

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Antecedentes del Problema.

En la instrucción de los alumnos de preparatoria, es un problema central la comprensión lectora, ella repercute en todos los aspectos del currículum escolar y en el acceso al conocimiento. Con frecuencia las dificultades en el aprendizaje están dadas por la falta de comprensión en lo que se lee y éstas se originan desde el inicio mismo del aprendizaje de la lectura.

En el ámbito escolar observamos con frecuencia que la reflexión pedagógica ha orientado sus esfuerzos a encontrar o diseñar la mejor manera de enseñar a leer, para cumplir con una tarea que la sociedad asigna a la escuela. Sin embargo también vemos que el cumplimiento de tal tarea aun se encuentra alejado de lo que podría considerarse una respuesta efectiva a esta demanda social.

La constatación de que muchos de los estudiantes, en los diversos niveles educativos, son incapaces de valerse del sistema de escritura como medio de comunicación, denotando bajos niveles de comprensión lectora, nos remite a cuestionarnos sobre las causas por las cuales esto ocurre, y a plantear algunas posibles soluciones a este problema.

Soluciones que desde nuestro punto de vista, tendrían que iniciarse con la reconsideración del concepto que los maestros de la educación básica tienen de la lectura, para lograr formas diferentes de incidir en el desarrollo lector de los alumnos por medio de la enseñanza.

En este sentido la tradición pedagógica presenta determinadas prácticas escolares que histórica y socialmente se arraigan en una concepción institucional del sistema de escritura.

Al respecto, Beatriz Rodríguez, señala que la escuela ha dado existencia a lo que podríamos llamar el sistema de escritura escolar. En su trabajo sobre secuencias de vocales, consonantes, sílabas y palabras o cualquier otra combinación posible, establece que el dominio de este sistema sirve para pasar de un grado a otro grado. (Beatriz Rodríguez. 1985 <http://redescolar.ilce.edu.mx>)

Seleccioné el problema de la comprensión lectora porque a través de los años que tengo laborando como maestro de la materia de Inglés I, me he dado cuenta que la mayoría de los alumnos presentan dificultades en la comprensión de los textos que se ven en el curso.

La materia de Inglés I, Módulo V, se caracteriza por la acentuación en el área de comprensión de lectura, a través de la cual el estudiante desarrolla las habilidades necesarias para extraer información de textos escritos (*Teacher's Guide*, 1994), Esta materia se lleva en el tercer semestre de la preparatoria; esto es, en el segundo año; lo anterior significa que durante el primer año de la preparatoria los alumnos no llevan Inglés; si bien los alumnos han llevado en la escuela secundaria tres cursos de Inglés, en opinión de los miembros de la Academia, el hecho de que transcurre un año completo, sin que los alumnos lleven inglés, dificulta el proceso de enseñanza - aprendizaje y por consiguiente, un bajo aprovechamiento de la materia.

Lo anterior, aunado al hecho de que en el Inglés que se lleva en la preparatoria, predomina ampliamente la comprensión lectora, a diferencia de cómo se lleva en la secundaria, en donde se privilegia el darse a entender en forma oral y escrita y se trabajan las cuatro habilidades: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

El programa de Inglés en la Preparatoria tiene como principal objetivo que el alumno logre tener una adecuada comprensión de lectura en Inglés, que sea lo suficientemente satisfactoria como para que, con la ayuda de un diccionario adecuado, pueda afrontar los textos en Inglés que sean requeridos durante su carrera universitaria.

La percepción de los maestros de nuestra Preparatoria, es que los alumnos no cuentan con un nivel aceptable de vocabulario y comprensión de lectura que permita avanzar con la fluidez deseable como lo marca el programa de Inglés I.

Lo anterior impacta directamente en nuestra práctica docente al momento de desarrollar los contenidos establecidos, se dificulta la participación del alumno debido a la inseguridad que muestran ante el hecho de no entender lo que se les presenta en inglés.

Por otra parte los compañeros maestros de Español de la preparatoria, también se quejan del bajo nivel de comprensión lectora de los alumnos, lo cual repercute en todas las otras materias.

El presente trabajo está motivado por despejar los siguientes cuestionamientos: ¿Cuentan los alumnos con las bases en cuanto a la comprensión lectora, para iniciar el curso de Inglés I? ¿Existe relación entre el nivel de comprensión lectora en inglés con el nivel de comprensión lectora en Español?

Los promedios de la Habilidad Verbal obtenidos en el examen de selección, en el indicativo y los resultados obtenidos en la primera oportunidad, en Inglés I por parte de la Generación 1999- 2001 fueron los siguientes:

Turno	No. de grupos	Habilidad verbal (examen de selección)	Promedio del examen indicativo	Promedio de la 1ª.oportunidad
1	8	63.60	76.24	82.83
2	6	62.54	70.02	73.82
3	6	50.78	68.49	74.05
TOTAL	20	58.97	71.58	76.9

Lo anterior nos permite valorar que el nivel de habilidades verbales (entre ellas la comprensión lectora) con que iniciaron los alumnos, es bajo (58.97%); y que los resultados que se obtienen en el examen indicativo son más bajos (71.58%) que los que

obtienen al c
los tres turno

En un estudi
consistente s
alumnos, se
poseen los
habilidades l
se analizó el
las dificultad

- La n
sentid
- No co
- Hay
a la p
- Se de
que e

En cu

- Desc
- Poc
- Falta
- Rep
- No s
- En
con
piere
- A la
diná
enur

activa en

español,
los
que
a las
lidad,
ieron

es en

de

(ulario)

ta

...

traco

...

- El trabajo correctivo en torno a las cualidades de las lecturas se enfoca de manera aislada y mecánica. Provocando por consiguiente que el alumno repita los errores cometidos por sus compañeros.

Rogelio Reyes y Humberto Cueva (2002) en su libro “Cien preguntas sobre la enseñanza del español”, establecen que la comprensión lectora consiste en rescatar información de un documento escrito, cuya connotación se ajusta a nuestro nivel.

Al realizar un estudio exploratorio con los alumnos de 3er. Semestre de la Preparatoria No. 16 sobre su nivel de comprensión lectora en Inglés y en Español se encontró lo siguiente:

El 70% de los alumnos consideran que tienen serias dificultades para comprender textos en Inglés y un 40% para comprender textos en Español.

El 20% de los alumnos considera que regularmente se les dificulta comprender los textos en Inglés y el 20 % en Español.

Al preguntarles qué es lo que se les dificulta en la comprensión de la lectura los alumnos señalaron lo siguiente:

Aspecto	Inglés	Español
Vocabulario desconocido	65%	40%
Encontrar la idea principal	30%	50%
Sintetizar el texto	5%	10%

Solamente el 10 % de los alumnos manifiesta que no se les dificulta la comprensión de los textos en Inglés y a un 40% se les dificulta la comprensión de los textos en Español.

Se observa que en Inglés presentan mayor dificultad a causa del vocabulario y en Español el encontrar la idea principal.

El 80% de los alumnos manifiesta que es importante la comprensión lectora para un buen aprovechamiento en las materias que cursan.

El 85% reconoce que no tiene el hábito de la lectura.

El 95% afirma que no usa con frecuencia el diccionario para consultar las palabras desconocidas.

El 38% señala que los maestros les piden que realicen la lectura de textos, pero que no les dicen cómo lo deben de hacer.

Lo anterior refleja la situación que se atraviesa en la preparatoria respecto a la comprensión lectora.

Definición del Problema.

¿Qué relación existe entre el nivel de comprensión lectora en Inglés con el nivel de comprensión lectora en Español por parte de los alumnos de la Preparatoria No. 16 de la UANL?

Delimitación del Problema.

La presente investigación estudia la comprensión lectora específicamente en los alumnos que se encuentran en el tercer semestre de la preparatoria No. 16, su estudio nos llevará a diagnosticar la situación real que tienen nuestros alumnos, utilizando para ello lecturas en Inglés y Español con preguntas que nos reflejen su nivel de comprensión, posteriormente se procesarán los resultados obtenidos, con el propósito de establecer la correspondencia entre los niveles de comprensión lectora en Inglés y Español por parte de los alumnos.

La Preparatoria 16 de la UANL está ubicada en el municipio de San Nicolás de los Garza, N. L. Actualmente atiende a una población de 4,000 alumnos, la mayoría de ellos provenientes de este municipio y de algunas colonias de Escobedo, N. L.

La Preparatoria ofrece el bachillerato tradicional de dos años de duración, los alumnos pueden también optar por el bachillerato técnico con una duración de tres años en las ramas de Electricidad, Computación y Contabilidad.

Los alumnos provienen en su gran mayoría de familias de clases económicas baja a media baja y casi todos ellos pretenden seguir una carrera profesional universitaria al concluir el bachillerato.

A diferencia de otras escuelas con alumnos de mayor nivel económico, la Preparatoria 16 no cuenta con un número significativo de estudiantes que tengan los recursos para estudiar el idioma Inglés de manera extracurricular, de tal suerte que el maestro tiene que partir retomando lo que hayan avanzado en las clases de secundaria.

Estudiaremos las categorías de: Nivel de interpretación de un texto, para lo cual se medirá la comprensión lectora mediante la identificación la idea principal y la comprensión del contenido presentado en un texto en Inglés y en un texto en Español.

Justificación.

“La Universidad Autónoma de Nuevo León reconoce la importancia de la comunicación científica, técnica; en el comercio internacional, en la transferencia e intercambio de tecnología y en todas las actividades profesionales del alumno” (U.A.N.L. Teacher’s Guide, 1994, vi)

Se tiene establecido como objetivo general: “Desarrollar en el estudiante las habilidades necesarias para obtener y utilizar información de textos escritos en inglés.” (U.A.N.L. Teacher’s Guide, 1994, vi).

Saber leer no implica sólo la reproducción de una serie de signos gráficos mediante la discriminación visual; es conocer una serie de estrategias que permitan captar la información proporcionada por un texto, de forma tal que desarrolle las habilidades necesarias en los estudiantes para comprender cabalmente un texto oral o escrito.

La palabra “texto” proviene del latín *tejero*, que significa "tejido". Entiéndase por texto, la combinación de dos o más oraciones que desarrollen un tema; puede ser oral o escrito. de lo que se deduce que el alumno, en las clases diarias, tiene que enfrentarse a varios textos: los escritos que están en sus libros, y los orales que escuchan a cada profesor o condiscípulo. Enseñar a comprender no es tarea fácil, y no siempre los docentes tienen la competitividad suficiente para lograrlo.

El problema del diagnóstico del nivel de comprensión lectora de textos en inglés es importante por que en la medida que el maestro conozca el nivel de comprensión lectora con que inicia el alumno, estará en condiciones de atender las áreas que presentan deficiencia.

La comprensión de lecturas siempre ha sido un factor importante para el desarrollo de cualquier estudiante, pero en las circunstancias actuales, la importancia es fundamental debido a la globalización económica y política, de la cual nuestro país no puede estar aislado.

El idioma inglés junto a la computación es ya un instrumento obligado para cualquier estudiante de la actualidad, si éste desea lograr una mejor aceptación en escuelas de prestigio nacionales o extranjeras, así como en el mercado de trabajo.

La Universidad Autónoma de Nuevo León esta consciente de este hecho, y por lo tanto ha incluido entre sus objetivos para el 2006, el tener un estudiante con dominio de este idioma y con una visión internacional, que le permita afrontar y sacar el mejor provecho de la globalización. Algunas facultades de esta Universidad ya marcan como requisito para que sus estudiantes puedan graduarse, que demuestren mediante un examen TOEFL, un dominio satisfactorio del idioma inglés.

Dentro de todo este contexto, creemos que es importante obtener un diagnóstico sobre el nivel de comprensión de lectura de inglés con que ingresan los estudiantes a nuestra Preparatoria y compararlo con el nivel de comprensión lectora del Español, con el objeto de que las autoridades académicas correspondientes, tengan la información necesaria que les permita tomar junto con los maestros, las decisiones que consideren

convenientes para que nuestros alumnos logren obtener mejores resultados de aprovechamiento en la materia durante su paso por nuestra escuela.

La realización de una acertada caracterización y diagnósticos iniciales permitirá conocer a tiempo las dificultades existentes en la comprensión de textos de los estudiantes de la preparatoria.

La investigación que pretendemos realizar, responde a un problema actual por ello su vigencia, además su pertinencia consiste en que este estudio no se ha realizado en nuestra preparatoria, la trascendencia estriba en que nos permitirá conocer relación entre el nivel de comprensión lectora en español y en inglés de los alumnos.

El proyecto busca un beneficio para la institución al proporcionar información a los docentes sobre el nivel de comprensión lectora con que ingresan los alumnos. El proceso de enseñanza - aprendizaje se considera un proceso de comunicación, donde la comprensión lectora es una vía para aprender y, fundamentalmente, para aprender a aprender.

En el aprendizaje de todas las materias, la comprensión lectora es una habilidad que reviste una vital importancia; pues, gran parte de la información que se recibe, está contenida en los textos escritos, por lo que no se puede hablar de educación sin libro de texto.

No importa el soporte sobre el cual se presente la información, - digital, papel, u otro soporte - lo importante es poseer las habilidades y estrategias necesarias para comprenderla. Por eso, aquel que no sabe leer, no puede desenvolverse con independencia en la actual y futura sociedad, donde la palabra escrita ha invadido todas las esferas del saber y de la vida.

En la actividad centrada en los alumnos; quienes son sujetos de su propio aprendizaje, la lectura, constituye un proceso indispensable en el aprendizaje; pues si no se comprende lo que se lee mientras se estudia, difícilmente se aprenderá bien.

Dada su importancia, la escuela le presta atención a la comprensión lectora en la formación de los estudiantes, no sólo en las asignaturas del área de lengua, sino también en las demás.

Objetivo.

Establecer la relación que existe entre el nivel de comprensión lectora en Inglés y el nivel de comprensión lectora en Español de los alumnos de la Preparatoria No. 16 de la UANL.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

La Adolescencia.

Conceptualización.

La adolescencia es una etapa muy importante en la vida del hombre, es una etapa en que el joven va definiendo su personalidad, su identidad sexual y los roles que desempeñará en la sociedad.

De entre las múltiples definiciones de adolescencia, consideramos las siguientes:

- Edad de transición que sucede en la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo. (Diccionario de la Real Academia Española, 1992)

- Es el periodo de crecimiento y desarrollo humano que transcurre entre la pubertad y la edad juvenil. Su aparición está señalada por la pubertad, pero la aparición de este fenómeno biológico es solamente el comienzo de un proceso continuo y más general, tanto en el plano somático como en el psíquico, y que prosigue por varios años hasta la formación completa del adulto. Aparte del aspecto biológico de este fenómeno, las transformaciones psíquicas están profundamente influenciadas por el ambiente social y cultural. (Diccionario de Psicología, Merani, 1992)

- Es un periodo vital de transición entre la infancia y la edad adulta (...). La adolescencia es tanto una construcción social como un atributo del individuo. Ciertas culturas y subculturas reconocen un periodo de transición de una década o más entre la infancia y la edad adulta, mientras que en otras consideran que esa transición ocurre en el curso de un breve rito de iniciación que puede durar unos pocos días u horas. (Diccionario de la Psicología Evolutiva y de la Educación, Harré y Lamb, 1990)

Deriva de "*adolescere*", que significa crecer y desarrollarse hacia la madurez. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), es un lapso de edad que va desde los 10 a los 20 años, con variaciones culturales e individuales. (Montenegro y Guajardo, 1994). Edad en la que se encuentran nuestros alumnos.

Desde el punto de vista biológico, se inicia cuando aparecen los caracteres sexuales secundarios y la capacidad de reproducción, y termina con el cierre de los cartílagos epifisarios y del crecimiento. Socialmente es el periodo de transición, que media entre la niñez dependiente y la edad adulta y autónoma, económica y socialmente. Psicológicamente, según Bühler, es el periodo que empieza con la adquisición de la madurez fisiológica y termina con la adquisición de la madurez social, cuando se asumen los derechos y deberes sexuales, económicos, legales y sociales del adulto. (Montenegro y Guajardo, 1994)

El adolescente llega a interesarse por la realidad externa, que se traduce en un juicio objetivo e interés por establecer relaciones desinteresadas con el resto de sus congéneres.

También pasa por una crisis juvenil la cual es una corta fase pospuberal de activación entre los 15 y 16 años (para las mujeres) y los 16 y 17 años (para los hombres). (Remplein, 1971)

Además pasan por un proceso de identificación sexual en donde se da la aceptación del sexo como parte de la identidad personal. Involucra asumir roles, actitudes, motivaciones y conductas propias del género. Para este proceso resulta muy importante que la identidad asumida sea confirmada por otras personas.

Desarrollo Físico.

Se presenta una moderación del crecimiento en cuanto a altura. Se llega a plena constitución de las características físicas masculinas y femeninas. En la mujer, se presenta redondez de las caderas por aumento de tejido adiposo y ensanchamiento de éstas, acompañado de un total desarrollo de los senos; además, existe un aumento de la

fertilidad. En el varón, se produce un ensanchamiento de los hombros, que hacen ver las caderas más estrechas y un aumento del desarrollo de la musculatura (Remplein, 1971), que permite el desarrollo de aptitudes motoras gruesas, por lo que resulta una etapa óptima para el aprendizaje de deportes, bailes, etc. (Montenegro y Guajardo, 1994)

Por lo anterior es importante considerar la presencia de estos cambios en nuestros alumnos.

Desarrollo Cognitivo.

El pensamiento hipotético deductivo se consolida plenamente (Remplein, 1971; Montenegro y Guajardo, 1994; Mussen, 1985), y puede aplicarlo a las áreas personales como estrategias para resolver sus problemas. (Remplein, 1971; Berryman, 1991)

Las capacidades cognitivas del adolescente posibilitan que cobre una mayor conciencia de los valores morales y una mayor sutileza en la manera de tratarlos. La capacidad de abstracción permite al adolescente abstraer e interiorizar los valores universales (Remplein, 1971; Mussen, 1985). En esta etapa el adolescente puede alcanzar el nivel de moralidad Post-convencional de Kohlberg, en donde el sujeto presenta principios morales autónomos y universales que no están basados en las normas sociales, sino más bien en normas morales congruentes e interiorizadas. (Mussen, 1985; Papalia y Olds, 1998)

Ya definida su identidad como ser único e independiente, el adolescente puede dirigir su interés hacia la realidad, haciéndose más objetivo y extrovertido (Remplein, 1971), esto unido al pensamiento lógico- formal hace que el adolescente pueda comparar la realidad con "una posible y mejorada realidad", que lo puede llevar a un inconformismo, depresión o rebeldía (Montenegro y Guajardo, 1994). También le permite buscar una imagen integrada del mundo, guiado por una tendencia filosófica. (Remplein, 1971)

El desarrollo de la conciencia unido al dominio de la voluntad, junto a los valores e ideales definidos, concluye en la formación del carácter definitivo. (Remplein, 1971)

Gracias a su posición más objetiva frente al mundo, le es posible realizar una planificación vocacional realista de acuerdo a sus intereses y posibilidades concretas, dejando atrás el periodo de fantasía y ensayo. (Papalia y Olds., 1998)

Se valora que en el aspecto cognitivo el alumno tiene una capacidad para la abstracción, proceso que interviene en la comprensión lectora.

Desarrollo Emocional.

El sentimiento deja de ser preponderante sobre la razón, y la gran emotividad presente en la pubertad disminuiría, llegando incluso al letargo del sentimiento, exceptuando el periodo del primer amor. Esto también hace que los estados de ánimo sean más constantes, con un marcado optimismo. (Remplein, 1971)

Sin embargo en la crisis juvenil, existen altas probabilidades de presentar una depresión, lo cual puede adoptar una de dos formas. La primera se expresa como "un sentimiento vacío, una falta de autodefinición, que se asemeja según su descripción verbal, a un estado de despersonalización", lo que genera un alto grado de ansiedad. La segunda clase de depresión tiene su fundamento en repetidas experiencias de derrota a lo largo de un espacio de tiempo. (Mussen, 1985)

Esto puede deberse a los numerosos cambios que presenta al mismo tiempo la vida de un adolescente. (Papalia y Olds., 1998). La depresión tiene su índice más alto entre los 16 y 19 años. En general es dos veces más frecuente entre las muchachas que entre los muchachos adolescentes, pues si tienen trastornos se inclinan más a dirigir sus síntomas al interior y se deprimen.

La extroversión propia del adolescente lo induce a notar la diferencia que existe entre él y los ideales que impone la sociedad. En relación con la depresión, influyen los ideales de belleza, que traen un desprecio a su apariencia física y consecuente malestar. (Craig, 1997)

Tomando en cuenta lo anterior, se debe de considerar que los alumnos atraviesan por cambios emocionales y requieren para su estabilidad, el apoyo de los maestros.

Desarrollo Social.

Se espera que el individuo alcance el status primario, asumir una independencia que le expresa personalmente y dirigirse hacia roles y metas de acuerdo con sus habilidades y posibilidades ambientales. (Montenegro y Guajardo, 1994)

El adolescente estructura las actitudes y pautas de comportamiento adecuadas para ocupar un lugar en el mundo de los adultos (Hurlock, 1980). Se produce la maduración social, puesto que el individuo logra incorporar las relaciones sociales y sus esquemas, comprendiendo de esta manera la importancia del orden, la autoridad y la ley. (Remplein, 1971)

La relación con los otros es más sincera, y no se busca como un medio de referencia para conocerse a sí mismo. sino con un verdadero interés por su valor personal, incluyendo la ayuda y sacrificio si lo necesita. (Remplein, 1971)

El adolescente se motiva a la acción solidaria, posibilitado por los nuevos sentimientos de altruismo, empatía y comprensión, lo que le provoca una gran satisfacción, y logra el anhelo de ser importante; estos afanes solidarios comúnmente se desarrollan en conjunto con otros jóvenes de ideas comunes, que son los movimientos juveniles. (Remplein, 1971; Hurlock, 1980; Craig, 1997)

Las amistades cumplen en esta etapa variadas funciones, como el desarrollo de las habilidades sociales, como ayuda para enfrentar las crisis y los sentimientos comunes, ayuda a la definición de la autoestima y status, no por lo que dicen, sino por la posición del grupo al que pertenecen. (Remplein, 1971; Hurlock, 1980; Craig, 1997)

En la adolescencia disminuye el número de amigos, en comparación con la pubertad, buscando características afines; se hacen más estables en el tiempo e íntimas; también aparecen las amistades con el sexo opuesto. (Montenegro y Guajardo, 1994; Hurlock, 1980; Craig, 1997)

La capacidad racional desarrollada junto con la objetividad lograda, permite que las tensas relaciones con los padres y profesores se relajen, admitiendo sus influencias,

dependiendo del valor objetivo de su opinión, dándose incluso la relación de amistad con uno de los padres. (Remplein, 1971)

En todas las décadas se ha dado que los adolescentes, sobre todo los universitarios, son una fuerza de cambio valórico de la sociedad; también son capaces de formar nuevos valores a parte de los entregados por los padres. (Craig, 1997)

Las conductas de riesgo de los adolescentes (alcoholismo, drogadicción y delincuencia), estarían relacionadas con un sentimiento de omnipotencia, necesidad de probar su capacidad asegurando su autoestima. (Montenegro y Guajardo, 1994).

En este aspecto, es importante tomar en cuenta que el alumno está extendiendo sus relaciones sociales y que recibe influencias del entorno que lo rodea, lo cual contribuye para su desarrollo social.

Desarrollo Psicosexual.

En esta etapa se logra el primer amor real, pues se busca, por las características internas y estéticas de la pareja, el bienestar del otro; en esta etapa es cuando se une el deseo sexual al amor, comprendiéndose el acto sexual como una expresión de éste. (Remplein, 1971)

En esta etapa es muy importante el logro de la identidad sexual como parte fundamental de la identidad del yo, asumiendo el adolescente los roles, actitudes, conducta verbal y gestual y motivaciones propias de su género; es importante que esta identidad sea confirmada por otros y por ellos mismos para asegurar su propia aceptación y adaptación sexual. (Montenegro y Guajardo, 1994; Mussen, 1985)

Milicic, Alcalay y Torretti, sostienen que las diferencias de carácter entre hombres y mujeres son producto de factores biológicos innatos, pero no se debe olvidar que el proceso de socialización es responsable de la adquisición, formación y desarrollo de la mayoría de los roles sociales, incluyendo los sexuales. Los principales agentes de socialización que influyen en la identidad sexual alcanzada son la familia, los medios de comunicación, el grupo de pares y el sistema educacional.

