ofrecer, ya que los alumnos desarrollan y construyen, activamente, su propio aprendizaje. Debemos reconocer, entonces, los beneficios de las distintas formas de debatir, de aquella guiada por el docente o por un compañero a aquella en la que se utiliza la computadora como herramienta.

Perspectivas de la investigación acerca de la discusión productiva y comprometida sobre los textos

Existe una sólida base de investigación que apoya las conclusiones que afirman que la participación de los alumnos en discusiones acerca de los textos tiene como resultado una mejor comprensión lectora, mayor capacidad de reflexión y un aumento en la motivación para la lectura y escritura (Almasi, 1995; Almasi, Mc-Keown y Beck, 1996; Gambrell, 1996). Al planificar e implementar conversaciones en el aula, cualquiera sea el tipo la investigación sugiere que los siguientes puntos son de fundamental importancia:

- *El aprendizaje está en el hablar.* El aprendizaje es estimulado cuando a los alumnos se les da la posibilidad de hablar sobre sus ideas y responder acerca de las ideas de los otros (Mercer, 1993). Kucan y Beck (2003) sugieren que las conversaciones en pequeños grupos ayudan a que los alumnos se comprometan, intelectualmente, con el texto. Su conclusión afirma que, para que los alumnos mejoren su nivel de reflexión acerca del texto, necesitan participar en debates y conversaciones con los demás.
- *La creación de oportunidades para que los alumnos interactúen entre ellos y cuestionen las ideas de los demás fomenta un alto nivel de reflexión.* Los debates activos se llevan a cabo cuando los alumnos comentan o cuestionan los comentarios de los demás. Este tipo de intercambio les brinda una base para mejorar sus habilidades de

reflexión al escuchar y ser escuchados. Una investigación llevada a cabo por Almasi et al. (1996) en un aula de cuarto grado descubrió que los alumnos se involucran más en la lectura cuando tienen la posibilidad de responder y cuestionar las diferentes interpretaciones y el estilo del autor, compartir sus opiniones sobre el texto y analizar su sentido.

- La creación de oportunidades para que los alumnos hablen sobre los textos literarios e informativos promueve el desarrollo de la comprensión. Los estudios llevados a cabo en aulas de nivel primario no evidenciaron un uso generalizado de los textos informativos (Duke, 2000; Scharer, Peters y Lehman, 1995). Pocos estudios investigaron cómo el debate influye en la comprensión de este tipo de texto. Tanto los textos literarios como los informativos deberían utilizarse en el debate para que los alumnos desarrollen la comprensión de ambos géneros y reflexionen, críticamente, sobre ellos. Horowitz y Freeman (1995) revelaron que la comprensión de los textos literarios e informativos por parte de los chicos aumenta cuando se les da la oportunidad de leerlos, conversar y discutir sobre ellos.
- *Los textos interesantes y relevantes estimulan el debate.* Las cualidades del texto influyen en la participación del alumno en las discusiones. En un estudio realizado por Evans (2002) con niños de quinto grado acerca de los grupos de debate, los chicos sostuvieron que la lectura de un libro de su gusto e interés los ayudaba a participar e involucrarse en las charlas. Cuando se les ofrece a los alumnos la posibilidad de decidir sobre qué aspectos del texto quieren hablar durante un debate o charla, la motivación y la participación aumentan. Los textos interesantes y relevantes les permiten a los estudiantes apropiarse del debate, y aumenta así su compromiso (Almasi, 1995).

- *Un miembro autoritario influye, negativamente, en la participación de los otros integrantes en el debate.* En el estudio de Evans (2002), los alumnos explicaron que existe una gran diferencia entre ser autoritario y ser líder, y que las personas autoritarias dentro del equipo buscaban dominar la discusión. En cambio, los alumnos caracterizaron al líder como una persona respetuosa, responsable y con actitud positiva y de inclusión. Una persona autoritaria, explicaron, es aquella que "te dice qué hacer y cómo hacerlo" (p.63). "Acaparan la atención y no dejan hablar, porque hablan todo el tiempo" (p. 65). Evans informó que, al observar un grupo donde había un alumno con estas características, notó que los demás intentaban responder, pero que, frecuentemente, se daban por vencidos y dejaban que esta persona tomara el control.
- La creación de oportunidades para que los alumnos reflexionen sobre aspectos confusos del texto y cuestionen dicho texto mejora la comprensión lectora. Es importante crear un clima en el aula que valore el buen proceso de razonamiento antes que la respuesta correcta. Numerosos estudios han investigado la importancia de las conversaciones que se centran en identificar y revelar conflictos entre las ideas personales y las del texto. Los estudios sobre aquellos debates guiados por los mismos alumnos para cuestionar a los autores (Almasi, 1995) y sobre los clubes del Libro (McMahon y Rapbael, 1997) revelaron que aquellas discusiones o debates que les da a los alumnos la posibilidad de reflexionar sobre aspectos confusos o cuestionar los textos ayuda a los alumnos a "lograr, no sólo una comprensión más profunda de las ideas del texto, sino la comprensión misma del sentido de reflexionar sobre esas ideas" (Kucan y Beck, 2003, p. 3).

Crear un ambiente educativo para todos los tipos de debate

A través de las investigaciones realizadas sobre las discusiones guiadas por los docentes y por los mismos alumnos, hemos descubierto el papel

importante que ocupan, en el aprendizaje", discusiones, charlas y debates que surgen a partir de la lectura de los textos. Las investigaciones sobre debates online que están surgiendo aportarán información significativa a los temas y cuestiones referentes a los debates extensos y relacionados con un texto. La investigación futura en pequeños grupos de discusión online sobre un tema nos aportarán más datos sobre la relación entre el debate y la comprensión de textos.

Independientemente del tipo de debate que se utilice en el aula, el docente seguirá teniendo un papel importante en la creación de un contexto donde se apoyen y fomenten las discusiones, conversaciones, debates y reflexiones a partir de un texto.

Nota

1. Este texto fue publicado en inglés en *The Reading Teacher*, vol. 58, n° 2, octubre de 2004, p.212-215, IRA, Delaware, Estados Unidos, con el título "Shifts in the conversation: teacher-led, peer-led, and computer-mediated discussions".

.Traducción al español de Paola Cipriano, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, Buenos Aires, Argentina.

PREGUNTAS PARA EL TEXTO:

1. Cuando los alumnos construyen interpretaciones del texto es para:

- a. Interactuar con el autor a través del texto.
- b. Llegar a una comprensión profunda del texto.
- c. Ofrecer informes al docente del curso.
- d. Que el maestro controle su comprensión.

2. La discusión guiada es mejor cuando:

- a. Docente interviene con una retroalimentación.
- b. El docente orienta el debate desde su perspectiva.
- c. Los alumnos se dejan convencer por el maestro.
- d. Los alumnos elaboran discursos amplios.

3. Los debates por computadora difieren significativamente de aquellos guiados por el docente porque:

- a. Porque se producen por medio de la escritura
- b. Tienen permanencia en el tiempo y en el espacio.
- c. Su producción lleva más tiempo.
- d. Todas las anteriores.

4. Dado que los debates por computadora se producen por medio de la escritura, no contribuiría al desarrollo de

- a) la caligrafía.
- b) la ortografía.

- c) la argumentación.
- d) la oralidad.

5. ¿Cuál es la idea central del texto?

- a) Los alumnos mejoran su comprensión lectora cuando discuten entre pares en lugar de escuchar al profesor.
- b) El debate, las charlas y las discusiones a partir del texto mejoran la comprensión de los estudiantes.
- c) El papel de los docentes debe limitarse a la retroalimentación en lugar de la facilitación.
- d) Las investigaciones sobre comprensión lectora han destruido muchos mitos enraizados en la sociedad.

