



**TECNOLÓGICO  
DE MONTERREY®**

**Universidad Tec Virtual**

**Escuela de Graduados en Educación**

**La lecto-escritura y sus Dificultades en el Grado Quinto de Primaria.**

**Tesis que para obtener el grado de:**

**Maestría en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza Aprendizaje**

Presenta:

**Rocío Mileny Flórez Afanador**

**Matrícula: A01312314**

Asesor tutor:

**Cristina Alejandra Rubio**

Asesor titular:

**Dr. Manuel Ayala Palomino**

Bucaramanga, Santander, Colombia

Junio de 2013.

## **Dedicatoria.**

- A Dios, por dotarme de inteligencia y tantos dones que me permitieron llegar hasta la meta deseada.
- A mi madre y hermanosa los cuales que con amor y cariño, les dedico todo mi esfuerzo, también por acompañarme en mis horas de desvelo, depositando su entera confianza en cada reto que se me presentaba sin dudar ni un solo momento en mi inteligencia y capacidad. Es por ello que soy lo que soy ahora.

Los amo con mi vida.

## **Agradecimientos.**

- Los resultados de este proyecto, están dedicados a todas aquellas personas que, de alguna forma, son parte de su culminación. Por esto agradezco a la asesora Cristina Alejandra Rubio y Al Dr. Manuel H. Ayala Palomino.
- Al colegio público Balbino García, por la ayuda desinteresada, en donde se me brindó información relevante, muy cercana a la realidad de nuestras aulas y a las necesidades educativas.
- A mis profesores a quienes les debo gran parte de mis conocimientos, gracias a su paciencia, enseñanza y expreso un eterno agradecimiento a las prestigiosas universidades del TEC y UNIMINUTO las cuales abren sus puertas a profesores como nosotros, preparándonos para un entorno competitivo, formándonos como personas integrales.

# **LA LECTO-ESCRITURA Y SUS DIFICULTADES EN EL GRADO QUINTO DE PRIMARIA**

## **Resumen**

La lectura y la escritura son parte de las habilidades comunicativas que influyen decisivamente en el aprendizaje y rendimiento académico. Desde esta perspectiva se propone un proyecto de investigación en el cual se describen las dificultades que presentan estudiantes de quinto grado de una institución educativa y la relación que esto tiene con su rendimiento académico. Metodológicamente es un estudio de tipo cualitativo, en donde participan 10 estudiantes y 3 docentes, se utilizaron como técnicas la guía de observación y la entrevista a profundidad. Las categorías planteadas para los docentes y estudiantes fueron: los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula; la competencia comunicativa en textos escritos y la interpretación de textos escritos.

Los resultados más relevantes evidencian que los docentes no emplean un método pedagógico que permitan la construcción del sentido y el aprendizaje significativo. A nivel metodológico, las estrategias de aprendizaje de la lecto-escritura no se orientan a la interpretación análisis y producción de textos. A nivel de los estudiantes se encuentra que las dificultades que ellos presentan en lecto-escritura están relacionadas con una concepción mecánica y conductista del aprendizaje, pues el tipo de lecturas que se les propone no guardan relación con sus intereses y problematización que plantea el contexto, también hay una correlación entre las dificultades y el bajo rendimiento académico, porque las deficiencias son limitantes para los procesos de formación.

## Índice

<b>1. Planteamiento del Problema .....</b>	<b>9</b>
1.1 Marco Contextual.....	9
1.1.1 La misión del colegio .....	10
1.1.2 La Visión del colegio.....	10
1.7.1 Limitaciones. ....	16
1.7.2 Delimitaciones. ....	16
1.8.Terminología Básica .....	17
<b>2. Marco Teórico .....</b>	<b>18</b>
2.1 El Concepto de Lectura.....	20
2.2 La Comprensión del Lenguaje Escrito.....	23
2.2.1 Evolución del concepto de comprensión.....	24
2.2.2 Componentes del proceso de comprensión .....	25
2.2.2.1 El lector y su relación con el autor. ....	25
2.2.2.2 El contexto.....	25
2.2.2.3 El texto.....	26
2.3 Funciones de la Lectura .....	27
2.3.1 Función apelativa.....	27
2.3.2 Función expresiva.....	27
2.3.3 Función representativa.....	28
2.3.4 Función metalingüística.....	28
2.4 El Aprestamiento y la Lectura.....	28
2.4.1 Concepto de aprestamiento.....	29
2.4.2 Factores que involucran el aprestamiento para la lectura.....	29
2.5 Modelos Pedagógicos para la Enseñanza de la Lecto-escritura.....	31
2.5.1 Enfoques en la enseñanza de la lectura inicial .....	32
2.5.2 El modelo de Clay .....	34
2.5.3 Elkonin y su teoría de la toma de conciencia fonológica .....	35
2.5.4 Paulo Freire y su propuesta lecto-escritora a partir de una pedagogía liberadora .....	36
2.5.5 Enfoque psicológico .....	37
2.5.6 Enfoque psicolingüístico .....	39
2.5.7 Enfoque ambientalista o ecologista .....	40
2.5.8 Enfoque curricular y metodológico .....	40
2.6 Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura .....	42
2.6.1 Dificultades específicas del aprendizaje de la lecto-escritura .....	42

2.6.2 Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura, y el origen del problema.....	43
2.7 Competencias Lectoras .....	47
2.7.1 Factores que favorecen el proceso lector.....	47
2.7.2 La Competencia lectora en educación básica. El papel de la inspección educativa en su estimulación y desarrollo .....	50
2.7.3 Del aprendizaje de la lectura y las iniciativas para su mejora. ....	51
2.7.4 Competencias básicas, competencia en comunicación lingüística y competencia lectora .....	51
2.7.5 El Desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria .	57
2.8 Estudios Empíricos de Autores Contemporáneos .....	60
<b>3. Metodología .....</b>	<b>74</b>
3.1 Método de Investigación .....	75
3.1.1 Enfoque cualitativo.....	76
3.2 Población y Muestra.....	78
3.3 Técnicas de recolección de Datos .....	79
3.3.1 La técnica observación. . ....	80
3.3.2 La entrevista. ....	82
3.4 Captura y Análisis de Datos .....	84
3.4.1 Categorías de análisis y su codificación .....	87
3.5 Aplicación de Instrumentos de Recolección de Datos .....	90
3.5.1 Métodos de validez total y confiabilidad.....	91
3.6 Fases del Estudio.....	93
<b>4. Análisis y Discusión de Resultados.....</b>	<b>96</b>
4.1 Análisis de la praxis .....	96
4.1.1 Análisis con la técnica de observación .....	98
4.1.2 Análisis de la entrevista semiestructurada a docentes con matriz de contenidos .....	99
4.1.3 Análisis de las entrevistas a los alumnos con matriz de contenidos.....	102
4.2 Evaluación y estrategias de mejora .....	105
4.3 Interpretación de Resultados .....	106
<b>5. Conclusiones y Recomendaciones.....</b>	<b>110</b>
5.1 Discusión.....	110
5.2 Conclusiones .....	112
5.3 Recomendaciones.....	116
5.4 Explicación de las Limitaciones y Delimitaciones .....	120
5.4.1 Limitaciones. ....	120
5.4.2 Delimitaciones. . ....	120
<b>Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>123</b>
<b>Apéndices.....</b>	<b>129</b>

## Índice de Tablas

Tabla 1. Estudios realizados para superar las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura (Guevara, Mares Rueda, Sánchez, Rocha). .....	63
Tabla 2. Estudios realizados para superar las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. (López, Guevara).....	64
Tabla 3. Estudios realizados para superar las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura (Monroy y Gómez).....	66
Tabla 4. Estudios realizados para superar las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura (Rojas).....	67
Tabla 5. Estudios realizados para superar las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura (Fumero).....	68
Tabla 6. Estudios realizados para superar las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura (Jiménez y Muñetón).....	69
Tabla 7. Estudios realizados para superar las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura (Gil, Deaño, Mares Rueda, Almeida, Conde) .....	70
Tabla 8. Estudios realizados para superar las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. (Collado).....	71
Tabla 9. Estudios realizados para superar las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. (López, Zarabozo González, Matute).....	72
Tabla 10. Estudios realizados para superar las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. (Kaufman, Gal, Wuthenau) .....	73
Tabla 11. Resultado de análisis de contenidos de entrevista a docentes y alumnos del grado 5° sede B Colegio Balbino García .....	89
Tabla 12. De análisis general de los procesos de observación y entrevista de maestros y alumnos según las categorías 1 .....	90
Tabla 13. De análisis general de la observación y entrevista de maestros y alumnos según las categorías 2 .....	90
Tabla 14. De análisis general de la observación y entrevista de maestros y alumnos según las categorías 3 .....	90
Tabla 15. Análisis de la observación a los docentes en clase. ....	98
Tabla 16. Análisis de contenidos de entrevista a docentes de los grados 5°1 sede B Colegio Balbino García.....	99
Tabla 17. Análisis de contenidos de entrevista al docente del grado 5°2 sede B Colegio Balbino García.....	100
Tabla 18. Análisis de contenidos de entrevista a docente del grado 5°3 sede B Colegio Balbino García.....	101
Tabla 19. Análisis de la entrevista a 10 alumnos con matriz de contenidos de la primera pregunta. (¿Se le facilita o tiene dificultades cuando su maestro le propone abordar la lecto-escritura en un texto escrito?) .....	102

Tabla 20. Análisis de la entrevista a 10 alumnos con matriz de contenidos de la segunda pregunta (¿Cuándo lee un texto se le dificulta escribir sobre lo que piensa, opina, comenta o reflexiona sobre su contenido? ).....	103
Tabla 21. Análisis de la entrevista a 10 alumnos con matriz de contenidos de la segunda pregunta (¿Qué puede comentar sobre la asimilación o comprensión de la lectura de los textos que el maestro le propone en clase?).....	104
Tabla 22. Análisis general de los procesos de observación y entrevista de maestros y alumnos según la categoría 1 .....	105
Tabla 23. Análisis general de la observación y entrevista de maestros y alumnos según la categoría 2 .....	105
Tabla 24. Análisis general de la observación y entrevista de maestros y alumnos según las categorías 3 .....	105
Tabla 25. Triangulación de resultados para la evaluación de las dificultades lecto-escritoras de los alumnos de quinto grado de primaria aplicados a docentes y alumnos .....	108.

## Índice de Figuras

Figura 1. Flujograma de población, muestra y práctica de entrevista .....	79
Figura 2. Proceso de la investigación cualitativa utilizando a partir de la observación y la entrevista semiestructurada. ....	95

## Índice de Apéndices

Apéndice A. Carta de Aceptación de Proyecto.....	129
Apéndice B. Carta de aceptación del proyecto docente de 5° 1 .....	130
Apéndice C. Carta de aceptación del proyecto docente de 5° 2. ....	132
Apéndice D. Carta de aceptación del proyecto Docente de 5° 3 .....	133
Apéndice E. Profesor 5° 1 aceptando la carta de entrevista del proyecto .....	134
Apéndice F. Profesor 5° 2 aceptando la carta de entrevista del proyecto.....	135
Apéndice G. Profesor 5° 3 aceptando la carta de entrevista del proyecto .....	136
Apéndice H. Terminología Básica.....	137
Apéndice I. Bitácora de observación de clase de lecto-escritura.....	140
Apéndice J. Entrevista a docentes (grabada) .....	141
Apéndice K. Entrevista (grabada).....	142
Apéndice L. Currículum Vitae.....	143

## **1.Planteamiento del Problema**

En este capítulo se presenta inicialmente el medio contextual de los cursos del grado quinto de primaria de la sede B Colegio público Balbino García, de Piedecuesta, en donde se realizó la investigación; seguidamente se relacionan los antecedentes investigativos o estudios con temáticas similares; posteriormente se presenta el planteamiento del problema en una pregunta principal y otras subordinadas; seguidamente se plantean los objetivos del estudio, tantos generales como específicos; a continuación se proponen los supuestos de trabajo, la justificación, las limitaciones y delimitaciones, finalmente se presenta una definición de los términos básicos a manera de glosario.