Tradicionalmente se le asigna al hombre un rol instrumental, con una orientación cognitiva, con un énfasis en la asertividad, competencia e inhibición emocional. Y a la mujer, un rol de tipo expresivo, que implica ser el apoyo emocional dentro del sistema familiar, establecer relaciones interpersonales armoniosas y protectoras. (Milicic, Alcalay y Torretti, 1994)

La división estereotipada de roles por género acarrea costos psicológicos, ya que implica una limitación para el desarrollo de una parte significativa de las características de la personalidad, pues hombres y mujeres se desarrollan "incompletamente" en muchas de sus capacidades, deseos y posibilidades. Esta situación a llevado a diversos investigadores a replantear los roles sexuales de acuerdo a las necesidades actuales de nuestra sociedad. (Milicic, Alcalay y Torretti, 1994)

Un concepto más integral de roles de género se plantea en la Teoría Andrógena Psicológica de Sandra Bern (1974), que corresponde a la adquisición relativamente equilibrada de características instrumentales y expresivas, favoreciendo la formación de individuos más sanos psicológicamente. (citado por Milicic, Alcalay y Torretti, 1994)

De manera general se puede establecer que la adolescencia está determinada culturalmente ya que el inicio y término varía considerablemente de una cultura a otra, así como también varían las características y conflictos de ésta.

En el plano cognitivo la adolescencia trae consigo la consolidación del pensamiento lógico formal, lo que le permite aplicarlo ahora a su vida personal, comprender e interiorizar valores universales. Al igual que le permite planificar su futuro o hacer una elección vocacional de forma realista de acuerdo a sus posibilidades. Otra característica de este plano es la extroversión donde el adolescente, que ya ha logrado su identidad como ser único, dirige su interés hacia la realidad lo que le permite desarrollar sentimientos altruistas.

El adolescente que está pasado por la crisis juvenil está especialmente susceptible a desarrollar una depresión, ya sea por los cambios que está enfrentando o por una suma de conflictos que ahora los tiene presentes.

En algunos casos puede llevarlo al suicidio o intento de éste explicando así el considerable aumento que se presenta en esta etapa. También puede caer en conductas delictivas y bajo la influencia de la droga. Estas conductas no son sólo el producto de un proceso interno, sino que está fuertemente influenciado por el tipo de relación con sus padres y las conductas de su grupo de pares

El adolescente debe lograr su identidad sexual, para que lo logre de forma íntegra será necesario que cuestione los patrones sexuales culturalmente asignados por género ya que esta condición implica un desarrollo sesgado de las potencialidades de cada sexo, dándose la posibilidad de formarse de la manera más completa posible. Las actividades sexuales del adolescente están siendo cada vez más frecuentes e íntimas, con el consecuente riesgo de embarazo precoz que imposibilita al adolescente a vivir plenamente esta etapa, dando un salto hacia la adultez, sin las características necesarias que esa etapa exige.

Enseñanza y Aprendizaje de la Lectura.

Tradicionalmente la lectura se concibe como un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas a unidades sonoras y su aprendizaje como el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices que consisten en el reconocimiento de las grafías que componen una palabra, oración o párrafo.

“Se enseña a reconocer las palabras pero pocas veces se enseña a utilizar los libros”, dice Felipe Garrido. (Citado por Beatriz Rodríguez, et.al. 1985. <http://www.iacd.oas.org>).

Posteriormente, una vez que se domina la mecánica de la lectura, la enseñanza en la educación básica asume formas metodológicas que implican los usos del sistema de escritura para la apropiación de otros contenidos curriculares (Ciencias Sociales y Naturales, por ejemplo); apropiación que además es mediada por la intervención del docente quien determina qué se lee, cómo se lee y qué debe comprenderse.

En este contexto: si la enseñanza y el aprendizaje de la lectura están sujetos a las reglas específicas del uso escolar - generalmente a través de la repetición y memorización que de un texto el alumno debe realizar - , la clave está, entonces, en encontrar el método de enseñanza que proporcione los resultados esperados. (Elsie Rockwell, 1982)

Así, la escuela desde los primeros grados y durante toda la escolaridad pone énfasis en el conocimiento técnico o mecánica de la lectura, olvidándose que ésta implica una comunicación entre el lector y el autor; haciendo caso omiso de los intereses del alumno al predeterminedar los contenidos, los ejercicios, las secuencias; con un punto de partida igual para todos y destinando el mismo tiempo para todos.

La consecuencia mayor de esta situación es que la lectura, para el alumno, está asociada al hastío y al aburrimiento: por una parte, por la falta de variedad de textos y por otra, porque tiene que aprenderlos de memoria; aun cuando en muchos casos estén fuera de sus posibilidades cognoscitivas.

Para el maestro implica el mismo camino a seguir durante todos los años escolares: asociado a la misma rutina, a los mismos textos, a los mismos contenidos y a las mismas dificultades de los alumnos que no logran comprender la lógica y la secuencia de un programa de enseñanza como los que se desarrollan, hasta nuestros días, en casi todas las escuelas del país.

Esta tendencia a solucionar los problemas prácticos de la enseñanza de la lectura - fundamentalmente de la inicial - generó lo que Goodman denominó “una tecnología sistemática para enseñar a leer”. (Citado por Palacio, M. y compiladores 1982)

Creemos que esta problemática radica no sólo en la concepción de lectura que predomina en la escuela y en las formas metodológicas creadas hasta la fecha sobre la base de una concepción particular de aprendizaje; sino fundamentalmente en lo que Remedi llama “la contradicción básica que caracteriza el proceso enseñanza-aprendizaje” y que el maestro debe tener presente desde lo metodológico: la relación entre la tarea planteada y el esquema conceptual que posee el alumno para realizar dicha

tarea e incidir favorablemente en el proceso de aprendizaje de los contenidos escolares. (Eduardo Remedi citado por Alfredo J. Furlán, et.al. 1987).

Para comprender lo que se lee es necesario un vocabulario rico y desarrolladas las características de la lectura, las cuales se conciben como habilidades de pensamiento (muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección).

Comprender, del latín “*comprehendere*”; significa entender, penetrar, concebir, discernir, descifrar. Supone captar significados que otros han transmitido mediante imágenes, sonidos, colores y movimientos.

La comprensión es un proceso mental complejo, por lo que el docente debe conocer qué procesos intervienen en el acto de leer y cómo estos no se producen como una secuencia, sino con un carácter interactivo, y simultáneo, por tanto es necesario desarrollar habilidades referidas a la interpretación, retención, organización y valoración, cada una de las cuales supone el desarrollo de numerosas destrezas.

La actividad fundamental en el proceso de la lectura es descubrir lo que el autor nos quiere decir. El deseo de saber, innato en el ser humano, y de modo muy particular en los alumnos, es también un estímulo importante para avanzar en la comprensión del texto.

La Comprensión Lectora.

La comprensión lectora de textos es vista como una habilidad requerida para comprender el contenido de un texto escrito y es considerada como herramienta que contribuye a aprender a aprender.

La idea de aprender a aprender se ha convertido en un punto importante para la psicología de la educación pues considera que es un objetivo prioritario de la enseñanza y las escuelas deberían preocuparse por que sus alumnos aprendan los distintos modos de pensar, darle las herramientas para el desarrollo de habilidades en su proceso de aprendizaje

El aprender a aprender supone adquirir habilidades pertinentes para hallar información y socializarla tanto con iguales como con adultos y desarrollar la autonomía en el aprendizaje.

Para Ausubel la fuente de información juega un papel muy importante en el aprendizaje. En nuestro caso la fuente de información está constituida por el material con el cual el alumno tiene que interactuar y consiste en lecturas ya sean en español o en inglés y de ellas obtiene la información que se le solicita. (Ausubel 1983)

Un segundo aspecto que este autor presenta es sobre lo siguiente: La existencia de información anterior al concepto, ayuda a efectuar enlaces para poder entender el material que lee e interpreta. Esto permite establecer si el alumno cuenta con información previa sobre los conceptos del material que se le presenta y valorar su nivel de entendimiento e interpretación. (Ausubel 1983)

La Concepción Psicogenética de Piaget establece que el sujeto tiene siempre un papel activo en la construcción del conocimiento, a lo largo de su desarrollo, él mismo va elaborando no solamente sus conocimientos, sino también las estructuras o los mecanismos mediante los cuales adquieren esos conocimientos.

Coll (1988) plantea que el proceso de construcción es un proceso de reestructuración y reconstrucción en el que el nuevo conocimiento se genera a partir de otros conocimientos previos, siendo estos el punto de partida para los distintos aprendizajes escolares.

Ausubel señala que el vínculo que el alumno sea capaz de establecer entre el nuevo conocimiento y el conocimiento previo y de integrarlo en su estructura cognitiva, posibilita que se lleve a cabo un aprendizaje significativo, el cual se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo, memorístico y posibilita la adquisición de nuevos significados. (Ausubel 1983)

El aprendizaje significativo implica una intensa actividad del alumno, pues establece relaciones ricas entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimiento ya existentes, es decir, se convierte en un proceso de reorganización cognitiva, donde el alumno asimila la información del medio, y al mismo tiempo acomoda los conocimientos que se tenían

previamente, a los nuevos datos recientemente adquiridos, lo cual exige según Ausubel (1983) que el contenido a aprender sea potencialmente significativo y que el alumno tenga una actitud favorable para ello.

El enfoque Socio-Histórico-Cultural de Vigotsky, toma como punto de partida el reconocimiento del carácter interactivo del desarrollo de los procesos psíquicos, enfatizando, al igual que otras escuelas psicológicas, en el reconocimiento de las relaciones dialécticas que se establecen entre los factores biológicos y sociales.

Vigotsky consideró que las funciones psíquicas superiores tienen un origen y naturaleza social. Esto pone de manifiesto que el aspecto social es un factor determinante en el desarrollo psíquico, que sirven como medio de influencia del sujeto en su propia psiquis, gracias a la cual, se va transformando y adquiriendo una estructura psicológica con un carácter cualitativamente nuevo.

Estos postulados condujeron a Vigotsky a formular la Ley Genética del Desarrollo, que afirma que toda función existe al menos dos veces en dos dimensiones distintas, en primer lugar en el plano social, interindividual y luego en el plano intraindividual.

Los postulados de estas corrientes nos sirven de base para entender cómo funciona el aprendizaje de la comprensión de la lectura, proceso en el que intervienen factores intrapersonales relativos al sujeto que aprende e interpersonales relativos a las situaciones de enseñanza aprendizaje, buscando la complementariedad entre ellas.

Dentro de la comprensión lectora se parte del objetivo fundamental de la instrucción lectora es ayudar a cada alumno a llegar a ser tan buen lector como sea posible. Para lograr esto es imprescindible que el maestro, en todos los niveles escolares dirija el aprendizaje hacia determinadas metas concretas y específicas. Una de ellas es la comprensión lectora.

Definimos la comprensión lectora como el ejercicio de concentración y esfuerzo personal a través del cual se perciben, reconocen y se traducen signos y símbolos gráficos, se interpreta el sentido de la palabra y los signos auxiliares y además se comprende, captan

y asimilan los distintos significados que tiene un texto, vinculándolos a las propias vivencias del individuo.

Al leer se ejecutan una serie de pasos que comienzan con la percepción de los estímulos visuales (símbolos escritos), estas percepciones se transforman en acciones verbales en las que intervienen órganos como los del habla, y en la lectura silenciosa se condiciona en conducta de lenguaje interno.

El estímulo producido por los símbolos en cada fijación es llevado a la zona de la corteza cerebral que interviene en el lenguaje y se produce la asociación entre signo gráfico y elemento fónico, o sea se traduce del código del emisor al código del receptor. (Otero 1986), pues dentro de una misma lengua los códigos son múltiples y se modifican, reinventando códigos de interpretaciones.

Al interpretar el sentido de las palabras, el sujeto descubre la significación general del texto, para sacar conclusiones o formarse una idea, u opinión, y va asimilando en este proceso los distintos significados que tiene un texto (literal, complementario e implícito), por tanto la comprensión es productiva, en tanto el que lee esta imaginando, pensando, comparando, uniendo ideas, es una cadena de esquemas donde las lagunas en la información van siendo llenadas en la medida que el lector va captando, procesando, asimilando el mensaje del autor.

La comprensión es un procesamiento cognoscitivo complejo, que no puede concebirse como un acto pasivo de decodificación, sino como participación inteligente donde el lector elabora significados, producto de su interacción con el texto y en este proceso se construye un puente entre el conocimiento almacenado y el nuevo contenido, elaborándose inferencias en un proceso activo, en la cuál el lector tiene una función creativa que no se limita a reproducir los códigos del autor, sino que aplica sus propios códigos interpretativos, lo cual permite extraer significados de acuerdo con su manejo previo del lenguaje y de su dominio y actitud sobre los elementos sintácticos - permitiendo la aplicación de los nuevos conocimientos a situaciones concretas de la vida cotidiana en un proceso de extrapolación. (Puente 1991)

Valiña, D. M. y Godás, A. (1988). Señalan que el concepto "Comprensión Lectora" engloba al menos cinco aptitudes básicas, estrechamente relacionadas entre sí:

- 1- Captación y retención de los datos cuya búsqueda motivó la lectura
- 2- Organización de lo leído para seguir instrucciones, establecer relaciones, resumir y generalizar
- 3- Valoración de lo leído para diferenciar los hechos de las opiniones, o fantasías del autor: para juzgar acerca de la importancia y verosimilitud del escrito; para captar su significado implícito, etc.
- 4- Interpretación de lo leído para descubrir y destacar la idea central o la significación general del escrito, para sacar conclusiones o formar una opinión; para hacer predicciones, etc.
- 5- Apreciación de las características del texto, su sentido del humor, argumento, acción, tono sentimental, impresión general, etc.

Las habilidades como propiedades psíquicas de la instrumentación ejecutora del sujeto, el cual debe dominar el sistema de operaciones para lograr ejecutar una acción con la eficiencia que se requiere en los dos niveles de la habilidad: el nivel semántico, correspondiente al significado, y el nivel interpretativo, concerniente al pensamiento.

Estos niveles se corresponden con la clasificación que existe alrededor de las habilidades lingüísticas para lograr la comprensión de textos como propósito. En este orden se tienen en consideración otras habilidades colaterales, necesarias para la lectura, las cuales constituyen premisas para el desarrollo de las habilidades intelectuales y de este modo poder llegar a la comprensión como habilidad generalizadora de orden intelectual.

Entre las habilidades colaterales se encuentran:

- El reconocimiento de los gramemas y sus combinaciones por parte de los estudiantes.

- El reconocimiento del significado de los vocablos.
- El reconocimiento del significado de oraciones.
- La comprensión del elemento sintáctico de cada una de las oraciones.
- El uso del diccionario bilingüe.

El reconocimiento de otros aspectos, tales como las técnicas de comprender en síntesis el significado de algunos elementos lexicales que se dan unidos en la lengua. En este aspecto se incluyen las referencias, las expresiones literarias y otras frases idiomáticas que enmarcan un solo significado con la utilización de dos o más palabras, etc.

Por su parte, existen palabras aisladas, que al leerlas pueden conducir a que su verdadero significado no se comprenda correctamente, así mismo puede ocurrir con las oraciones que aparezcan en este orden, porque las oraciones que aparecen en contextos poseen su valor funcional. Por otro lado, para lograr lo previsto en esta proposición, nos hemos apoyado en las habilidades intelectuales que el alumno debe dominar y desarrollar para la comprensión de textos. (Valiña, D. M.; Godás, A. 1988)

Ellas se condensan en:

- La anticipación o preparación previa para el contenido de las lecturas.
- La identificación de ideas generales de los textos. El reconocimiento de los detalles.
- El análisis de los aspectos de causa-efecto en los pasajes. La traspolación de las ideas que se leen.
- Y otros aspectos, donde se incluyen las conclusiones a las que ha arribado el alumno, así como la detección del propósito del autor al escribir el texto.

Concepción de Lectura y de Comprensión Lectora.

Las primeras diferencias entre lectura y comprensión lectora fueron establecidas por los educadores en los años veinte, cuando distinguieron entre pronunciar y comprender. Tradicionalmente se consideró a la lectura como el rescate del significado expresado en el texto, lo que dejaba para el lector una posición receptiva, que sus expectativas intervinieran al leer y sin la posibilidad de llegar a más de un significado. Con base en los principios de la teoría constructivista entre pensamiento y lenguaje, y a la comprensión como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector. De esta perspectiva, varios autores han centrado su interés en el análisis de la lectura como proceso global cuyo objetivo es la comprensión.

Goodman, (citado por Palacio, M. y compiladores 1982), señala que existe un único proceso de lectura en el que establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje construye el significado.

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

Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso.

La lectura se define como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es propiedad del texto sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto. (<http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/>)

Tradicionalmente se ha concebido a la lectura como un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas en unidades sonoras, y a su aprendizaje como el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices que consiste en el reconocimiento de las grafías que componen una palabra oración o párrafo. (<http://redescolar.ilce.edu.mx/>)

Se evalúa la posibilidad de sonorizar un texto, con la suposición de que el significado se da por añadidura cuando la sonorización sea correcta.

La diferencia que los maestros establecen entre lectura oral y lectura de comprensión es bastante marcada, lo cual nos lleva a otra dimensión del problema: el concepto que ellos tienen sobre la lectura y por otra parte las repercusiones que esto provoca.

En el aprendizaje de la lectura, una vez que el niño domina la oralización correcta de la secuencia gráfica, los maestros asumen la responsabilidad de asegurar que el alumno obtenga el significado del autor.

En síntesis, la escuela pone énfasis en el conocimiento teórico o la mecánica de la lectura olvidando que esta implica una comunicación entre el lector y el autor por medio del texto, y hace caso omiso de los intereses del niño

La transformación de las prácticas escolares será posible en la medida en que el maestro tenga acceso a una reconceptualización de la lectura y al tener en cuenta:

- A. El sujeto lector.
- B. La estructura y el contenido de los textos.
- C. La comprensión lectora.

Dicha reconceptualización promueve, en el plano de lo metodológico, que el maestro juegue como nexo de la relación básica del conocimiento: la relación sujeto - objeto.

La epistemología genética de J. Piaget ha puesto en relevancia el papel activo que el sujeto cognoscente juega en todo acto de conocimiento. Sabemos que el conocimiento se desarrolla y se adquiere por aproximaciones sucesivas, en función no sólo de las características particulares del sujeto, sino también de las características particulares del objeto a conocer.

Dicho conocimiento se adquiere a través de la interacción con su medio, creándose así los diferentes esquemas de conocimiento. De esta manera, concebimos la lectura como la relación que se establece entre el lector y el texto, diríamos “una relación de significado” que implica la interacción entre lo que aporta el texto y lo que aporta el lector, constituyéndose así un nuevo significado que este último construye como una adquisición cognoscitiva.

En esta interacción el texto aporta al lector información lingüística, pragmática, temática y gráficamente organizada y el lector contribuye con su conocimiento del mundo en general, del tema en particular, con sus intenciones u objetivos, con sus estrategias, con su conocimiento de las características del sistema de escritura, del tipo de texto y, obviamente, de la lengua en que éste está escrito.

El sujeto-lector posee un determinado conocimiento sobre su sistema de lengua (competencia lingüística) y sobre las formas de uso y las diversas funciones que ésta tiene en el contexto social (competencia comunicativa).

La competencia lingüística es el conocimiento que todo hablante tiene de su lengua; este conocimiento le permite construir y comprender todas las oraciones posibles de dicha lengua, así como reconocer: las oraciones gramaticalmente correctas y las que no lo son (oraciones agramaticales), oraciones con más de un significado (oraciones ambiguas) y oraciones distintas que poseen un mismo significado (una oración en voz activa y su correspondiente en voz pasiva).

La competencia comunicativa es el conocimiento que poseen los hablantes sobre las diversas posibilidades de uso de su lengua. El hablante es capaz de reconocer las diferentes situaciones de comunicación y sabe cómo actuar en cada una de ellas, ya sea como hablante o como oyente. Puede adecuarse a la situación comunicativa al reconocer el grado de formalidad exigido y elegir la forma de habla, pasando de una variedad a otra de su lengua; así como comprender y producir diferentes tipos de discurso con las presuposiciones e intenciones que en ellos se dan.

Cuando el hablante-lector entra en contacto con el texto para identificar y reconocer las señales textuales, en un proceso de transacción - Goodman (1985) - capta significantes lingüísticos, los relaciona con su significado y mediante las interacciones con éstos, produce sentidos (modelos de significado). (Citado por Ma. Elena Rodríguez, 1988)

La construcción de un modelo mental de significado implica un proceso cognoscitivo en el que intervienen de manera fundamental las *inferencias* y el empleo de determinadas estrategias para la identificación de las señales textuales que apoyan la construcción del modelo; así como la activación de las estrategias de razonamiento, que se refieren al control que el lector ejerce sobre su propia comprensión para evaluar el modelo construido (metacompreensión y procesos metacognoscitivos).

Según Johnston "...las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases y completar las partes de información ausente". (Johnston, 1999, p. 7). Estas inferencias tienen carácter conector y complementario, respectivamente.

Según Trabasso las inferencias "...realizan cuatro funciones: resolución de ambigüedad léxica, resolución de referencias pronominales y nominales, establecimiento de un contexto para la frase y establecimiento de un marco más amplio dentro del cual interpretar", (citado por Johnston, 1999, p. 7). Es decir, construir un modelo básico del significado del texto. Este autor señala además la existencia de subclases de inferencias, independientemente de las conectoras y las complementarias.

Las diferentes subclases de inferencia se presentan mediante fragmentos de diversos textos:

Relaciones lógicas.

a) Motivacionales. Por ejemplo, si un texto dice "Bill no ha comido en dos días", es probable que uno infiera cierta motivación por parte de Bill para encontrar comida.

b) Capacidad. Si un texto alude a la “riqueza”, se infiere sin dificultad que la riqueza permite comprar cosas.

c) Causa psicológica. Se infiere, de un texto que presente los antecedentes apropiados, que el odio de una persona podría haber sido la causa de la muerte de otra.

d) Causa física. Un texto que afirme la existencia de hielo en la carretera, puede llevar a inferir que éste, hizo que el coche patinara.

Relaciones informativas -

a) Espacial y temporal. Si A ocurrió antes que B, puede inferirse que B ocurrió después que A.

b) Pronominal y léxica. Se conoce el antecedente de ‘él’ en una frase y cuál de los significados de una palabra polisémica es el correcto.

Evaluación. Inferencias basadas en juicios morales y sociales (En el ejemplo: “Pedro pega a su mujer”, se infiere que Pedro no es una buena persona.)

Estas inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora y cuantas más se hagan, mejor se comprenderá el texto. (Johnston, 1999)

Hasta aquí hemos descrito de manera general lo que al sujeto-lector se refiere, partiendo fundamentalmente de una concepción de lectura más amplia de la que tradicionalmente predomina en la extensa literatura que ha influido las prácticas escolares en torno a la enseñanza de la lectura.

Estructura y Contenido de los Textos.

El texto, visto como el otro polo de la “relación de significado” puede ser definido como una unidad lingüístico-pragmática que puede ser interpretada al leerla (o al escucharla) y se constituye por un conjunto de oraciones que al agruparse, conforman párrafos, capítulos u obras completas.

De acuerdo con Van Dijk (1983), un texto se estructura a partir de esquemas que organizan sus diferentes partes, determinando el orden en que éstas deben aparecer. Tales esquemas se denominan “superestructuras”. Dicho de otra manera, la superestructura puede considerarse como el “armazón” del texto.

Los diversos tipos de texto que existen; narrativos, argumentativos, informativos, afiches (volantes, propaganda, posters, etc.), periodísticos, instruccionales, y otros, se diferencian entre sí por sus formas de construcción (superestructura o “armazón”) y su función comunicativa y social. Como ejemplo de superestructura consideramos la que Van Dijk T. A. (1983). Sugiere para el texto narrativo:

La primera categoría a considerar en el análisis de esta superestructura es la complicación; ésta consiste en una secuencia de acciones que constituyen un suceso. Dicho suceso se da en un lugar, en un tiempo y en ciertas circunstancias; estos tres aspectos constituyen el marco de la narración.

Marco y Suceso constituyen un episodio y el conjunto de episodios constituye la trama de la narración.

La evaluación consiste en dar una opinión o emitir un juicio sobre los sucesos, pero en sí misma no corresponde a la trama ya que es “una reacción del narrador frente a ésta”. El marco, la evaluación (del suceso y/o de la historia) y la moraleja pueden o no aparecer en forma explícita en el texto.

La característica fundamental de la narración consiste en que se refiere a acciones de personas (o de animales y cosas que actúan como personas), de tal manera que los demás elementos de la narración se subordinan a dichas acciones.

Es importante considerar que es posible encontrar textos con una determinada superestructura que incluya partes o características de otras superestructuras. El texto narrativo suele ser muy “hospitalario”, en el sentido de que da cabida a bloques enteros de otro tipo de texto; argumentativo o descriptivo, por ejemplo, con sus propias superestructuras.