6. Del texto se colige que las diversas investigaciones tuvieron como objetivo:

- a) Promover la lectura de textos literarios e informativos en el cuarto y quinto grados.
- b) Comprobar si las conversaciones y debates sobre un texto mejoraba la comprensión lectora.
- c) Demostrar que los textos interesantes estimulan y mejoran la comprensión de textos.
- d) Brindar diversas estrategias para que los docentes no prescindan de los aportes de internet.

7. De la tercera sección del texto se desprende que:

- a) Las investigaciones sobre debates online aún son insuficientes.
- b) El papel del docente es irrelevante en los debates en aula.

- c) Las charlas, las discusiones y los debates deben surgir espontáneamente.
- d) Las discusiones entre pares son más productivas.

8. ¿Cuál es la intención de la autora?

- a) Informar acerca de las investigaciones realizadas para determinar la relación entre los debates sobre la base de los textos y la comprensión lectora.
- b) Convencer a los maestros de educación primaria para abandonar la enseñanza centrada en el docente.
- c) Demostrar que la comprensión lectora, vía internet, aún es un terreno inexplorado pero prometedor.
- d) Crear un ambiente educativo para todos los tipos de debate sobre comprensión lectora entre docentes y estudiantes.

9. ¿Cuál de las siguientes es una limitación de la autora?

- a) No es docente, pero habla sobre temas educativos.
- b) No tiene una posición definida sobre el tema que aborda.
- c) Las fuentes que utiliza no son fidedignas.
- d) Solo expone investigaciones realizadas por otros autores.

10. ¿A quiénes va dirigido principalmente el texto leído?

- a) A los padres
- b) A los alumnos
- c) A los docentes
- d) A los investigadores

TEXTOS INFORMATIVOS QUE SE TRABAJARON EN LA FASE EXPERIMENTAL

Texto N° 01

LA LECTURA ACTIVA

Mortimer J. Adler y Charles van Doren

Como ya dijimos al principio, en las siguientes páginas vamos a ocuparnos fundamentalmente del desarrollo de la destreza para leer libros, pero si se ponen en práctica y se siguen fielmente, las reglas que contribuyen a desarrollar tal destreza también pueden aplicarse al material impreso en general, a cualquier clase de material legible: periódicos, revistas, panfletos, artículos y anuncios.

Desde el momento en que cualquier tipo de lectura supone una actividad, toda lectura es, en cierto grado, activa. La lectura totalmente pasiva es imposible, pues no podemos leer con los ojos inmóviles y el cerebro adormecido. Por tanto, al comparar la lectura activa con la pasiva el objetivo que perseguimos consiste, en primer lugar, en destacar el hecho de que la lectura puede ser más o menos activa, y, en segundo lugar, que cuanto más activa, tanto mejor. Un lector es mejor que otro en proporción a su capacidad para una mayor actividad en la lectura y con un mayor esfuerzo. Es mejor cuanto más exige de sí mismo y del texto que tiene ante sí.

Pero si bien en sentido estricto no puede darse una lectura totalmente pasiva, muchas personas piensan que, en comparación con la escritura y con el discurso hablado, leer y escuchar son actividades completamente pasivas. Quien escribe o quien habla tiene que realizar cierto esfuerzo, mientras que quien lee o escucha no tiene que hacer nada. Se considera que leer y escuchar equivalen a recibir comunicación de alguien dedicado activamente a darla o enviarla. En este caso, el error radica en suponer que recibir comunicación es como recibir una bofetada o una herencia, o la sentencia de un tribunal de justicia. Por el contrario, quien lee o escucha podría compararse con el jugador que recoge la pelota en el beisbol.

Recoger la pelota es una tarea tan activa como lanzarla o batearla. El jugador que la lanza o la batea es el emisor en el sentido de que su actividad inicia el movimiento de la pelota. El que recoge la pelota o el defensa es el receptor en el sentido de que su actividad le pone punto final, y ambos son activos, si bien sus actividades difieren. Si existe algo pasivo, es la pelota, lo inerte que se pone en movimiento o que se detiene, mientras que los jugadores son activos, pues se mueven para lanzar, batear o recoger. La analogía con la escritura y la lectura resulta casi perfecta. Lo que es escrito y leído, al igual que la pelota, constituye el objeto pasivo común a las dos actividades que comienzan y completan el proceso.

Podríamos llevar esta analogía un poco más lejos. El arte de recoger la pelota equivale a la destreza para recoger cualquier tipo de lanzamiento.

Paralelamente, el arte de leer consiste en la destreza para recoger todo tipo de comunicación lo mejor posible.

Hemos de destacar el hecho de que el lanzador y el recogedor de la pelota logran su objetivo únicamente dependiendo de su grado de colaboración, siendo similar la relación entre escritor y lector. El escritor no intenta que no le recojan, que no le entiendan, aunque a veces pueda parecer lo contrario, y de todos modos se produce auténtica comunicación cuando lo que el escritor desea que se reciba llega a posesión del lector. La destreza del escritor y la del lector convergen en un objetivo común.

Salta a la vista que entre los escritores existen diferencias, al igual que entre los lanzadores de beisbol. Algunos escritores ejercen un «control» excelente; saben exactamente que quieren transmitir y lo transmiten de una forma precisa y exacta. Resultan más fáciles de «coger» que los escritores «descontrolados».

Pero hay un momento en el que la analogía se deshace. La pelota es una unidad simple: o se la coge por completo o no se la coge en absoluto. Sin embargo, un texto escrito es un objeto complejo. Puede ser recibido de una forma más o menos completa, desde el punto mínimo de la intención del autor hasta el máximo. Por lo general, el grado en que lo «coja» el lector dependerá del grado de actividad que dedique al proceso, así como de la destreza con la que ejecute los diferentes actos mentales que el mismo requiere.

¿Qué supone la lectura activa? Volveremos a este punto en muchas ocasiones, pero de momento baste con decir que, con el mismo tema a leer, una persona lo lee mejor que otra, en primer lugar, al leerlo más activamente, y, en segundo lugar, al realizar cada uno de los actos requeridos con mayor destreza. Ambos aspectos están relacionados. Leer supone una actividad compleja, al igual que escribir. Consiste en gran número de actos distintos, todos los cuales han de ejecutarse en una buena lectura. La persona que pueda realizar el mayor número de estos actos será la más dotada para leer.

Tomado de: Cómo leer un libro: págs. 18 y 19.

Lectura versus TV

Bettina Caron

A menudo hablamos con preocupación, como padres y docentes, sobre la creciente pérdida del hábito lector y la incidencia de la era de la imagen y los medios masivos, especialmente la televisión, sobre esta pérdida. Solemos mirar a los chicos sentados frente al televisor con abatimiento, enojo o impotencia y, no muy frecuentemente y en el mejor de los casos, programamos un uso racional y crítico de ella.

Sería ingenuo, por otra parte, imaginar a un chico que, ante la prohibición de mirar televisión, optara suplantarla por una súbita devoción por la lectura. Probablemente ocurriría todo lo contrario y seríamos responsables de haber contribuido a la declaración de una larga y estéril guerra entre la televisión y los libros.

Quizás sirva, para entender un poco mejor el vínculo entre televisión y lectura, revisar la evolución del concepto de la lectura en los últimos tiempos a la luz de las distintas teorías literarias, así como el valor social y cultural de aquella considerada, casi exclusivamente, como instrumento para la adquisición de saberes y muy esporádicamente como fuente de placer y entretenimiento. También es importante tomar conciencia de que la lectura, aun hoy, aparece asociada a lo placentero casi exclusivamente en el ámbito extraescolar, ya que de distintos modos siguen vigentes aquellas «lecturas obligatorias» que coronaban cada bolilla de los programas de literatura. Nada, por supuesto, más contraproducente hacia el placer de leer que este mandato vacío y poco democrático del «deber de leer».

Los lectores que crecimos a pesar de las lecturas obligatorias, por contraposición a aquellos mandato, sabemos que quizás las únicas lecturas placenteras fueron aquellas «robadas» a la hora de la siesta y casi prohibidas. Una biblioteca en casa, una abuela cantadora de cuentos, o la llave mágica de algún buen libro pudieron dejarnos entrever que leer no sería siempre y necesariamente un tormento como lo atestiguaban casi todos los textos obligatorios de la escuela.