### **1.1 Marco Contextual**

La investigación se realizó con docentes y estudiantes de los cursos del grado quinto de primaria de la sede B, del Colegio público Balbino García, perteneciente al sector urbano del municipio de Piedecuesta, departamento de Santander (Colombia). Esta sede se encuentra ubicada en la carrera 13 entre calles 10-11, hacia el oriente del municipio y la conforman mayoritariamente los estratos sociales uno y dos; y una minoría de estrato tres.

De lo anterior, se infiere que la población que se educa en la institución es de clase baja, solo una minoría de clase media pertenece al estrato tres. Las edades de los niños se sitúan en un rango entre once y doce años. En la institución funcionan tres cursos de quinto de primaria, bajo la dirección de tres docentes licenciados en básica primaria, los

cuales dictan todas las áreas, un docente para la enseñanza de la educación física y otro para la formación en tecnología e informática.

La sede cuenta con una pequeña biblioteca, sala de informática para 35 alumnos y una cancha habilitada para baloncesto y microfútbol, donde se realizan las actividades de educación física. Como ayudas audiovisuales, se cuenta con un video-bim, con su computador y pantalla para la producción.

**1.1.1 La misión del colegio.** Tiene por objeto formar a los educandos de manera integral de tal forma que sean competentes, y se formen como sujetos y personas con capacidad para actuar de manera libre y responsable frente a las situaciones que tengan que tomar en la vida. (Manual de convivencia, 2005).

**1.1.2 La Visión del colegio.** Posicionar la institución en un futuro no muy lejano, como uno de los centros educativos formadores de personas que ayuden a transformar el entorno, en el mejoramiento cultural, social y económico, y competentes en ciudadanía para participar en los procesos políticos y democráticos.

## **1.2 Antecedentes del Problema**

Los antecedentes investigativos permiten saber qué estudios precedentes se han realizado en el contexto nacional e internacional, para con ello tener un referente ya sea para comparar los resultados investigativos, correlacionarlos o diferenciarlos.

El plan institucional del Centro de Bachillerato señala que la institución tiene como misión guiar a las generaciones hacia una educación integral, basada en normas de

competencia. En los siguientes estudios se ha abordado la lecto-escritura como tema de investigación:

¿Cómo mejorar el proceso de lectoescritura en el grado quinto en el nivel de básica primaria en los C.E.R Chispas, San Juanillo, y Patricio Sucerquia del municipio de Ituango? (Fundación universitaria católica del norte, Ituango Antioquia).

Trata este estudio sobre la detección de problemas de la lecto-escritura, en estudiantes de los Centros Educativos Rurales de Chispas, el Carmen y Patricio Sucerquia; del mencionado municipio. Ante esta problemática surgió la necesidad de plantear estrategias pedagógicas apropiadas para, solucionar esta dificultad, la cual afecta el desarrollo normal en el proceso educativo (Alzate, 2008).

Otro estudio encontrado se denomina: “Diseño e implementación de un ambiente virtual de aprendizaje de la lecto-escritura, que fomente la producción de textos narrativos, en estudiantes de sexto grado de la institución educativa Ana Josefa morales duque, en Santander de Quilichao, Cauca”, investigación propuesta por (Buitrago, 2009) estudiante de la Corporación universitaria minuto de Dios.

El tema de esta investigación está relacionado con las dificultades detectadas en niños y niñas de grado sexto para producir textos que cumplan con la normativa de la gramática Española, además de la necesaria coherencia y cohesión. Se propone un aula virtual llamada “La lectoescritura: Una bacanería”, aplicada a la enseñanza para determinar cómo inciden las TIC en el desempeño de los niños en la composición escrita.

En Santander, un proyectos relacionado con la lecto-escritura, se denomina: “la lecto-escritura en el rendimiento académico de escolares de básica primaria”. Este

estudio, realizado por estudiantes de Licenciatura de Básica primaria con énfasis en Español, de la universidad a distancia de Pamplona, aborda el problema de interpretación que tienen los niños de cuarto grado de la escuela Gabriela Mistral de Bucaramanga. Los escolares realizan aprendizajes mecánicos de la lectura, por lo que en la retroalimentación sobre el texto leído no proponen respuestas comprensivas (Basques, López y Landines, 2002).

### **1.3 Planteamiento del Problema de Investigación**

La lecto-escritura plantea una serie de dificultades en su aprendizaje, las cuales obstaculizan la comprensión y la construcción de textos, afectando consecuentemente el desempeño académico, bajo esta consideración la investigación que se propone se orienta a dar respuesta a las siguientes preguntas.

#### *Pregunta general*

¿Mejoraría la capacidad interpretativa y el rendimiento académico de los estudiantes de quinto grado de primaria, mediante la implementación de una propuesta pedagógica de la lecto-escritura como proceso de enseñanza, aprendizaje lúdico e interactivo?

Frente a la pregunta general surgen las siguientes preguntas subordinadas:

#### *Preguntas subordinadas*

¿Influye la metodología utilizada por los docentes en las dificultades que presentan los alumnos en la interpretación de los textos?

¿Hasta dónde los docentes son competentes para alcanzar en el proceso de enseñanza aprendizaje una lectura integral en el escolar de tal manera que lea y escriba?

## 1.4 Objetivos

Los objetivos que se proponen en toda investigación, tienen por objeto aproximarse a la naturaleza del fenómeno que debe explicarse o darse solución como problema. La problemática que se aborda en este estudio, hace referencia a la enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura como dificultad interpretativa y su incidencia en el rendimiento académico en otras áreas. En lo precedente, se plantean los siguientes objetivos, para el desarrollo y realización de esta investigación:

**1.4.1 Objetivo general.** Conocer cómo mejorar la capacidad interpretativa de los estudiantes de quinto grado de primaria, mediante la implementación de una propuesta pedagógica de la lecto-escritura como proceso de enseñanza, aprendizaje lúdico e interactivo.

**1.4.2 Objetivos específicos.** Relacionan a las preguntas subordinadas:

- Caracterizar las dificultades que presentan los alumnos en la interpretación de los textos.
- Observar en los docentes el proceso de la enseñanza de la lecto-escritura, de tal manera que pueda detectarse como que sean causal de dificultad en su aprendizaje.

## 1.5 Supuestos de Trabajo

- Es posible mejorar la capacidad interpretativa de los estudiantes de quinto grado

de primaria, mediante la implementación de una propuesta pedagógica de la lecto-escritura lúdica e interactiva.

- En la interpretación de textos los estudiantes presentan dificultades que inciden negativamente en el rendimiento académico.

- La metodología de enseñanza de los docentes en la lecto-escritura es causa de los problemas que tienen los estudiantes al afrontar la lectura y escritura.

## **1.6 Justificación**

Los procesos de enseñanza aprendizaje están mediados por la metodología. Esta no se compone de elementos rígidos, sino por el contrario, sus partes son dinámicas y flexibles para responder a las necesidades del ser humano, de espacio y tiempo. (Segura, 2005). La palabra organizada (estructura sintáctica y semántica) es el hilo conductor de los procesos de enseñanza aprendizaje. El docente emplea la comunicación oral y escrita para interactuar con sus alumnos y transmitir así los saberes. Este satisface las actividades académicas en el aula, a través de constructos comunicacionales verbales y escritos.

Esto implica, que extrae los saberes y conocimientos, no solo en lo que le transmite el docente, sino que también a través de la lectura de textos, luego el libro es una de las fuentes principales para la aprehensión del saber.

Luego, según lo anterior, el educando funda los aprendizajes en la lectura del texto, este debe estar capacitado para realizar un proceso lector integral. No basta leer, es necesaria la comprensión del texto, como evento que expresa la capacidad del educando para dar sentido y significación a lo que lee. Es decir, que problematiza el texto, lo

discute y lo cuestiona. Se infiere, que es necesario un educando con capacidad lectora integral, porque el evento de leer implica escribir; y la escritura es una forma de responder a un texto para entrar en discusión con él.

Por lo tanto, un texto se interpreta, por ello la necesidad de mejorar los procesos lecto-escritores en la básica primaria, ajustándolos a una dinámica de comprensión de textos y construcción de los mismos por parte del educando, para que respondan con aciertos en las pruebas académicas que se exijan para medir su rendimiento académico.

La investigación tiene una gran importancia en el campo académico porque plantea la necesidad de revisar desde los intereses pedagógicos la manera cómo se afronta en el aula la enseñanza de la lecto-escritura.

La revisión que debe ser periódica, para innovar los procesos, y hacerlos partícipes del ordenamiento curricular, porque la lecto-escritura, como ya se expresó, es esencial en el aprendizaje de las áreas fundamentales de la enseñanza, en la básica primaria y secundaria, luego este proyecto, no solo es importante en el mejoramiento de la práctica educativa en la enseñanza de la lengua castellana, sino también en las otras áreas, porque el manejo integral del lenguaje (lectura y escritura comprensiva).

Es indispensable, no solo en la comunicación de constructos cognitivos, sino también en su asimilación, que implica, una participación del educando en la construcción de los saberes, lo que expresa que tiene capacidad para interpretarlos.

### **1.7 Limitaciones y Delimitaciones**

La investigación propuesta se desarrolló en la sede B del Colegio público Balbino García de Piedecuesta, y su población se circunscriben a los cursos de quinto grado de

primaria y los docentes que tiene la dirección de grupo. La observación de los fenómenos, atienden a la mirada metodología en las enseñanzas de la lecto-escritura; aplicación de los instrumentos de evaluación de la lecto-escritura en los educandos, respuesta de los alumnos en los instrumentos de evaluación.

**1.7.1 Limitaciones.** Como limitaciones para la investigación, se presentó la escasa colaboración brindada por los docentes de la institución educativa, pues se mira con recelo, la evaluación de sus métodos de enseñar la lecto-escritura; y el poco tiempo estrecho que facilitaron las directivas de la institución para la realización del proyecto.

**1.7.2 Delimitaciones.** Espacio físico. El proyecto se delimita en su contexto en el municipio de Piedecuesta, Santander, en los cursos del grado quinto de la sede B del colegio público Balbino García y en los procesos académicos al interior del aula.

*Temporal.* La investigación comprendió un periodo de 8 meses, desde agosto del 2012 hasta marzo del 2013.

*Temática.* La investigación se centra en las dificultades que presentan los estudiantes al interpretar un texto, y la relación que esto tiene con el rendimiento académico individual, considerado grupalmente.