Los textos que comparten la misma superestructura se diferencian entre sí por su contenido y extensión: pueden tener mayor o menor número de episodios y contener o no explícitamente el marco o la evaluación.

En el plano sintáctico el texto contiene oraciones relacionadas entre sí y en el plano del contenido - entendido éste como los significados particular y global del texto - debe existir una relación lógica entre las proposiciones, es decir, entre el significado que subyace a las oraciones y las partes del texto que dichas proposiciones conforman: párrafos, capítulos, etc., garantizando que el texto se constituya en forma cohesiva y coherente.

La cohesión es una propiedad del texto determinada por la relación particular entre las proposiciones que la constituyen, a partir de recursos sintácticos y semánticos que tienen esta función.

Uno de los recursos fundamentales de cohesión es la “endófora” y se define como la relación que permite que un elemento del texto pueda ser interpretado por la referencia que hace a otro elemento que también forma parte del texto, evitando repeticiones innecesarias que sólo dificultarían la lectura o la harían más tediosa.

Los elementos de la lengua que tienen la función endofórica son fundamentalmente los pronombres; los verbos pueden tener también esta función, ya que conjugados indican la persona gramatical.

La coherencia textual corresponde al significado global del texto y a la forma en que se presenta el contenido, tema o asunto, organizado de acuerdo con su importancia, de tal manera que el texto se articula como un todo.

Coherencia y cohesión tienen un carácter interdependiente; sólo cuando ambas se dan en forma adecuada puede considerarse que el texto está construido correctamente y que esto repercutirá positivamente en el lector.

Si tomamos en cuenta la función social del texto y la situación comunicativa, es decir, el contexto en el cual éste se inserta al entrar en relación con el lector, es necesario

considerar como elementos constitutivos del texto aspectos que también tienen que ver con el uso de la lengua.

En este plano los aspectos a considerar son: eficiencia, eficacia y propiedad. (Ma. Elena Rodríguez. 1988).

La eficiencia “resulta de su uso en la comunicación con el mayor retorno y el menor esfuerzo”, es decir que el texto será eficiente en la medida en que promueva un procesamiento tal, que posibilite que la intención del autor pueda ser detectada fácilmente por el lector.

La eficacia “depende de la intensidad de su impacto en el lector”; influyen, entre otros aspectos, el énfasis que el autor imprime para destacar alguna información con base en la utilización de recursos de la escritura, previamente seleccionados.

La propiedad “atañe al cumplimiento de las demandas de la situación comunicativa”, para lo cual el escritor considera al lector, al formarse una idea de éste con el fin de proporcionarle los datos en una lengua y una estructura apropiadas.

La Comprensión Lectora.

Podemos afirmar que si la lectura —como actividad lingüística cognoscitiva— implica una relación en la que interactúan texto y lector, entonces la comprensión implica la construcción activa, por parte del lector, de una representación mental (modelo del significado) del texto, dentro de las representaciones posibles de éste.

La representación mental del significado del texto está determinada en gran medida por el conocimiento previo que el sujeto-lector posee respecto del tema. “Cuanto mayor es el conocimiento previo del lector, mayor es la probabilidad de que conozca las palabras relevantes, de que haga las inferencias adecuadas mientras lee y de que construya modelos de significado correctos”. (Johnston, 1999, p. 78). En el sentido de una aproximación a lo que el escritor quiso transmitir.

La construcción del modelo mental que se forma el lector respecto del contenido de un texto está también determinada por sus objetivos al leer, ya que a cada uno de ellos corresponden diferentes estrategias —en lo que podríamos ubicar como parte del contexto.

De todo esto resulta posible considerar que sobre un texto existan tantas formas de comprensión como lectores haya e incluso que para un mismo lector, en diferentes relecturas, se generen diferentes modelos de significado.

El texto, por ser obra del escritor, aporta también intenciones, elementos lingüísticos, pragmáticos y estructuras que van predeterminando las hipótesis que el lector puede construir como base de su modelo de significado, mismo que éste irá probando durante la lectura para mantenerlo o modificarlo.

La práctica pedagógica que caracteriza la enseñanza de la lectura, desde la perspectiva teórica que hemos planteado, requiere por parte del maestro una reconstrucción de la plataforma conceptual desde la cual orientar dicha práctica. Esto implica el conocimiento sobre las características del objeto de conocimiento planteado en términos de contenido y de las características del proceso de apropiación de los alumnos.

Esta reconstrucción promueve el diseño y la organización de situaciones didácticas que dentro del proceso enseñanza-aprendizaje han de transformarse, para los alumnos, en situaciones de aprendizaje.

El pasaje de una situación didáctica a una situación de aprendizaje como principio metodológico es posible en la medida que los contenidos de aprendizaje se presenten de una manera coherente, que garantice su continuidad y el acceso a niveles de profundidad y complejidad cada vez mayores; de tal forma que al ser congruentes con las características cognoscitivas del alumno, éste les otorgue a los contenidos sentido y significado.

Este principio metodológico enfatiza la importancia de reconocer que el aprendizaje se desarrolla en determinadas situaciones de interacción cognoscitiva, en las que el alumno organiza o reorganiza el conocimiento de modo personal en el contexto social de la comunicación, que se genera en y por el trabajo escolar cotidiano.

En el contexto de la lectura, la relación que se establece entre el lector y el texto supone una situación de comunicación en la que el autor transmite algo y el lector obtiene - por un interés personal - una representación particular del significado.

En los alumnos, los intereses están centrados en gran medida en los cuentos, las aventuras, los juegos y los animales; así como en aquellos textos que les brinden información sobre algo en particular y les ayuden a comprender el mundo y a satisfacer su curiosidad natural.

Las diferentes situaciones didácticas en las que se promueva la lectura pueden incorporar textos con contenidos interesantes y con mayor significación, ante los cuales los alumnos desarrollen una mejor lectura y con mayor significado; es decir, que la situación didáctica ha de propiciar que la función comunicativa de la lectura se cumpla y en esta medida se transforme en una situación de aprendizaje significativo.

Esta transformación aporta elementos, tanto al maestro como a los alumnos, para reflexionar sobre sus propios logros.

A los alumnos se les pueden enseñar estrategias para leer monitoreando su comprensión y para facilitar la evocación. Pueden aprender a detectar las claves textuales que le permiten establecer relaciones lógicas entre las ideas; a resolver las referencias de los pronombres y a hacer la vinculación entre las partes del texto. Pueden aprender a reconocer la intención del autor; a relacionar sus conocimientos lingüísticos y sobre los temas con la información y estructura del texto e hipotetizar un “modelo de significado” y evaluarlo para su aceptación o rectificación.

La Evaluación de la Comprensión Lectora.

La evaluación se concibe como la indagación, análisis y explicación sistemática y permanente del proceso de aprendizaje, de los avances y de la estabilidad de las adquisiciones que un sujeto manifiesta al interactuar con un determinado objeto de conocimiento, en el contexto de una situación educativa.

Una situación de evaluación que se diseña con el propósito de conocer el estado inicial de conocimientos en el que se encuentra un alumno o un grupo - evaluación diagnóstica o inicial- permite, respecto del desarrollo lector, conocer: cuáles son las características de la lectura que realizan de determinados textos, qué tipo de inferencias elaboran para construir sus significados y cuáles son las dificultades a las que se enfrentan para comprenderlos y para dar cuenta de esto mediante respuestas a ciertas preguntas.

Por otra parte y considerando a la evaluación como un elemento más del proceso enseñanza-aprendizaje, tenemos a la evaluación formativa, que al estar en la dinámica de una situación didáctica proporciona las bases para tomar “decisiones actualizadas” que promuevan la reorientación, desde el punto de vista metodológico, del proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura.

La evaluación de la comprensión lectora debe caracterizarse por ser una tarea estimulante para los alumnos. Se ha comprobado que si los alumnos conocen la tarea a realizar en una situación de evaluación, su comprensión mejora, ya que son capaces de orientar su actividad con base en tales objetivos. Los alumnos pueden comprobar su propia comprensión (metacomprensión) y avanzar por sí mismos en su desarrollo lector.

Existen diversos instrumentos que permiten llevar a cabo la evaluación de la comprensión lectora, entre los que se encuentran: los cuestionarios, redacción abierta, guión de entrevista, etc. En este estudio nos enfocaremos a los cuestionarios, por ser el instrumento que se utilizó y que predomina en la evaluación de la comprensión lectora.

Cuestionarios.

Los cuestionarios permiten diseñar los ítems (preguntas o reactivos) con base en dos ideas rectoras, por lo que es necesario atender a las formas de plantear las preguntas y tomar en cuenta la información del texto en relación con el tipo de trabajo intelectual que implica para el lector.

El planteamiento de las preguntas responde a la necesidad de conocer cómo un alumno es capaz de evidenciar su comprensión ante las diferentes formas en que le son presentadas las preguntas, para deslindar —hasta cierto punto— entre las dificultades que éstas pueden presentar por sí mismas y las características de la comprensión alcanzada. Esto no significa que en el cuestionario elaborado para un texto aparezcan dos o más formas diferentes de preguntas para evaluar un mismo contenido de la información textual, sino que cada cuestionario contiene cierta variedad de formas enfocadas a distintas informaciones y con exigencias cognoscitivas diferentes; lo cual permitirá observar la comprensión desde un panorama amplio.

Por otra parte, la elaboración de los ítems se orienta con el fin de observar y analizar con mayor detalle el tipo de inferencias (relaciones de información, lógicas, lingüísticas y de evaluación) que el alumno debe realizar al enfrentarse al texto y a los mismos cuestionamientos.

Los tipos de ítems pueden ser: preguntas abiertas, reactivos con una forma similar a la técnica “*cloze*”, planteamientos de opción múltiple, algunos que implican paráfrasis y preguntas de opinión.

Es importante señalar que las preguntas tipo “*cloze*” (de llenar huecos) y las de opción múltiple, son formas con las que probablemente no estén familiarizados los alumnos y que como consecuencia puedan crear confusión sobre la tarea que deben desarrollar; así como dar una imagen errónea de la comprensión lograda. Para evitar estas situaciones es recomendable que el maestro incorpore en el trabajo cotidiano preguntas de este tipo, sin que se aluda a los contenidos de los textos, ni se empleen las preguntas de la evaluación.

La detección que el maestro realice sobre las dificultades que cada tipo de pregunta genere en los alumnos será un indicador para que indague, de manera más específica, la comprensión de cada uno de ellos y diseñe las situaciones didácticas para mejorar la capacidad de los alumnos al enfrentarse a tales tipos de cuestionamiento.

La distinción que el maestro haga sobre el tipo o los tipos de inferencias que los alumnos no puedan realizar será razón suficiente para que les plantee textos que exijan la integración o complementación de las informaciones y les enseñe cómo hacerlas; cómo relacionar lo explícito, cómo incorporar el conocimiento previo y sobre todo, a darse cuenta de si está o no entendiendo, y qué puede hacer para resolver las dificultades que se le presenten.

Desarrollo de la Situación de Evaluación.

En la evaluación de la comprensión lectora se presenta una cierta graduación de textos y cuestionarios, determinada por la cantidad y calidad de las inferencias que implican, la temática, el vocabulario, la extensión de los textos y las posibilidades cognoscitivas de los alumnos en las diferentes edades escolares. Esta graduación no es totalmente rigurosa ya que el tipo de inferencia que implica un texto no se presenta, necesariamente, de manera más compleja en el texto siguiente; pero éste puede incluir otras exigencias para el lector e incluso inferencias diferentes.

Esta graduación no implica que para los alumnos de los primeros grados sólo se apliquen los primeros materiales y para los alumnos de los grados superiores los últimos de la secuencia; la selección de los materiales la realizará cada maestro para cada alumno y dependerá del desarrollo lector que éstos hayan logrado.

Desde esta perspectiva, las inferencias son concebidas como la base y la consecuencia de la comprensión, puestas en relación con el conocimiento previo del tema y el desarrollo cognoscitivo del alumno; así como con las características del texto y de la situación de evaluación.

Para desarrollar una situación de evaluación de la comprensión lectora con los textos que es necesario que previamente el maestro lea detenidamente cada uno de los materiales que habrá de utilizar con los alumnos. Esta lectura le permitirá reconocer las características de los textos y de las preguntas, con base en la secuencia propuesta. Con este reconocimiento el maestro podrá seleccionar - como otra opción - los textos más adecuados para los alumnos de su grupo.

Actividad grupal (Primer momento)

Una vez seleccionados los textos, realizará una nueva lectura de éstos con el fin de diseñar una situación didáctica para explorar, mediante un diálogo con los alumnos, el conocimiento previo que éstos poseen respecto del tema del texto elegido.

Para el desarrollo de esta situación didáctica es necesario que el maestro propicie la interacción grupal - como un principio metodológico - a través de la cual los alumnos realicen un intercambio de la información que poseen sobre el tema del texto, confronten sus opiniones y construyan en forma grupal nociones y conceptos que amplíen el esquema conceptual desde donde orienten su actividad lectora; lo cual no implica abordar el tema de la misma manera en que aparece en el texto de la evaluación.

Esta forma de interacción grupal, además de contextualizar la lectura, genera en los alumnos un interés por realizarla.

Después de que el maestro y el grupo hayan hecho los comentarios sobre el tema del texto, el maestro hará preguntas sobre el significado de algunas palabras que sean desconocidas por los alumnos y hayan sido detectadas durante el diálogo.

El maestro, antes de solicitar la lectura individual del texto sobre el tema del diálogo, deberá informarles el propósito por el cual realizarán la lectura, indicándoles que lean detenidamente para que respondan al cuestionario que les entregará posteriormente.

Actividad individual (Segundo momento)

Después el maestro le entregará el texto al alumno, solicitándole que realice la lectura en voz alta o en silencio (como el alumno prefiera). Ante cualquiera de estas posibilidades el maestro tiene la oportunidad de conocer en forma directa algunas de las estrategias que los alumnos emplean para realizar la lectura. A partir de la observación del movimiento ocular es posible identificar estrategias de confirmación y autocorrección; o bien de anticipación y predicción en el caso de la lectura en voz alta (se recomienda, además, registrar los desaciertos que cometan, tales como: cambio de palabras, dificultades en la pronunciación, omisiones de palabras o signos de puntuación, etc., que pueden ser indicadores de obstáculos para la comprensión; aunque existen casos, por supuesto, de alumnos que presentan estas características sin que la comprensión se vea seriamente afectada).

Actividad individual (Tercer momento)

Cuando un alumno haya terminado la lectura el maestro le preguntará si está listo para responder el cuestionario, si la respuesta es negativa y si el alumno así lo desea, le permitirá realizar nuevamente la lectura; si es afirmativa le entregará el cuestionario para que lo responda.

Si el maestro observa que el alumno no responde a alguna pregunta indagará la causa y, según lo crea necesario, le sugerirá leer nuevamente el texto para que posteriormente concluya el cuestionario. En ambos casos (mientras el alumno realice la relectura) no es necesario retirarle el cuestionario.

Otras formas para desarrollar una situación de evaluación:

Primera opción: De acuerdo con la observación realizada por el maestro durante la indagación del conocimiento previo puede surgir el interés por conocer las dificultades o avances en el desarrollo lector de algunos alumnos en particular; en este caso se podrán formar pequeños grupos (aproximadamente de 5 alumnos) para realizar la evaluación.

Segunda opción: El grupo se puede dividir en pequeños equipos (de 5 alumnos como máximo por equipo) y con cada uno, de acuerdo con las características cognoscitivas que relacionan entre sí a los alumnos del grupo, el maestro indagará su conocimiento previo sobre la temática del texto.

Esto implica la selección de tantos textos como equipos haya formado. La lectura y solución del cuestionario se realizará de acuerdo con lo señalado en la opción individual.

Las opciones mencionadas resultan de la consideración de las condiciones en que el maestro desarrolla su práctica pedagógica: condiciones físicas, materiales, número de alumnos, exigencias institucionales, etc., que determinan en gran medida la labor docente y las posibilidades de conocer con mayor precisión y sistematicidad el aprendizaje de los alumnos.

Los tres momentos hasta ahora señalados para el desarrollo de las situaciones de evaluación se pueden realizar con base en la secuencia establecida para cada uno de los tipos de texto: narrativo e informativo; e intercalar un sondeo con los textos del “recado” y la “instrucción”.

Para evaluar la comprensión lectora de los alumnos de primer grado se sugiere el trabajo con las oraciones (con y sin imagen), ya que estos textos permiten constatar las conceptualizaciones de los alumnos con respecto del sistema de escritura —su proceso de adquisición— y distinguir si su atención está en las imágenes o en los textos y qué comprenden de lo que leen.

La periodicidad ideal para realizar las evaluaciones de los alumnos corresponde al inicio, medio y fin del año escolar, lo cual implica la selección de uno o dos textos para cada ocasión. Sin embargo, dadas las características de la secuencia propuesta o de la que se desee establecer bajo otros criterios, es posible utilizar el material completo, conforme se crea conveniente.

El tiempo que se destine a cada situación de evaluación estará determinado por el ritmo particular de cada alumno, debiendo cuidar que éstas se realicen sin agotar su disposición e interés. La interrupción momentánea o la postergación de las evaluaciones es posible —y hasta preferible— cuando los alumnos estén cansados, pues obviamente este factor influirá negativamente en su desempeño lector.

Creemos que el lugar y ambiente en los cuales se realice la evaluación tendrá que caracterizarse por favorecer el desarrollo del trabajo que realizará el alumno.

Interpretación de resultados (Cuarto momento)

El análisis e interpretación de las respuestas que dan los alumnos en cada evaluación se realiza sobre la base de los aspectos implicados en ellas y sirven de parámetro para el diseño de las situaciones didácticas que en forma específica propicien el desarrollo lector de los alumnos.

Registro evolutivo (Portafolios)

El registro de evolución de la comprensión lectora consiste en abrir un expediente o portafolios para cada alumno, que contenga los datos generales (nombre, edad, historia escolar, antecedentes de reprobación) y el registro de los aspectos más sobresalientes que el maestro haya observado durante la lectura, así como los cuestionarios resueltos y el análisis de las respuestas.

En relación con los textos, el maestro registrará los aspectos más significativos observados durante la lectura.

Durante la resolución del cuestionario registrará si alguna de las preguntas no fue respondida; las razones por las cuales el alumno no lo hizo y si finalmente da la respuesta después de haber releído el texto.

Los aspectos antes señalados pueden ser algunas indicaciones de las estrategias que utiliza el alumno para leer y para lograr la comprensión, o bien sugerir dificultades específicas que ocasionalmente pueden afectarla.

En ambos casos el maestro debe verificar al analizar las respuestas, si efectivamente la ausencia de algunas inferencias o los desaciertos en la lectura repercutieron de manera negativa en la comprensión.

En los casos en que así suceda es necesario que -en el contexto de una situación didáctica- maestro y alumno lean el texto, el cuestionario y las respuestas, con el fin de promover la reflexión necesaria para establecer las relaciones entre la información explícita e implícita del texto y su conocimiento previo y, así, generar las inferencias que contribuyan a la comprensión global. Todo esto favorece la metacompreensión y la metacognición del alumno.

El registro evolutivo podrá efectuarse en cada ocasión en que se realice la evaluación, obteniendo, al finalizar el periodo escolar, un panorama general de los indicadores de la comprensión lectora de los alumnos.

Análisis de un caso: Tiene por objeto analizar las respuestas que da al cuestionario un alumno, así como la información que puede registrarse en su “portafolios”.

Tema: Accesible, ya que los alumnos conocen el texto. Se comentan algunas ideas sobre cuestiones no comunes y sobre estados emocionales del personaje principal.

Vocabulario: Todas las palabras son, presumiblemente, conocidas por los alumnos, formando parte de su léxico.

Informe sobre la velocidad lectora, la comprensión lectora y su relación con las notas globales:

Situación de Evaluación

En el diseño de las situaciones de evaluación el maestro considerará: las características de los alumnos, de textos, de las preguntas, así como el tiempo y la periodicidad con los que se realizará la evaluación.

Una situación de evaluación consta de cuatro momentos.

El primero consiste en una breve indagación del conocimiento previo que los alumnos poseen sobre el tema del texto que posteriormente se les pedirá que lean.

El segundo consiste en la lectura por parte de cada alumno del texto correspondiente.

En el tercer momento cada alumno responderá a un cuestionario sobre el contenido del texto previamente leído.

En un cuarto momento el maestro realizará un análisis de las respuestas que cada niño dio para interpretarlas y conocer la comprensión lectora de los alumnos.
http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/circulosm/primave_2000/LaComprensiónLectora/evaluacion.htm

Enfoque Comunicativo y su Aplicación En la Enseñanza de la Lengua.

El Enfoque Comunicativo.

Con el desarrollo de la sociedad, la comunicación entre los hombres, ha sido un aspecto muy importante estudiado y analizado por entendidos en la materia, la cual se ha sometido a transformaciones en la medida en que transita por diferentes épocas y generaciones.

Respecto al estudio de la comunicación, su desarrollo y evolución como fenómeno lingüístico en el cual sin lugar a dudas juegan un papel decisivo las acciones de los hombres, y su vida en sociedad, los estudiosos del tema han recorrido un amplio camino inmerso en la búsqueda de aquellos elementos que permiten su análisis y perfección. A esta realidad de analizar y reflexionar sobre los hechos lingüísticos en aras de penetrar en la esencia acerca de las condiciones concretas en que el hombre los produce, se

denomina por los especialistas de diferentes maneras. Tomaremos entonces el de "enfoque comunicativo", escogido por la Dra. Angelina Roméu Escobar, (1992) para ofrecer una definición.

"Enfoque Comunicativo", se inserta en la concepción de la llamada lingüística del texto. El resultado de sus investigaciones conduce a dos posiciones:

- La primera enfatiza en el aspecto estructural y trata de establecer un modelo, una estructura, una gramática del texto, en dependencia de su función. Se trata de ofrecer, por ejemplo, el método estructural o la morfosintaxis del texto narrativo y su análisis estructural.

- La segunda centra su interés en el texto, como proceso de significaciones.

Este enfoque trata: "La interacción de hechos lingüísticos en la que los hombres escogen los medios léxicos y gramaticales consecuentes con su intención y finalidad....Contribuye a " hacer evidente al alumno la utilidad de las estructuras lingüísticas que conoce viéndolas funcionar en la lengua". (Dra. Angelina Roméu Escobar, 1992, p. 89)

Esto presupone que la enseñanza de la lengua exige el análisis de los hechos en que los hombres participan con diferentes propósitos para descubrir además el valor y funcionalidad de los recursos expresivos empleados.

En la introducción a su folleto titulado "Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media: comprensión, análisis y construcción de textos", esta autora plantea: ".. con el desarrollo de la psicolingüística y la sociolingüística, el problema de la comunicación y su importancia en todos los ámbitos de la vida del hombre ha propiciado el retorno hacia el estudio del papel social del lenguaje, con lo que ha quedado abierto el camino de las investigaciones orientadas a su análisis en las condiciones concretas en las que el hombre lo produce". (Dra. Angelina Roméu Escobar, 1992, p. 90)

Este planteamiento valora la importancia del lenguaje para la vida en sociedad y, como precisa la autora, ha permitido que evolucione su concepto pasando de "Sistema

de signos puros", a una definición más profunda que destaca su importancia en la vida del hombre, como "Medio de comunicación social y humana". (Dra. Angelina Roméu Escobar, 1992. p. 5). El docente, para facilitar que la escuela cumpla el encargo social a ella asignado, debe atender este concepto e incorporarlo en su quehacer cotidiano.

Objetivo de la enseñanza basada en el enfoque comunicativo.

El enfoque comunicativo tiene como propósito fundamental contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, la que se logra en la medida en que este llegue a convertirse en un comunicador eficiente. Lo anterior supone:

a) Poder comprender lo que otros tratan de significar, entendida la comprensión como un acto individual, original y creador.

b) Poseer una cultura lingüística y literaria, adquirida en el proceso de análisis de diferentes textos y en el descubrimiento de los recursos lingüísticos empleados por el autor en su construcción. Dichos textos sirven de modelos constructivos en diferentes estilos (coloquial, científico-técnico y literario o artístico) y mediante su análisis (semántico, lingüístico y/o pragmático) el alumno no sólo adquiere conocimientos lingüísticos y literarios, sino que también toma conciencia de la utilidad de dichos conocimientos para la comunicación.

c) Construir textos en diferentes estilos, según las exigencias de la situación comunicativa en que se encuentre y haciendo un uso efectivo de los medios lingüísticos necesarios para establecer la comunicación de acuerdo con las características de las diferentes normas.