Esta fractura entre las lecturas de la escuela y las «otras» se mantiene aún hoy, aunque ya no con la misma intensidad, debido a la mayor difusión en el mercado editorial de buenas obras de literatura infantil y juvenil, tanto de autores nacionales como extranjeros, ya la aparición de colecciones pensadas para atrapar lectores; en algunos casos, para ir formándolos con propuestas literarias, aunque, en otros, con ofertas puramente comerciales, tanto o más estériles, para la imaginación, que algunos programas de televisión.

Pero volviendo la mirada sobre la televisión y la lectura, y tratando de «amigarlas», tal vez no resulte tan difícil incluir a la televisión dentro de un nuevo modo de considerar a la lectura.

¿No hablamos de leer la realidad social, o de las distintas lecturas que podemos hacer sobre una situación o un conflicto, o sobre la necesidad de realizar una lectura crítica de los medios masivos, por ejemplo?

Cuando vemos un programa de televisión con sentido crítico, o una película o un noticiero, ¿no estamos leyendo? Todos intuimos o sabemos que leer ya no es sólo decodificar letras de molde en un libro. Que leer es también algo más: interpretar la realidad, leer el mundo, confrontándolo con nosotros mismos. Que también viajar es una forma de leer, al conocer otras gentes, otras costumbres, otras ciudades. Que las imágenes y eslóganes publicitarios también son textos que leemos y que requieren más de una lectura, como también los grafitis de las paredes en la calle.

Qué leer es, en definitiva, pensar, y que por eso no es posible pensar a la lectura como un acto pasivo en que el receptor recibe un mensaje unívoco del emisor. Leer es, en la actualidad, una actividad cotidiana y permanente, mucho más compleja, que implica el armado de un nuevo texto, negociándolo con otros textos. Texto que a veces es un libro o que a veces es el mundo, la televisión, las novelas, los diarios o la pantalla de la computadora.

Si pensamos la lectura de este modo, si se lo transmitimos a los chicos como algo inherente, necesario, vinculado al mundo por cuanto es un acto de apropiación de la realidad, los libros quizás pasen a ser algo más normal, integrado y no divorciado de la realidad y quizás podamos verlos como pequeños estuches condensadores de ese gran libro que es el mundo.

También sería apropiado pensar que el leer por placer tiene un aspecto vocacional, similar al de escuchar música, por ejemplo, y que no todo el mundo tiene necesariamente que sentirlo así. Aceptar que hay personas que puedan no experimentar placer con la lectura, aunque lean, nos distenderá, y saber que en el aula hay alumnos a quienes no les interesa, ni les interesará probablemente nunca, la lectura vocacional nos permitirá lograr mejores resultados, aun con la lectura y con ellos.

En tanto podamos reconocer esta diversidad, más atractivo es el camino que se nos dibuja para la promoción, pues no gastaremos energía en combatir a, sino en acercarnos a, con tiempo, con alegría, idas y venidas y por atajos diversos.

Tratemos de pensar y transmitir el deseo de leer para el fin que cada uno quiera: como búsqueda de un determinado saber, para satisfacer la curiosidad, para sentirse menos solo, para identificarse con alguien, para evadirse de algo, para conocer la realidad, para leer en un libro los propios pensamientos, para dudar, reír, llorar, para conocerse un poco más, para estremecerse, para enojarse y decir “¡No leo más!” Pero sí, siempre, para “que me pase algo”, porque leer no me resulta indiferente, sino que es algo que me cambia, que me descubre otros mundos y aun el mío propio, que me da la posibilidad de vivir otras vidas en esta, mi vida de lector.

Tomado de: Niños promotores de lectura: págs. 25, 26, 27.

Texto N° 03

Los maestros y la lengua

Daniel Cassany, et al.

¿Es lícito que un profesor de Ciencias Sociales ponga una mala nota a un alumno porque la presentación de los trabajos no es correcta? ¿Y porque están llenos de faltas de ortografía? ¿Y si no tienen ninguna estructura? ¿Y si las ideas están mal desarrolladas?

Posiblemente haya que cambiar los términos de la pregunta y cuestionar si el aprendizaje de la lengua es una cuestión que implica a todos los profesores. Creemos que, sin duda alguna, es un asunto que implica a todos los enseñantes, tanto si hablamos de enseñanza Primaria, como si hablamos de enseñanza Secundaria. En el primer caso parece más claro, ya que un mismo profesor, que a la vez es tutor, imparte prácticamente todas las materias. En la Secundaria el tema es más complejo, ya que el tratamiento de la materia tiene casi siempre un carácter mucho más disciplinar y la lengua sólo tiene un papel de instrumento al servicio de la asignatura. De hecho, ¡es así como debe ser! No obstante, hay que tener en cuenta que hablamos de niños y niñas que no han finalizado sus aprendizajes, que no son lo bastante autónomos y que, por lo tanto, todavía no dominan lo suficiente este instrumento.

Si entendemos el aprendizaje de la lengua como un aprendizaje de los diferentes usos de la lengua, es evidente que el mejor especialista para el uso de los lenguajes específicos de Física es el profesor o profesora de Física. Pedir que los alumnos sean rigurosos en la formulación o en la definición de principios, que eviten la ambigüedad en la redacción o que hagan un esquema antes de empezar a desarrollar un tema, es una cuestión de todos los profesores que trabajan con un mismo alumno y no es competencia exclusiva del profesorado de Lengua. Hay que recordar esta máxima: todos los profesores son maestros de Lengua.

Con frecuencia los alumnos suelen parecer mal educados y descorteses porque se dirigen a todo el mundo de la misma manera, prescindiendo de la edad, del cargo, etc. de una manera absolutamente familiar. Es posible que exista un problema de educación, incluso puede que haya quien justifique la bondad de proceder de este modo, pero a menudo nos encontramos ante una situación, simplemente... de falta de recursos.

Creemos que el mejor modelo de lengua que puede ofrecer el profesorado es la ductilidad. No es lo mismo hablar con los alumnos fuera del aula, mantener un trato cordial, de carácter familiar y a menudo individualizado o en pequeño grupo, que dirigirse al conjunto del aula para dar instrucciones, explicaciones, etc., situación que requiere un planteamiento más formal. Tampoco se trata de asociar formalidad con rigidez, sino de intentar aumentar la capacidad de adecuación a cada nueva situación. Y esto, evidentemente, no se puede improvisar.

En nuestra opinión, todos los profesores de una escuela, sea cual sea su materia o especialidad, deben tener una competencia lingüística y una

competencia comunicativa lo bastante amplias como para permitir, tal como decíamos anteriormente, un alto dominio de la norma estándar general. Además, en el uso de la lengua, el maestro debe ser consciente de que es punto de referencia y, a pesar del riesgo de parecer hiperpurista, debe intentar expresarse con corrección absoluta en el marco de la normativa y de la lengua estándar, haciendo un uso generoso de todos sus registros expresivos. No es necesario transgredir las reglas gramaticales para hablar genuina y llanamente.

Son modelos de lengua los maestros de Educación Infantil que tienen una pronunciación y una articulación clarísimas y, lejos de cualquier duda o confusión, los maestros de Educación Primaria, que en su diálogo espontáneo con el alumno le presentan formas diferentes de expresión sin dejar notar que están "haciendo clase", y los maestros de Secundaria capaces de dar razón de sus actuaciones lingüísticas y de proponer modificaciones en la de los alumnos.

Por desgracia, hay padres que se lamentan (¡i no sin razón!) de que sus hijos han empezado a adquirir vicios en el hablar cuando han empezado a ir a la escuela: han incorporado incorrecciones, pronunciaciones erróneas, etc. Aunque los alumnos también están expuestos a otros modelos lingüísticos (compañeros, televisión...) que pueden ser fuente de errores, extranjerismos innecesarios o malos ejemplos, los maestros debemos asumir nuestra responsabilidad incuestionable, dentro del marco de la escuela.