*Poblacional.* La población total corresponde a tres cursos de quinto grado de primaria: 105 estudiantes del colegio público Balbino García, por tanto los resultados son válidos para esta población

El docente en estos tiempos, cuando la educación ha dejado atrás una mirada tradicional de la enseñanza aprendizaje, y opta por unos lineamientos pedagógicos

holísticos, actúa en el rol dual de maestro e investigador de aula, porque quién mejor que el mismo educador para conocer de los problemas propios de la enseñanza-aprendizaje, y simultáneamente buscar alternativas que permitan solucionarlas (Regueros, 2002). Por eso, esta investigación atiende a las dificultades que tienen los niños en el proceso de lecto-escritura en la interpretación de los textos escritos, desde la mirada del mismo docente al interior del aula. La lecto-escritura es de los constructos pedagógicos, que mayor relevancia tienen, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno aprende, a través de la lectura de textos, y responde a las evaluaciones con textos escritos.

Como se trata de analizar comportamientos de docentes y escolares, la investigación se propone desde lo descriptivo con una metodología cualitativa, pues aquí no obra medición alguna. La investigación describirá el comportamiento tanto de maestros y educandos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura. Conductas que reportan al obrar y quehacer de docentes y educandos en el aula, que tienen que ver con la asimilación de los constructos y respuestas a las evaluaciones por parte de los educandos y de los procedimientos, estrategias y técnicas metodológicas, en la enseñanza por parte de los docentes.

### **1.8. Terminología Básica**

Ver apéndice H

## **2. Marco Teórico**

En este capítulo se aproxima a estudios, investigaciones, teorías, artículos y demás documentos que aporten sobre el proceso de la lecto-escritura, su naturaleza y las dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje, con el fin de conceptualizar y atender a sus dificultades en el contexto del aula, desde una perspectiva que permita teorizar. Al abordar la lecto-escritura es necesario observarla, inicialmente desde su naturaleza, entenderla como un proceso de construcción de sentido, reconocer, que esta tiene en el contexto del aula un desarrollo y evaluación; que la define para su asimilación por parte del educando, siendo significativa, en la medida en que se relaciona con los intereses del educando y con sus problemáticas.

La construcción del marco teórico parte de la conceptualización de la lectura, asumiéndola desde el proceso lecto-escritor. El lector tiene respuestas, que se retroalimentan desde la lecto-escritura. Posteriormente se aborda el texto escrito, para definirlo en el proceso de comprensión; superada la comprensión del texto escrito, se categorizan las funciones de la lectura.

Pues esta responde a la tipificación o clasificación del texto; se entra luego a tratar el aprestamiento de la lectura con el cual se busca crear ambientes adecuados que le permitan al estudiante leer en condiciones de satisfacción y comprensión del texto.

El aprestamiento que atiende a los factores necesarios para realizar una buena lectura, prepara al lector para afrontar los procesos de aprendizaje, atendiendo a modelos o enfoques que le sean significativos por eso se traen a colación las respectivas teorías de enfoques en la enseñanza de la lectura inicial, el modelo de Clay, Elkonin y

su teoría de la toma de conciencia fonológica, Paulo Freire y su propuesta lecto-escritora a partir de un pedagogía liberadora, enfoque Psicológico, enfoque Psicolingüístico, enfoque ambientalista o ecologista, enfoque curricular y metodológico.

Otro aparte de este marco teórico, se centra en las dificultades que tienen los educandos, para asimilar la lectura de manera comprensiva, en el desarrollo de su capacidad interpretativa, para los cuales se proponen estrategias, naturalmente teniendo en cuenta su etiología u origen. Como cierre al marco teórico se conceptúa y se hace referencia a las competencias lectoras, que definen las capacidades que debe desarrollar el educando para responder a las expectativas de la lectura significativa.

La lecto-escritura es de los constructos pedagógicos, que mayor relevancia tienen, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno aprende, a través de la lectura de textos, y responde a las evaluaciones con textos escritos. Como se observa leer y escribir es fundamental para responder con éxito a las exigencias académicas: superar los logros e indicadores de las pruebas de retroalimentación del aprendizaje, como lo expresa Padrón (1999). De acuerdo a lo anterior se formula la tesis de que la metodología empleada por los docentes y sus competencias en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, opera como la mayor dificultad para que los educandos la asuman de manera comprensiva y con capacidad interpretativa.

Todo proyecto de estudio o investigación parte de un problema que hay que resolver o de un fenómeno que se desconoce, sobre el cual hay que generar conceptos o supuestos teóricos que definan su naturaleza, para hacerlo entidad de conocimiento.

Sin embargo, el desconocimiento de los problemas o fenómenos de estudio, no es absoluto, porque existen estudios que los antecede, que se erigen, para la investigación

que se propone como un norte y guía, para lograr una mayor solidez teórica.

Por lo tanto, se concluye que los estudios que anteceden a una investigación en desarrollo, constituyen su marco teórico previo, que para el caso de esta investigación son los conceptos de lectura, las teorías sobre la enseñanza aprendizaje del proceso lecto-escritor y los modelos o enfoques que se aplican para superar las dificultades que se presentan en el proceso lector como enseñanza aprendizaje.

Las investigaciones empíricas, en este estudio entran apoyar los supuestos, teorías y demás conceptos, desde un contexto más actual, que permite una mirada más amplia sobre el problema de las dificultades lecto-escritoras de los estudiantes para interpretar textos y las alternativas para superarlos con procesos pedagógicos resultantes de las experiencias en el aula.

Se asumo desde la posición de investigadora de este estudio que el caudal del material bibliográfico de archivo horizontal (libros sobre dificultades del aprendizaje de la lecto-escritura y de alternativas pedagógicas para superarlos), como los materiales de archivo vertical (revistas), se ofrecen al investigador como antecedentes y fuentes que le aportan elementos para orientarse en el conocimiento y la resolución del problema planteado. En fin son sus apoyos teóricos para alcanzar el éxito en la elaboración del proyecto.

## **2.1 El Concepto de Lectura**

El proceso pedagógico para la enseñanza de la lectura es el que define su naturaleza, y hacer de la lectura una actividad no mecánica, que le permita al educando aprender a comprender lo que se lee; por lo que es relevante alcanzar este proceso de

comprensión, que debe generar una competencia interpretativa que todo maestro debe tener en cuenta que la lectura no es un proceso de solo leer sino también de escribir, luego sin crear fronteras la lectura es enseñar a leer y escribir (Braslavsky, 2008).

Es así que el acto de leer debe apreciarse, en la perspectiva de (Richards, 1995. p. 49), como “un entendimiento, no solo del sentido literal del texto sino también del significado implicado en él humor, tono, la intención del autor”, lo que implica asumir por parte del lector una lectura que vaya más allá de la lectura de signos, y atienda a las intenciones de quien escribe, es decir que semantiza los actos del aula.

Por lo tanto, obra en el acto de leer la comprensión relacionada con los procesos del pensamiento, una lectura que escapa del acto tradicional de una mera apreciación perceptual: vista y oído. Un proceso eje del pensamiento, en el cual se significan los símbolos, con los cuales está escrito el texto (Gray, 1987). Lo que quiere decir, no es que no sean útiles la vista y el oído. No se puede leer, sin el auxilio de estos, lo que se busca, es que la lectura no se quede en el acto de ver y escuchar, como algo mecánico e instintivo; hay que complementarla con lo relevante: acto de pensamiento, que conlleva a la comprensión de los mensajes escritos y orales, si se trata de un texto hablado. De esto se infiere que hay una correspondencia entre percepción y comprensión.

La lectura como un acto significativo, implica para los alumnos que estos están en capacidad de reconstruir los hechos y acontecimientos que expresan los símbolos del texto, es lo que (Durkin, 2000. p.10), asume como “pensamiento intencional durante el cual el significado es construido a través de interacciones entre el texto y el lector”. Acto por el cual reconoce los símbolos escritos, que lo estimulan a significarlos, situarlos en un contexto de realidad, a entrar en discusión o conciliar con el texto, enriquecer sus

conceptos, que le provee esos signos textuales.

Cuando el lector organiza en el pensamiento los significados, se genera un proceso de interacción y actuación a través de los textos, donde el lector se siente motivado a manifestar conocimientos, valores, experiencias y creencias, es decir que el texto incentiva al lector a ser constructivo (Goodman, 1992).

Se asume que la lectura no debe confundirse con una actividad motriz, sino como un acto de pensamiento, que tiene como foco el lenguaje escrito. La lectura se hace sobre textos escritos, luego lo que se busca comprender es la interpretación del lenguaje escrito. Por eso, la importancia de que quien lea, escriba, porque si escribe, se infiere que entiende el texto.

Por eso los problemas en la comprensión de la lectura, lleven al fracaso escolar y a problemas de mayor repercusión de la misma repitencia y deserción. De ahí que se enfatice en la necesidad de una pedagogía para la comprensión de la lectura, que actualmente implica que en el escolar se desarrolle la competencia interpretativa, necesaria para aprehender los saberes y conocimientos en el aula, y a la vez responder de manera escrita en la retroalimentación y actividades propias de la evaluación.

Se infiere por lo tanto que en la concepción significativa de la comprensión un proceso lecto-escritor, donde se reconozca pedagógicamente que el acto de escribir no puede seguir confundiendo con según Braslavsky (2008) con un acto motriz de mera orientación espacial y corporal. Así como el acto de leer precisa semantizar un texto, y escribir sin desconocer que la escritura es la primera tecnología de la palabra, y que es también un acto de significación. Escribir es hacer tangible exteriormente el pensamiento, luego en una concepción renovada de la lectura, esta se reconoce cómo el

acto de leer y escribir a partir de constructos gramaticales, con significado para quien los escribe y para quien los lee.

## **2.2. La Comprensión del Lenguaje Escrito**

Leer implica un proceso de comprensión del texto escrito. Por lo tanto es relevante que el estudiante maneje el lenguaje escrito con capacidad de significarlo, es decir darle sentido. Por eso es importante atender al concepto de comprensión, dado que son los problemas de interpretación de un texto, los que mayormente dificultan la lectura, y conducen al fracaso y la deserción escolar.

Por lo tanto, la lectura al hablarse de comprensión debe observarse como un problema de pensamiento, por eso para Goodman (1992), la lectura en si es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en múltiples y continuas interacciones, de ahí que la lectura implica una capacidad intelectual superior que actúa en los aprendizajes del aula para crear, rescatar lo más profundo del pensamiento y de la sensibilidad.

Por lo tanto, como lo apuntan Monroy y Gómez (2009) es relevante en estos tiempos que la nueva generación de estudiantes desarrolle entre sus habilidades cognitivas y metacognitivas la comprensión lectora, para alcanzar aprendizajes significativos. La lectura entre las habilidades cognitivas y metacognitivas conlleva al entendimiento del texto y al estudiante a reflexionar. Encadenándose con la indagación y el análisis, la relación e interpretación de lo leído con el concepto previo.