Estos supuestos, correspondientes a un comunicador eficiente, deben ser atendidos desde los primeros grados, realizando un trabajo con la asignatura Lengua Española de acercamiento a esta teoría, y de forma gradual y ascendente, enfrentar al alumno a situaciones comunicativas cada vez más complejas en dependencia de su maduración y desarrollo alcanzado, en combinación armónica con sus motivos, intereses, conocimiento de su esfera afectiva emocional.

El alumno debe demostrar lo que él puede hacer por sí solo y de lo que es capaz de realizar en relación con el adulto, denominado esta zona de desarrollo próximo, por Vigotsky en el capítulo VI de su libro *Pensamiento y Lenguaje* (1989); debe ser capaz de incursionar en el empleo de textos de diferente naturaleza muy bien seleccionados para abordar la lectura y su comprensión imbricando el estudio y utilización de las estructuras léxico funcionales de la lengua que correspondan; debe estar dotado de diferentes procedimientos para leer, comprender y producir sobre lo leído.

Lo anteriormente señalado, entendido como cualidades o requisitos que debe portar un "comunicador", están en relación directa con los principios teóricos en los que se sustenta el enfoque comunicativo. Ellos son:

- La concepción del lenguaje como sistema de signos que participan en la comunicación social humana.

- La relación entre el pensamiento y el lenguaje. (Noesis y Semiosis).

- La unidad del contenido y la forma en el estudio de los hechos lingüísticos.

Estos principios teóricos en los que se sustenta el enfoque permiten al docente conducir a los alumnos de forma gradual y ascendente por el sendero donde alcanzarán la competencia cognitiva y de saberes.

La Competencia Cognitiva y Los Saberes en los Alumnos.

Comprende el saber cognoscitivo que le permite al individuo el dominio, tanto del código oral como escrito, del saber que construye. Abarca pues la competencia lingüística, y a su vez se enmarca en la competencia comunicativa. Implica el conocimiento del mundo almacenado en la memoria, la competencia referencial.

Es en esencia, la concepción que expresa la capacidad del individuo para construir y operar con su conocimiento, como un proceso, una vía y un resultado, al abordar los disímiles problemas teórico-prácticos con arreglos de las habilidades cognoscitivas, de manejo, procesamiento y recuperación de la información y como exponente del

desarrollo de habilidades y de estrategias eficientes y creativas al comprender, construir y aplicar el conocimiento.

Esta competencia cognoscitiva y de saberes implica:

- La información que amplía nuestra capacidad de conocimiento, de dominio técnico y de apertura a la experiencia por la vía creadora de la lectura y comprensión textual; actúa en una relación de intermediación directa con el mundo.

- Las interpretaciones como respuestas creativas del hombre, que hacen posible una orientación crítico-valorativa hacia la acción individual y colectiva.

- El análisis, la reflexión y la toma de partido en el conocimiento que emancipa y perfecciona la conciencia.

La Competencia Comunicativa.

Es el desarrollo y la adquisición de las habilidades y conocimientos que necesita el hombre para desempeñarse adecuadamente en cualquier ambiente o situación comunicativa en la que la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, se adapta a la mera intención de la información total que se intercambia con uno o más interlocutores. (Dra. Angelina Roméu Escobar, 1992)

¿Qué comprenden cada una de estas competencias?

La competencia lingüística implica el dominio de las habilidades y conocimientos idiomáticos: saber escuchar, escribir, leer, comprender y construir en forma oral y escrita; para lo cual es imprescindible el conocimiento y dominio de las reglas de la fonética y la morfología, la sintaxis, la semántica. De hecho creemos, como lo ha sustentado Noam Chomsky, que implica una actitud creativa del sujeto, quien a tenor de la selección y combinación de reglas, construye significados.

La competencia sociolingüística conjuga las habilidades para adaptar la comunicación a las diversas situaciones dadas, concretas, en que debe producirse el acto

de habla; implica un saber escoger, seleccionar los medios lingüísticos necesarios y suficientes para comunicar lo que desea significar.

La competencia discursiva entraña las habilidades para construir estrategias en la estructuración de los diversos tipos de textos, de discursos, para interrelacionar las partes y para seleccionar y organizar el tipo concreto de discurso textual que se empleará.

La competencia estratégica no es otra cosa que saber hallar un orden, una dirección y unos procedimientos comunicativos válidos para dar respuesta creativa y eficiente a la situación comunicativa en que se encuentra el hablante.

La competencia pragmática engloba al conjunto de conocimientos no lingüísticos que tiene interiorizado el usuario. Así, pudiéramos visualizar que competencia comunicativa + competencia lingüística + competencia pragmática = "Competencia Comunicativa". Consecuente con la competencia comunicativa a la cual se hace referencia, es necesario entonces señalar los tres componentes funcionales que permiten el logro de ella: comprensión, análisis y construcción.

En estos tres componentes se concretan las habilidades esenciales que la asignatura debe lograr y la escuela en general debe contribuir a su desarrollo. (Dra. Angelina Roméu Escobar, 1992)

Principios Metodológicos.

El enfoque comunicativo se basa además en los siguientes principios metodológicos:

- La orientación hacia un objetivo en el análisis.
- La selección de los textos que se analizan.
- La enseñanza del análisis.

De igual forma, opera con un sistema de categorías que se revelan en el proceso de comprensión y análisis de los textos a saber:

- . Actividad comunicativa.
- . Texto.
- . Significado.
- . Función/uso.
- . Situación comunicativa.
- . Intención comunicativa.
- . Finalidad comunicativa.
- . Procedimientos comunicativos.
- . Medios comunicativos funcionales.

Según la Dra. Angelina Roméu Escobar (1992), la actividad comunicativa en general pero, muy especialmente, la actividad comunicativa verbal y los textos mediante los cuales los hombres intercambian significados, en situaciones comunicativas concretas, constituyen categorías rectoras en las que debe centrar la atención de los alumnos mediante su análisis.

En este caso, continúa diciendo, el análisis deberá propiciar la descripción comunicativa funcional de los elementos lingüísticos que fueron necesarios al autor para significar, de los cuales el alumno toma conciencia mediante el análisis y está en condiciones de emplear en los textos que deberá construir para expresar sus propios pensamientos.

Este criterio toma tamañas dimensiones en la escuela, cuando los alumnos se enfrentan a la construcción de textos (redacción de composiciones narrativas y

descriptivas para lo cual utilizan elementos lingüísticos para describir, narrar y recrear su propia fantasía sin un dominio consciente de esas estructuras idiomáticas; sólo poseen un acercamiento a su definición elemental como resultado de la forma de aprendizaje a la cual han sido sometidos, lo que afecta el desarrollo de las habilidades que debían lograr, y no propicia el empleo consciente de las estructuras del idioma con las cuales manifiestan sus pensamientos en forma oral y escrita, lo que mutila el proceso de la comunicación y por ende su competencia comunicativa.

Para comprender un texto es de vital importancia tener presente que es un proceso intelectual en el cual el mensaje transmitido mediante imágenes, colores, sonidos y movimientos, es portador de una significación dada o expresada con diferentes medios la cual hay que recepcionar. Esta actividad es aprendida por el escolar; por tanto es enseñada por la escuela la cual tiene el reto de diseñar estrategias para garantizar el cumplimiento de este propósito.

Es importante señalar que para lograr la comprensión el alumno debe desarrollar su pensamiento, el cual está muy vinculado al lenguaje articulado. Al surgir el pensamiento verbal como producto de esa unión, los conceptos, la realidad a nominar, la necesidad de expresar lo que necesita significar y por ende comprender; se realiza mediante su empleo.

Es vital para ello la maduración psíquica del alumno, aspecto muy importante que el docente debe conocer y que juega un papel importantísimo en el proceso de formación de los conceptos. Denominar la realidad y predicar sobre ella es otro proceso muy ligado al anterior y condicionado por la competencia lingüística alcanzada por el alumno en dependencia de las situaciones comunicativas a que se enfrenta en su relación con otras personas.

La comprensión de textos ocupa un lugar muy importante en el quehacer de los docentes. La escuela necesita que este propósito sea alcanzado con prontitud por parte de los estudiantes para facilitar su aprendizaje en las diferentes materias objeto de estudio, y con eficiencia por parte de los maestros para lograr la competencia

comunicativa y de saberes en los escolares y el perfeccionamiento del trabajo pedagógico.

Marina Parra (Colombia, 1989, citado por Angelina Roméu, 1992, p.74), al referirse a los objetivos de la enseñanza de la lengua materna señala: "dicha enseñanza debe enmarcarse en una lingüística centrada en el significado del texto, puesto que la comunicación humana es una transacción de significados que se realiza por medio de textos".

Este planteamiento nos permite reflexionar acerca del valor que posee dentro de la clase de Lengua Española la captación de significados por lo que se le debe dedicar especial atención en la escuela primaria, por lo que aporta para la competencia comunicativa de los escolares, y por los precedentes que se van creando en los estudiantes cuando llegan a la enseñanza media si se tiene en cuenta además que la Dra. Angelina Roméu Escobar (1992), lo considera como el primer componente de la clase de lengua y literatura.

La captación de significados tiene lugar por dos vías: auditiva y la visual.

Cuando se emplea la vía auditiva, el emisor es un hablante que transmite un mensaje mediante la lengua oral, y el receptor es un oyente o escucha; cuando se emplea la vía visual, el emisor es un escritor que construye su mensaje mediante el empleo de lengua escrita y el receptor es un lector.

Audición y lectura constituyen, por tanto, dos operaciones esenciales de la actividad verbal que intervienen en el proceso de captación o recepción de significados. A este proceso se le denomina también, siguiendo la teoría de la comunicación, proceso de decodificación textual. La didáctica, al ocuparse del proceso de comprensión, ha investigado acerca de los ciclos en los que dichos procesos se estructuran y las operaciones que se realizan en cada uno de ellos.

Estos son:

a) Ciclo senso-perceptual.

- Percepción auditiva (sonidos) y visual (símbolos gráficos). El buen receptor, utiliza índices perceptivos mínimos y no se detiene en información irrelevante.

- Reconocimiento de las palabras y signos auxiliares. Supone captarlos y no se detiene en información irrelevante

- Reconocimiento de las palabras y signos auxiliares. Supone captar lo que cada palabra significa en el contexto en que se encuentra.

b) Ciclo sintáctico.

- Reconocimiento de las relaciones que establecen las palabras en la oración, y las oraciones entre sí, teniendo en cuenta que el texto es una unidad semántica que se realiza en oraciones interrelacionadas.

c) Ciclo semántico.

Es el más importante de todos pues en él se produce la comprensión de los significados, que constituye la operación fundamental de todo el proceso.

Todo texto, según apunta García Alzola, (1991), es portador al menos de tres significados:

a) Literal o explícito: es lo que se expresa de manera directa en el texto.

b) Intencional o implícito: no se dice literalmente, pero se descubre entre líneas, subyace en el texto. Una vez descubierto, se hace también explícito.

c) Complementario o cultural: Tiene que ver con el universo del saber y se expresa en la riqueza léxica, profundidad del contenido, cultura general y experiencias del autor

reflejada en lo que el texto significa (riqueza y profundidad en el tratamiento del tema, vocabulario, etc.).

Se considera de vital importancia la estructuración en ciclos del proceso de comprensión y son perfectamente aplicables en la escuela primaria atendiendo a que una vez adquirido el código por el alumno en su aprendizaje, desde que inicia el afianzamiento de la lectura, se puede de forma gradual y ascendente trabajar teniendo en cuenta los requerimientos de su didáctica.

Es importante tener presente que siempre que se hable de comprensión de un texto, se debe pensar en su análisis y construcción, considerada esta última como un elemento que da un cierre al proceso; dicho en otras palabras, es la parte final de comprender.

Al respecto y muy ligado a la búsqueda del significado en el texto, Guillermo García en su obra "Discusión sobre la comprensión lectora" insiste mucho en la importancia que tiene que el lector encuentre el significado y luego lo reconstruya teniendo en cuenta el campo del conocimiento que posee, a lo que se le denomina por muchos autores "el universo de saberes". (Guillermo García, 1997, p. 67)

La teoría de los significados, que por un elemento metodológico se aborda teóricamente por separado, en el marco de la escuela, es atendida por el docente en la misma medida que se tratan los diferentes niveles de comprensión, el logro de estos permite la lectura inteligente y con ella el primer nivel de lectura (la traducción o reproducción de lo que el texto expresa). Posteriormente se logra el segundo nivel de lectura (lectura crítica o de interpretación) con un sistema de acciones realizadas por el lector en correspondencia con el texto que se lee y, pasa al tercer nivel de lectura (la lectura creadora o de extrapolación). De esta manera el lector se ha enfrentado por el ciclo semántico, logrando la comprensión de los significados del texto.

Cuando un lector capta el significado del texto y lo traduce a su código atendiendo a lo explícito e implícito en él, y emite juicios y valoraciones acerca de lo leído, ha cumplido con los niveles de traducción e interpretación de la lectura. Con esta caracterización de los niveles antes mencionados coinciden algunos autores entre los que

se encuentran. Gray, Williams; García Alzola, Ernesto (1991); Parra, Marina (1989); Roméu Escobar, Angelina (1992)

Atendiendo al nivel de interpretación del texto, Guillermo García (1997) considera importante tener presente el léxico y para ello la formación de redes partiendo del tipo de discurso. Ej: el descriptivo (adjetivos o elementos calificadores); el narrativo (sistemas de hechos).

Mientras, Jesús Tusón (1999) valora la recurrencia de una o varias palabras que pueden ofrecer en el texto la clave semántica y con ella la facilidad para comprender. Por su parte Weinrich, Harold refiriéndose a la comprensión valora a la sintaxis y señala que en un texto ella está formada por redes de palabras del espacio (debajo, donde, sobre); de tiempo (todavía, entonces, luego) y de palabras por el sentido que se apoyan en los pronombres posesivos.

Todos estos criterios fortalecen una vez más la necesidad de ofrecer al alumno desde sus inicios en la escuela primaria el conocimiento de las estructuras léxicas en función del texto, de manera que le permitan desentrañarlo y llegar a su referente.

En resumen se plantea que la comprensión requiere un análisis y apropiación de los significados que posee el texto en los que se debe atender:

- El léxico que se emplea.
- La construcción y su sintaxis.
- La verbalización de los estudiantes.

Todo ello imbricado en un proceso productivo atendiendo a las características lexicofuncionales presentes en él.

El proceso de lectura y comprensión hoy, en la escuela, no favorece en el alumno el logro de habilidades para trabajar con el texto y comprender el referente que porta.

Captar los significados y valorar los mensajes presentes en textos de diferentes naturalezas son habilidades para los cuales los escolares deben ser entrenados.

Al respecto, Jesús Alonso Tapia (1992), al referirse a la naturaleza de la comprensión del texto, comenta un hecho al cual llama "práctica habitual", referido a la actividad de hacer preguntas tras la lectura orientada para evaluar su comprensión, momento en que, el sujeto, para contestar debe captar los significados literal, complementarios e implícitos y valorar adecuadamente el mensaje transmitido; pero no se le indica qué es lo que hay que hacer para llegar a esta interpretación. De la misma forma se exige al alumno que ponga un título a un texto, lo que exige que identifique antes el tema y la idea principal; pero no se le enseña explícitamente qué debe hacer para conseguirlo.

Como se puede apreciar este autor alerta del error que se comete al trabajar la comprensión en la escuela, y pone de relieve la necesidad de enseñar a los alumnos las acciones que deben realizar para arribar a la interpretación deseada. Esta situación revelada por el autor en Madrid en 1992 es una realidad hoy día, en nuestras aulas de la escuela, donde existe una tendencia hacia la aplicación del interrogatorio como única vía para apreciar la comprensión de lo leído, sin poseer este un algoritmo de trabajo que lo entrene en ese sentido.

El trabajo con los textos en la escuela es una actividad que decide, influye y determina en el logro de la comunicación y su perfeccionamiento en el alumno. Desde los primeros momentos de su vida como escolar, hay que saber cómo producir ese contacto texto-lector para lograr que desde sus inicios se sienten las premisas indispensables para formar al alumno como buen lector; para ello hay que conocer sus motivaciones, gustos, intereses, cómo se proyectan, sus anhelos, sentimientos y sobre todo profundizar en el estudio de su personalidad y de forma puntual, cómo se valora desde la perspectiva de sus saberes. Esto permite al docente utilizar para su labor textos muy bien seleccionados que sean del agrado del escolar y que despierten su interés.

Otro elemento muy importante para lograr competencia interpretativa en los estudiantes, y alcanzar la integración armónica que establece el trabajar lectura-

comprensión y las estructuras de lengua en un acto de clase, lo es sin duda alguna la selección de textos atendiendo a sus características y su tipología. Al respecto Daniel Cassany y otros (1994), en su texto "Enseñar Lengua", presenta una tipología propuesta por Adams en 1985. Esta clasificación, por atender de forma integral la caracterización de ellos, es muy acertada y operacional por lo que cada docente debe proceder a su estudio y análisis.

En este mismo texto, Cassany ofrece la tipología que propone Werlich y distingue cinco textos que se caracterizan tanto por contextuales (temas, propósito, relación emisor-receptor, etc.) como textuales (opciones lingüísticas, verbos, etc.)

Este autor declara que una secuencia didáctica lógica para trabajar los textos, ha de respetar los siguientes tres pasos básicos:

Texto y habilidad

1. - Comprensión del texto. Actividad de comprensión oral y escrita.
2. - Interpretación del texto.
 - Actividad de análisis lingüístico - Reflexión lingüística.
 - Comparación entre varios modelos.
3. - Producción pautada del texto. Actividades de producción oral y escrita.

Esta clasificación y su secuencia didáctica permiten al docente analizar en su selección, cuál es el tipo de texto que utilizará para enfrentar su trabajo en correspondencia con sus propósitos.

Atendiendo a sus características gramaticales: morfología y sintaxis, aspectos textuales y otros, Adams clasifica a los textos en: de conversación, de descripción, de narración, de instrucción, de predicción, de explicación, de argumentación, de retórica. Y señala la existencia además de los textos académicos y otros. (Cassany, 1994)

Como se puede apreciar en la clasificación de los textos tiene el docente una guía de incalculable valor a la hora de trabajar su comprensión y análisis para lograr en los alumnos los postulados de la comunicación

Para la comprensión del texto es importante que los docentes utilicen las técnicas de comprensión que proponen algunos autores y que son aplicables en la escuela.

El Análisis del Texto.

En la enseñanza de la lengua, a la escuela le corresponde lograr que el alumno lea y comprenda, decodifique lo que ha querido significarse en los diferentes textos a los cuales se enfrenta, y producir sobre lo leído; para ello debe ser capaz de preparar y entrenar a los estudiantes. Según el enfoque comunicativo, el análisis debe ser el segundo componente funcional de la asignatura. Se tiene entonces en cuenta que " la escuela debe contribuir no solo a que el alumno se apropie de un sistema de conocimientos sino que comprenda su utilidad, su aplicabilidad, su función habilidad para lo cual debe lograr que dominen los métodos de análisis propios de la ciencia y los apliquen a situaciones reales". (Cassany, 1994, p. 56)

El enfoque comunicativo y su método de análisis lingüístico del texto, demuestran al alumno la utilidad de las estructuras lingüísticas que conoce viéndolas funcionar en la lengua.

Siguiendo los criterios de M. A. K. Halliday podemos plantear que "adoptamos el criterio funcional de la lengua en el sentido que nos interesa lo que la lengua puede hacer, o mejor dicho, lo que el hablante, niños o adultos pueden hacer con ella y de qué tratamos, al explicar la naturaleza de la lengua, su organización interna y su conformación en términos de las funciones que ha desarrollado para servir". (Citado por Cassany, 1994, p. 59)

Mediante el análisis del texto el alumno descubre, los medios empleados por el autor en la construcción según los procedimientos comunicativos de que se vale atendiendo a lo que trate de significar, su intención y finalidad, es decir, explica el

empleo que se hace de dichos medios según su función concreta de comunicación. Esta enseñanza así concebida es operacional, lo que D. Callejas. (Citado por Cassany, 1994, p. 72) define como "orientación pedagógica en la descripción de los medios de la lengua y la transmisión del conocimiento lingüístico". Esta autora trabaja con el método denominado Descripción Comunicativa Funcional de la Lengua (DCFL) desarrollando su trabajo a partir de la gramática funcional.

La enseñanza del Español-Literatura tiene que enfrentar la problemática de lograr el trabajo integrado que debe realizarse entre la lengua y la literatura en función de la comprensión del texto y del desarrollo de la competencia comunicativa de los escolares en la enseñanza media. Este aspecto tiene la ventaja de ser abordado por un docente el cual puede emplear para su trabajo textos con diferentes estilos funcionales y de variada naturaleza que permiten el logro de este propósito por cuanto trabaja todas las asignaturas o el área de humanidades; pero se tiene la desventaja de no incursionar en la teoría del enfoque comunicativo para trabajar las estructuras de lengua que explica en función del texto y de la intención comunicativa del autor.

Uno de los problemas que afecta el análisis del texto literario y su comprensión es la ruptura que se produce en la lógica del análisis al atender la gramática superpuesta al análisis literario y no en función de la comprensión del texto. Al respecto Van Dijk al referirse a la gramática del texto plantea: " hay que explicar las estructuras lingüísticas abstractas que subyacen en el discurso y como las oraciones pertenecen a esas estructuras, una gramática del texto, una gramática de la oración". (Van Dijk Teun, Adrianus, 1998, p. 187)

En la literatura se utilizan diferentes tipos de discursos. En ella cada tipo puede tener estructuras textuales muy distintas, tiene un carácter connotativo. No sólo es referente, tiene carácter expresivo de la actitud espiritual del que habla o escribe; además de expresar trata de persuadir, de influir sobre el que lee o escucha. El lenguaje literario que se utiliza constituye su materia prima; al respecto Beatriz Maggi en su obra "El pequeño drama de la lectura" plantea: "La palabra es portadora de contenido que recoge

del mundo y que entrega al que la lee o escucha, evocando estos contenidos en su conciencia".

De ahí la importancia que se le concede al empleo de esta en el análisis, comprensión y verbalización que deben hacer los estudiantes. El trabajo con los textos en la comunicación ha sido un tema objeto de estudio por diferentes personalidades entendidas en la materia. Marina Parra, citada en "la aplicación del enfoque comunicativo", por la Dra. Angelina Roméu Escobar, refiriéndose al texto, destaca: "que la comunicación no se realiza con palabras y oraciones aisladas sino por medio de textos, cualquier secuencia de signos lingüísticos producidas por una situación concreta, por un hablante y dotada de intencionalidad". (Dra. Angelina Roméu, 1994, p. 54)

Por su parte, Van Dikj señala: "Al estudiar la estructura del texto literario, no debemos limitarnos al análisis gramatical de sus respectivas oraciones, sino, que debemos también incluir secuencias de oraciones y macroestructuras" (Van Dikj, 1998, p. 29). De esta forma se valora el empleo y la función de las estructuras.

Camila Henríquez Ureña (1995), por su parte, precisa que al analizar el lenguaje literario hay que tener en cuenta su valor fonético de sonido y ritmo, su valor estilístico de emoción y calidad espiritual, su valor gramatical de construcción y sentido lógico. Estos planteamientos efectuados por los autores de una u otra forma confluyen en que para llegar a una mayor comprensión del texto es necesario utilizar las estructuras gramaticales atendiendo a su significación y función.

Para atender el análisis en la clase, consecuente con el enfoque comunicativo, se propone una secuencia didáctica o algoritmo de análisis que comprende:

I- Preparación.

1. - Lectura del texto.

2. - Información sobre el texto.

II. - Análisis del texto por partes lógicas.

1. - Semántica del texto.
2. - Lingüística del texto.
 2. 1- Análisis lexical.
 2. 2- Análisis morfo-sintáctico.
 2. 3- Análisis fonológico métrico y acústico.
 2. 4- Análisis de la estructura compositiva.
3. - Análisis pragmático.

Desde el punto de vista didáctico este enfoque exige de una clase comunicativa donde el análisis esté centrado en la significación del texto con lo que se favorezca la integración de la semántica, la pragmática y la morfosintaxis donde se establezca un proceso interactivo y dialógico que garantice la competencia comunicativa y de saberes en los alumnos.

Se trata entonces de utilizar una clase participativa, desarrolladora, contextualizada centrada en el texto para su comprensión, análisis y construcción.

A continuación se ofrecen sugerencias metodológicas para el trabajo con la comprensión lectora y que favorece la competencia comunicativa, teniendo en cuenta lo propuesto por la Dra. Angelina Roméu Escobar (1994), para la clase de Análisis de Texto en la escuela media.

I- Parte inicial

- I. - Lectura del texto tantas veces como sea necesario.
 - a) Atender el primer nivel de comprensión, de traducción o de reproducción mediante preguntas para comprobar:
 - El significado literal o explícito.
 - El significado intencional o implícito.

- El significado complementario o cultural.