Finalmente, hay que decir que los profesores también deberíamos procurar enriquecer nuestro lenguaje, teniendo en cuenta que esto no es posible sin una voluntad clara de alimentación cultural. Y si bien es cierto que la formación colectiva del profesorado, y la organización de actividades diversas para este fin, es una responsabilidad de la Administración, también es verdad que cada uno de nosotros somos responsables de nuestro reciclaje personal y profesional. Seguramente desconfiaremos del médico que no ha tocado un libro o que no ha leído ninguna revista médica desde que acabó la carrera, al margen de las actuaciones o recomendaciones de colegios o asociaciones profesionales. Cursos, debates, foros, estudio... y, sobre todo, lectura, son complementos indispensables de una buena actuación profesional.

Tomado de: Enseñar lengua: págs. 25, 256, 27.

Texto N° 04

Los modelos escolares uniformadores en crisis

María del Carmen Oliver Vera

La evolución de los modelos escolares descritos se han centrado, con demasiada frecuencia, en cambios que podríamos considerar estructurales y no en cambios esenciales de la concepción educativa, del modelo de enseñanza aprendizaje, así como de la respuesta educativa a las demandas igualitarias de la sociedad en que se insertan.

Los cambios estructurales, como la ampliación de la franja de población que se va incorporando al sistema educativo o la organización que comporta dicha incorporación en las escuelas, se manifiestan extensamente a lo largo del siglo pasado y a través de la escuela en la que estamos inmersos, hasta los nuevos planteamientos de escuela comprensiva, en nuestro entorno.

El aumento progresivo de alumnos, que desde el período de pleno desarrollo industrial se fue dando, hizo que la escuela tuviera que adoptar criterios de agrupamiento eficaces desde el punto de vista de la cantidad. La escuela necesitó rentabilizar los recursos humanos que poseía y, por tanto, adjudicar la tutela de un grupo numeroso de alumnos a cada maestro, con el fin de dar respuesta educativa a todos los asistentes a la escuela.

Este hecho, basado en la necesidad de responder a una cantidad notablemente creciente de alumnos, comportó el establecimiento de criterios de clasificación, aparentemente objetivos, comprensibles, manipulables, como el de la edad. Clasificar a los alumnos según la edad cronológica se justificó desde concepciones unificadoras, que permitían pensar que a cada edad le correspondía una forma de actuar, un modo de comprender, un estadio evolutivo concreto, por lo cual serían más afines en intereses, en demandas educativas los alumnos correspondientes a la misma edad que otros con edades diferentes (Piaget, 1982).

Por otro lado, se mantuvo la creencia de que sería más eficaz agrupar a los alumnos de la misma edad, ya que pasarían por dificultades en el aprendizaje semejantes y el maestro, desde la uniformidad podría dar respuesta a mayor número de alumnos a la vez (Borrell, 1984:135-137).

Otro punto a favor de esta visión unificadora la aportó la concepción psicométrica del conocimiento de la inteligencia humana. La extensión y la importancia que se le dio a la psicometría y el valor que se dio a la medida de la inteligencia de los alumnos, a partir de pruebas psicológicas que aportaban el coeficiente intelectual del alumno, permitiendo clasificarlo en una categoría de edad, ayudaron a dar cuerpo y fundamentación a una práctica unificadora que respondía a un modelo selectivo que se ha mantenido hasta las actuales propuestas. Significativos fueron los trabajos de Alfred Binet o los de Lewis Terman, quienes realizaron los primeros tests de inteligencia, abriendo un camino de exploración psicológica que llega hasta nuestros días, a pesar de las críticas existentes (Torres, 1992).

Dentro de este marco selectivo, los criterios de homogeneización de los grupos de alumnos han sido muy diversos: en ocasiones se ha priorizado el criterio socioeconómico, estableciéndose escuelas privadas y escuelas públicas; en otras se ha establecido el criterio de género, existiendo escuelas de niños y escuelas de niñas; en otras los criterios han tenido relación con las capacidades o las deficiencias presentadas por los alumnos, creándose escuelas especiales y escuelas normales; de hecho, la escuela graduada por edades ha sido una innovación reciente de tiempos democráticos (Borrell, 1984:150).

El mantenimiento del modelo selectivo hasta los planteamientos reformistas actuales se ha mantenido a través de una concepción de las diferencias individuales como desigualdades. Es una concepción basada en unos valores que no reconocen la diversidad humana o que la consideran una jerarquía en la que unas maneras de pensar; de hacer o de ser son superiores a otras (Muñoz y Maruny, 1993:11).

De modo que partiendo de estas formas superiores de pensar y actuar, a las cuales todos deben tender y acceder, la escuela ha dado respuestas de diversa índole. Así, ha pasado por diferentes actuaciones: el rechazo de las diferencias, la certificación o la compensación de las mismas.

Unificar a los alumnos en grupos según el criterio edad cronológica es partir de una concepción educativa en que las diferencias, connaturales a toda persona humana, se viven desde la institución escolar, como desigualdades, que en un primer momento se ignoran, en aras de la eficacia organizativa. Se rechazan aquellas diferencias de los alumnos que den al traste con una organización homogénea a la cual tiende la escuela.

Ser y manifestarse diferente comporta para el modelo escolar selectivo, un conflicto. Requiere una atención diferenciada, que el modelo escasamente prevé. Las acciones de la escuela han pasado por: expulsar del centro al alumno que presenta problemas; establecer grupos de refuerzo, complementarios a las actividades realizadas en el aula, pero fuera del grupo de referencia, grupos paralelos entre un mismo nivel y/o distintos tipos de agrupamientos de alumnos ya en el marco de un modelo selectivo actual, más evolucionado. Certificar el paso por la escuela, dejando constancia de las diferencias y aconsejando vías curriculares alternativas, ha sido otra de las respuestas que ha ofrecido a la sociedad la escuela selectiva. Así como la respuesta compensatoria, que se sustenta en una clara voluntad promocionadora y en una consideración más positiva y menos clínica de la diversidad del alumnado. Aún así, se mantiene la creencia de que existe el alumno o alumna «normal» (Muñoz y Maruny, 1993:11).

Normal, entendido como promedio. Se sigue manteniendo el concepto de alumno promedio, se trabaja para el alumno estándar, cuando difícilmente podríamos definir qué es un alumno normal y para quién se trabaja cuando se enseña a un grupo como tal grupo, desde la uniformidad de procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Tomado de Estrategias Didácticas y organizativas ante la diversidad. Págs. 50. 51 y 52.

Texto N° 05

Procesos cognitivos y comprensión de textos

Mario Carretero

En páginas anteriores hemos utilizado el ejemplo del lector, ya sea niño o adulto, que a partir de un texto extrae una serie de significados. El texto puede consistir tanto en las instrucciones sobre la utilización y composición de un medicamento como en una enciclopedia. Como se ha señalado repetidamente en este campo, la investigación al respecto ha crecido enormemente en las últimas décadas debido a su relevancia práctica y social. Es decir, las sociedades postindustriales están basadas en la transmisión de información mediante el lenguaje escrito, lo cual ocupa un lugar de enorme importancia en la instrucción y comunicación no sólo en la escuela, sino también en otros muchos medios (empresas, hospitales, ejército, actividades culturales, etc.). En realidad, es bien sabido de todos que uno de los fines esenciales de la educación debe ser formar ciudadanos que sepan comprender la información que reciben del medio. Por ejemplo, la que se publica en la prensa escrita. ¿Cómo se produce este fenómeno? ¿Qué procesos cognitivos están implicados en dicha comprensión? En este apartado intentaremos dar cuenta de algunas de estas cuestiones. En términos generales adoptaremos lo que es el enfoque dominante en este ámbito, es decir, una posición interactiva según la cual la comprensión de un texto es un resultado tanto de las características del propio texto como de la actividad cognitiva que la persona utiliza para comprenderlo.