**2.2.1. Evolución del concepto de comprensión.** Si se mira la historia de la evolución en la pedagogía de la lectura, el término comprensión solo empezó a usarse a finales del siglo XIX, cuando comienzan a cuestionarse de manera rigurosa el deletreo y las prácticas no significativas, sin embargo, estos comienzos de la comprensión en la lectura la asumen desde lo pasivo, ya que se trata “de la apropiación literal del pensamiento del autor, de un modo receptivo (Braslavsky, 2008)”. Se observa que el lector solo reproduce lo que manifiesta el autor. La comprensión pasiva en la lectura empieza a superarse cuando el acto de leer, cognitivamente lleva a la intervención del lector en la construcción del significado, por lo que la lectura se entiende desde la comprensión como:

“Un proceso en que el lector construye significados interactuando con el texto a través de la combinación de conocimientos y experiencias previas; información disponible en el texto; interacciones o comunicaciones inmediatas, recordadas o anticipadas” (Ruddel, 2005, p.31). Lo anterior infiere en la comprensión como un intercambio de ideas entre el lector y el autor a través de un texto, el cual ve el lector con un propósito, con una intención, es decir que no se lee gratuitamente, sino que hay una necesidad de resolver un problema. Por lo que se ve lo relevante, y se construyen nuevos significados, que van más allá de lo expresado por el autor.

**2.2.2 Componentes del proceso de comprensión.** Indudablemente si la lectura indica un proceso, y la comprensión es nuclear, para la interpretación de un texto, esta debe tener componentes. Estos se caracterizan en el lector y su relación con el autor, el contexto y el texto.

**2.2.2.1 *El lector y su relación con el autor.*** Los lectores, cuando realizan un proceso auténtico de comprensión construyen el significado y desde su perspectiva el texto, adquiere múltiples sentidos, así se comparta una misma cultura, y experiencia que estructura un nuevo conocimiento.

Es así que los textos cobran vida, cuando se leen, y el lector tiene la capacidad de contextualizarlos en diversos tiempos y espacios, pues el libro que no se asume desde esta perspectiva es un texto condenado irremisiblemente a su desaparición (Viñao Frago, 1995).

Esa relación del lector con el autor, no es unidimensional, pues los intereses del lector para con el texto no siempre son los mismos. Es por eso que unos buscan información, otros estudiar, algunos asumir el texto de la lectura para plantear alegatos, argumentar, y hay también quienes buscan placer. Como se observa los propósitos responden a intereses propios que generan la necesidad de leer y escribir.

**2.2.2.2 *El contexto.*** Si se tratara de un texto oral o lenguaje hablado el contexto se traducirá en el escenario o la situación que comparten los interlocutores; pero cuando el texto es escrito el contexto es otro, es el libro o texto.

Indudablemente al desaparecer el contexto del texto oral, y quien habla se hace distante para el lector en el texto escrito, la comprensión se hace más compleja, pues se trata de la recuperación, para la interpretación, de la procedencia del autor de su producción textual y otras cosas que obligan naturalmente al ejercicio de destrezas, y es aquí cuando obra un proceso lecto-escritor, pues no se mira solo el texto, sino también las situaciones y demás experiencias generadas, alrededor del autor para la construcción del texto (Viñao Frago, 1995).

**2.2.2.3 El texto.** A pesar de que el texto este ahí expresado en la estructura gramatical de párrafos, y hecho letra impresa, este no se puede aprehender por parte del lector de manera literal. El lector, si sabe leer, interpreta qué tipo de texto se le presenta: si es un texto objetivo de una información, si se trata de un texto científico, donde se interpretan datos o de uno literario, donde para la interpretación interviene el imaginario del lector.

En el enfrentamiento del lector con el texto es donde debe actuar la comprensión, por lo que el docente debe apropiarse estrategias para la iniciación del educando en el proceso comprensivo de la lectura. Es así que le debe proponer diversos tipos de texto, para que el educando vaya reconociendo el texto desde sus variedades discursivas. En lo anterior el educando como lector ira asumiendo su disposición ante la lectura de una historieta, de un telegrama, de un periódico, informe científico, de una factura, una biografía, un poema, un cuento, o un ensayo (Braslavsky, 2008).

## **2.3 Funciones de la Lectura**

La lectura tiene una importancia para la vida personal, social y un rol en la vida escolar a partir de estos intereses y atendiendo las funciones relevantes del lenguaje (apelativa y representativa) se definen las funciones, que Halliday (1982) categoriza como tipo normativo, interaccional, instrumental, personal, imaginativo, informativo y heurístico.

**2.3.1 Función apelativa.** Es la función que prima en las expresiones lingüísticas que utilizan el modo imperativo y en los diversos modos de dar órdenes o indicaciones. Esta función se observa en todo texto escrito que de por sí constituye una apelación al lector, un modo de interrelacionarse con él, ya que le pide que desarrolle la actividad de leer (Alliende, Condemarin, 1994).

Algunos textos escritos, además tiene funciones específicas a otras actividades del lector. Estos textos serian, específicamente, señales para el lector. Estos textos son los que desempeñan la funciones de tipo normativo (escritos para establecer reglas y advertencias), Función interaccional (producir en el destinatario un determinado objeto); función instrumental (orientar al lector para realizar una actividad o el manejo de ciertos objetos); (función heurística búsqueda de la información necesaria), y la función dramática, que es la que permite la representación de acciones (textos de teatro, libretos de radioteatro, cine y tele drama.

**2.3.2 Función expresiva.** Cuando se habla de este tipo de expresión obra la emoción y la imaginación, en otras palabras los sentimientos, los cuales reconoce el

autor a través de la lectura del texto. Estas funciones expresivas se categorizan en: función personal del lenguaje escrito (lectura de contenidos vivenciales o emocionales con los cuales se identifica el autor; función imaginativa de la lectura (estimulación de la imaginación y emoción del individuo) (Alliende y Condemarin, 1994).

**2.3.3 Función representativa.** La función representativa tiene el espíritu de lo simbólico. Es la función más extendida en el lenguaje, ella no solo es de carácter referencial denotativo, sino también cognoscitivo, pues de manera amplia proporciona la información. En lo anterior la función más relevante de lo representativo, es la actividad informativa de la lectura, ya que esta es materia de aprendizaje e instrumento para el conocimiento en otras áreas del currículo.

**2.3.4 Función metalingüística.** La lectura tiene efectos sobre sí misma. Entre ellos la familiarización con estructuras lingüísticas propias del lenguaje escrito como son el uso de la lengua en un alto nivel, el incremento del vocabulario y el mejoramiento de la ortografía.

## **2.4 El Aprestamiento y la Lectura**

El aprestamiento es ante todo una actitud fisiológica y social en la cual se involucra tanto el alumno como el maestro para lograr en el educando un óptimo desarrollo de sus habilidades lecto-escritoras. Es por eso que se tratará aquí sobre estos aspectos de la naturaleza del aprestamiento, el cual es indispensable para el futuro

rendimiento lector del niño.

**2.4.1 Concepto de aprestamiento.** Como el aprestamiento se observa desde el niño y el educador si se refiere al primero este connota un estado mental, conceptual, perceptivo y lingüístico que le facilita aprender a leer sin dificultades; en el caso del educador, el aprestamiento refiere a las actividades o experiencias cuyo planeamiento tiene como finalidad preparar al niño para que afronte las tareas que exigen el aprendizaje de la lectura.

**2.4.2 Factores que involucran el aprestamiento para la lectura.** Hay factores que tienen una relevancia en las etapas del aprendizaje de la lectura. Estos factores tienen un carácter sistemático y se categorizan de la siguiente manera.

- Factores físicos y fisiológicos. Estos tiene que ver con la edad cronológica en la idea de que a los 6 años y medio de edad es el tiempo más propicio para aprender a leer o para iniciar a los niños en la lectura; sin embargo sobre el tema no hay investigaciones solidas sobre la edad en que deba iniciarse.

En lo precedente, los estudios de Prescott (1965) realizados con 14.000 alumnos revelan experiencias significativas en el aprestamiento de los alumnos de 7.2 años con los de 5.8 años y menos; el estudio de Sutton (1969) mostró que los puntajes más altos de lectura fueron en los grados en que los niños habían aprendido a leer en el jardín.

En cuanto al sexo, los estudios revelan que las niñas están listas para iniciar la lectura más temprano que los niños. Esto se funda en aspectos fisiológicos, ya que las niñas como grupo maduran más rápido que los niños: aparecimiento de dientes,

desarrollo del escolar, mayor facilidad en el habla (Prescott, 1965).

Pero si se busca implementar programas de desarrollo de la lectura según las necesidades de los niños, se presentan diferencias de sexo en el aprendizaje; ya que algunos niños están más preparados para iniciar el aprendizaje lector que algunas niñas y viceversa.

En lo que refiere a aspectos sensoriales, la lectura se puede alterar por problemas visuales y auditivos. En la mayor parte de los establecimientos educativos la visión es comprobada mediante el test de Snellen, que evalúa la miopía y ambliopía.

La lectura en su mayor parte se realiza a corta distancia, la retina de ambos ojos refleja imágenes vistas: símbolos de las palabras. Para que haya una visión adecuada, las imágenes de cada retina deben sincronizarse o fusionarse perfectamente, por lo que si esta función no ocurre la imagen será borroso, y en casos extremados dobles. Cuando el estímulo está cerca es el caso de la lectura, los ojos deben converger gracias a los músculos que posee en cada (Shubert y Walton 1980).

- En cuanto a los factores sociales, emocionales y culturales, la influencia de estos en las personalidades de los niños varían entre uno y otro, dentro de estos factores es necesario diferenciar los sociales y emocionales, pues ellos empujan a la madures social de los niños. Se observa que los niños que confían en sí mismos y en los otros funcionan de forma independiente sin exigir excesiva atención y tiempo de otros, y por ende resuelven sus dificultades con un auxilio mínimo de parte de los adultos.

En las observaciones de Liberman, (1971) es importante la capacidad para integrar un grupo y trabajar en cooperación este hecho atiende a estar presto para el desarrollo de habilidades: escuchar respetar opiniones, aceptar la parte que toca en la

realización de la tarea, compartir los objetos y las acciones, seguir instrucciones, actuar de común acuerdo.

- Por otra parte es importante atender los factores socioeconómicos y culturales, que afectan el aprendizaje de la lectura. En la fase inicial del aprendizaje de la lectura los factores aludidos afectan los intereses la motivación y la empatía con el lenguaje escrito. Más adelante en el proceso de desarrollo lectual, inciden y repercuten el nivel de experiencia que el lector aporta en la codificación del material impreso.

- Factores perceptivos. La percepción, en la lectura es ante todo el reconocimiento y la interpretación del estímulo en el cual acuden la experiencia previa del perceptor, donde se inserta el estímulo y las características propias de este, como identificar la figura de una persona, reconocer un olor de una fruta o la secuencias de notas de un estribillo.

La percepción no es propia de un desarrollo madurativo, depende de aprendizajes específicos y de la experiencia de la interrelación en juegos que maduran la sensibilidad. Es por eso que en el aprestamiento para la lectura se hace hincapié en la percepción visual, discriminación visual y habilidad viso motora (Alliende, Condemarin, 1994).

## **2.5 Modelos Pedagógicos para la Enseñanza de la Lecto-escritura**

La lectura, como proceso que incluye a la escritura, requiere de enfoques y modelos que le permitan al lector aprender a leer de manera significativa. Esto traduce que el niño debe familiarizarse con una lectura, que le permitan comprender el texto y

escribir a partir de él. No hay que olvidar de que quien lee escribe, y de quien escribe lee.

En este aparte del marco teórico, se traen a colación enfoques y modelos, reconocidos, para lograr una lectura significativa, al igual que estrategias que permitan superar dificultades en los proceso de enseñanza aprendizaje.

**2.5.1 Enfoques en la enseñanza de la lectura inicial.** La lectura es un proceso que tiene un punto de partida, es lo que se reconoce como lectura inicial, frente a la cual operan enfoques, los cuales atienden a métodos globales y métodos fónicos.