2- Información sobre el texto.

- Referencia histórica, geográfica y cultural.
- Datos biográficos sobre el autor y su obra.
- Esclarecimiento del significado de las palabras.
- Trabajo con el vocabulario.

II- Análisis del texto.

a) Dividir el texto en partes lógicas.

- Determinación de las ideas principales.

El profesor guiará esta actividad hasta tanto en textos breves y poco complejo, el alumno logre la habilidad de hacerlo por sí solo.

b) Análisis de las ideas. A través de la lectura crítica y la lectura creadora el profesor debe guiar el análisis de las ideas del texto para lograr su correcta comprensión.

- Para determinar las ideas y realizar su análisis se debe proceder de la siguiente forma:

- Localización de las palabras de mayor carga significativa dentro del texto que tenga relación.

Esta actividad la guiará el docente y en dependencia de la complejidad de los textos, los alumnos irán logrando esta habilidad, para ello el docente puede;

1- Dárselas subrayadas y hacer que infieran las ideas

2- Indicarles que la localicen en el texto e infieran las ideas que expresan.

3- En ambos casos las palabras claves que se relacionen con otras por su significación, se guiará al inicio a los alumnos para que formen las redes de palabras, infieran la idea o ideas que están presentes y a medida que se vaya asimilando esta forma de proceder, se les dará mayor independencia. Se aclarará que no siempre las palabras claves forman redes, sino que ellas en ocasiones por sí solas están connotadas de ideas.

Se pretende que los alumnos una vez sistematizada la acción estén en condiciones, siempre con la guía del maestro, para:

- a) Dividir el texto en partes lógicas
- b) Determinar las ideas presentes en la obra objeto de análisis.
- c) Determinar las ideas principales de cada parte lógica.

d) Explicar el tema de la obra que es la aspiración mayor que se tendrá después de haber realizado un análisis que complementan su comprensión más profunda, entre ellos:

1 - Análisis lexical.

- El título: su significación.
- Símbolo.
- Imágenes (figuras semánticas)
- Metáforas.
- Símil.
- Epítetos (figuras descriptivas)
- Retruécanos.

- Paradojas, antítesis (figuras lógicas)

Este aspecto se abordará de forma elemental para familiarizarlos con las figuras, sin nombrarlas, y puntualizar en el lenguaje en sentido figurado y el por qué de su uso por el autor. De esta manera se crearán las bases que garantice el trabajo que con posterioridad harán los docentes en la enseñanza media y media superior.

2. - Análisis morfosintáctico.

Tener en cuenta:

- La función, la significación de los tipos funcionales de palabras dentro del texto literario.

- Los modelos oracionales. (Sintaxis)

3- Análisis métrico y acústico.

Se hará notar la coincidencia de sonidos finales entre dos o más versos y la presencia de valores expresivos en el texto

4- Análisis de la estructura compositiva. El docente hará referencia a las estrofas y los versos que la forman y elementalmente mencionará:

- Tipos de estrofas.

_ Tipo de composición.

- Estructura interna de los textos en prosa.

5- Análisis pragmático.

Todos estos aspectos se analizan teniendo en cuenta la función que desempeñan en la comunicación, así como la intención y finalidad del autor. Esto aporta al alumno un elevado nivel de conciencia respecto a la función que tienen los medios empleados por

el autor en relación con lo que ha querido significar, su intención y finalidad. Este proceder se aplicará en dependencia del texto y teniendo en cuenta el desarrollo de habilidades alcanzadas por los alumnos.

Para el trabajo con los contenidos ortográficos se recomienda además de los métodos establecidos para abordar el tratamiento de las palabras sujetas y no sujetas a reglas, el empleo de cadenas de ejercicios, donde el alumno tenga que construir para cumplimentar lo exigido en una regla ortográfica determinada. Los docentes deben conformar ejercicios ortográficos atendiendo a su finalidad y complejidad combinándolos con sus niveles de ejercitación, se debe tener en cuenta presentarlos en situaciones comunicativas concretas.

Hay que entrenar al escolar y para ello, enfrentarlos a diferentes enunciados y tipos de ejercicios, enseñarlos a trabajar completando ejercicios donde aplique reglas ortográficas estudiadas, resolviendo crucigramas, Utilizando juegos didácticos, acrósticos, empleando trabalenguas, adivinanzas; enseñándolos a analizar los errores ortográficos cometidos por ellos en su quehacer escolar.

Respecto a la evaluación, se recomienda:

Que el docente tenga un control de las habilidades lectoras logradas por cada alumno en su registro de evaluación, y le otorgue una categoría cualitativa (e (excelente) B (bien) R (regular) y M (mal). Y que esta categoría sea un requisito indispensable para su nota en el examen; sin que sea un momento más del ejercicio final.

- Que el temario conste de las siguientes partes: Un texto breve muy bien seleccionado, del cual el alumno pueda extraer por ejemplo, la idea esencial de uno de los párrafos, y responder por escrito dos preguntas (donde interprete generalice, tome partido, emita juicios, etcétera.) De medir la idea esencial puede indicarse su extracción, subrayarla, o elaborarla, según se hayan entrenado los estudiantes.

Para medir la morfosintaxis se debe trabajar con las estructuras que presenta el texto seleccionado, de ahí la importancia de una buena elección.

Factores Influyentes en el Desarrollo de la Comprensión Lectora.

La finalidad fundamental de la educación escolar es promover el desarrollo de ciertas capacidades y la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para que los alumnos puedan participar e integrarse en su medio sociocultural. Para lograr este objetivo la escuela “ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa que proporcione una cultura común a todos los alumnos pero a la vez comprensiva y diversificada; que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales.” (Blanco, Rosa; “Hacia una Escuela para todos y con Todos”. Boletín 48, abril 1999/ Proyecto Principal de Educación.)

La universalización de la enseñanza y los procesos de alfabetización han sido la gran preocupación que han tenido los gobiernos durante las últimas décadas.

Lamentablemente, los notables avances en cobertura alcanzados a la fecha han jugado en contra de la calidad de la educación especialmente de los sectores sociales más desfavorecidos. Los sistemas educativos, sobrepasados en su capacidad, no han podido dar respuestas eficientes a las diferencias sociales, económicas, geográficas, culturales e individuales contribuyendo en las tasas de analfabetismo funcional, de repetición y deserción escolar. Generando una grave situación de inequidad.

Lograr una mayor equidad y calidad en la educación implica necesariamente transformar los sistemas educativos en instrumentos de integración social capaces de dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas que presentan los alumnos.

Las concepciones de aprendizaje de la lectura que tienen los profesores no siempre juega a favor “La lectura y la escritura constituyen modalidades privilegiadas de enriquecimiento de las habilidades lingüísticas, cognitivas y afectivas de los alumnos y adquieren especial relevancia en el caso de los alumnos de sectores desfavorecidos con bajo rendimiento escolar”. (Galdames, 1993)

Estas destrezas constituyen la puerta de acceso al conocimiento y a la capacidad crítica ya que a través de este medio el individuo construye y desarrolla conocimientos, le da significado y sentido a sus experiencias y a las de los demás, puede participar en los procesos sociales, explorar y conocer el mundo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones informadas y continuar aprendiendo. Hoy día existe consenso universal de que ambas capacidades (lectura y escritura), constituyen instrumentos fundamentales de aprendizaje para la vida del ser humano.

Goodman, K., señala que para entender el proceso de lectura debemos comprender de qué manera el lector, el escritor y el texto contribuyen a él. Se sabe que la lectura implica una transacción entre el lector y el texto. En relación al lector, el autor sugiere que su capacidad en particular es importante para el uso exitoso del proceso, pero también lo es su propósito, la cultura social a la que pertenece, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales. Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura dependen fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de leer. Goodman, Kenneth S.: El Proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. (En Compilación Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Ferreiro, E., Palacio, M. Compiladores.1982)

El autor citado, señala que existe un solo proceso de lectura, los lectores deben usar los mismos índices sicolingüísticos y las mismas estrategias en las distintas lenguas. Éstos, deben ser capaces de muestrear, predecir, inferir, confirmar, corregir; deben pasar por los mismos ciclos ópticos, perceptivos, sintácticos y semánticos. Por lo tanto, “la diferencia entre un buen lector y uno que no lo es, o un principiante, no reside en el proceso por el cual obtiene el significado a partir del texto sino más bien en lo bien o mal que cada lector utiliza este único proceso”. . (En Compilación Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Ferreiro, E., Palacio, M. Compiladores.1982)

La escuela representa uno de los espacios en donde el sujeto construye su propio conocimiento y se apropia del conocimiento de los demás, la lectoescritura aparece

como el eje del proceso escolar de apropiación tanto por ser el conocimiento inicial más importante como por ser instrumental en el aprendizaje de otros conocimientos.

Sin embargo, la instrucción tradicional de la lectura en la escuela ha estado centrada habitualmente en aprender a identificar las letras, sílabas y palabras. (Ferreiro, E., Palacio, M. Compiladores en *Compilación Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura*, 1982)

Rockwell, E., señala que dentro de la escuela tradicional aprender a leer constituye una etapa previa al “leer para aprender”. A partir de esta premisa se han establecido, independientemente del método utilizado ciertas formas de enseñanza y ciertos supuestos implícitos acerca del sistema de escritura. Por años, en la escuela, el niño ha debido hacer caligrafías, copiar, tomar dictados, con el fin de ejercitar la escritura. Leer para ser evaluado en fluidez, pronunciación y entonación, para memorizar mecánicamente contenidos. Sin embargo, en el mundo que está afuera de las aulas esas mismas actividades adquieren significados muy distintos, se escribe para comunicarse con un interlocutor ausente, para registrar información que se desea conservar. Se lee para recrearse, para obtener información, resolver problemas, aprender. (Rockwell, E.: “Los usos escolares de la lengua escrita”. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. En *Compilación Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. Ferreiro, E., Palacio, M. Compiladores. 1982)

En la “escuela especial tradicional” esta situación es aún peor, bajo la premisa que los alumnos deben estar preparados para aprender a leer, se les ha mantenido estancados en la mecanización de ciertas funciones básicas del aprendizaje creyendo que sólo una vez que estas estuvieran logradas se podía iniciar el aprendizaje de las vocales y luego de las sílabas. Por años los alumnos estuvieron repasando de memoria las vocales.

De acuerdo con Goodman, K., tales tradiciones no están basadas en la comprensión de cómo opera el proceso de la lectura. Según este autor, no es más difícil aprender a leer y a escribir que aprender el lenguaje oral. En la medida que en la escuela este aprendizaje se siga abordando de manera descontextualizada de su uso funcional y significativo, lejano de su realidad, de sus experiencias previas, de sus pensamientos y

sentimientos, la escuela más que facilitar estos aprendizajes los hará más difíciles, (Goodman.K, citado por Palacio, M. y compiladores, 1982)

Los bajos resultados que alcanzan los alumnos/as en comprensión lectora en los diferentes países nos revela que en la región siguen prevaleciendo los enfoques centrados eminentemente en el código, en la pronunciación y sonido correcto.

Según estos antecedentes los alumnos y alumnas aprenden más a pronunciar en voz alta a decodificar que a entender el significado del texto y a realizar interpretaciones. “Los alumnos decodifican, pero no saben aprender leyendo”. (16 UNESCO: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, p. 13)

La experiencia en Cuba, país que en la región alcanza los más altos rendimientos en esta materia, enseña a los alumnos a pensar por sí mismos y de manera creativa. En este país la enseñanza de la lectoescritura está estrechamente vinculada con las demás asignaturas, los alumnos desde el principio interrogan textos de una manera crítica y creativa, desarrollando experiencias significativas que trascienden a la escuela. (América González, 1993)

Las exigencias de alfabetización y de participación social en el mundo actual, sumado a los nuevos aportes científicos en psicología y psicolingüística, la investigación y experimentación en lectoescritura ha generado cambios fundamentales en todas las concepciones que determinan la problemática de la enseñanza de la lectura y la escritura.

En la actualidad, existe la certeza de que todos los alumnos pueden aprender siempre que se les proporcionen las condiciones adecuadas. Esto implica dejar atrás la imagen de las clases frontales, centradas en la enseñanza, carentes de sentido y descontextualizadas de la realidad para dar paso a un nuevo proceso que se inicia desde la más temprana edad en la educación parvularia y básica. Un proceso a través del cual los alumnos tienen la posibilidad de compartir y disfrutar en un clima cálido y acogedor situaciones de aprendizaje relacionadas con la vida real compartiendo sus experiencias, su cultura, su lenguaje, sus iniciativas, interactuando con textos auténticos como revistas, diarios, cuentos, poemas, chistes, sus propias historias, anécdotas.

Con el apoyo metodológico de un buen profesor quién creyendo en las capacidades de sus alumnos, respeta y estimula su lengua materna, valoriza su identidad cultural, conduce a sus alumnos al manejo adecuado del lenguaje en distintos contextos; formales e informales, a través de los cuales los alumnos accedan a la literatura y a los distintos bienes culturales de la sociedad en general.

Variables asociadas a la escuela que dificultan el aprendizaje de la lectura.

El profesor y las condiciones del aula, la forma como se enseña son aspectos importantes en el rendimiento escolar de los alumnos. El profesor encargado de mediar las capacidades para aprender y aproximarse a la realidad, transformará el aula en una extensión de los contextos en los que los alumnos aprenden en forma natural, es decir, como en su casa y en su comunidad, invertirá más tiempo en el aprendizaje de la lengua, les leerá cuentos en voz alta a sus alumnos, implementará la lectura silenciosa durante un tiempo activo de la clase, estimulará en sus alumnos el hábito de sacar libros de la biblioteca y de leer de manera recreativa (Cuadra, E,1993, “ La lectoescritura y la Calidad de la Educación para Alumnos, Adultos y Bilingües. En Boletín 32, Proyecto Principal de educación. UNESCO)

De acuerdo con los hallazgos del Laboratorio Latinoamericano, existen factores asociados al aprendizaje de la lectura que se relacionan con el profesor y que afectan positiva o negativamente el rendimiento de los alumnos. Entre ellos se mencionan como importantes; las expectativas, evaluación sistemática, la forma de organizar los grupos, las condiciones laborales en las que desarrolla su trabajo y su formación inicial.

El buen maestro evalúa sistemáticamente a sus alumnos y convierte este proceso en una oportunidad de reflexionar en forma individual y colaborativa sobre qué se ha aprendido bien y qué se necesita para continuar aprendiendo. Si su enfoque es eminentemente centrado en el código, obviamente, focalizará la evaluación en subdestrezas aisladas sin considerar las competencias del lector en situaciones comunicativas. Si su concepción en cambio es la del lenguaje integral, la evaluación considerará la aplicación de destrezas en contextos significativos.

Existe bastante evidencia en la literatura respecto a la importancia que tienen las expectativas del maestro en el desempeño de sus alumnos. Alcanzarán mejores resultados en comprensión lectora aquellos alumnos cuyos maestros creen en sus capacidades ya que harán todo lo posible por que los alumnos logren sus metas.

De la misma manera, alcanzarán mejores niveles de aprendizajes los alumnos que se encuentren aprendiendo en aulas en las que se valora la diversidad como fuente de enriquecimiento personal. Un buen maestro facilita las oportunidades para que los alumnos se beneficien mutuamente de sus conocimientos y experiencias personales a través de los trabajos cooperativos y de la formación de grupos heterogéneos.

El rol preponderante que tiene el profesor en la adquisición de aprendizajes de calidad es un hecho indiscutible. Los actuales modelos de Reforma le exigen al maestro autonomía, creatividad y flexibilidad, sin embargo poco se ha invertido en investigar realmente como se producen estos cambios en los docentes. A pesar de las reiteradas declaraciones y acuerdos internacionales, de mejorar las condiciones en las que los profesores trabajan, es evidente el deterioro de éstas en las últimas décadas. Los docentes han ido progresivamente perdiendo credibilidad, autoridad y status. Según, Torres, María a este respecto señala que “No se trata de un mero cambio del “rol docente” -sobre el cual suele insistirse- sino de un cambio profundo del modelo escolar: no hay posibilidad de que los docentes asuman un nuevo rol profesional en el orden escolar atrasado, rígido y jerárquico pensado para docentes ejecutores”. (Rosa María Torres, 2000)

Las situación de pobreza de muchos de los profesores de la región, el exceso de trabajo, la falta de tiempo y de oportunidades de acceder a la literatura, a material bibliográfico especializado, a actividades culturales, etc., afecta seriamente sus posibilidades de hacer un mejor trabajo; desarrollar contenidos con una mayor elaboración conceptual, seguir creciendo como profesionales.

En su experiencia de trabajo con profesores, señala Rosa María Torres (2000), ha podido constatar que muchos de los maestros que enseñan a leer tienen problemas de comprensión lectora, dificultades para organizar el discurso y redactar un escrito.

Si bien es cierto, las condiciones laborales efectivamente inciden en el desempeño del profesor (sueldo inadecuado, poca autonomía, exceso de trabajo, entre otras) y en el aprendizaje de los alumnos, los años de formación inicial, es la variable más determinante en la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Un dato que se repite en distintas investigaciones se refiere al número de alumnos en el aula. No obstante, la mayoría de las investigaciones advierten que el número de alumnos no afecta significativamente el rendimiento, cuando uno somete estas aseveraciones a juicio de los docentes es común encontrar opiniones opuestas a estas creencias. Tener 45 o 50 alumnos en un aula, según ellos no da lo mismo, las posibilidades de evaluar de manera más sistemática, de individualizar la enseñanza, de acoger a cada uno de ellos con sus diferencias y sus necesidades se transforma en una tarea difícil y estresante.

Otros antecedentes señalan que ni los años de experiencia ni la capacitación muestran incidir significativamente en los rendimientos de los alumnos. Los padres son un apoyo fundamental.

Otro aspecto importante, asociado al aprendizaje es la acción de los padres en el rendimiento de sus hijos. Es incuestionable, que uno de los factores de mayor incidencia en este ámbito, se relaciona con la costumbre de leer permanentemente a sus hijos, el tiempo que permanece en el hogar, la vinculación de los padres a la escuela, la existencia de más de 10 libros en el hogar y la preparación educativa de éstos en 12 años y más. (UNESCO.2000 "Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la Educación")

Woods, C., cita la investigación realizada por Davis (1981) en un barrio negro de Filadelfia con poblaciones de estrato bajo y medio bajo, las actividades de lectura y escritura así como las actitudes de los padres hacia la enseñanza de estas destrezas, en el hogar y en la escuela. En este estudio, encontró que los padres trataban de interesar a sus hijos en hacer lo que ellos admitían que rara vez hacían, es decir, leer, escribir y estudiar con frecuencia. Según este autor, los padres que no eran lectores desde su infancia y que no habían desarrollado un interés en la lectura sentían que tenían que forzar a los

alumnos a leer. Esta estrategia, de acuerdo con sus recuerdos no había dado resultados positivos en ellos mismos. (Claire A. Woods: “La lectoescritura en las Interacciones: Una búsqueda de las Dimensiones y significados en el contexto social. En *Compilación Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. Ferreiro, E., Palacio, M. Compiladores, 1982)

Otros importantes factores asociados al aprendizaje escolar de todas las relaciones estudiadas la que mayor impacto tiene en el rendimiento escolar es la percepción de los alumnos de la existencia de un buen clima de aprendizaje en el aula, (los alumnos conviven en armonía, no pelean entre ellos y forman buenas amistades). Este es un tema muy relevante en los distintos países de la región, los importantes índices de violencia en las sociedades actuales y en el interior de la escuela ha llevado a los gobiernos a generar políticas que favorezcan una convivencia escolar armónica. La Asamblea general de las Naciones Unidas proclamó el año 2000, como “Año Internacional de la Cultura de la Paz” y encargó a la UNESCO la tarea de asumir su coordinación. Con este mismo objetivo, en 1998 se declaró la “Década internacional para una Cultura de Paz y No violencia para los alumnos del Mundo” del 2001 al 2010. El gran desafío para este periodo es convertir el “espíritu de paz” en una realidad cotidiana para todos. (107ª. Reunión Plenaria, 1999. Programa de acción sobre una Cultura de Paz. Asamblea General de Las Naciones Unidas. www.unesco.cl)

Las escuelas integradoras constituyen en este sentido un poderoso instrumento para construir una cultura de paz. Los alumnos aprenden a compartir, a valorar, a aceptar y a entender las diferencias en sí mismos y en los demás, desarrollan el sentido de solidaridad y de cooperación en un espacio en el que todos se benefician.

Otro factor asociado al aprendizaje de la lectura en el área del lenguaje, es la disponibilidad de libros en las bibliotecas escolares en cantidades que hacen a los 1000 ejemplares, según estas investigaciones, el contar con este recurso tendría efectos positivos en el rendimiento de los alumnos. En menor medida también son factores positivos una cantidad adecuada de materiales de instrucción (pizarrón, calculadoras, mapas y otros).

Si bien es cierto, las investigaciones dan cuenta de lo importante que es contar con bibliotecas bien dotadas no hay referencias más específicas, respecto a la calidad de estos materiales ni tampoco a sus modalidades de uso. En muchos países se ha invertido una gran cantidad de recursos, por muchos años ha sido un gran desafío que los profesores utilicen esos materiales y los pongan al servicio de sus asignaturas, no obstante, es común ver los materiales guardados en los estantes.

Investigaciones que se han Realizado.

El adecuado desarrollo de la comprensión lectora en educación básica y media superior, es una de las principales problemáticas que enfrenta el sistema educativo mexicano (SEP, 1993), esto afecta directamente el rendimiento académico de los alumnos de preparatoria (Silva, 1996). Al respecto se han realizado investigaciones que analizan los elementos necesarios para mejorar esta habilidad, entre las investigaciones destacan las de Fawcett, Nicolson, Nicolson y Reason (2001); Sen y Blatchford (2001) y la de Palincsar, Brown y Martin (1987), quienes evaluaron el efecto de un programa para mejorar la comprensión lectora en los alumnos. Considerando que los programas de las diversas asignaturas de educación media superior tienen como precurrente la comprensión lectora, el objetivo de esta investigación es evaluar el efecto de la implementación de un programa para mejorar la comprensión lectora en los alumnos y sus repercusiones en el rendimiento escolar.

Se empleó un diseño longitudinal con cortes transversales, en la primera etapa se aplicaron varios instrumentos a 621 alumnos, evaluando el rendimiento académico y el nivel de comprensión lectora de cada uno, también se evaluó el uso de técnicas y hábitos de lectura. Posteriormente se capacitó a los docentes de servicios de apoyo de la institución, quienes iniciaron la aplicación del programa. Después de 10 sesiones se hizo el primer corte transversal y se compararon los resultados obtenidos con los presentados en la primera etapa de evaluación.

El análisis de los avances indicó que hasta ese momento los alumnos habían mejorado ligeramente sus habilidades de comprensión lectora, esta mejoría se incrementó en relación directa al grado que cursaban y al docente que impartía el programa. Los hábitos de lectura y el uso de técnicas para la comprensión de textos también se modificaron. En tanto que el rendimiento académico general y sobre todo en las asignaturas cuyo eje programático es la comprensión lectora presentó incrementos significativos. Se detectaron variables (periodicidad de las sesiones, características del docente y experiencia académica de los alumnos) asociadas a los resultados obtenidos hasta la primera etapa, lo cual permitirá incorporar algunas variantes para optimizar el progreso en la segunda fase de trabajo. (Aida Ivonne Barrientos Noriega, María Olga Anzúres y Guadalupe Concepción Meléndez Campos. <http://tlali.iztacala.unam.mx/>)

Entre otros estudios que se han realizado sobre la comprensión lectora del inglés presentamos los siguientes:

Ileana Arias Viltres de la Esc. Esp. "Solidaridad con los Pueblos" de San Miguel del Padrón de Cuba, en 1999 realizó una investigación para la activación de las estructuras del conocimiento, titulada: "Una alternativa para el desarrollo de la comprensión lectora en textos en Inglés"; se elaboró un sistema de juegos, para ello escogieron a las redes semánticas como mediadores externos y como contenido de las estructuras a las categorías naturales.

A través de la observación se logró valorar la muestra, teniendo en cuenta cómo se manifestaron en los alumnos, aspectos del aprendizaje y la conducta así como determinados aspectos durante el proceso de enseñanza como: métodos, procedimientos, motivación, atención, etc. permitiendo establecer las zonas de desarrollo actual y potencial.

Se desarrollaron tres estrategias de comprensión lectora y una vez aplicada la alternativa, hubo un aumento considerable en la extensión en todas las categorías y por tanto un ascenso a niveles superiores de organización y estructuración de las redes semánticas y el descenso de errores en la producción de ejemplares, evidenciándose un salto cualitativo.