En primer lugar, conviene distinguir entre diferentes tipos de textos. Tradicionalmente se ha distinguido entre textos descriptivos, narrativos y expositivos. Los descriptivos son, por ejemplo, los folletos turísticos o los catálogos de muy distinto tipo. ¿Qué es lo que encontramos en ellos? Básicamente, una gran cantidad de información ordenada según diferentes criterios y que no suele tener demasiados nexos de unión entre sus distintos elementos. Así resulta perfectamente lógico obtener información de una guía de Grecia consultándola en su parte final, ya que los textos descriptivos carecen de los nexos causales y argumentales que poseen los expositivos y los narrativos. Sin embargo, a nadie se le ocurriría comenzar la mayoría de las novelas por el final, ya que éstas están constituidas, ciertamente, por un texto narrativo cuyo argumento se va desarrollando en el tiempo desde el principio hasta el final.

Desde el punto de vista educativo, los textos que resultan más importantes son los narrativos y los expositivos. Los primeros están formados por agentes y acciones que se estructuran en un tiempo y un espacio determinados. Por supuesto, dichas acciones se encuentran conectadas causalmente y no resultan nunca arbitrarias, sino que responden a una serie de intenciones y planes, ya sean explícitos o implícitos. La comprensión adecuada de la estructura narrativa de un texto de estas características supone la interpretación de un conjunto muy complejo de relaciones que no siempre resultan evidentes para el lector. Esto se debe a que, a menudo, estas relaciones están basadas en el escenario que el autor va construyendo

a lo largo de la obra, y que requieren del lector no sólo su recepción tal cual, sino más bien una gran cantidad de conocimiento previo y de inferencias por realizar durante la lectura. Un buen ejemplo de esto lo constituye la experiencia frecuente de reinterpretar una novela leída hace tiempo después de visitar el país en el que está ambientada. También puede citarse en este sentido la reelaboración de conclusiones que realizamos cuando terminamos de leer una novela, que llegan a ser muy distintas de las que teníamos a la mitad de la lectura. ¿Son estos procesos diferentes en los niños y en los adultos? Evidentemente, el contenido de lo que unos y otros pueden comprender de los textos narrativos es muy distinto en términos de la complejidad conceptual. Los niños de diez años leen narraciones de aventuras, mientras que los adultos leemos novelas como Cien años de soledad. Es decir, la diferencia estriba en la cantidad de conocimiento previo necesario para poder interpretar ambos tipos de narraciones, aunque los procesos básicos sean muy parecidos: en ambos casos elaboramos una representación de lo que hemos leído y realizamos una serie de inferencias sobre los agentes, sus intenciones, planes, etc.

Tomado de: Constructivismo y educación: págs.68, 68.

Texto N° 06

El modelo de aculturación del aprendizaje de la segunda lengua

Colin Baker

John Schumann (1978) propone un modelo de aculturación de la adquisición de una segunda lengua, cuyo elemento esencial es que el discente de segunda lengua se adapte a una nueva cultura. El modelo empieza con la idea de que la lengua es un aspecto de la cultura, y que la relación entre la comunidad del discente y la de la segunda lengua es importante en la adquisición de esta última. La premisa básica del modelo es: «el grado en que un discente se acultura a favor de la lengua destino controla el grado en que adquiere la segunda lengua» (Schumann, 1978, pág. 34). Schumann (1978) caracteriza los varios factores que son importantes para un «buen» aprendizaje de la lengua. Expresados en términos de grupo más que en términos individuales, estos factores sociales facilitadores comprenden:

1. El grupo de la lengua destino y el grupo de lengua del discente se autoperceben entre sí como relativamente iguales desde el punto de vista social. Cuanto más desiguales son (por ejemplo dominio, subordinación), menor es la oportunidad del aprendizaje de la lengua.
2. Los dos grupos, tanto el de la lengua destino como el del discente que aprende la segunda lengua, desean la asimilación del grupo social del discente.
3. Ambos grupos esperan que el de segunda lengua comparta los beneficios sociales conquistados por el grupo de la lengua destino.
4. El grupo del discente es pequeño, no muy cohesionado y puede ser asimilado dentro del grupo de la lengua destino.
5. La medida en que la cultura del grupo del discente es congruente y similar a la de la lengua destino, contribuyendo de esta manera a la asimilación.
6. La medida en que ambos grupos tienen actitudes y expectativas positivas uno de otro.
7. La medida en que el grupo del discente espera permanecer con el grupo de la lengua destino por un periodo largo, más que corto (por ejemplo inmigrantes).

Éstos son los factores sociales que para Schumann (1978) determinan la probabilidad de que un individuo o un grupo de segunda lengua acepte al grupo de la lengua destino. Schumann (1978) también cita factores psicológicos que son importantes en el aprendizaje de una segunda lengua. Éstos incluyen: posible confusión de lengua cuando se usa la segunda lengua (shock lingüístico); el sentimiento de estrés, ansiedad o desorientación a causa de las diferencias entre la cultura del discente y la de la lengua destino (shock cultural); el grado de motivación en el aprendizaje de la lengua, y el grado de inhibición o autoconciencia que sobre todo los discentes jóvenes pueden tener a la hora de aprender una lengua. Los factores de Schumann (1978) ofrecen dimensiones que pueden determinar

la cantidad de contacto de un discente con la lengua destino. Esta cantidad se define tanto por factores sociales, externos, como por factores individuales. Cuando las distancias sociales y/o psicológicas son grandes, el discente puede no progresar mucho en el aprendizaje. Cuando los factores sociales y psicológicos son positivos, la adquisición de la segunda lengua puede darse con relativa falta de esfuerzo. Cuando las distancias psicológicas y sociales son grandes, entonces, en un nivel individual y social, puede darse la "pichinización" (o mezcla de lenguas; inglés pidginization). Para Schumann (1978), la pichinización es la característica de la adquisición temprana de una segunda lengua. También, cuando las condiciones de la distancia social y psicológica son grandes, la pichinización se da en el nivel social. Cuando la pichinización persiste durante un periodo, esa lengua puede entrar en declive, incluso morir.

Para Schumann (1978), el lenguaje tiene tres funciones amplias que son: la función comunicativa, la integradora y la expresiva. Esto es, el lenguaje ayuda a la transmisión de información, a la afiliación y pertenencia a un particular grupo social, y permite la presentación de los sentimientos, las ideas y la personalidad individuales. Schumann (1978) argumenta que quienes aprenden una segunda lengua en principio la utilizarán para fines de comunicación. Una vez que hayan avanzado en esa lengua intentarán usarla para afiliarse al grupo social. Algunos discentes, pero no todos, pueden lograr el uso expresivo de la segunda lengua.

El modelo de aculturación de Schumann (1978), ampliado por el de la nativización de Andersen (1983), es una forma de entender la política y el poder de la lengua en sus contextos sociales. Ofrece una explicación valiosa de por qué algunos niños con aptitud y capacidad no logran aprender o usar una segunda lengua. No especifica cómo tal adquisición se da vía proceso de internalización del aprendizaje. El enfoque de procesamiento de información al aprendizaje de la segunda lengua no se incluye en este modelo. Ausentes de esta descripción del aprendizaje de segunda lengua están: la interacción entre un contexto particular definido y el discente; la naturaleza variable y cambiante de las actitudes y la motivación; si la actitud es una causa del aprendizaje o un resultado, o es a la vez causa y efecto (Gardner, 1985); las cambiantes relaciones de poder y distancia entre grupos; el papel de la negociación individual y de grupo son factores cruciales e influyentes; y la dificultad de poner a prueba la teoría. El modelo puede ser apropiado para aprender una segunda lengua en forma natural que para el aprendizaje formal en clase.