En América latina los enfoques globales, son aplicaciones de experiencias de enseñanza de la lectura de idioma Inglés. Los enfoques fónicos responden a experiencias realizadas dentro del ámbito del español y el portugués, que son las dos lenguas romances habladas en América latina.

Cuando se aplica el método global que responde al inglés, se presentan dificultades para el niño, porque debe apoyarse en una serie de claves: contexto convencionales familiares, memorización de la silueta de las palabras de la secuencia y el número de letras en la palabra.

En cambio las lenguas romances permiten simplificar el proceso, pues al niño se le facilita el descubrimiento de las relaciones, fonemas-grafema-articulación, si se le presentan materiales organizados de manera tal que le permitan extraer la regla: familia de palabras, palabras generadoras de tal manera que si se le presenta las palabras tala, pala, sala, el leerá fácilmente cala (Sánchez, 1982).

Lo anterior infiere que a partir de palabras que conoce puede formar otras y

también expresiones, como en el caso de la palabra camisa de la cual el obtiene mi casa, misa, saca. En inglés no es posible que se puedan dar estos casos de manera frecuente, solo excepcionalmente.

Indudablemente han surgido críticas en la aplicación de los métodos fónicos, pues es de apreciación general que ellos convierten a los niños en simples decodificadores, es decir que limitan su capacidad comprensiva, pero si se atiende a Chall (1999) este proporciona evidencias que los niños que han sido enfrentados a la lectura con técnicas fónicas entienden más rápido el significado del párrafo que los niños enseñados con otras técnicas.

Otro de los pensadores que le apuestan al método fónico es Luria (1987) cuando plantea que si uno no domina un idioma extranjero, no es capaz de discriminar los fonemas de ese lenguaje, como cuando lo hace de su propia lengua materna, donde cada fonema puede ser escuchado o interpretado por lo que se analiza que el recogedor auditivo de la lengua es el resultado de un aprendizaje específico de la infancia apoyado en la experiencia articulatoria.

Por otra parte Liberman y Shankweiler (1978) asumen que la lectura y escritura se fundan en un conocimiento de la estructura fonética de las palabras, tanto habladas como impresas. Por lo que afirman que si ese conocimiento no existe puede predecirse que los lectores tendrán dificultades lectoras.

Como se observa el aprendizaje de la lectura inicial no es una instancia fácil, la lectura es un proceso bastante complejo porque no hay que olvidar que no hay bases naturales de la escritura como sí las tiene el aula, donde sí se forman unidades distintivas. Para el aula hay una base genética y un aparato fono articulatorio que

provoca el lenguaje oral, en atención a lo precedente Medwell (1993) todo aprendizaje de código visual-verbal deben ser aprendidos por cada generación en la relación maestro-alumno que se da en el aula.

**2.5.2 El modelo de Clay.** Ante la complejidad de los actos de leer y escribir todos los lectores, desde la lectura de su primer libro, recogen información y la procesan desde diferentes fuentes, pues sin estas no pueden lograr la lectura significativamente. Por eso confrontan tipos de signos semánticos significado del texto, sintácticos, estructuras de la oración, visuales (formato, grafema, ortografía) y fonológicos (Clay y Cazden, 1994).

En lo precedente, interpretando a Vigotsky, Clay de manera más explicativa considera que los niños al leer expresan dificultades ajustadas a sus capacidades del momento y para superarla se valen de un conjunto de operaciones síquicas, estrategias mentales que son adecuadas para textos difíciles. En el proceso realiza un trabajo de lectura de esfuerzos deliberados que buscan resolver nuevos problemas con información y procedimientos que le son familiares.

Se infiere, que actúan como lectores inteligentes que han adquirido esas informaciones y procedimientos en sus experiencias, por lo que los niños leen con atención en la semantización, en el significado lo que les permite la interpretación del texto cotejando diversas fuentes de manera simultánea.

Por lo tanto Clay y Cazden, atendiendo a Vigotsky y su zona de desarrollo próximo, generan un proceso del cual afirman que al día siguiente el niño lee de manera independiente. Lo explican así: el maestro crea un andamiaje dentro del cual promueve

el surgimiento de aptitudes, le permite al niño trabajar con lo que le resulta familiar, introduce lo que no le es familiar de un modo mesurado y se ocupa de los deslices y errores de una manera constructiva.

El maestro busca la comprensión de los textos y la detección y reparación de los desajustes cuando los hay. Le va pasando el control del niño, cada vez más, y lo empuja, delicada pero finalmente, hacia una actividad constructiva independiente.

A través de la actividad cognitiva constructivista del niño operan conjuntamente la percepción visual de lo impreso, el lenguaje oral y el conocimiento del mundo, teniendo como objetivo el significado y al maestro como guía y monitor.

### **2.5.3Elkonin y su teoría de la toma de conciencia fonológica.** Elkonin

(1987) es un crítico severo de la antigua psicología que asumía el proceso de lectura como la conjugación de sonidos pronunciados y caracteres alfabéticos. Como se observa una simple asociación, cuando el proceso es más complejo, ya que Elkonin considera en la iniciación de la lectura alfabética, que hay una diferencia enorme entre las escrituras pictográficas o ideográficas, pues los símbolos no están directamente ligados a la comprensión como lo explica Braslavsky, (1992), cuando reconoce en la teoría de Elkonin a la palabra escrita como el modelo gráfico de la palabra sonora y que en las personas de modo normal de comprensión está directamente vinculada a la palabra sonora representada en los signos convencionales del alfabeto.

Es así que el niño reconoce la manera de que el lenguaje hablado está construido por unidades sonoras. En esta perspectiva la primera dificultad que hay que resolver, es como el niño descubre la estructura sonora de la palabra: como se combinan los sonidos

en ella y como cambia su significado, o lo pierde el todo según cuál sea la posición de cada sonido respecto a los otros (Braslavsky, 1992).

Sigue explicando Braslavsky, que en el proceso evolutivo del niño respecto de la lectura, la etapa inicial es la toma de conciencia lingüística, léxica y fonológica. Esta etapa no es fácil pues en la mayoría de los casos, esta ofrece dificultades, de tal modo que entre esas dificultades además de los problemas para aprender a leer, aparecen las llamadas dislexias. Es así que al interior de la familia se aconseja mantener las antiguas tradiciones de las canciones con rima o con ritmo que llaman la atención del niño con la sonoridad del lenguaje hablado y su estructura.

El Konin, propone para los niños de jardín o el primer año escolar propone una serie de juegos que les permita diferenciar los fonemas en el contexto de la palabra. Se busca con ello diferenciar los fonemas en una primera instancia, y seguidamente - naturalmente como proceso diferenciar las vocales de las consonantes.

**2.5.4 Paulo Freire y su propuesta lecto-escritora a partir de una pedagogía liberadora.** La pedagogía liberadora de Paulo Freire, se observa como una propuesta que rompe con la educación tradicional, como lo expresa Steven, S. (2005). El objetivo esencial de la educación, que propone Freire, es liberar a la persona de las supersticiones y creencias que le ataban, y liberar de la ignorancia absoluta en que vivían; transformarla a su estado de dignidad y humanismo, mas no uniformizarla ni reproducir lo pasado, tampoco someterla, tal como ocurre en la educación tradicional que ha imperado varios siglos.

En lo precedente se infiere que la propuesta pedagogía de Freire, no

postulam modelos de adaptación, de transición ni de la modernidad de la sociedad sino modelos de ruptura, de cambio, de la transformación total de la persona, especialmente el acceso a una educación digna y con igualdad de derechos y devolverlo a su estado natural con que fue creado cada ser humano.

El método de alfabetización para que el adulto aprenda a leer y escribir su historia y su cultura, su modo de explotación y esclavismo, que pueda conquistar el derecho a expresarse y decidir su vida; la metodología está fijada por el contexto de lucha (perseverancia) en el que se ubica la práctica educativa.

Freire (1995), propone que el diálogo como método permite la comunicación entre los educandos y entre éstos y el educador; se identifica como una relación horizontal de educando a educador, en oposición del anti diálogo como método de enseñanza tradicional que implica una relación vertical de profesor sobre el alumno.

Sobre esta base propone la educación dialógica como la forma de desarrollar una pedagogía de comunicación que permita y facilite dialogar con el educando sobre algo. Ese algo es el programa educacional que se propone en situaciones concretas de la vida del pueblo, lo que posibilita que el analfabeto logre el aprendizaje de la escritura y la lectura, luego introducirse en el mundo de la comunicación, actuar como sujeto y no como objeto pasivo que recepciona lo que impone el profesor, así dar paso a la transformación total en su ser y vivir de acuerdo a los paradigmas del presente siglo XXI.

**2.5.5 Enfoque psicológico.** Este enfoque, lo trabajan los psicólogos y naturalmente sus intervenciones tienden al mejoramiento de factores como la atención,

la memoria, la censo percepción, senso percepción y la cognición. Como herramienta de auxilio para proceder en la construcción de supuestos teóricos, se apoya en la sicometría, en lo conductual en la humanística, en el psicoanálisis, y en lineamientos cognitivos y metacognitivos.

El problema que se presenta en el enfoque psicológico, es que las anteriores orientaciones tienen una concepción diferente de las dificultades que se observan en los niños sobre el aprendizaje de la lecto-escritura.

Es así que para la psicometría los problemas de percepción, conceptualización, psicomotricidad y las funciones psicológicas básicas tienen como raíz la lección cerebral (Condemarin y otros 1996). En este modelo se destacan autores como Forness, Vender, Frostig, quienes parten de pruebas diagnósticas fundadas en test, para a llegar información sobre las causas que dificultan la lecto-escritura en los niños.

Los principios conductuales asumen las dificultades en eventos relacionados con: estímulos exteriores, anteriores y ulteriores de los comportamientos y de las respuestas que se observan en los educandos, como producto de los procedimientos de reforzamiento, moldeamiento, control de estímulos etc.

Quienes siguen esta línea como Etraus, y Stambag, proponen para la recuperación progresiva de las habilidades y las destrezas perceptuales, lo que ellos llaman intervención sistemática (Bravo Valdivieso 1990).

Si se observa la línea psicodinámica, con representantes como Muchielli y Burcier (1979), Migdien (1990), las estrategias para superar las dificultades está en no enfrentar directamente los síntomas, sino en desbloquear, liberar las tensiones que impiden el aprendizaje, mejorando las interacciones personales y la autoestima, la tartamudez, la

enuresis, las fobias, la irritabilidad, el retraimiento, los tics, entre otras, son manifestaciones de los casos de ansiedad que pueden encontrarse en las dificultades en el aprendizaje desde esta perspectiva. (Betelheim y Zelam 1983)

Por otra parte si se mira la línea cognitiva y metacognitiva esta supera el modelo conductual y avanza hacia los procesos, imprescindibles en la comprensión del comportamiento. Otorga un papel significativo a la persona que los construye y las formas de procesamiento de la información (Wong, 1993).

**2.5.6 Enfoque psicolingüístico.** La psicolingüística, tiene como preocupación esencial el estudio de las estructuras mentales y las operaciones que posibilitan la comunicación mediadas a través del lenguaje. Con respecto a los trastornos del aprendizaje, Vellutino (1987) sostiene que los trastornos específicos del aprendizaje, tiene que ver con una deficiencia básica del desarrollo psicolingüístico, que obstaculiza el aprendizaje de la lecto-escritura debido a que no se cuenta con un soporte semántico, sintáctico y fonológico que se requiere para codificar o decodificar la información gráfica.