Eladio Hernández Almeida de la Dirección Municipal de Educación de Palma Soriano, Cuba, realizó en 1999 una investigación titulada: "Estrategia de trabajo metodológico para elevar el nivel de comprensión de textos de mediana complejidad en inglés, oncenso grado".

Parte de las recomendaciones para la enseñanza preuniversitaria, en la Resolución No. 60, que señala que se utilicen los mejores profesores para que laboren en este nivel, con el fin de cumplir con el objetivo rector de la especialidad, o sea: desarrollar en los estudiantes, las habilidades de comprensión e interpretación de los textos de mediana complejidad que aparecen en los libros de textos para cada uno de los grados.

En esta investigación, se realizó un estudio teórico profundo acerca de los aspectos concernientes a los programas de la enseñanza media general, sus incidencias en la formación de los estudiantes, así como la utilización de conocimientos de diferentes ciencias para lograr cumplir con el propósito antes descrito y en este sentido, se constataron insuficiencias, lo cual, debe tenerse en consideración para lograr que los estudiantes egresen del nivel y grado que se valora con una preparación más amplia, tanto en el cumplimiento del objetivo rector del programa, como en su formación integral, como tales.

En las constataciones iniciales se observaron deficiencias en los estudiantes, principalmente, en lo referido al dominio de la habilidad que prevé el programa cumplir en el período de desarrollo del mismo, teniendo en cuenta los aspectos esenciales que los estudiantes deben dominar, se estudió profundamente, la connotación de las habilidades lingüísticas, intelectuales y generales, así como contenidos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, lingüísticos, gnoseológicos, de carácter lógico y fisiológicos, aspecto que les permitió elaborar la estrategia

Las deficiencias encontradas se solucionaron con la aplicación de la estrategia basada en utilizar técnicas para activar la esfera motivacional de los estudiantes, como algo necesario en este quehacer de la enseñanza de idiomas, creando contradicciones para que los estudiantes les den solución que se sugiere en el proceso docente educativo, donde los docentes se capacitaron para enfrentarse a las clases en mejores condiciones y

los alumnos se activaron de manera general, elevaron la preocupación por la asignatura y llegaron a dominar la habilidad en el orden que la misma requiere.

En esta investigación se propone un algoritmo de trabajo, en el que se plantea que se sigan los siguientes pasos metodológicos:

Motivar, con el uso de técnicas y medios de enseñanza que contribuyan a la anticipación del contenido de los textos.

Extraer el vocabulario desconocido y buscar sus equivalencias de los diccionarios bilingües.

Contribuir por medios de formas didácticas a lograr la semantización de los contenidos lexicales y gramaticales de esos textos. En este paso se puede recurrir al uso de sinónimos, antónimos o a la traducción.

Realizar una lectura modelo para establecer la relación sonido-grafia.

Orientar a los alumnos para que lean de manera independiente los textos y para que desarrollen de forma dosificada los ejercicios que se proponen en el sistema.

Verificación de la comprensión a través de ejercicios confeccionados por el docente, los cuales tienen que enmarcarse en: la discriminación y la argumentación.

Los altos resultados de la experimentación y la validación de la propuesta les permitió afirmar que la misma es factible de utilizarse en todo el territorio, con estudiantes de octavo grado y de otros niveles, lo que requiere la capacitación de los docentes antes y durante su aplicación.

Salvador Torres Monreal y Mario Javier Ruiz Casas realizaron en 1992 una investigación titulada. "Estimulación de la comprensión lectora a través de un programa de escucha estructurada" El objetivo de esta investigación era comprobar si los alumnos de 1° de EGB, mediante un programa de escucha estructurada, adquieren estrategias que después repercuten en la mejora de la comprensión lectora. Para ello se tomaron dos

grupos de alumnos a los que se les administró individualmente una serie de pruebas psicológicas, y fueron sometidos a dos experimentos de EEE (Entrenamiento en Escucha Estructurada), siguiendo el diseño experimental pretest/entrenamiento/postest. Los resultados, sometidos a un diseño factorial mixto y a la significación de diferencia entre medias, mostraron la existencia y mantenimiento de diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control. (Torres Monreal S; Ruiz Casas M.J., 1992, pp.183-199)

Roberto Rodríguez y Felix Albuérne López, de la Universidad de Oviedo, España realizaron en 1993, una investigación para comprobar la influencia que tienen tres variables de memoria sobre la capacidad y comprensión lectora. Se trabajó con dos grupos con diferente nivel lector y los datos fueron analizados al doble nivel comparativo y predictivo.

Se encontró que tales variables influyen diferencialmente en el nivel lector y, en alguna medida, pueden servir como predictores del mismo. En este estudio se sugiere el empleo de diseños instruccionales que favorezcan el desempeño de los alumnos en tales habilidades. (<http://www.aufop.org/publica/resumen.>)

La Lic. Josefa Artilés Pérez y el Lic. Gilberto Fadruga Verdecia, del Municipio de Cumanayagua, Cuba, realizaron una investigación en 1999 Titulada: "Estrategia Pedagógica para la Comprensión de Textos en la Enseñanza Media". La estrategia seguida contempló las siguientes acciones:

Se impartió a todos los profesores de la Especialidad un ciclo de 15 seminarios, mediante los cuales recibieron contenidos novedosos sobre el Análisis de Texto según las corrientes más actuales en esta materia (Angelina Roméu, Teum A. Van Dick, Halliday, Umberto Eco y otros) en coordinación con el Dpto. de Español-Literatura del Instituto Superior Pedagógico de Cienfuegos.

Se efectuó un Taller Metodológico donde se precisaron las cualidades de la lectura, el trabajo a realizar con cada una de ellas, cuáles debían de dominar los alumnos desde los niveles anteriores y cómo hacer el trabajo correctivo en cada caso para lograr

una lectura consciente, fluida y expresiva. Este tema fue impartido también a los Jefes de Departamento de todos los Centros, a fin de unificar acciones.

Se realizó un *Taller con los profesores de la Especialidad* sobre cómo trabajar los diferentes niveles de la comprensión de textos, teniendo en cuenta los resultados específicos del diagnóstico de cada escuela. Esta actividad también se efectuó con todo el Equipo Metodológico de Enseñanza.

Se elaboraron una serie de *Ejercicios y Actividades Demostrativas* que se fueron impartiendo en diferentes Centros, sobre todo en los dos de Referencia, mediante el horario de Preparación Metodológica, actividades para el tratamiento del vocabulario, modelos para trabajar el primer nivel de la comprensión (traducción), tratamiento de vocabulario, primer nivel de la comprensión, símbolos e hipérbaton.

En esta investigación se llega a la conclusión que es necesario realizar primeramente una caracterización y diagnósticos iniciales lo cual permite conocer a tiempo las dificultades existentes en la comprensión de textos en un número elevado de estudiantes.

La aplicación de instrumentos como: la observación de clases, las encuestas a profesores, el análisis de los resultados obtenidos en comprobaciones de conocimientos, las visitas a los claustros y reuniones de Departamentos revelaron las causas que provocaban las dificultades en la comprensión de textos.

Se constató que los procedimientos didácticos y actividades que empleaban los profesores para "enseñar" a comprender un texto no eran eficaces y carecían de variedad.

El conocimiento inmediato del problema permitió la elaboración de una estrategia dinámica que facilitó emprender el trabajo con nuevas características en los tres Centros de Referencia y en casi todos los restantes.

Ha habido una muestra de aceptación paulatina de esta estrategia por parte del personal docente, en quienes se ha comprobado un marcado ascenso de la calidad del

proceso educativo, con implementación de las nuevas metodologías, lo cual se ha visto reflejado en los resultados académicos, tanto cuantitativos como cualitativos.

Brenda Meneses, Eglys Ruiz, Maraly Quintero. De la Fe y Alegria Santa Teresita, Valencia., España, realizaron en el año 2001 una investigación titulada: "Estrategias para la comprensión lectora", tenían como propósito: motivar la lectura de la poesía y estimular la escritura de creaciones propias por parte de los niños. Consideran que la poesía se presta para evaluar el ritmo lector, el hecho de poseer elementos de musicalidad, haciéndola llamativa para el alumno. Con la lectura de poesías es más palpable el progreso del alumno en lo que respecta al proceso lector. Los datos fueron recogidos durante las secciones de lectura diarias.

Seleccionaron algunas estrategias que se trabajarían conjuntamente con el docente de la biblioteca. La estrategia en general fue selección, lectura y análisis de poemas. En la biblioteca se seleccionaron poesías. Los alumnos debían hallar sus significados, temas y la entonación adecuada al leerlas. La selección se hizo al nivel de los alumnos.

El segundo paso fue, escoger una poesía sencilla adaptad con el fin de que los alumnos, iniciaran en la lectura a los alumnos, utilizando este género literario como trampolín para llevarlos al mundo de la Literatura, y todo lo que ella involucro.

Encontraron que los alumnos se sintieron motivados, a tal punto, que en todo momento hubo dedicación, interés en las actividades realizadas y mucha creatividad por parte de los alumnos.

A partir de esta experiencia los docentes llegaron a la siguiente conclusión: la motivación juega un papel importante al momento de querer lograr un objetivo cualquiera, en este caso: leer, analizar y crear poesías. Todo esto los llevó a reconocer que la lectura no sólo es "*compromiso*", sino que a través de ella se abre la imaginación y el interés por leer más, para ampliar el vocabulario y la escritura. Igualmente, les permite compartir experiencias y enriquecerse con la experiencia de otros.

caso Canabal realizó en el 2000, una investigación titulada: "Los
Estrategia Didáctica para Enseñar a Leer y Escribir." En la
de Balancán Tabasco, México, partió de la situación de que la
presuradamente con nuevos libros de texto, nuevos enfoques
asignaturas, cambio en el diseño curricular, de áreas de
por asignaturas, y las escuelas normales permanecían a la
decisiones curriculares internas a juicio de directivos y academias,
a infinidad de problemas en un país donde la diversidad es la
cercamiento con la escuela primaria y con los enfoques actuales
un proyecto experimental donde el maestro de Laboratorio de
er a los alumnos normalistas la pertinencia y viabilidad de los
vistas para la enseñanza en la escuela primaria; a través de los
bando ser una estrategia eficaz y eficiente para centrar al
en un papel cercano a la escuela activa.

Alumnos ganen vocabulario significativo y sobre todo centra
aje a partir de lo que los alumnos saben. Respetar el proceso de
de la lengua escrita en cada uno de los alumnos, así como
el diseño de una planeación real de la labor docente.

Fernández Yadira Piñera Concepción del Instituto Superior
o, Cuba, realizaron en el 2001, un estudio titulado: "Los
Estrategia para la Lectocomprensión de La Edad De
de Juegos Intelectuales con Tendencia al Ingenio (Jiti)".

Investigación se ha constatado que la lectocomprensión
los diferentes niveles de la enseñanza. El objetivo fue
lectocomprensión condensado en cuatro revistas
"Los del Abuelo Andrés", que permitan leer y
vista martiana, y que su mensaje se incorpore a la
ceptores, redundando positivamente en la formación de

El juego es ayuda al lector novicio porque le servirá como gula de descubrimiento de la estructura formal de la obra, y de toda la riqueza de su contenido, e incluso, de aquellos detalles que muchas veces quedan relegados frente a las grandes complejidades temáticas de] texto: o sea, que, tanto los tópicos centrales como los subtópicos, han constituido materia prima importante en la construcción de los JITI.

Esta investigación presenta un carácter lineal en cuanto al movimiento secuencial de todas sus etapas y fases; pero, al mismo tiempo, a su sentido unitario se junta el carácter repetitivo, pues el individuo la utilizará tantas veces como la necesite para llegar al final del juego. Es posible que el lector realice una lectura total del texto, desde la primera vez; y luego, compulsado por el juego vuelva a leer y comprender, el texto con mayor profundidad; sin embargo, el individuo puede leer una parte del texto, por primera vez, ir a jugar, y por necesidad, volver sobre este fragmento y leerlo y comprenderlo analíticamente, dejando lo restante sin leer por el momento.

Aclaremos que esta lectura fragmentada es “por el momento”, ya que siempre hay juegos que tiran del mensaje total del texto, a cuya solución llegará si se ha leído concienzudamente el texto en su integridad.

En la medida en que el lector decida jugar y llegar al final, que se operacionaliza a la manera de “voy, juego, regreso al texto; leo y comprendo; rápido juego, soluciono, me falta, vuelvo al texto, busco en otras fuentes. Los principales juegos que se aplicaron son los siguientes: Laberintos, Trabajos con los refranes, Juegos de Azar, Ojo-Ojito, Cruzadas, Completar espacios en blanco, Parfraseo, Red enredada, Ejercicios de rapidez asociativa, Buscando el criterio propio, Tacha-Tacha, Electrocardiogramas, Tren de la producción, Pega-Pega, Sopas de letras, Problemas matemáticos, Sibalogramas, Atando cabos, Rompecabezas de letras y palabras, Juicios, Ruleta del deber, Jeroglíficos, Historietas, Relacionar columnas, Autodefinidos, Tableros y dicheros, Construcción de textos, Frascograma. En esta investigación se demostró la efectividad de los juegos en la comprensión lectora.

Mabel Hechevarria Yanes del Instituto Politécnico “Mario Muñoz” de Santiago de Cuba, realizó en el 2001 una investigación titulada: “La Motivación en las clases de

Español – Literatura en función de la Comprensión del Texto”. Parte del problema que el estudiante no se siente motivado a realizar las lecturas del grado; dado fundamentalmente por el poco entusiasmo demostrado por los docentes, por la extensión de las obras y el contenido de las mismas.

La investigadora considera la captación de significados como el primer componente de la lengua y la literatura, al cual se le debe dar tratamiento metodológico, es necesario enseñar a los alumnos a oír, sentir satisfacción por la obra, valorarla como producto del buen uso del lenguaje.

A través de una correcta motivación lograron que los alumnos comprendieran los textos. El estudio tenía como objetivo: Demostrar que aplicando una secuencia de actividades se logra motivar a los estudiantes a realizar las lecturas del grado y derivado de ello una mejor comprensión del texto.

Utilizaron varios métodos ellos son: la observación que nos ayudó a valorar el desarrollo de las clases de contenido literario, la constatación o diagnóstico; para ello iniciaron con un diagnóstico de entrada, uno intermedio y otro de salida para saber dónde estaban las mayores dificultades en lo que a contenido literario se refiere o para ir evaluando el experimento; la constatación intermedia y la final les dio la visión real del grado de comprensión y motivación de la lectura a través de las actividades propuestas.

Entre los métodos complementarios se utilizaron las encuesta y la entrevista que nos permitieron profundizar más en experiencias sobre el trabajo motivacional y sobre todo el criterio de los estudiantes en este sentido. Se encuestaron profesores y alumnos. Se entrevistó al metodólogo municipal para conocer su criterio sobre el trabajo que ha desempeñado y su visión acerca del tratamiento que dan los profesores a las clases del contenido literario y si éstos son capaces de incentivar a los alumnos en sus clases con actividades creadoras y motivacionales.

Escogieron del IPUEC "Mario Muñoz" del municipio Tercer Frente de un universo de 108 alumnos de décimo grado se seleccionó una muestra de 40 para un 36%. Se seleccionaron dos grupos de control, uno de experimento.

El grupo que seleccionado como experimento para la puesta en práctica de las actividades estaba conformado por 40 educandos, oscilando entre 15-16 años de edad, son alumnos promedio.

En esta investigación se concluye que la causa fundamental de las dificultades que presentan los estudiantes en la realización de la lectura es la poca motivación para leer los textos objetos de estudio, no se observa una correcta dirección por parte de los profesores de la asignatura en las actividades que debe desarrollar el alumno para comprender los textos y al mismo tiempo hay poca creatividad en las clases de contenido literario que se imparten. La experiencia aplicada en los alumnos demuestra que una motivación organizada, planificada y preparada es de gran efectividad para el logro de una comprensión adecuada del texto.

Lic. Olidia M. Muñoz Gutiérrez y Rosa María Gómez Valdivia de la Escuela Primaria Julio Antonio Mella, de Cuba, realizaron durante el ciclo escolar 1999 - 2000 un estudio titulado: "Propuesta de Actividades para el Desarrollo de Habilidades Inherentes a un Buen Lector"

Partieron de la situación de que los escolares no sabían precisar la idea esencial de fragmentos, no seguían instrucciones, tenían pocas posibilidades de trabajo independiente. Por lo que se hacia necesario introducir variantes de trabajo para nutrir a los docentes de conocimientos que los prepararan para enfrentar la labor de cómo entrenar a los alumnos para el desarrollo de habilidades lectoras y en especial la comprensión.

Se elaboró un sistema de actividades para prepararlos y así lograr una mejor comprensión de lo que se lee.

Seleccionaron un grupo de docentes con experiencia para realizar el pesquisaje de los programas de los grados 2. a 4. Y precisar objetivos y contenidos para conocer el nivel de dificultad existente y buscar vías para su cumplimiento teniendo en cuenta el diagnóstico de cada grupo y en especial las necesidades individuales de cada alumno, prestando gran atención a los niveles de comprensión.

Las acciones para interpretar lo leído fueron: Sacar ideas centrales, Deducir conclusiones, Formarse una opinión, Predecir resultados o consecuencias.

Las acciones para retener lo leído fueron: Conceptos fundamentales, Datos para, responder a preguntas específicas, Detalles aislados, Detalles coordinados.

Las acciones para organizar lo leído fueron: Establecer secuencias, Seguir instrucciones, Bosquejar, Resumir y generalizar.

Las acciones para valorar lo leído fueron: Captar el sentido de lo que refleja el autor, Establecer relaciones causa – efecto y Diferenciar lo verdadero de la falso, lo real de lo imaginario. Se utilizaron diferentes vías para capacitar y demostrar a los docentes el trabajo a realizar, estas fueron: Talleres por grados que propiciaron el análisis de las diferentes habilidades a desarrollar para la comprensión; Planificación de las actividades en grupo de trabajo por grados; Análisis de las actividades elaboradas en la preparación para la asignatura; Desarrollo de clases metodológicas por el jefe de ciclos y las Clases Demostrativas por los docentes que aplican la experiencia.

La muestra fue de 168 alumnos en 4 grupos de control, en los grados 2., 3 y 4. La investigación concluye que se aprecian avances en la comprensión de textos, se constató avances en el desarrollo de las habilidades lectoras en los grupos donde se aplicó la misma y favoreció el desarrollo del trabajo independiente en nuestros escolares.

La actividad fundamental en el proceso de la lectura es descubrir lo que el autor nos quiere decir. El deseo de saber, innato en el ser humano, y de modo muy particular en los alumnos, es también un estímulo importante para avanzar en la comprensión del texto.

Celina C. García Sánchez del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, de Cuba, realizó en el 2001 una investigación titulada: “La Utilización del Mapa Conceptual para el Desarrollo de la Comprensión Lectora”. Parte de la situación de que la mayoría de los jóvenes egresan del nivel medio sin saber leer, son incapaces de resolver ejercicios o tareas; porque, entre otras causas, no comprenden el significado de

una palabra, de una frase o no entienden el texto como un todo, en las preguntas en clases y en las evaluaciones, responden repitiendo casi exactamente de memoria lo estudiado, aunque no entiendan lo que dicen; porque no saben estudiar comprendiendo lo que leen. En todos estos casos, la comprensión se halla en la misma base del aprendizaje; pues antes de analizar el problema, de identificar, de calcular, de comparar, etc., ante todo, hay que comprender.

La propuesta metodológica de esta investigación está basada en una estrategia metacognitiva como vía para el desarrollo de la comprensión lectora. Se dirige a demostrar cómo se puede enseñar a elaborar el mapa conceptual de un texto como estrategia de reflexión y autorregulación.

Las etapas propuestas son las siguientes:

1. Etapa para la determinación de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
2. Etapa de autopreparación del docente.
3. Etapa de activación de los conocimientos previos (declarativos y procedimentales).

Primera fase. Conciencia de la cognición: Conocimientos teóricos generales sobre la lectura

Segunda fase. Práctica para aprender a determinar el tema y las ideas principales en torno a un texto.

Tercera fase. Concepto de estrategia. Enseñanza explícita de la estrategia. Ejemplificación.

4. Etapa. Caracterización del mapa conceptual como estrategia,
5. Etapa. Modelación del mapa conceptual a partir de la lectura de un texto.

6. Etapa de práctica en la construcción del mapa conceptual como estrategia metacognitiva. Práctica supervisada y efectividad de su ejecución.

Se concluye que el mapa permite tomar conciencia y evaluar si se ha comprendido o no el texto. Si el mapa presenta alguna incoherencia, entonces, no se ha comprendido bien y se debe volver a leer y autopreguntarse para saber dónde están las fallas, si se determinaron correctamente el tema, las ideas principales y las ideas secundarias en un orden de jerarquía.

En esta metodología, la docente enseña a los aprendices a autorregular su propio proceso de comprensión, mediante el empleo del mapa conceptual como estrategia metacognitiva.

La construcción de mapas conceptuales puede emplearse como estrategia metacognitiva, en tanto el lector puede reflexionar, autopreguntarse para diagnosticar si no entiende o si tiene sentido lo que entiende del texto; y sobre todo, controlar, o sea, evaluar si comprende o no, y así tomar nuevas decisiones para emplear otra u otras estrategias para lograr el objetivo propuesto: reconstruir la macroestructura semántica de un texto, y, en consecuencia, aprender.

María Laura González Universidad Católica de Cuyo, Facultad de Ciencias Médicas realizó de enero a noviembre del 2000 una investigación titulada: "Estrategias de Comprensión Lectora en Textos Médicos en Inglés en Alumnos de Medicina" El propósito de esta investigación era estudiar el problema de la comprensión lectora en los alumnos de primero y segundo año de la carrera Medicina en la Universidad Católica de Cuyo de San Juan a través del modelo de comprensión lectora de Van Dijk y Kintsch de 1983, desde las cátedras Inglés I y II.

El problema se abordó desde la perspectiva de la Psicolingüística, que sostiene que el proceso de lectura puede ser enseñado o guiado a través de la enseñanza de estrategias de comprensión lectora que permiten a los lectores elaborar representaciones mentales a partir de la interacción con el texto, formando así en su mente un modelo de texto base,

un modelo de situación y un modelo de evento del texto leído (modelo de Van Dijk y Kintsch).

Si el lector no es capaz de formar dichas representaciones mentales es porque no comprendió el texto. Se parte del supuesto de que las estrategias de comprensión lectora una vez aprendidas en una lengua determinada, materna o extranjera, son aplicables y transferibles a procesos de lectura en otra lengua distinta y en cualquier clase de texto.

Como consecuencia, los logros obtenidos por los alumnos en cuanto a la efectivización de la lectura en inglés redundarán en beneficio de otras asignaturas. En otras palabras, la aplicación de estrategias de comprensión lectora será beneficiosa para que los alumnos logren un aprendizaje autónomo.

Los objetivos de esta investigación fueron analizar el grado de experticia en los procesos de lectura en inglés de los alumnos de primero y segundo año de las cátedras Inglés I y II de Medicina de la Universidad Católica de Cuyo de San Juan, efectivizar los procesos de lectura de dicho sujetos a través de la enseñanza e instrucción de las estrategias de comprensión lectora propuestas por Van Dijk y Kintsch (1983), ayudar a la aplicación y transferencia de dichas estrategias a distintas situaciones de lectura, ya sea en otras asignaturas de la carrera o en cualquier situación en la que necesiten leer y comprender un texto, y mejorar su rendimiento en las cátedras Inglés I y II, y en Inglés III y IV en un futuro no muy lejano.

Con el fin de analizar y determinar el grado de experticia en lectura de los alumnos se elaboró un pre-test en comprensión lectora en el que se utilizaron textos en inglés de la especialidad medicina utilizados normalmente en las cátedras. Luego, durante un período aproximado de siete meses se impartió instrucción a los alumnos, suministrándoles ejercitación cuidadosamente diseñada para desarrollar estrategias de comprensión lectora en todos los niveles propuestos por el modelo de Van Dijk y Kintsh de 1983 (estrategias inferenciales superestructurales, macroestructurales, microestructurales, proposicionales y léxicas). Al finalizar el período de instrucción en estrategias de comprensión lectora, los alumnos realizaron un post-test en el que, al igual que en el pre-test, realizaron ejercicios de comprensión de un texto de su

especialidad. Los resultados del pre-test y del post-test fueron evaluados y comparados; obteniendo resultados empíricos del progreso de los sujetos en cuanto a su grado de experticia en comprensión lectora.

Hipótesis.

Los alumnos del Tercer Semestre de la Preparatoria No. 16 de la UANL tienen un mayor nivel de comprensión lectora en Español que en Inglés.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Tipo de Investigación.

El presente estudio se adscribe a la investigación descriptiva, en donde se comparó el nivel de comprensión lectora en Inglés y en Español de los alumnos del tercer semestre de la preparatoria No. 16.