Tomado de: Fundamentos de Educación Bilingüe y bilingüismo (147, 148, 149)

Texto N^o 07

La diferencia entre multi, pluri e interculturalidad

Catherine Walsh

La multi, pluri e interculturalidad se refieren a la diversidad cultural; sin embargo, apuntan a distintas maneras de conceptualizar esa diversidad y de desarrollar prácticas relacionadas con la diversidad en la sociedad y sus instituciones sociales, incluyendo la educación.

La multiculturalidad es un término principalmente descriptivo. Típicamente se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Su uso mayor se da en el contexto de países occidentales como los Estados Unidos, donde las minorías nacionales (negros e indígenas) coexisten con varios grupos de inmigrantes, minorías involuntarias como los puertorriqueños y chicanos, y los blancos, todos procedentes de otros países principalmente europeos; o como en Europa, donde la inmigración se ha ampliado recientemente.

En esos contextos, el multiculturalismo se entiende como un relativismo cultural; es decir, una separación o segregación entre culturas demarcadas y cerradas sobre sí mismas, sin aspecto relacional. Esta concepción de la multiculturalidad se construye dentro de dos contextos políticos muy distintos. Uno se dirige a las demandas de grupos culturales subordinados dentro de la sociedad nacional, por programas, tratos y derechos especiales como respuestas a la exclusión: un multiculturalismo fundamentado en la búsqueda de algo propio bajo el lema de justicia e igualdad.

El otro contexto político parte de las bases conceptuales del Estado liberal, en el que todos supuestamente comparten los mismos derechos. En este contexto, la tolerancia del otro un cambio sólo en el nivel de las actitudes- es considerado como suficiente para permitir que la sociedad nacional (y monocultural) funcione sin mayor conflicto, problema o resistencia. Pero, además de obviar la dimensión relacional, esta atención a la tolerancia como eje del problema multicultural, oculta la permanencia de las desigualdades e inequidades sociales que no permiten a todos los grupos relacionarse equitativamente y participar activamente en la sociedad, dejando así intactas las estructuras e instituciones. La pluriculturalidad es el referente más utilizado en América Latina, reflejo de la necesidad de un concepto que represente la particularidad de la región donde pueblos indígenas y pueblos negros han convivido por siglos con blancos-mestizos y donde el mestizaje ha sido parte de la realidad, como también la resistencia cultural y, recientemente en algunos países como el Ecuador y Guatemala, la revitalización de las diferencias.

A diferencia de la multiculturalidad, la pluriculturalidad sugiere una pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y, juntas, hacen una totalidad nacional. Aunque la distinción entre lo multi y lo pluri es sutil y mínima, lo importante es que el primero apunta a una colección de culturas singulares con formas de organización social muchas

veces yuxtapuestas (Touraine, 1998), mientras que el segundo señala la pluralidad entre y dentro de las culturas mismas. Es decir, la multiculturalidad normalmente se refiere, en forma descriptiva, a la existencia de distintos grupos culturales que, en la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos, mientras que la pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa.

La interculturalidad es distinta, en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el "otro" pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia -la capacidad de actuar. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugieren. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas.

Pero estos procesos de intercambio no constituyen un simple contacto o relación entre culturas, como ha sucedido históricamente, como ocurre cotidianamente en espacios culturalmente compartidos (mercados, medios de transporte o medio laboral), entre lenguas (por ejemplo, el quechua y castellano), o en el consumo musical, plástico o gastronómico (Roel, 2000), sino algo, como discutimos a continuación, mucho más profundo, que tiene como meta confrontar las desigualdades en los intercambios culturales y entre culturas mismas. Por eso, y sin negar que existen relaciones interculturales en el nivel personal, podemos decir que en el de la sociedad, incluyendo todas sus instituciones, la interculturalidad aún no existe. Se trata de un proceso por alcanzar por medio de nuevas prácticas, valores y acciones sociales concretas y conscientes que se pueden construir, no en "abstracto", sino en medio de procesos formativos colectivos en los que se relacionen los miembros de culturas diversas.

Tomado de: La interculturalidad en la educación. Págs. 5, 6, 7.

Texto N^o 08

La resolución de problemas y la educación

Juan García Madruga

La escuela es, o debería ser, para el niño un lugar en el que aprende a resolver multitud de problemas diferentes. Aprende a descodificar el lenguaje otorgando un significado a un conjunto de signos impresos en un papel, a planificar y codificar sus ideas, conocimientos y opiniones cuando intenta escribir una redacción o redactar un examen, a realizar cálculos numéricos complejos cuando intenta resolver un problema matemático o físico, etc. Todas estas conductas, y muchas otras, implican la resolución de un problema y, además, el alumno recibe un conjunto de conocimientos que le capacitarán, en principio, para resolver estos problemas u otros con los que se encontrará en su vida adulta.

Estos conocimientos le permitirán comprender adecuadamente los problemas, reconociendo su parecido con otros ya encontrados en el pasado y para los cuales posee algún procedimiento de resolución.

Los conocimientos, por lo tanto, tienen una gran importancia en la resolución de problemas en un doble sentido. En primer lugar, porque a partir del conocimiento conceptual del sujeto se produce la comprensión, la construcción del espacio del problema, lo cual resulta clave para su posible solución. En segundo lugar, porque además del conocimiento conceptual, la educación también proporciona al alumno conocimientos sobre cómo resolver los problemas, qué métodos y procedimientos utilizar.

Entre estos procedimientos, tal como los matemáticos han apuntado, están los métodos algorítmicos, que especifican detalladamente en un número finito de pasos cómo se puede conseguir la solución, y los procedimientos heurísticos, que permiten una búsqueda más rápida y sencilla de la solución, aunque no siempre permiten llegar a ella.

A menudo se ha destacado el hecho de que el funcionamiento cognoscitivo humano es más heurístico que algorítmico, que nuestro sistema cognoscitivo se adapta mejor a los métodos rápidos aunque sean inseguros que a los que resultan lentos y pesados, aunque éstos conduzcan siempre a la solución.

Precisamente para asegurar la consecución de la solución de muchos problemas, durante su período de aprendizaje el ser humano debe adquirir un conjunto de algoritmos de amplia utilización que, como en el caso de los cálculos aritméticos, le serán imprescindibles. En otros casos, ya sea por la inexistencia de algoritmos o por su carácter demasiado lento, lo más útil es la adquisición de heurísticos, de estrategias falibles pero que aplicadas con cuidado y control conducen de forma económica a una solución.

Las diferencias entre los expertos y los novatos en diferentes campos, ya sea en el ajedrez, la física o las ciencias sociales o biológicas, consisten precisamente en la cantidad, calidad y organización de los conocimientos. Una persona experta en un campo determinado tiene un conocimiento conceptual organizado y jerarquizado que le permite comprender la

naturaleza exacta del problema que se le plantea y, al mismo tiempo, posee los procedimientos y las estrategias que debe aplicar para su resolución.

Ahora bien, los conocimientos previos que tan necesarios son para la comprensión y resolución de un problema, pueden ser también fuente de conductas si no erróneas, sí mecánicas y poco creativas.

Este hecho, denominado por los psicólogos «disposición» (set) y muy conocido por el docente, se pone de manifiesto cuando el alumno aplica mecánicamente un procedimiento complejo y de difícil resolución, generalmente un algoritmo, en un problema que tiene una solución mucho más sencilla y rápida. Este tipo de conductas tan generales en el mundo educativo se deben, entre otras razones, a una comprensión superficial, poco profunda, del problema. Ello resulta completamente normal si el alumno ha aprendido los conceptos que subyacen en el problema de una manera repetitiva y no significativa, o lo que es lo mismo, si lo único que ha hecho es aprender un conjunto de procedimientos o fórmulas de aplicación mecánica.

Lo que queremos destacar es la importancia que tienen los métodos de enseñanza significativos para la consecución de la resolución de problemas y que, contrariamente, los métodos repetitivos, además de conducir a soluciones poco creativas, incapacitan al alumno muchas veces para resolver el problema por el hecho de no coincidir exactamente con los ejemplos ya utilizados en clase. Sólo mediante una comprensión profunda del problema, a partir de los conceptos adquiridos significativamente en el aula, el alumno puede encontrar la estrategia adecuada para su resolución.