En la especificidad, el trastorno se observa en los niños en la percepción de los fonemas, por lo que la dificultad es de carácter fonológico, ya que los niños al no percibir los fonemas no toman las palabras como unidades básicas, por ende no pueden relacionarlas con su grafía o signos que las representan en la escritura.

Desde este enfoque psicolingüístico si se aprecia la parte sintáctica como problema se observa que las escrituras de las oraciones no son completas, la organización no es la justa y adecuada menos fluida y no hay variedad verbal.

Por otra parte si se mira lo semántico el vocabulario es muy pobre.

Indudablemente lo anterior traerá un problema de carácter de procesamiento verbal y de reconocimiento de otras teorías para la construcción de unidades oracionales con sentido y significación.

**2.5.7 Enfoque ambientalista o ecologista.** El modelo ambientalista atiende a una visión que se clasifica en una visión heurística, en los últimos años tiene una gran acogida en el campo de la educación especial.

En él, puede destacarse a Bronfen-brenner (citado por Ammerman, 1995), son su modelo multinivel, que supone una visión integral del sujeto a partir de los análisis de los siguientes niveles: ontogenético, que refleja las características del individuo; *el microsistema*, dedicado al estudio de la familia y del sujeto del ecosistema, en el que se encuentra la comunidad donde viven las personas y la familia; *el macrosistema*, que refleja las fuerzas sociales, culturales y políticas anotando que estas son de difícil control.

Como este es un enfoque global no extraña expresar que en él influyen factores socioculturales en el aprendizaje Bernstein, (1975), y de orden del constructivismo social (Vigotsky, 1989). Se explica este enfoque desde una mirada más abierta a los tiempos de hoy, al reconocer las dificultades en el aprendizaje lecto-escritor desde la óptica socio-culturales, contexto en el cual se encuentran los niños y de los considerandos ambientales, que van desde el entorno macro al entorno micro.

**2.5.8 Enfoque curricular y metodológico.** La observancia del enfoque curricular

es relevante, por el carácter pedagógico y de intervención en los procesos de enseñanza aprendizaje. Las dificultades en el aprendizaje obedecen a una cuestión de orden didáctico, entre las que se pueden destacar las propuestas de enseñanza, los conocimientos de los maestros, las metodologías empleadas y un sistema escolar y curricular incapaz de hacer adaptaciones para atender todas las necesidades particulares de los alumnos.

Conceptos como no-segregación, currículo pertinente, currículo para todos, adaptaciones curriculares son propios de este enfoque. En este sentido, muchos de las propuestas planteadas por la ley general de la educación de 1994 y el decreto 2008 de 1996, al exigir revisiones de los sistemas de acceso, enseñanza y aprendizaje para los niños y niñas con necesidades educativas especiales que han de estar integrados a las aulas regulares, se inscriben en esta orientación.

En una mirada a las implicaciones del enfoque curricular, estas para atender las necesidades particulares de los alumnos suponen cambios en los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación, y requiere del trabajo conjunto de maestros, maestros de apoyo y especialistas diferentes campos.

Esta alternativa se convierte en soporte fundamental para resolver y aclarar los problemas asociados con las dificultades en el aprendizaje, en un sistema escolar como el nuestro, donde persisten formas tradicionales de enseñanza para la lectura y la escritura basadas en el modelo de destrezas, en un sistema escolar como el nuestro, donde persisten formas tradicionales de enseñanza para la lectura y la escritura basadas únicamente en el modelo de destrezas basadas en una propuesta que activa y dinamice actividades del educando.

## **2.6 Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura**

Los problemas en el aprendizaje de la lectura son trastornos que pueden generarse por difusión del sistema central, deficiencia sensorial, retraso mental, que son trastornos de carácter intrínseco, pero los que se van a tratar en este aparte del marco teórico tiene que ver con lo generado por influencias extrínsecas y que tiene que ver con problemas culturales, y propios de los proceso de enseñanza aprendizaje.

**2.6.1 Dificultades específicas del aprendizaje de la lecto-escritura.** Las dificultades en el aprendizaje se presentan, cuando el maestro asume que los escolares no alcanzan un rendimiento satisfactorio. Naturalmente en este ámbito, la comprensión del problema, tienen que ver con el enfoque teórico dentro del cual se propone el proceso.

Las características frecuentes de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura, según Isaza Mesa (2001), se expresa en dificultad para aprender no generalizada a todas las áreas. Esta puede presentarse en una o varias como la lectura escritura y el cálculo matemático incluso, inmerso en aspectos muy determinados que se relaciona entre estas áreas.

Se infiere de lo anterior que la lectura y la escritura son fundamentales para el aprendizaje de las áreas de enseñanza, por lo que el maestro debe estar atento a reconocerlas en el aprendizaje que los educando hayan recibido en su formación lecto escritora.

Pero en la especificidad de los trastornos en la lecto-escritura, Bravo

(1990), reconoce las alteraciones en el proceso de la información, estos se presentan en las dificultades que el estudiante tiene para la recepción de la información, la comprensión, la integración y la organización que debe hacer de los procesos asimilados, al igual de la aprehensión de los contenidos y la comunicación verbal y escrita al igual con eventos que tengan que ver con la creatividad; en los cuales naturalmente afloran la impedimenta para crear textos desde la escritura, responder al contenido de un discurso del tema de enseñanza facilitado por el maestro para la recepción de su contenido.

**2.6.2 Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura, y el origen del problema.** Sobre el tema de la lectura, es oportuno dar respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Qué problemas en la ejecución de la lectura y la escritura presentan los niños en relación con el aprendizaje? ¿Cómo identificar el origen de los problemas? ¿Cómo favorecer la comprensión y el aprendizaje a través de la lectura y escritura?

Todo estudio que trate de abordar las dificultades lectoras, debe empezar por entender qué es la lectura y escritura. Si se entiende por lectura la construcción del significado o la decodificación de sonidos, y por escritura, la expresión del pensamiento o la letra de buena forma para poder luego observar e identificar qué es lo que hacen aquellos niños que no leen y escriben correctamente.

La lectura más que una simple actividad de codificación que se entiende como un proceso mecánico en el que primero se aprende a identificar y nombrar bien cada una de las letras, para luego, al unir las pensar qué dicen, es un proceso en donde el lector a medida que se enfrenta al texto escrito va construyendo el significado, entendido por el escritor, empezando por ello, tanto los conocimientos que posee sobre el tema, las pistas

que le brindan el texto, como una serie de estrategias y operaciones mentales que ponen en marcha al leer.

La lectura implica pues, una serie de operaciones indispensables toda para la elaboración del significado, tales como: reconocimiento de la información relación de dicha información con la almacenada en la memoria semántica del lector, activación de los significados semánticos, realización de distintos tipos de relaciones entre las partes del texto, construcción del significado global o macro estructura, entre todas estas operaciones intelectuales hacen de la lectura una actividad compleja.

Si se piensa en la complejidad de la lectura se puede deducir que su aprendizaje también lo es. Aprender a leer es algo más que adquirir un sistema de representación, e implica la capacidad para usar la lengua de manera más consciente, deliberada, formal y descontextualizada.

Es común que, la mayoría de los niños, que según el criterio de los adultos, no son capaces de aprender a leer y escribir, demuestran una capacidad de funcionamiento totalmente normal, no evidencia trastorno alguno y han entrado en contacto con las experiencias habituales de aprendizaje en la escuela, sin embargo, no escriben bien.

En la literatura referida a los problemas de aprendizaje de la lectura y la escritura se encuentra una serie de afirmaciones que trata de explicar la situación de dichos niños. Una de ella sostiene que estos niños tienen deficiencia perceptiva que ocasionan problemas para diferenciar símbolos simples como b y d y la consiguiente elaboración de las reglas de correspondencia entre fonemas y grafemas, lo que se interpreta como conclusiones entre los símbolos y/o alteraciones en el reconocimiento, lo cual incide en la falta de fluidez.

Al hecho de que los niños se confundan en muchas y variadas correspondencias en letras del alfabeto y los sonidos de componentes de las palabras habladas, se les atribuye como causa de un efecto en la habilidad para discriminar los sonidos del aula. En estos casos se supone que los niños carecen de conciencia fonológica lo cual es falso, porque el hecho de que el niño no pueda producir algunos sonidos, no significa que no lo identifiquen.

Una segunda explicación, atribuye los problemas de lectura y escritura deficiencias del lenguaje oral, al cual recurren los niños al escribir pues su dominio supone a darse cuenta de que los grafemas representan categorías de sonido y eso es realmente complicado. En este caso, el problema no está en el reconocimiento de los grafemas entre sí, sino en ver que representa en cada grafema, lo que ocasiona problemas de comprensión a niños porque se ve obligado a dividir las palabras en sílabas y en estas en sonidos. Es importante recordar que el lenguaje escrito no es un código para el lenguaje oral.

Otra de las explicaciones se refiere al hecho de que los alumnos que leen en forma muy apegada al texto, lo hacen porque se centra en la decodificación y descuidan el uso de información de mayor nivel. Lo que se traduce en dificultades para construir el significado texto. Esto, generalmente ocurre porque el niño no está en condiciones de activar los conocimientos previos referidos al tema que se pretende leer, bien sea por falta de conocimientos del tema sobre el que versa el texto o por el vocabulario limitado del alumno, lo que impide el establecimiento de relaciones entre lo que se sabe y lo que se quiere leer, operación indispensable para la construcción del significado a leer.

Con las explicaciones anteriormente expuestas, se ha tratado de interpretar la

conducta de los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y a partir de dichas interpretaciones, la enseñanza ha tratado de dar aprendizaje de subsanar las deficiencias.

Sin embargo, en realidad la solución no consiste en poner en práctica uno u otro método con problemas de lectura y escritura, porque son muchas las variedades que afectan directamente su aprendizaje, y un único método solo elije a cubrir ciertos aspectos del lenguaje en detrimento de los otros. Según el tipo de explicaciones que se da las dificultades en lectura y escritura, se plantea la intervención pedagógica para ayudar a los alumnos.

La ayuda debe apuntar directamente a la superación de las deficiencias de la cual se refiere de una cuidadosa observación e identificación de los problemas para que en el trabajo con los alumnos se apoye en puntos fuertes y simultáneamente se fortalezcan los débiles. Los niños no se convierten en lectores gracias a las metodologías, según Smith (1999), los niños aprenden a leer cuando las condiciones son adecuadas. Estas condiciones incluyen sus relaciones con libros y otros materiales de lectura y sus relaciones con personas que puedan ayudarlos a leer. Las condiciones también incluyen sus propias y únicas personalidades, su autoimagen, su manera de ser, intereses, expectativas y comprensión.

A si mismo leer variedad de materiales impresos conduce al niño obtener información de distintas fuentes valorarlas realizar su propia interpretación familiarizarse con los distintos formatos que se puede aparecer la lectura y disfrutar distintos mensajes. No existen, pues, condiciones preestablecidas que garantice el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Finalmente, es importante señalar que para evitar las dificultades en lectura y

escritura, se debe introducir en el trabajo diario de aula, variedad de materiales impresos con la finalidad de poner en contacto a los niños con diversidad de mensajes y comprometerlos a participar en múltiples experiencias de lectura y escritura, animarlos a producir texto y a leer sus propias producciones escritas, de esta manera se puede olvidar del uso del libro único que además de ser reduccionista elimina el interés por la lectura y por la producción de mensajes que respondan a la expresión del pensamiento y las necesidades sociales de comunicación.