Este tipo de investigación permite establecer la relación entre dos variables, en este caso una variable es el nivel de comprensión lectora en Inglés y la otra es el nivel de comprensión lectora en Español.

Población.

La población está conformada por 84 alumnos de la preparatoria No. 16 de la U.A.N.L., son alumnos del tercer semestre, el 56% son hombres y el 44% son mujeres, la distribución de las edades de los alumnos es la siguiente

Edad	Cantidad	%
15	33	39
16	51	60
17	10	1

En este estudio se trabajó con toda la población por lo cual se trabajó con una muestra censal. Se estudió a los tres grupos que cursan el 3er. Semestre en el período febrero- junio 2003. A continuación se presenta la distribución por grupo y sexo de los alumnos.

Grupo	Mujeres	Hombres	Total
71	12	17	29
81	15	15	30
84	10	15	25
3 grupos	37	47	84
Porcentaje	44%	56%	100%

Instrumentos.

Los instrumentos que se utilizaron para determinar el nivel de comprensión lectora, fueron dos lecturas tomadas de los libros de texto, la lectura en español se titula: “Las ceremonias funerarias de los egipcios” y la lectura en inglés “Yellowstone National Park”.

Se diseñaron previamente los cuestionarios estableciendo la misma estructura sobre la información de la lectura, y se presentaron a los maestros de Español y de Inglés para que nos dieran su valoración, esto nos sirvió de estudio piloto, con lo se pudo garantizar la igualdad en el peso específico del instrumento, quedando de la siguiente manera:

Tipo de reactivo	Español	Valor de cada item	Puntuación	Inglés	Valor de cada item	Puntuación
Identificación de la Idea Pricipal	4	10 puntos cada una	40	4	10 puntos cada una	40
Identificación de la información	3	4 puntos cada una	12	3	4 puntos cada una	12
Falso y Verdadero	8	6 puntos cada una	48	8	6 puntos cada una	48
Total	15		100	15		100

Aplicación del Instrumento

Los instrumentos se aplicaron el día 13 de febrero de 2003. a las 9:00 horas.

Se les pidió a los maestros que imparten Español que aplicaran los dos instrumentos.

Procesamiento de la Información.

El objetivo de este apartado, es presentar los resultados del análisis de los datos; es decir, mostrar si los datos obtenidos apoyan o no las hipótesis de la investigación. Para desarrollarlo fue necesario procesar la información recabada, tabulando los datos que se recolectaron, asignándole una puntuación en cada uno de los tres tipos de reactivos, posteriormente se procedió a su análisis. (Berenice Ibáñez Brambila, 1990, p. 117).

... unidos.

... registrar el número de

... registrar la puntuación de cada

... obtenidos

... el estadístico "t" para grupos

... dependientes.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Resultados Obtenidos.

Los resultados se registraron en tablas en donde se contempla el número de orden, el número de matrícula del alumno, el nombre del alumno, la puntuación obtenida en el aspecto de ideas principales, identificación de información y comprensión a través de falso y verdadero. Obteniendo el total de respuestas correctas y la calificación obtenida. Las gráficas correspondientes se encuentran en los Anexos 3 y 4

Los resultados obtenidos en los 3 grupos se presentan a continuación:

GRUPO 84								ESPAÑOL						
N.O.	Matrícula	Nombre del Alumno (a)	INGLÉS					TOTAL	CALIF	4	3	8	TOTAL	CALIF
			4	3	8	TOTAL	CALIF							
1	12308405	Osiri Adelina Garza	2	1	3	6	40	4	3	8	11	73		
2	1174010	Eliezer Villarreal M	1	1	4	6	40	3	2	7	12	80		
3	1178806	José Santos González M.	1	2	7	10	66	4	3	8	15	100		
4	4244491	Christian Daniel Valero	1	1	2	4	27	4	2	5	11	73		
5	1182358	Griselda Vázquez F.	3	0	4	7	47	4	2	7	13	87		
6	1213058	Maribel Ruíz Zavala	1	2	5	8	53	3	3	6	12	80		
7	1083637	José Carlos Flores O.	2	2	8	12	80	4	3	5	12	80		
8	1173933	Marco AntonioValenzuela	3	1	6	10	66	4	2	8	14	93		
9	1229968	José Reynaldo González G	0	1	6	7	47	4	0	1	5	33		
10	1213081	Heberto Plata Sandoval	1	0	4	5	33	3	3	1	7	47		
11	1214475	Juan Manuel CepedaV.	2	2	6	10	66	4	3	8	15	100		
12	1200014	Yuliana Azucena Herrera	2	1	6	9	60	4	2	8	14	93		
13	1212625	Luis Carlos Lara Carranza	1	1	5	7	47	4	2	5	11	73		
14	1230067	Irene Saucedo Castro	1	1	5	7	47	3	3	3	9	60		
15	1214368	Felipe Angel Umutia M.	3	3	6	12	80	3	2	6	11	73		
16	1214061	Myriam Alanís Martínez	0	1	4	5	33	4	3	7	14	93		
17	1214125	Carlos Alberto Rubio	1	2	6	9	60	4	3	3	10	66		
18	1212782	Carlos Emanuel Milian A.	2	2	3	7	47	4	3	7	14	93		
19	1211820	José Roberto Ramírez S.	1	0	4	5	33	3	2	8	13	87		
20	1143221	Mariel Diana Aguirre G.	2	1	7	10	66	4	3	7	14	93		
21	1173527	Luis Alberto Garza G	1	2	4	7	47	4	3	6	13	87		
22	1211635	Daniel Martínez Montoya	1	1	4	6	40	4	3	8	15	100		
23	1213360	Raquel Alameda Díaz	1	0	4	5	33	4	3	8	15	100		
24	1230037	Mayra Maribel Pinal Garza	2	1	6	9	60	3	2	2	7	47		
25	1230153	Marina Beltrán de la Cruz	1	0	5	6	40	4	2	6	12	80		
SUMA							1258	SUMA					1991	
PROMEDIO							50.33	PROMEDIO					79.64	

GRUPO 71

No.	Matrícula	Nombre del Alumno (a)	INGLÉS				
			I.P.(4)	3	8	TOTAL	CALIF
1	1255746	Manuel Alejandro Morales López	0	1	4	5	33
2	1257213	Laura Leonora Treviño Rosales	1	0	3	4	27
3	1256754	Pedro Hernández Martínez	2	1	3	6	40
4	1241750	Mónica Alejandra Camacho M	1	0	3	4	27
5	1166850	Mercedes Madrigal Moctezuma	3	2	5	10	67
6	1256367	Nohemí Carolina Becerra	1	1	4	6	40
7	1254383	Alan García Peña	2	1	4	7	47
8	1254305	Carolina Guadalupe García G.	0	1	7	8	53
9	1256912	Tomás Alfonso Martínez Arzola	1	1	5	7	47
10	1255478	Sara Magdalena Gaona Palacios	2	0	2	4	27
11	1256327	Gabriela Broca Martínez	1	1	2	4	27
12	1256199	Gabriel Sánchez Jiménez	1	0	4	5	33
13	1256074	Chistian Jesús Sánchez	3	1	3	7	47
14	1254698	Karla Guadalupe Muñoz R.	0	1	3	4	27
15	1182241	Aime Alejandra Molina Torres	1	0	5	6	40
16	1256873	Ramón Mireles López	0	0	5	5	33
17	1255732	José Evaristo Olguín Castro	1	1	4	6	40
18	1255644	Noé Ismael López Torres	0	0	4	4	27
19	1255273	Rodolfo Miguel Duarte A	1	0	6	7	47
20	1256712	Juan José López Flores	1	2	6	9	60
21	1254011	Emilio Alvarado Ceballos	1	2	4	7	47
22	1271780	Walter Alejandro Gómez V.	1	0	4	5	33
23	1257005	César Roel Requenes Esquivel	2	0	5	7	47
24	1256855	José Raymundo Martínez F.	3	1	5	9	60
25	1270709	Francisco Raymundo Garza M.	1	2	2	5	33
26	1257296	Thelma Villegas Pérez	1	1	4	6	40
27	1254036	Nancy Leticia Arriaga Vargas	1	1	5	7	47
28	1256678	Jesús Antonio Flores Juárez	0	2	4	6	40
29	1272583	Dania Ofelia Lozano González	2	3	6	11	73
						SUMA	1209
						PROMEDIO	41.68

ESPAÑOL					
I.P.(4)	3	8	TOTAL	CALIF	
4	3	6	13	87	
3	1	5	9	60	
4	3	8	15	100	
4	3	7	14	94	
4	2	7	13	87	
4	3	7	14	94	
4	3	6	13	87	
4	3	6	13	87	
4	3	8	15	100	
4	3	7	14	94	
4	2	7	13	87	
3	2	8	13	87	
4	3	8	15	100	
4	3	5	12	80	
4	2	7	13	87	
4	2	6	12	80	
4	2	8	14	80	
4	2	5	11	73	
4	2	7	13	87	
3	3	7	13	87	
3	2	4	9	60	
3	1	7	11	73	
3	1	6	10	67	
4	2	7	13	87	
3	2	4	9	60	
1	3	7	11	73	
4	3	7	14	94	
4	3	6	13	87	
3	2	5	10	67	
				SUMA	2461
				PROMEDIO	84.8

GRUPO 82

No.	Matrícula	Nombre del alumno (a)	INGLÉS				
			I.P.(4)	3	8	TOTAL	CALIF
1	1214273	Karla Yazmín Usú Díaz	2	1	5	8	56
2	1230002	Elizabeth Merla Montalvo	2	1	5	8	56
3	1067789	José Alberto Aranda Rivera	3	2	8	13	87
4	1213625	AnaLaura Castillo Hernández	3	1	7	11	73
5	1212123	Edna Karina Vega González	1	2	4	7	47
6	1157894	César Eduardo Martínez García	2	2	5	9	60
7	1182468	Daniela Ivett Salazar Treviño	1	1	4	6	40
8	1067739	Arnulfo Sepúlveda Perales	2	1	4	7	47
9	1143317	Federico García Zapata	2	2	8	12	80
10	1211761	Reyna Isabel Mireles García	4	1	5	10	67
11	1170843	Jesús Alejandro Jaramillo Juárez	1	2	8	11	73
12	1190789	Gabriela Cepeda Riveria	3	0	4	7	47
13	1229997	Ricardo Eliud López Correa	3	1	5	9	60
14	1213114	María Aracely Sánchez Torres	2	1	6	9	60
15	1211663	Pedro Martínez Carrera	1	2	5	8	56
16	1230096	Jorge Leal García	0	1	3	4	27
17	1229979	Abel González Perales	0	1	6	7	47
18	1158783	Aldo Marcos González Urbina	4	2	5	11	73
19	1213913	Luis Fernando Meza Hernández	3	1	4	8	56
20	1157841	Ismael Josúe López Alcocer	1	0	5	6	40
21	1229999	Sara Hernández Olivares	1	2	6	9	60
22	1237800	Fabiola Anzuetto Martínez	1	2	5	8	56
23	1229994	Diana Hernández López	1	1	3	5	33
24	1158355	Vianey Diana Santos Martínez	2	1	4	7	47
25	1230015	Lesdy Midary Leal Santos	2	1	4	7	47
26	1230129	Sandra Idalia Garza Urrutia	3	0	5	8	56
27	1157241	Jorge Arturo Sánchez Sánchez	3	2	7	12	80
28	1229969	Perla Karina González Nájera	1	0	4	5	33
29	1211396	Luis Alejandro Garza Morales	0	2	3	5	33
30	1230041	Carlos Francisco Reyna Gatica	1	1	3	5	33

ESPAÑOL				
I.P.(4)	3	8	TOTAL	CALIF
4	3	5	12	80
4	3	7	14	94
3	3	5	11	73
4	2	7	13	87
4	3	7	14	94
4	2	6	12	80
3	2	4	9	60
4	2	5	11	73
4	3	8	15	100
3	0	3	6	40
4	3	8	15	100
4	3	8	15	100
2	4	4	10	67
4	2	3	9	60
4	3	6	13	87
2	2	7	11	73
4	1	7	12	80
3	3	8	14	94
3	3	8	14	94
3	2	8	13	87
3	3	8	14	94
4	2	7	13	87
3	2	8	13	87
4	3	7	14	94
4	1	8	13	87
4	2	6	12	80
4	2	8	14	94
3	3	8	14	94
3	2	7	12	80
4	1	4	9	60

SUMA	1630
PROMEDIO	54.3

SUMA	24
PROMEDIO	8

Pruebas de Hipótesis.

Prueba de Hipótesis No. 1.

Con la finalidad de validar o rechazar la hipótesis de investigación, en base a la comparación de los resultados obtenidos en el aspecto de comprensión lectora en Inglés y en Español. Del grupo No. 71 conformado por 29 alumnos, se llevó a cabo el siguiente tratamiento estadístico.

1. Planteamiento de la Hipótesis de Investigación.

$$O_2 > O_1$$

Se estima que los alumnos del grupo 71, tiene un mejor nivel de comprensión lectora en Español que en Inglés.

Hipótesis Estadísticas:

Hipótesis Nula: $O_2 < O_1$

Hipótesis Alternativa: $O_2 > O_1$

Donde O_2 = es la variable Comprensión Lectora en Español

y O_1 = es la variable Comprensión Lectora en Inglés

2. Estadístico de Prueba: “t” para grupos dependientes.

Con el objeto de comparar los promedios de la comprensión lectora en Inglés y en Español, se trabajó con la prueba “t” de student para grupos dependientes, por tratarse de un mismo grupo de sujetos al que se les midió el nivel de las dos variables establecidas. El estadístico utilizado fue el siguiente:

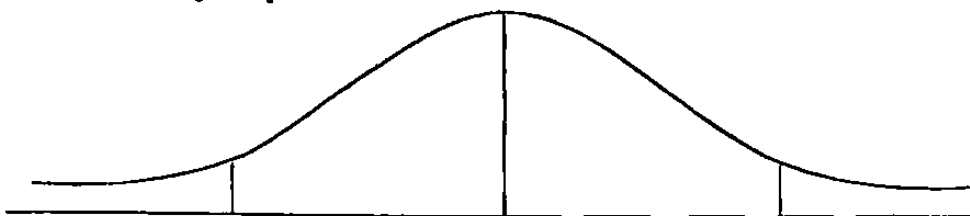
$$T_c = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{S^2_d}} \quad S^2_d = \frac{d^2}{n} - \left[\frac{d}{n} \right]^2$$

3. Regla de decisión:

Como se desea probar la Hipótesis $H_1: O_2 > O_1$ con un nivel de significancia del 95% y un margen de error de 0.05, en dos colas, con una distribución “t” de student con $29 - 1 = 28$ grados de libertad, resultó $T_{(28)} = 2.04$. A partir de este valor se definen las regiones de rechazo y no rechazo de H_0 como sigue:

No se Rechaza H_0 si $T_c < 2.04$

Se rechaza H_0 si $T_c > 2.04$



$$t_1 = 2.04$$

Región de No Rechazo H_0

Región de Rechazo H_0

4. Cálculos:

GRUPO 71

No.	INGLÉS (O_1)		ESPAÑOL (O_2)		$X_1 - X_2$	$(X_1 - X_2)^2$
	TOTAL	CALIF	TOTAL	CALIF		
1	5	33	13	87	54	2916
2	4	27	9	60	33	1089
3	6	40	15	100	60	3600
4	4	27	14	94	67	4489
5	10	67	13	87	20	400
6	6	40	14	94	54	2916
7	7	47	13	87	40	1600
8	8	53	13	87	34	1156
9	7	47	15	100	53	2809
10	4	27	14	94	67	4489
11	4	27	13	87	60	3600
12	5	33	13	87	54	2916
13	7	47	15	100	53	2809
14	4	27	12	80	53	2809
15	6	40	13	87	47	2209
16	5	33	12	80	47	2209
17	6	40	14	80	40	1600
18	4	27	11	73	46	2116
19	7	47	13	87	40	1600
20	9	60	13	87	27	729
21	7	47	9	60	13	169
22	5	33	11	73	40	1600
23	7	47	10	67	20	400
24	9	60	13	87	27	729
25	5	33	9	60	27	729
26	6	40	11	73	33	1089
27	7	47	14	94	47	2209
28	6	40	13	87	47	2209
29	11	73	10	67	-6	36
		1209		2460	1197	57231
		41.68		84.82		

DATOS:

$$N = 29$$

$$\sum X_1 = 1209 \quad \text{Media } X_1 = 41.68 \text{ (Inglés)}$$

$$\sum X_2 = 2460 \quad \text{Media } X_2 = 84.82 \text{ (Español)}$$

$$\sum d = 1197$$

$$\sum d^2 = 57231$$

4. Cálculos

$$T_c = \frac{\overline{X_1} - \overline{X_2}}{\sqrt{\frac{S^2 d}{n}}} \quad S^2 d = \frac{d^2}{n} - \left(\frac{d}{n} \right)^2$$

$$S^2 d = \frac{57231}{29} - \left(\frac{1197}{29} \right)^2$$
$$S^2 d = 1973.48 - 1703.69$$

$$S^2 d = \frac{269.79}{29}$$

$$T_c = \frac{41.68 - 84.42}{\sqrt{9.30}}$$

$$T_c = \frac{42.74}{3.04}$$

$$\boxed{T_c = 14.05}$$

5. Decisión Estadística.

Como $14.05 > 2.04$ La T_c es mayor que la T_t , por lo tanto se rechaza H_0 y se acepta H_1 .

6. Inferencia Estadística.

Como se aceptó $H_1: O_2 > O_1$ con un margen de error de 0.05, con dos colas, hay evidencia suficiente para considerar con un 95% de confianza, que los alumnos de grupo 71 obtuvieron un mayor nivel de comprensión lectora en Español que en Inglés.

Prueba de Hipótesis No.2

Con la finalidad de validar o rechazar la hipótesis de investigación, en base a la comparación de los resultados obtenidos en el aspecto de comprensión lectora en Inglés y en Español. Del grupo No. 82 conformado por 30 alumnos, se llevó a cabo el siguiente tratamiento estadístico

1. Planteamiento de la Hipótesis de Investigación.

$$O_2 > O_1$$

Se estima que los alumnos del grupo 82, tiene un mejor nivel de comprensión lectora en Español que en Inglés.

Hipótesis Estadísticas:

Hipótesis Nula: $O_2 < O_1$

Hipótesis Alterna: $O_2 > O_1$

Donde O_2 = es la variable Comprensión Lectora en Español

y O_1 = es la variable Comprensión Lectora en Inglés

2. Estadístico de Prueba: "t" para grupos dependientes.

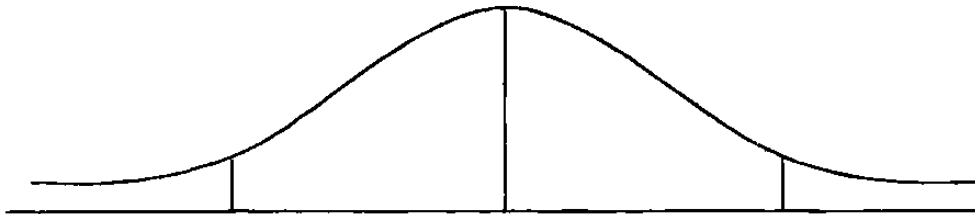
Con el objeto de comparar los promedios de la comprensión lectora en Inglés y en Español, se trabajó con la prueba "t" de student para grupos dependientes, por tratarse de un mismo grupo de sujetos al que se les midió el nivel de las dos variables establecidas. El estadístico utilizado fue el siguiente:

$$T_t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S^2_d}{n}}} \quad S^2_d = \frac{d^2}{n} - \left[\frac{d}{n} \right]^2$$

3. Regla de decisión:

Como se desea probar la Hipótesis $H_1: O_2 > O_1$ con un nivel de significancia del 95% y un margen de error de 0.05, en dos colas, con una distribución "t" de student con $30 - 1 = 29$ grados de libertad, resultó $T_{t(29)} = 2.04$. A partir de este valor se definen las regiones de rechazo y no rechazo de H_0 como sigue:

No se Rechaza H_0 si $T_c < 2.04$
 Se rechaza H_0 si $T_c > 2.04$



$$t_t = 2.04$$

Región de No Rechazo H_0

Región de Rechazo H_0

4. Cálculos:

No.	INGLÉS O ₂		ESPAÑOL O ₂		X1-X2	(X1-X2) ²
	TOTAL	CALIF	TOTAL	CALIF		
1	8	56	12	80	24	576
2	8	56	14	94	38	1444
3	13	87	11	73	-14	196
4	11	73	13	87	14	196
5	7	47	14	94	50	2500
6	9	60	12	80	20	400
7	6	40	9	60	20	400
8	7	47	11	73	26	676
9	12	80	15	100	20	400
10	10	67	6	40	-27	729
11	11	73	15	100	27	729
12	7	47	15	100	53	2809
13	9	60	10	67	7	49
14	9	60	9	60	0	0
15	8	56	13	87	31	961
16	4	27	11	73	46	2116
17	7	47	12	80	33	1089
18	11	73	14	94	21	441
19	8	56	14	94	38	1444
20	6	40	13	87	47	2209
21	9	60	14	94	34	1156
22	8	56	13	87	31	961
23	5	33	13	87	54	2216
24	7	47	14	94	50	2500
25	7	47	13	87	40	1600
26	8	56	12	80	24	576
27	12	80	14	94	6	36
28	5	33	14	94	61	3721
29	5	33	12	80	47	2209
30	5	33	9	60	27	729
					889- 51	
		1630		2480	838	35068
		54.33		82.66		

DATOS:

$$n = 29$$

$$\sum X_1 = 1630 \quad \text{Media } X_1 = 54.33$$

$$\sum X_2 = 2480 \quad \text{Media } X_2 = 82.66$$

$$\sum X_1 - X_2 = 838$$

$$\sum (X_1 - X_2)^2 = 35068$$

$$T_t = \frac{X_1 - X_2}{\sqrt{\frac{S^2 d}{n}}} \quad S^2 d = \frac{d^2}{n} - \left(\frac{d}{n}\right)^2$$

$$S^2 d = \frac{35968}{30} - \left(\frac{838}{30}\right)^2$$

$$S^2 d = 1168.93 - 780.27$$

$$S^2 d = \underline{388.66}$$

$$30$$

$$S^2 d = 12.95$$

$$T_t = \frac{54.33 - 82.66}{\sqrt{12.95}}$$

$$\sqrt{12.95}$$

$$T_t = \underline{28.33}$$

$$3.59$$

$$T_t = 7.87$$

5. Decisión Estadística.

Como $7.87 > 2.04$. La T_c es mayor que la T_t por lo tanto se rechaza H_0 y se acepta H_1 .

6. Inferencia Estadística.

Como se aceptó H_1 : $O_2 > O_1$ con un margen de error de 0.05, con dos colas, hay evidencia suficiente para considerar con un 95% de confianza, que los alumnos del grupo 82 obtuvieron un mayor nivel de comprensión lectora en Español que en Inglés.

Prueba de Hipótesis No. 3.

Con la finalidad de validar o rechazar la hipótesis de investigación, en base a la comparación de los resultados obtenidos en el aspecto de comprensión lectora en Inglés y en Español. Del grupo No. 84 conformado por 25 alumnos, se llevó a cabo el siguiente tratamiento estadístico

1. Planteamiento de la Hipótesis de Investigación.

$$O_2 > O_1$$

Se estima que los alumnos del grupo 84, tiene un mejor nivel de comprensión lectora en Español que en Inglés.