Hemos querido destacar el papel de los conocimientos previos en la resolución de problemas porque así hemos destacado también la función clave que en este aspecto tiene la educación que, en los diferentes niveles, reciben nuestros alumnos.

Para acabar este breve artículo, volveremos al proceso de solución de un problema, aunque ahora lo haremos desde una perspectiva más normativa que nos ayude a enfrentarnos a diversos tipos de tareas cognitivas. Por eso utilizaremos las cuatro fases o diferentes momentos propuestos por el matemático George Polya:

1. Comprender el problema, estableciendo cuál es la meta y los datos y condiciones de partida.
2. Idear un plan de actuación que permita llegar a la solución, conectando los datos con la meta.
3. Llevar a cabo el plan ideado previamente.
4. Mirar atrás para comprobar el resultado y revisar el procedimiento utilizado.

Cada uno de estos pasos es fuente, a menudo, de errores por parte de los sujetos. Hemos analizado, con cierta profundidad, los dos primeros por su importancia central. Ahora bien, no debemos olvidar que muchas veces los errores surgen en las fases 3 y 4, ¿Cuántas veces los errores se deben a

una incorrecta realización de un plan previo o a una ausencia de comprobación de los resultados y del procedimiento utilizado?

Por lo tanto, debemos insistir con nuestros alumnos en los cuatro puntos citados anteriormente que, aunque están desarrollados por y para las matemáticas, tienen una aplicación más amplia, Sirva como ejemplo en un campo muy alejado de las matemáticas qué ocurre en el caso del aprendizaje de la escritura donde, como los especialistas en lenguaje escrito han destacado, los escritores noveles tienen tendencia a no elaborar un plan detallado y a no revisar lo que han escrito, cosa que sí hacen los escritores expertos, mejorando así, sin duda, el resultado final.

Tomado de: La resolución de problemas en matemáticas. Págs. 30, 31.

Texto N^o 09

¿QUÉ ES PLANIFICAR EL CURRÍCULUM?

Dino Salinas

Suele ser habitual en la mayor parte de los libros y tratados de teoría curricular el dedicar algún epígrafe, y hasta capítulo completo, al problema de la definición del término "currículum", Muchos de los autores hacen referencia a las definiciones ofrecidas por otros especialistas para, finalmente, ofrecer la propia, Esa diversidad de definiciones vienen a poner de manifiesto, por una parte, la evolución conceptual del campo curricular y, por otra, las diferencias ideológicas entre corrientes, perspectivas y teorías que, con mayor o menor fortuna, tratan de ordenar, explicar o controlar eso que llamamos currículum escolar.

Yo, en este punto, quisiera comenzar citando una definición "legal" sobre currículum, allí donde en el artículo 4^o de la LOGSE, se señala: "A efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículum el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente", La definición nos remite a uno de los significados más tradicionales del término currículum: programa o plan de estudios que, en el caso de la LOGSE, se estructura en tomo a objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Planificar el currículum en cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de nuestro sistema educativo sería, pues, planificar objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación.

Sin embargo, una cosa es cómo estructurar un plan o programa de enseñanza por escrito, es decir, cómo formatear una programación -y este es un problema al que tanto se enfrenta el legislador cuando presenta los programas oficiales. Como cualquier profesor o profesora cuando proyecta su enseñanza en un documento-, y otra cosa es pensar que toda la problemática y sentido de la planificación se concreta en definir los mejores objetivos, los contenidos más idóneos, los métodos pedagógicos más actualizados y eficaces, y óptimos criterios de evaluación.

Planificar el currículum escolar o, si se prefiere, planificar la enseñanza, es algo más que establecer objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación; significa pensar, valorar y tomar decisiones que valgan la pena, entre otras cosas, sobre situaciones cotidianas, sobre posibles acontecimientos imprevisibles, sobre un colectivo de personas agrupadas según su edad, en un espacio llamado aula, personas que son niños y niñas con un nombre y un rostro que a veces denotan alegría, o aburrimiento, y en ocasiones cansancio. También planificar el currículum escolar significa, a veces, pensar sobre el patio de recreo, sobre libros y libretas, lápices, rotuladores y plastilina, pizarras y quizás videos. Y, por supuesto, forma parte del currículum escolar el conjunto de experiencias públicas y privadas que entre unos otros viven cada día de clase, durante cinco días a la semana, durante bastan ti semanas al año y durante bastantes años de escolaridad.

Además, detrás de lo que es "un día de clase" hay algo más que una sucesión ininterrumpida de situaciones y anécdotas fugaces colectivas e individuales, agradables y desagradables, públicas y privadas. Si todo ese conjunto de situaciones y relaciones tiene un sentido social, incluso una existencia determinada, es porque acontecen en espacios organizados para desarrollar un proyecto cultural y educativo que intenta hacerse realidad día a día, a lo largo de la escolaridad. Ese proyecto cultural y educativo se define y redefine desde diferentes instancias –administración, centros, editoriales, profesor-, y a través de procesos no siempre fáciles de identificar, hasta convertirse en acciones concretas en un aula, en un patio de recreo, en un claustro...

La planificación del curriculum, en cualquiera de sus niveles, desde el curriculum oficial hasta la planificación semanal de un profesor o profesora tiene un carácter de proyecto público, para el que se invierten medios y recursos, que trata de desarrollarse de forma sistemática, incluso, y en alguna de sus facetas, desde un conocimiento formalizado, y que es necesario explicitar y justificar socialmente. Ese es el sentido fundamental de que ese proyecto educativo y cultural se planifique en cada uno de sus niveles, y se haga público: porque en una sociedad democrática un curriculum escolar es básicamente una propuesta cultural sometida a valoración, crítica y, por supuesto, a mejora.

Pero ello no debe llevarnos a confundir el formato en el que escribimos y hacemos pública esa propuesta cultural-una programación, un programa, un plan-, en suma, el modo en que plasmamos, por escrito, la oferta educativa, con la naturaleza real de los problemas que tratamos de abordar y analizar cuando planificamos esa misma oferta educativa. Una cosa es planificar, como proceso de prever una situación, y otra es hacer una planificación por escrito, como explicitación de una parte de lo anterior. Planificar el curriculum es, sobre todo, reflexionar, debatir y toma decisiones fundamentadas sobre lo que las escuelas enseñan, del por qué eso y no otra cosa, de lo que podrían enseñar o de lo que no enseñan; reflexionar, en suma, sobre el contenido cultural y social-y no exclusivamente académico-del curriculum y ello, entre otras cosas, supone "poner sobre el tapete" el significado ideológico y conflictivo- del curriculum, de nuestro trabajo y de la propia escuela.

El caso es que la planificación de la enseñanza por parte de los profesores ha sido, tradicionalmente, uno de los temas más trabajados desde la literatura pedagógica, quizás bajo la hipótesis de que una buena enseñanza comienza por una buena planificación escrita, o que una buena planificación es condición necesaria para una buena enseñanza. Personalmente prefiero partir de la hipótesis de que la calidad de lo que sucede en un aula, la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, la calidad de un trabajo bien hecho -sea de profesor, sea de alumno-, la calidad de las relaciones entre las personas de un centro escolar a lo largo de un curso, etc... básicamente son un estado o situación, que no deriva necesariamente de un documento bien escrito y fundamentado, y sí es consecuencia de un pensamiento, de una reflexión y un debate colectivo comprometido y fundamentado sobre el

propio trabajo. En otras palabras, nos encontraremos frente a una buena enseñanza en la medida en que tras ella haya buenos profesores y profesoras, no sólo objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación bien formulados y ordenados.

A continuación nos centraremos en dos perspectivas diferentes sobre el problema de la planificación de los profesores: (a) una perspectiva tradicional, centrada en la definición pormenorizada de los productos de la enseñanza, y (b) una perspectiva centrada en la investigación de los procesos de enseñanza como paso imprescindible para establecer principios que "valgan la pena" desarrollar en el aula.