## **2.7 Competencias Lectoras**

La lecto-escritura se funda hoy en el desarrollo de competencias. Los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula deben tender, por parte del docente, en el desarrollo de estas competencias que son las que le permiten al educando aprender a leer de manera sistemática, global y heurísticamente.

**2.7.1 Factores que favorecen el proceso lector.** La lectura es un proceso, y en él radica su aprendizaje. Pensar, hablar, escuchar, escribir y leer son partes diferentes de un mismo acto, que tiene sentido cuando tiene una finalidad: la comunicación. Es por este motivo que no se puede separar la lectura y hacer de ella algo independiente, si no que se debería unir a las producciones escritas por los niños y niñas, en un ambiente familiar y distendido, donde el niño se siente atendido y querido. (Catála y otros, 2001).

Se observa que las condiciones que favorecen el aprendizaje lector son: el ambiente afectivo en que se enmarque las actividades de lectura y escritura, el gusto y disfrute que se proyecte durante la lectura animado (aquella capaz de atraer la atención

del receptor y permitirle construir significado), la conceptualización de la lectura solo como un medio para adquirir nuevos aprendizajes y desarrollar la imaginación.

Se deduce que conseguir lectores buenos capaces para asimilar la información que le proporciona la lectura y hacer un uso creativo de ella, es esencial la actitud emocional que se cree ante la misma. Por eso el niño ha de sentir que la lectura forma parte de la vida que es un medio extraordinario de información. Esta experiencia cotidiana y la vida a lo largo de su paso y la escuela le dará sentido y a este esfuerzo de asimilación. (Catála y otras, 2001).

En la concepción de la lectura, compartida por Colomer y Camps, (2000), las condiciones básicas para la enseñanza de la lectura serían las siguientes.

- Partir de lo que los alumnos saben: conocimiento del mundo.
- Favorecer la comunicación descontextualizada: interrelacionar la lengua escrita con el dominio de las otras habilidades lingüísticas.
- Familiarizar a los alumnos con la lengua escrita y crear una relación positiva con el escrito: conciencia del uso funcional de la escritura, con el propósito de alejar la lectura con el ámbito eminentemente escolar.
- Fomentar la conciencia metalingüística: estudio del lenguaje como objeto en sí mismo.
- Utilizar textos concebidos para la lectura: evitar textos artificiales y simplificados.
- Experimentar la diversidad de textos y lectura: desarrollo de las habilidades necesarias para proceder conforme diferentes tipos de textos.

- Leer sin tener que oralizar: centrarse en la atención en construcción del sentido y no en el descifrado.

- La lectura en voz alta. Entendida como una situación de la comunicación oral en la que alguien desea transmitir lo que dice el texto y no una simple oralización como respuesta a la solicitud del adulto.

De lo tratado anteriormente se puede inferir los siguientes tips, como recomendaciones para el docente.

- La formación teórico-práctico del docente debe focalizar en su trabajo, en forma integral y cociente, las habilidades lingüísticas, en el presente caso la lectura.

- La organización del trabajo escolar debe fomentar las capacidades de los alumnos y sus responsabilidades de tal forma que aquellos exterioricen que quieren saber cómo quieren aprender, que tipo de texto se acercan más a sus intereses. De atenderse a las necesidades de los educandos, con seguridad de la lectura creara espacios significativos de crecimiento cultural.

- Es conveniente que el ministerio de educación pública en coordinación con las universidades estatales diseñe los programas de lengua materna, a la luz de las bases científicas de la didáctica de la lengua y la literatura, a saber: marco discursivo y sociocultural. Aporte de la teoría lingüística-pragmática, semiótica, lingüística del texto y el análisis del discurso, teoría literaria y enfoque psicopedagógico.

- Las universidades como centros difusores de cultura, deben comprenderse con programas de animación a la lectura, círculos de lectura y discusión de problemas que atañan a las didácticas del contenido, mediante estrategias de educación continua y de

apoyo directo al ministro de educación.

**2.7.2 La Competencia lectora en educación básica. El papel de la inspección educativa en su estimulación y desarrollo.** El aprendizaje de cualquiera de las áreas fundamentales de la enseñanza, se afina al pensamiento sobre la lectura de la UNESCO que en uno de sus informes, afirma: “El aprendizaje de la lectura y la escritura es un medio esencial para dominar las demás materias y es uno de los mejores instrumentos para formular previsiones sobre los resultados del aprendizaje a largo plazo. La lectura debe considerarse un área prioritaria a la hora de centrar los esfuerzos en la mejora de la calidad de la educación básica.”(UNESCO, 2005, p.56).

Existe acuerdo en que una educación de calidad es necesaria para el desarrollo económico y el crecimiento de las oportunidades de las personas. El elemento más importante de un programa educativo de calidad es la lecto-escritura. Sin la habilidad de leer, la gente está privada del acceso a la información cultural, social y política, así como a fuentes de placer y enriquecimiento (Greaney, 1996).

En estos tiempos de la sociedad de la información y del conocimiento, la lectura adquiere una especial relevancia y se convierte en la llave de la imprescindible actividad que nos exige a todos (Millán, 2000).

La lectura trayendo un término gerencial empodera, no sólo porque nos permite el contacto con gente que puede estar lejos o incluso haber fallecido, sino el acceso a mundos que, de otro modo, no podríamos vivir (Smith, 1999). Afirma (Ricardo, 2006.p.3).“La lectura divierte, consuela, enseña y logra poblar nuestra soledad de figuras y personas con las que podemos dialogar mediante el sentimiento, la discrepancia o la

matización reflexiva”.

**2.7.3 Del aprendizaje de la lectura y las iniciativas para su mejora.** Es de anotar que las evaluaciones sobre la lectura realizadas tanto en el ámbito autonómico como estatal, arrojan resultados mejorables. La aplicación de las pruebas de evaluación diagnóstica está acentuando la sensibilidad de los centros hacia los aprendizajes instrumentales básicos.

Pero no hay que olvidar que los resultados de la evaluación no resuelven los problemas del aprendizaje lector. Se necesitan intervenciones sobre las distintas fuentes explicativas internas del éxito/fracaso escolar.

Y la fuente más decisiva, sin duda, es el desarrollo profesional del profesorado (Darling-Hammond, 2000; Ferguson, 1991). Los países con mejores resultados en las evaluaciones internacionales suelen ser los que mejor han resuelto la calidad de su profesorado (Barber y Mourshed, 2007).

**2.7.4 Competencias básicas, competencia en comunicación lingüística y competencia lectora.** En la actualidad en los sistemas educativos, aparecen las competencias que los individuos de un mundo globalizado han de adquirir para participar activamente en la sociedad y contribuir al desarrollo económico sostenible, dentro del marco de los derechos humanos y de la vida democrática (Pérez González, 2009).

La competencia en comunicación lingüística aparece incluida en la relación de competencias clave que han elaborado la OCDE (Rychen y Salganik, 2003) y

la Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura, 2004). La Unión Europea la denomina Comunicación en la lengua materna y la define así: La comunicación es la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita en la amplia gama de contextos sociales y culturales trabajo, hogar y ocio.

“En el planteamiento de la Unión Europea, las competencias se articulan en conocimientos, destrezas y actitudes. La lectura está incluida en las destrezas y la entiende como “la habilidad para leer y comprender diferentes textos, adoptando estrategias apropiadas dependiendo del objetivo de la lectura (lectura informativa, por razones de estudio o de placer) y del tipo de texto.” (OCDE, 2004, p.5).

Dentro de esta orientación esencialmente funcional, el Área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Básica se estructura en cuatro bloques de contenido: Escuchar, hablar ó conversar, leer y escribir. Educación Literaria. Conocimiento de la lengua. En otra sección del Área se incluyen criterios de evaluación. La pretensión de este planteamiento curricular es que, con la explotación didáctica de los cuatro bloques de contenido, se logra el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

Del mismo modo, la competencia lectora se alcanza con el desarrollo de los contenidos del bloque número dos. No aparecen en este currículo prescriptivo orientaciones didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de los bloques de contenido, imprescindibles para el profesorado que ha de promover la competencia en comunicación lingüística de los alumnos.

Se aprecia una incompleta conceptualización didáctica de la lectura, que desconoce el progreso que la investigación ha realizado en las tres últimas décadas. Ignora, prácticamente, la fluidez lectora, aspecto lector de gran actualidad (Cassidy y

Cassidy, 2008). No contiene referencias actualizadas a la enseñanza de la lectura, que han de ser imprescindible ayuda para el profesorado. La evaluación de la lectura se ofrece a través de unos criterios muy generales, más bien orientaciones generales.

Una de las críticas que pueden hacerse al modelo de competencias es su falta de concreción práctica, su incapacidad para presentar al profesorado ejemplos de planes instructivos para el desarrollo de las mismas (Pérez González, 2009). Como suele ocurrir casi siempre, se emplea mucho más tiempo en deliberar y legislar las políticas educativas que en hacer un desarrollo realista de las mismas. En nuestro caso, desde la reforma de 1970, se habla de planteamientos pragmáticos en la enseñanza del lenguaje, pero los resultados han sido siempre decepcionantes.

La explicación hay que buscarla en la falta de concreción y ordenación de los contenidos, en la inadecuación de los materiales curriculares, en el abandono de la difusión de las investigaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades lingüísticas básicas (formación del profesorado) y en algunas resistencias docentes a abandonar el modelo formalista en la enseñanza del lenguaje. Se considera que hablar de competencia lectora exige previamente una conceptualización didáctica actualizada de la misma, que permitirá una concreción curricular libre de ambigüedades.

- La enseñanza y aprendizaje de la lectura.

De acuerdo con la conceptualización que se ha ofrecido de la lectura y de la competencia lectora, la enseñanza de la lectura en la Educación Básica para el logro de la competencia lectora ha de incluir la enseñanza/aprendizaje de la fluidez lectora y la de la comprensión lectora.

- Enseñanza/aprendizaje de la fluidez lectora.

Dadas su actualidad y revisada importancia, se recomienda la enseñanza sistemática de la fluidez lectora (Pérez González, 2006). Entre los métodos para desarrollar la velocidad y la precisión o exactitud, cabe citar la lectura repetida, con sus variantes, y la lectura asistida, con sus modalidades. Para desarrollar la expresividad, son adecuadas la lectura teatral, la lectura radiofónica y las actividades del alumno como modelo de sí mismo.

- Enseñanza/aprendizaje de la comprensión lectora

Lo primero que cabe plantear es si la comprensión lectora debe ser enseñada Carver (1987, citado por Flood, Lapp y Fisher, 2003). Y ello porque, de acuerdo con Carver, los lectores competentes no han sido entrenados y han aprendido informalmente a construir el significado de los textos, siguiendo determinados procedimientos o estrategias. Según este planteamiento, hay que confiar al aprendizaje personal de los lectores el logro de la comprensión lectora.

Por otra parte, en cambio, se ha pensado que las estrategias que siguen los lectores competentes pueden enseñarse a los lectores normales o con claros problemas de comprensión lectora. En este caso, se cree que la enseñanza explícita de la comprensión de textos a través de estrategias concretas mejorará la comprensión lectora.