Hipótesis Estadísticas:

Hipótesis Nula: $O_2 < O_1$

Hipótesis Alternativa: $O_2 > O_1$

Donde O_2 = es la variable Comprensión Lectora en Español

y O_1 = es la variable Comprensión Lectora en Inglés

2. Estadístico de Prueba: “t” para grupos dependientes.

Con el objeto de comparar los promedios de la comprensión lectora en Inglés y en Español, se trabajó con la prueba “t” de student para grupos dependientes, por tratarse de un mismo grupo de sujetos al que se les midió el nivel de las dos variables establecidas. El estadístico utilizado fue el siguiente:

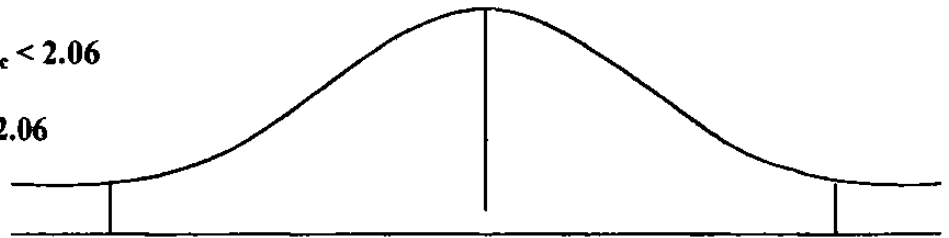
$$T_t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S^2_d}{n}}} \quad S^2_d = \frac{d^2}{n} - \left[\frac{\underline{d}}{n} \right]^2$$

3. Regla de decisión.

Como se desea probar la Hipótesis $H_1: O_2 > O_1$ con un nivel de significancia del 95% y un margen de error de 0.05, en dos colas, con una distribución “t” de student con $25 - 1 = 24$ grados de libertad, resultó $T_{t(24)} = 2.06$. A partir de este valor se definen las regiones de rechazo y no rechazo de H_0 como sigue:

No se Rechaza H_0 si $T_c < 2.06$

Se rechaza H_0 si $T_c > 2.06$



Región de No Rechazo H_0

$t_1 = 2.06$
Región de Rechazo H_0

4. Cálculos

GRUPO 84

No.	INGLÉS O_1		ESPAÑOL O_2		X1-X2	$(X1-X2)^2$
	X_1	CALIF	X_2	CALIF		
1	6	40	11	73	33	1089
2	6	40	12	80	40	1600
3	10	66	15	100	44	1936
4	4	27	11	73	46	2116
5	7	47	13	87	40	1600
6	8	53	12	80	27	729
7	12	80	12	80	0	0
8	10	66	14	93	27	729
9	7	47	5	33	-14	196
10	5	33	7	47	14	196
11	10	66	15	100	44	1936
12	9	60	14	93	33	1089
13	7	47	11	73	26	676
14	7	47	9	60	13	169
15	12	80	11	73	-7	49
16	5	33	14	93	60	3600
17	9	60	10	66	6	36
18	7	47	14	93	46	2116
19	5	33	13	87	54	2916
20	10	66	14	93	27	729
21	7	47	13	87	40	1600
22	6	40	15	100	60	3600
23	5	33	15	100	77	5929
24	9	60	7	47	-13	169
25	6	40	12	80	40	1600
SUMAS		1258		1991	797 - 34	36450
MEDIAS		50.33		79.64	763	

DATOS:

$$n=25$$

$$\sum X_1 = 1258 \quad \text{Media } X_1 = 50.33$$

$$\sum X_2 = 1991 \quad \text{Media } X_2 = 79.64$$

$$\sum X_1 - X_2 = 763$$

$$\sum (X_1 - X_2)^2 = 36450$$

$$T_c = \frac{\sum X_1 - X_2}{\sqrt{\frac{S^2 d}{n}}} \quad S^2 d = \frac{d^2}{n} - \left(\frac{d}{n} \right)^2$$

$$S^2 d = \frac{36450}{25} - \left(\frac{763}{25} \right)^2$$

$$S^2 d = 1458 - 931.47$$

$$S^2 d = \underline{526.53}$$

$$25$$

$$T_c = \frac{50.33 - 79.64}{\sqrt{21.06}}$$

$$\sqrt{21.06}$$

$$T_c = \underline{29.31}$$

$$4.58$$

$$T_c = \boxed{6.39}$$

5. Decisión Estadística.

Como $6.39 > 2.06$. La T_c es mayor que la T_t por lo tanto se rechaza H_0 y se acepta H_1 .

6. Inferencia Estadística.

Como se aceptó $H_1: O_2 > O_1$ con un margen de error de 0.05, con dos colas, hay evidencia suficiente para considerar con un 95% de confianza, que los alumnos del grupo 84 obtuvieron un mayor nivel de comprensión lectora en Español que en Inglés.

Prueba de Hipótesis No. 4 Global.

Con la finalidad de validar o rechazar la hipótesis de investigación, en base a la comparación de los resultados obtenidos en el aspecto de comprensión lectora en Inglés y en Español, de los tres grupos conformados por 84 alumnos, se llevó a cabo el siguiente tratamiento estadístico

1. Planteamiento de la Hipótesis de Investigación.

$$O_2 > O_1$$

Se estima que los alumnos de los tres grupos, tienen un mejor nivel de comprensión lectora en Español que en Inglés.

Hipótesis Estadísticas:

Hipótesis Nula: $O_2 < O_1$

Hipótesis Alterna: $O_2 > O_1$

Donde $O_2 =$ es la variable Comprensión Lectora en Español

y $O_1 =$ es la variable Comprensión Lectora en Inglés

2. Estadístico de Prueba: “Z” para grupos dependientes.

Con el objeto de comparar los promedios de la comprensión lectora en Inglés y en Español, se trabajó con la prueba “Z” para grupos dependientes, por tratarse de los mismos grupos de sujetos al que se les midió el nivel de las dos variables establecidas.

El estadístico utilizado fue el siguiente:

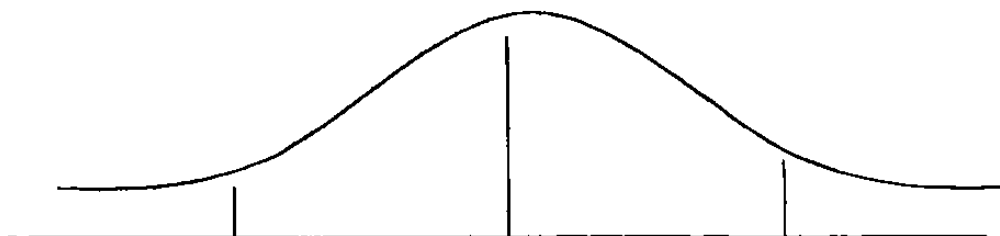
$$Z_t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{S^2_d}} \quad S^2_d = \frac{d^2}{n} - \left[\frac{d}{n} \right]^2$$

3. Regla de decisión.

Como se desea probar la Hipótesis $H_1: O_2 > O_1$ con un nivel de significancia del 95% y un margen de error de 0.05, en dos colas, con una distribución “Z” $z = 1.96$. A partir de este valor se definen las regiones de rechazo y no rechazo de H_0 como sigue:

No se Rechaza H_0 si $Z_c < 1.96$

Se rechaza H_0 si $Z_c > 1.96$



$$Z_t = 1.96$$

Región de Rechazo No H_0

Región de Rechazo H_0

4. Cálculos.

Grupo	No. Al	SUMA DE INGLÉS	INGLÉS O_1	SUMA DE ESPAÑOL	ESPAÑOL O_2	SUMATORIA DE LAS DIFERENCIAS	SUMATORIA DE LAS DIFERENCIAS AL CUADRADO
71	29	1209	41.68	2460	84.82	1197	58230
82	30	1630	54.33	2480	82.66	838	35068
84	25	1258	50.33	1991	79.64	763	36450
	84	4097	48.78	6931	82.37	2798	129748

$$T_c = \frac{X_1 - X_2}{\sqrt{\frac{S^2_d}{n}}}$$

$$S^2_d = \frac{d^2}{n} - \left[\frac{d}{n} \right]^2$$

$$S^2_d = \frac{129748}{84} - \left[\frac{2798}{84} \right]^2 \quad S^2_d = 1544.61 - 1109.52$$

$$S^2_d = \underline{435.09}$$

84

$$Z_c = \frac{48.78 - 82.37}{\sqrt{5.17}}$$

$$\sqrt{5.17}$$

$$Z_c = \underline{33.59}$$

2.27

$$Z_c = 14.79$$

5. Decisión Estadística.

Como $14.79 > 1.96$. La Z_c es mayor que la Z_α por lo tanto se rechaza H_0 y se acepta H_1 .

6. Inferencia Estadística.

Como se aceptó $H_1: O_2 > O_1$ con un margen de error de 0.05, con dos colas, hay evidencia suficiente para considerar con un 95% de confianza, que los alumnos de los tres grupos obtuvieron un mayor nivel de comprensión lectora en Español que en Inglés.

Generalización.

Tomando en cuenta que se trabajó con la totalidad de los alumnos, estamos en posibilidades de generalizar los resultados a otras poblaciones con condiciones similares.

Predicción.

Siempre que se compare el nivel de comprensión lectora en los alumnos de preparatoria, se obtendrá mejor nivel de comprensión en Español que en Inglés.

CONCLUSIONES

Podemos afirmar que la lectura como una actividad lingüística y cognoscitiva implica una relación en la que interactúan texto y lector, por lo tanto la comprensión es la construcción y representación mental y activa del lector.

La comprensión lectora como el ejercicio de concentración y esfuerzo personal a través del cual se perciben, reconocen y se traducen signos y símbolos gráficos, se interpreta el sentido de la palabra y los signos auxiliares y además se comprende, captan y asimilan los distintos significados que tiene un texto, vinculándolos a las propias vivencias del individuo.

La representación mental del significado del texto está determinada por el conocimiento previo que el sujeto - lector posee respecto al tema.

Cuando mayor sea el conocimiento previo del lector mayor es la probabilidad de comprender el texto y construir modelos con significados correctos.

La competencia comunicativa como una estrategia para comprobar el grado de comprensión de textos del hablante nos permite reconocer el grado de consistencia y habilidad para comunicarse.

En las tres Pruebas de Hipótesis donde se comparó el grupo No. 71, 82 y 84 respectivamente, se encontró que cada grupo presenta un mayor nivel de comprensión lectora en Español que en Inglés.

Así mismo en la Prueba de Hipótesis No. 4, donde se comparó de manera global los resultados de los tres grupos se encontró que el nivel de comprensión lectora del Español es superior al Nivel de Comprensión lectora del Inglés.

Los resultados anteriores se atribuyen a en buena medida a que los alumnos no llevaron inglés durante el primer año de la preparatoria (primero y segundo semestres) y que su referente de la práctica de este idioma data de secundaria.

La presente investigación abre espacio para nuevas interrogantes, como pueden ser: las diferencias en el uso de las metodologías que utilizan los maestros para desarrollar la comprensión lectora en Español e Inglés; La formación del maestro de Español e Inglés; El interés de los alumnos por la lectura en Español e Inglés.

RECOMENDACIONES

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en este estudio se recomienda lo siguiente:

1. Valorar la posibilidad de incluir en el Plan de Estudios de las Preparatorias de la UANL, la materia de Inglés desde el primer semestre.
2. Realizar una réplica de este estudio en otras escuelas preparatorias de la UANL, para observar si se presentan los mismos resultados.
3. Capacitar a los maestros de Inglés y Español en metodologías para reforzar la comprensión lectora de textos en Inglés y en Español.
4. Ejercitar ampliamente la comprensión lectora de textos en Inglés y en Español.

BIBLIOGRAFÍA

Abbott, Gerry and Wingand, Peter. (1996). The Teaching of English as an International Language. A practical Guide. Editorial Collins. New York.

Alliende, F.; Condemartín, M.; Milicic, N. (1991). Prueba CLP formas paralelas: prueba de comprensión, lectora de complejidad, lingüística progresiva: 8 niveles de lectura. CEPE. Madrid

Alliende, F. (1995). Fichas de comprensión de la lectura. CEPE. Madrid.

Alonso Tapia, Jesús. (1992). Leer, Comprender y Pensar. Nuevas Estrategias y Técnicas de Evaluar. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia C. I. D. E. Madrid.

Álvarez Allué, D. et al. (1998). La comprensión oral en la escuela oficial de idiomas: cursos 3º, 4º y 5º. Editorial Mc. Graw Hill. México.

Artola González, T. (1988). El procedimiento cloze: aplicaciones a la evaluación de la comprensión lectora y a la investigación del proceso lector. Editorial de la Universidad Complutense. Madrid.

Ausbel, David. (1983). Psicología Educativa. Editorial Trillas. México.

Arias Viltres, Ileana. (1999). Una alternativa para el desarrollo de la comprensión lectora en texto en Inglés. Esc. Esp. "Solidaridad con los Pueblos" de San Miguel del Padrón de Cuba, Ponencia Presentada en el Congreso Pedagogía 99, Febrero 1999. La Habana, Cuba.

Artiles Pérez, Josefa y Fadruga Verdecia, Gilberto. (1999). "Estrategia metodológica para la comprensión de textos en inglés en la enseñanza media". Ponencia Presentada en el Congreso Pedagogía 99, Febrero 1999. La Habana, Cuba.

Blanco, Rosa. (1999). Hacia una Escuela para todos y con Todos. Boletín 48, abril 2000/ Proyecto Principal de Educación. España.

Bravo Parras, P. (1982). Leo, comprendo y escribo: método de lectura comprensiva. Editorial La Aurora. Madrid.

Bustos Sánchez, I. (1980). Fichas de lenguaje y lectura comprensiva. Ciencias de Educación. Madrid.

Cairney, T.H. (1992). Enseñanza de la comprensión lectora. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

Calero Guisado, A., et al. (1999). Comprensión y evaluación lectoras en educación media superior: un acercamiento constructivista. Editorial Praxis. Barcelona.

Camarero, M. (1985). Comprensión y expresión: selección de textos para el estudio de la lengua y literatura inglesa.: Editorial Castalia. Madrid.

Carretero, M.; Almaraz, J. Fernández Berrocal, P. (1995). Razonamiento y Comprensión. Editorial Trotta. Madrid.

Carriedo López, N.; Alonso Tapia, J. (1994). ¿Cómo enseñar a comprender un texto?: un programa para enseñar al profesorado estrategias para entrenar en comprensión lectora. Ediciones de la Universidad Autónoma. Madrid.

Cassany, Daniel. (1994). Enseñar Lengua. Colección El Lápiz. Editorial Grao. Barcelona.

Coll, César. (1999). Diagnóstico Psicopedagógico. Antología de la S.E.P. México.

Craig, G. (1997). Desarrollo Psicológico. Prentice Hall. México.

Cuadra, E. (1993). La lectoescritura y la Calidad de la Educación para Alumnos, Adultos y Bilingües. En Boletín 32, Proyecto Principal de educación. UNESCO. Chile.

Díez, E. (1992). T.C.L. Test de Comprensión Lectora. Manual Técnico. Departamento de Orientación del I.C.C.E. Madrid.

Durán Rosa, María y Pearce, Eric (1994) Reading and Understanding. Tercera Edición. Editorial Mc.Graw Hill. México.

Fernández Toledo, Piedad. (2000). Contexto Pragmático, Géneros y Comprensión Lectora. Resúmenes Científicos e Inglés. Departamento de Filología Inglesa Facultad de Ciencias de la Documentación Universidad de Murcia Anales de Documentación, N.º 3, Págs. 41-53. España.

Fijalkow, J. (1989). Malos Lectores, ¿por qué?. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.

Finocchiaro, Mary. (1980). English as a second language from theory to practice. Regents Publishing Company, Inc. Chicago.

Fombuena, R. (1990). Fichas de comprensión lectora: 4º EGB. Departamento de Investigaciones de la Editorial Santillana. Madrid.

Galdames, Viviana. (1993). El Programa de las 900 escuelas. Una experiencia Chilena. En Boletín 32, diciembre. Proyecto Principal de Educación. Chile.

García Alzola, Ernesto. (1991). Lengua y Literatura. Edición Revolucionaria. La Habana, Cuba.

García Guajardo, Manuel Eliseo y Salvador Villarreal (1985).La enseñanza de la lecto-escritura y la actividad reflexiva del alumno en la contribución del conocimiento de la lengua escrita en el aula. Monterrey, N.L.: Mecanograma. México.

García, Guillermo. (1997). **Discusión sobre Comprensión Lectora; Nuevos Aportes**. Material mimeografiado. Pp. 19. México.

García Madruga, J. A.; Martín Cordero J. I. (1987). **Aprendizaje, comprensión y retención de textos**. UNED. Madrid.

García Madruga, J. A et al. (1995). **Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos**. Editorial Siglo XXI de España. Madrid.

García Sánchez, Celina C. (2001). **La Utilización del Mapa Conceptual para el Desarrollo de la Comprensión Lectora**. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, de Cuba. Ponencia Presentada en el Congreso Pedagogía 2001. La Habana, Cuba.

Goodman.K. (1982). **El proceso de Lectura: Consideraciones A través de las lenguas y del desarrollo**. En Compilación Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Ferreiro, E. , Palacio, M. Compiladores. México.

Godoy Lenz, María Paulina. (2001). **Factores Influyentes en el Desarrollo de la Comprensión Lectora: Una mirada desde el enfoque de la atención a la diversidad**. UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación. Pág. 13. Fundación Hineni. Santiago-Chile.

Gonzáles, América. (1993). **Pensamiento reflexivo y creatividad en el rendimiento de la lectoescritura. El Proyecto Prycrea; Una Experiencia Cubana**. En Boletín 32, Proyecto Principal de educación. UNESCO. Chile.

González, María Laura. (2001) **Estrategias de Comprensión Lectora en Textos Médicos en Inglés en Alumnos de Medicina**. Revista de la Universidad Católica de Cuyo. Ponencia Presentada en el Congreso Pedagogía 2001. La Habana, Cuba.

Harré y Lamb. (1990). **Diccionario de psicología evolutiva y de la educación**. Paidós. Barcelona.

Hechevarria Yanes, Mabel. (2001). **La Motivación en las clases de Español – Literatura en función de la Comprensión del Texto**. Instituto Politécnico "Mario Muñoz" de Santiago de Cuba. Ponencia Presentada en el Congreso Pedagogía 2001. La Habana, Cuba.

Henriquez Ureña, Camila.(1995). **Invitación a la Lectura**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana Cuba.

Hernández Almeida, Eladio. (1999). **Estrategia de trabajo metodológico para elevar el nivel de comprensión de textos de mediana complejidad en inglés, oncenno grado**. Dirección Municipal de Educación de Palma Soriano, Cuba. Ponencia Presentada en el Congreso Pedagogía 99, Febrero 1999. La Habana, Cuba.

Hernández Rojas, Gerardo. (1999). **Paradigmas en Psicología. Teorías de Aprendizaje.** Ed. Trillas. México.

Hubbard, Jones y Thornton, Wheeler. (1999). *A training course for TELF*, Oxford English.

Hurlock, E. (1990). **Psicología de la Adolescencia.** Editorial Paidós. Madrid.

Ibáñez Brambila, Berenice. (1990). **Metodología de la Investigación.** Ed. Trillas. México

Johnston. (1999). **La Evaluación de la Comprensión Lectora. Un enfoque cognitivo.** Editorial Visor. Madrid.

Matthews, Alan y Dangerfield. Les. (1999) *At the chalkface at the chalk Practical Techniques in Lenguage Teaching.* Ed. Oxford. New York.

Mece, Judith. (2000). **Desarrollo del adolescente.** Compendio para educadores 2000, Biblioteca para la Actualización de los Maestros. Argentina.

Meneses, Brenda, Ruiz, Eglys y Quintero Maraly. (2001). **Estrategias para la comprensión lectora.** Revista Educción, Valencia., España.

Merani, A. (1992). **Diccionario de psicología.** Editorial Grijalvo. Barcelona.

Milicic Alcalai y Torretti. (1994). **Ser mujer hoy y mañana de Sudamérica.** Editorial Andrés Bello, Argentina.

Montenegro y Guajardo. (1994). **Psiquiatría del niño y del adolescente.** Santiago Editores. El Salvador.

Moscoso Canabal, José Antonio. (2000). **Los Mapas Semánticos como Estrategia Didáctica para Enseñar a Leer y Escribir.** Revista de la Escuela Normal Urbana de Balancán Tabasco, México.

Muñoz Gutiérrez, Olidia M. y Gómez Valdivia, Rosa María. (2001). **Propuesta de Actividades para el Desarrollo de Habilidades Inherentes a un Buen Lector.** Escuela Primaria Julio Antonio Mella, de Cuba. Ponencia Presentada en el Congreso Pedagogía 2001. La Habana, Cuba.

Mussen, P. (1985). **Desarrollo de la personalidad.** Editorial Trillas. México.

Muzzo y Burrows. (1987). **El adolescente chileno.** Santiago Editores. El Salvador.

Papalia y Olds..(1998). **Desarrollo Humano.** Editorial Mc Graw- Hill. México.

Pike, A; McGuire, S; Hetherington, E; Reiss, D. (1996). *Developmental Psychology*. Family environment and adolescent depressive symptoms and antisocial behavior. A multivariate genetic analysis, **32**, 4, 590-603. Boston.

Puente, A. (1991). **Comprensión de la lectura y acción docente.**: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Editorial Pirámide. Madrid.

Quintero Gallego, A. (1987). **Madurez y comprensión lectora.** Editorial Amarú. Salamanca.

Real Academia de la Lengua Española. (1992). **Diccionario de la Lengua Española.**. Madrid.

Remedi, Eduardo. (1987). **Construcción de la estructura metodológica**, en Alfredo J. Furlán, Faustino P. Ortega, Miguel Angel H. Campos, Ma. Elena Marzolla, *Aportaciones a la didáctica de la educación Superior*. España.

Remplein, H. (1971). **Tratado de Psicología Evolutiva.** Editorial Labor. Barcelona.

Reyes Reyes, Rogelio y Cueva García, Humberto. (2002) **Cien Preguntas sobre la Enseñanza del Español en la Escuela Secundaria.** SEP. México.

Rodríguez R; Albuérne López, F. (1993). **Procesos de memoria y comprensión lectora en el ciclo inicial.** Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, **16**, 207-215. Madrid.

Rodríguez F. Ma.Eugenia y Oliva Calvo, Marisel. (2000). **Material Instructivo para el Desarrollo de Habilidades Investigativas en la Educación Posgraduada.** Monterrey N.L. México.

Rodríguez, Ma. Elena. (1988). **Los textos en el entorno escolar**, *Lectura y Vida* 9.2 (junio 1988). Buenos Aires, Argentina.

Rockwell,E. (1982). **Los usos escolares de la lengua escrita. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** En Compilación Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Ferreiro, E., Palacio, M. Compiladores. México.

Roméu Escobar, Angelina. (1984). **Comunicación y Enseñanza.** Artículo publicado en la Revista Educación # 83. La Habana.

Roméu Escobar, Angelina. (1987). **Metodología de la Enseñanza del Español. Tomo II** Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Roméu Escobar, Angelina. (1992). **Aplicación del enfoque comunicativo en la Escuela Media.** . Editorial ISP Latinoamericano y del Caribe. La Habana.

Rockwell, Elsie. (1982). **Los usos escolares de la lengua escrita**. En *Compilación Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. Ferreiro, E., Palacio, M. Compiladores. México.

Sáinz Menéndez, Araceli y Piñera Concepción, Yadira. (2001). **Los Regalos del Abuelo Andres: Una Estrategia para da Lectocomprensión de La Edad De Oro De José Martí a Través de Juegos Intelectuales con Tendencia al Ingenio (Jiti)**". Ponencia presentada en el Congreso Pedagogía 2001, La Habana, Cuba.

Sánchez Miguel, E. (1993). **Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión**. Editorial Santillana. Madrid.

Sánchez Miguel, E. (1998). **Comprensión y redacción de textos: dificultades y ayudas**. Editorial Edebé. Barcelona.

Torres Monreal S y Ruiz Casas M. J. (1992). **Estimulación de la comprensión lectora a través de un programa de escucha estructurada: Proyecto Cuenta cuentos**. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 183-199. Madrid.

Torres, Rosa María. (2000). **La Profesión Docente en la era de la Informática y la lucha contra la pobreza**. En "Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe" Pag. 436, 437. UNESCO.. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la Educación Santiago de Chile.

Tuson Valls, Jesús. (1999). **Lingüística. Una introducción al estudio del lenguaje, con textos comentados y ejercicios**. Editorial Barcanova. Barcelona.

Universidad Autónoma de Nuevo León. (1994). **Teacher's Guide. Módulo V**. Secretaría Académica Reforma Académica del Nivel Medio Superior. Material Ligero. 160. págs.

Valiña, D. M.; Godás, A. (1988). **Lectura y comprensión**. Editorial Tórculo. Santiago de Compostela.

Van Dijk Teun, Adrianus. (1998). **Estructuras y funciones del discurso**. Editorial Siglo XXI. México.

Van Dijk Teun, Adrianus. (1993). **La ciencia del texto**. Editorial Paidós. Barcelona

Vigotsky (1989). **Pensamiento y Lenguaje**. Editorial Pueblo y Educación, Cuba.

Woods Claire A. (1982). **La lectoescritura en las Interacciones: Una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social**. En *Compilación Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. Ferreiro, E., Palacio, M. Compiladores. México.

INTERNET

<http://congreso.cnice.mecd.es/area/documentaci3n/comunicaciones/html/4comunicacion11/>

http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/c03/c031/circulosm2/primave_2000/LaComprensi3n_lectora/reconcepcion.htm

<http://www.iacd.oas.org>

<http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/>

<http://www.iacd.oas.org>. García Guajardo, Manuel Eliseo

<http://www.redescolar.ilce.edu.mx> Rodríguez. Beatriz

www.unesco.cl 107ª Reunión Plenaria, 1999. Programa de acción sobre una Cultura de Paz. Asamblea General de Las Naciones Unidas.