Todo ello bajo la consideración de que no sólo hablaremos de dos formatos de planificación diferentes, eso probablemente es irrelevante; lo importante es que, desde esas dos perspectivas, hablaremos de dos lógicas diferenciadas a la hora de pensar, reflexionar y actuar en la enseñanza y ello supone, tal como señalábamos hace unas líneas, "poner sobre el tapete" el significado ideológico -y conflictivo- del currículum, de nuestro trabajo y de la propia escuela.

Tomado de: Teoría y desarrollo del currículum. Págs. 137, 148, 137.

Texto N^o 010

Velocidad lectora

Gloria Catalá, et.al

La lectura comprende tres grandes aspectos: exactitud, velocidad y comprensión. El niño ha de ir adquiriéndolos todos ellos a lo largo de la enseñanza primaria, ya que es una de las herramientas fundamentales que necesita para la adquisición de conocimientos. La incorrecta adquisición de la lectura, las deficiencias de comprensión lectora, son una de las causas más importantes de fracaso en los cursos superiores. Así pues, es tarea del maestro ayudarle a adquirir las habilidades necesarias para conseguir una lectura correcta.

La velocidad lectora es una resultante del dominio de las habilidades de descodificación y de comprensión. Viene dada por la rapidez con que la mente puede captar aquello que se le ofrece para ser leído.

Cuando leen, los ojos perciben conjuntos de letras o de palabras escritas - soporte gráfico. Estos conjuntos o bloques son captados por los ojos y enviados directamente al cerebro en la lectura visual, que precede siempre a la lectura oral –emisión fónica. El objetivo de las clases de lectura es hacer adquirir cuanto antes la lectura visual. Si cuando los niños empiezan a leer se insiste demasiado tiempo en la asociación entre fonética y grafía, los niños «escucharán» en su interior las palabras que ven con los ojos y eso retardará mucho la lectura. Los mismos alumnos se dan cuenta de que la lectura visual es mucho más rápida que la oral. La verdadera lectura no necesita la articulación fonética de las palabras y, desligada de ella, consigue la comprensión con más rapidez y profundidad. Este hecho nos llevará a reformular el sentido de la lectura en voz alta, que ya trataremos más adelante.

Durante la lectura los ojos enfocan las palabras por delante de las que se pronuncian y eso permite una lectura expresiva utilizando las señales contextuales. Pero hay que tener presente que entre la visualización y la pronunciación existe un brevísimo lapsus en el cual se graban las palabras en la memoria, por consiguiente las palabras que se pronuncian se basan en la memoria en lugar de en las palabras visualizadas. Por ello en la lectura oral a veces se producen errores que no son de concepto; en la mente han quedado las palabras bien registradas pero se han dicho mal.

La velocidad lectora, que viene dada por la velocidad con que la mente puede captar aquello que los ojos ven, es diferente, pues, en la lectura silenciosa que en la oral. La velocidad de la lectura ha de adecuarse al tipo de material que se lee y a la intención lectora. Fijémonos en nosotros mismos: no leemos igual una novela que unas instrucciones para poner en funcionamiento un electrodoméstico, una noticia periodística, un texto especializado o un poema. Cada texto depende del conocimiento previo que tengamos de él, del tema que trate, del tipo de expresión que el autor utilice o de la finalidad que nosotros pretendamos y requerirá una adaptación por nuestra parte, la flexibilización necesaria para captar su sentido.

Es necesario que observemos si nuestros alumnos muestran flexibilidad en las diferentes lecturas, ajustando la velocidad al tipo de material, aminorando la marcha cuando la comprensión sea más dificultosa, o bien requiera reflexión y discriminación.

Respecto a la rapidez, como maestras nos preocupan algunos niños dentro de cada clase siempre tenemos algunos de ellos- que tienen un ritmo lector más lento que sus compañeros. Podemos analizar los tipos de dificultades más habituales:

Por un lado, vemos niños que tienen una lectura muy lenta pero expresiva, comprenden bien y no rechazan leer. Una razón puede ser que tienden a ser lentos en general. En este caso nos deberíamos preocupar relativamente. Podemos darles los medios para que mejoren su rapidez, por ejemplo: adecuarse al ritmo lector de otra persona mediante una grabación previa que pueden seguir con walkmans, incentivar el gusto por la lectura, mejorar su capacidad de respuesta rápida ante los estímulos, pero sin preocuparles por su nivel de rapidez lectora.

Hay otros niños que son lentos y, además, están preocupados por su lentitud. Quieren leer deprisa y se equivocan en muchas palabras, lo cual les impide la comprensión. Son niños que generalmente demuestran poco interés por la lectura. Hay que desbloquear la preocupación, evitar controles de rapidez y valorar, en cambio, una buena lectura. Debemos observar que no haya dificultades visuales o auditivas que puedan entorpecer, facilitarles textos cortos que puedan preparar muchas veces a fin de que queden “fotografiadas” muchas palabras, etc.

Hay algunos niños que leen con excesiva rapidez y no captan el contenido. Para evitarlo, hay que tener muy en cuenta que desde el primer momento que enseñamos a leer, la lectura debe tener significado para quien lee.

También nos podemos encontrar con que la dificultad lectora esté relacionada con limitaciones más generalizadas (comprensión general, deficiente estructuración del lenguaje, vocabulario muy restringido), requiriendo entonces una reeducación específica en el campo que corresponda.

En general, a fin de mejorar la rapidez lectora podemos tener en cuenta estos aspectos:

- Evitar regresiones. Hay niños excesivamente preocupados por la comprensión, por niños perderse nada, y tienden a volver sobre lo que ya han leído para asegurarse de su lectura. Este hecho hace perder mucha rapidez. Se recomienda que el maestro les estimule a seguir adelante hasta el final del párrafo. Si entonces no lo han entendido, que vuelvan sobre los puntos oscuros, poco claros para ellos. Si han sabido esperar hasta el final del párrafo, la mayoría de las veces no tendrán que retroceder porque lo entenderán por el contexto. A los niños que tengan este hábito es necesario darles lecturas muy fáciles, que no provoquen la necesidad de detenerse a cada momento.

- En el caso de alumnos que ya han adquirido un cierto dominio de la decodificación, es necesario evitar la vocalización que muy a menudo acompaña a la lectura silenciosa. Los niños mueven los labios y se acompañan con una pronunciación maquinales en voz baja que hace muy lento el ritmo de lectura. Menos grave es el movimiento de los labios que acompaña al de los ojos sin emitir ningún sonido, pero incluso éste tiende a impedir la rapidez.
- La subvocalización es otro aspecto que hay que corregir, y a veces resulta muy difícil. Fruto de la fonetización persistente queda el mal hábito; no se mueven los labios ni se pronuncian las palabras, pero vibran las cuerdas vocales como si lo hicieran.
- Se puede producir también la subvocalización repetición. Este problema viene dado, a menudo, por el hecho de hacer leer únicamente en voz alta y se agrava cuando se corrigen las clases orales de lectura de manera que los alumnos no se pueden equivocar ni en una sola sílaba, obligándoles a retroceder y releerla. Para evitarlo, se recomienda que se lea activamente, estando pendientes de captar directamente las ideas del autor.
- Movimientos físicos. Al principio, los niños recorren con el dedo las palabras. Eso es bueno, ya que les ayuda a centrar la atención, pero a la larga se debe ir perdiendo. También hay que evitar el movimiento de la cabeza de izquierda a derecha, porque los músculos oculares son capaces de mover los ojos de una palabra a otra sin tener que mover la cabeza. En este sentido, existe actualmente en el mercado material para trabajar la amplitud del campo visual y la movilidad ocular, en forma de juegos y ejercicios que pueden ayudar a llenar el vacío hasta ahora existente en este ámbito.

Tomado de: Evaluación de la comprensión lectora. Págs. 17, 18, 29.