Se infiere que, a través de la enseñanza directa de estas estrategias, el profesor modela y guía al lector en su adquisición y uso. Cuando estas estrategias han sido adquiridas, el lector se independiza del profesor y es capaz de interactuar con el texto sin asistencia.

En cambio, es improbable que los alumnos que no han sido entrenados en la adquisición de las estrategias lleguen a aprenderlas espontáneamente. Los datos procedentes de la investigación demuestran que los alumnos ayudados con la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora alcanzan puntuaciones superiores a las que consiguen los que aprenden con procedimientos convencionales.

El RAND Reading Study Group (2002) llega a la misma conclusión: “Una buena instrucción es el medio más poderoso para promover el desarrollo de buenos comprendedores y prevenir los problemas de comprensión.” (RAND, 2002, p.14).

En los últimos años se ha publicado un apreciable número de trabajos en los que se concretan distintas estrategias para estimular la comprensión lectora (Ellery, V., 2005; McLaughlin, M. and Allen, M.B., 2002; Oczcus, L.D., 2003; Sadler, C.R., 2001; Harvey, S. and Goudvis, A. 2007).

- Un modelo de intervención de la Inspección de Educación para la mejora del aprendizaje lector.

El Plan Provincial de la Inspección Educativa de Granada para el curso académico 2005-2006 incluyó entre las actuaciones específicas la que propuso un grupo de cinco miembros de la misma.

Así fue definida: La enseñanza y el aprendizaje de la lectura de los centros de Educación Primaria. Una actuación piloto de la Inspección Educativa. Su objetivo era doble: a) contribuir a la mejora del aprendizaje lector de los alumnos de Educación Primaria. La intención no era impulsar la lectura recreativa, sino más bien llevar hasta el profesorado los resultados de las investigaciones realizadas en las dos últimas décadas en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, hasta entonces poco

divulgadas en nuestro medio; b) contribuir al desarrollo de modelos de intervención didáctica de la Inspección Educativa.

Las tareas desarrolladas para el logro de los objetivos de esta actuación fueron: seleccionar los centros que intervendrían en la actuación específica, informar a los centros de la actuación proyectada, conocer la realidad didáctica de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en esos centros (fueron visitados 103 profesores y se observaron sus clases), se analizó la información recogida y se elaboró un informe (esta información permitió conocer que, en los últimos quince años casi la totalidad del profesorado no había realizado ninguna actividad de formación relacionada con la lectura y su enseñanza; que existía una acusada heterogeneidad en los criterios utilizados por el profesorado para determinar el tiempo semanal dedicado a la lectura, para seleccionar los materiales curriculares utilizados y los métodos; el trabajo en equipo del profesorado para los planteamientos didácticos de la lectura.

Era de primordial importancia; la colaboración de los padres en la mejora de las prácticas lectoras, se registraban situaciones muy variadas; el aprendizaje lector consolidado por los alumnos de las clases visitadas era muy variable.

El Plan Provincial para el curso académico 2006-2007 incluyó una actuación específica que era la segunda fase de la ya cumplida en el curso anterior. El objetivo de esta actuación era orientar al profesorado sobre la didáctica actualizada de la lectura en educación primaria.

Las tareas programadas para el logro de este objetivo, y que se acometieron desde septiembre de 2006, fueron: constituir los grupos de profesorado que recibirían los cursos, establecer el programa, contactar con los Centros de Profesorado, programar las

sesiones de trabajo mensuales. Se realizaron siete cursos para 250 docentes.

Durante los cursos 2007-2008, 2008-2009 y 2009-2010 se ha continuado esta actuación. Alrededor de 950 profesores han asistido. La valoración que han realizado de los cursos ha sido muy positiva. Han participado hasta este momento 10 miembros de la Inspección de Granada.

- Algunas reflexiones

Esta experiencia de más de cuatro años en esta actividad de asesoramiento a los centros sobre un elemento esencial del currículo ha sido muy bien acogida por el profesorado. En muchas ocasiones se ha manifestado que la inspección de educación debería trabajar más en actividades de esta naturaleza.

La complejidad actual de los sistemas educativos, la profusión y celeridad con que se produce el conocimiento científico en las distintas áreas, la necesidad de que la Inspección de la educación (IE) se acomode a una sociedad cada vez más permisiva, menos coercitiva, que acepta más el liderazgo científico que el control burocrático, le están exigiendo un nivel de especialización inexistente en la actualidad.

Se pide hoy a los sistemas educativos un cambio profundo en sus objetivos, se proclama la redefinición de la profesión docente, se imponen modelos de organización educativa más horizontales y dinámicos, se renuevan las metodologías y los instrumentos de enseñanza y aprendizaje. La inspección de educación está siendo requerida también para su adaptación a los cambios que se han producido en la actual sociedad.

### **2.7.5 El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de**

**primaria.** Se habla hoy de la competencia lectora, como un indicativo global de la capacidad del niño para realizar una lectura significativa. De ahí la importancia de obtener información sobre las dificultades de los niños para actuar de manera competente en la actividad lectora, reconocida está en un proceso global: comprende e interpreta lo que lee y responde a la lectura con otro texto escrito.

En lo anterior la importancia de evaluar en los niños su competencia lectora, porque cuando llegan a esta escuela no conocen la mayoría de las letras del alfabeto y muchos de ellos carecen de la noción de que los sonidos del habla pueden ser convertidos sistemáticamente en grafías y viceversa; además, su conciencia fonológica es limitada. Bravo, Villalón y Orellana (2002), en un estudio realizado con niños de primero de primaria en escuelas municipales de Chile, también encontraron que los jardines infantiles no los preparaban adecuadamente para el inicio de la lecto-escritura, pues apenas el 22% de ellos estaba en condiciones de iniciarla con éxito.

En la literatura sobre la adquisición inicial de la lectura, uno de los factores más señalados como prerrequisito de la lectura con las habilidades fonológicas (Shaywitz, 2003; Juel, 1988; Brady 1994 y Byrnet, 1991). Incluso, Bradley y Bryant señalan que hay una relación causal entre la habilidad para leer y las habilidades fonológicas; por su parte, Shaywitz afirma que la conciencia fonológica es la habilidad para la lectura más estudiada en los últimos 20 años.

La correlación encontrada en esta escuela entre segmentación fonética y fluidez en la lectura refuerza la idea de los autores anteriormente señalados, en el sentido de que una de las principales habilidades que condicionan el desarrollo de la competencia lectora es la conciencia fonológica y, dentro de ésta, la segmentación fonética. Valga

señalar que las habilidades fonológicas, a pesar de su importancia para la lectura, influyen únicamente en las fases iniciales (Leppanen et al., 2004).

Los puntajes que obtenían los alumnos en la fluidez de la lectura al terminar el primer grado tenía estabilidad a través del tiempo, pues quienes estaban por debajo del promedio en primero, así seguir en segundo y tercero, mientras que los que estaban por arriba del promedio también continuaban así los dos siguientes grados. Esto refuerza lo que han encontrado otros investigadores (Lundberg, 1984; Williamson, Appelbaum y Epanchin, 1991) acerca de que los alumnos que tienen un bajo desempeño en primer grado tienden a seguir así durante toda la primaria. En estos grupos en particular, el hecho de que la competencia lectora muestre estabilidad a lo largo de tres años probablemente se deba a que la enseñanza específica de la lectoescritura se dé sólo en primero y a que se espera que en los grados posteriores simplemente se utilice.

La evaluación que se hizo a los niños al iniciar el ciclo escolar no permitía identificar quiénes tendrían problema para desarrollar la competencia lectora, pues muchos de ellos, debido a una enseñanza deficiente en el preescolar, al ingresar a primer grado mostraban un nivel bajo en las habilidades para leer, pero con la enseñanza que recibían lograban un nivel igual al de otros que habían iniciado con puntajes altos. La evaluación que se hizo a mediados del ciclo escolar permitió distinguir a aquellos niños que no se habían beneficiado con la enseñanza recibida en medio año y se podía predecir que ellos, sin una ayuda adicional, no alcanzarían a aprender a leer y a escribir al finalizar el ciclo escolar.

Una característica particular de los niños de esta escuela fue que sus habilidades no se distribuían de acuerdo con una curva normal, sino que había una fuerte incidencia

de dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura. Explicar este hallazgo excede el alcance de esta investigación; sin embargo, se puede suponer que esta característica se deba al nivel económico de los padres y la consecuente atención médica y nutricional precaria que reciben.

## **2.8 Estudios Empíricos de Autores Contemporáneos**

El material bibliográfico de las tablas 1 hasta la 10, contiene un resumen de información de investigaciones empíricas, alusivas al tema de estudio, de autores contemporáneos. Para su mejor ubicación todo está en la tabla fuente, autor, año, enfoque nombre del tema de estudio, metodología, resultados, etc.

Fueron fuente invaluable para la dirección del proyecto, pues coadyuvaron en el soporte teórico de la investigación, al aportar los conceptos de lectura, las teorías sobre la enseñanza aprendizaje del proceso lecto-escritor y los modelos o enfoques que se aplican para superar las dificultades que se presentaron en el proceso lector como enseñanza aprendizaje.

Las investigaciones empíricas, en este estudio entraron apoyar los supuestos, teorías y demás conceptos, desde un contexto más actual, que permite una mirada más amplia sobre el problema de las dificultades lecto-escritoras de los estudiantes para interpretar textos y las alternativas para superarlos con procesos pedagógicos resultantes de las experiencias en el aula.

Asume la investigadora de este estudio que el caudal del material bibliográfico de archivo horizontal (libros sobre dificultades del aprendizaje de la lecto-escritura y de alternativas pedagógicas para superarlos), como los materiales de archivo vertical

(revistas), se ofrecen al investigador como antecedentes y fuentes que le aportan elementos para orientarse en el conocimiento en la resolución del problema planteado.

A continuación se enlistan las investigaciones empíricas de los autores vigentes, con temas alusivos a la investigación.

Guevara, Mares, Rueda, Rivas, Sánchez, Rocha. (2004). Realizan un estudio para analizar al interior de las clases de lecto-escritura de la materia español, las diferentes actividades interaccionales para su enseñanza. (Tabla 1)

López, Guevara. (2008). Analiza el efecto de un programa orientado a prevenir dificultades en el desarrollo de la alfabetización, diseñado y aplicado de manera grupal en alumnos de primer grado de primaria de estrato sociocultural bajo. (Tabla 2).

Monroy y Gómez (2009) presenta una relación sobre la importancia de la Comprensión Lectora y se plantean las diversas concepciones y definiciones de ella, así como de las diferentes teorías y enfoques propuestos para su comprensión. (Tabla 3).

Rojas (2005), analiza la concepción de lectura que subyace en los programas de español de I y II ciclos del Ministerio de Educación Pública (MEP) en Costa Rica y su adecuación al desarrollo del niño en cada una de las etapas de la escolaridad (Tabla 4)

Fumero (2009) valora la efectividad de un conjunto de estrategias didácticas para la comprensión de textos, según los intereses y necesidades de un grupo de estudiantes cursantes de la asignatura Enseñanza de la Lengua Materna del departamento de Castellano de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, núcleo Maracay (Tabla 5).

Jiménez y Muñetón (2010), aplican estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del computador para superar dificultades en la lecto-escritura (Tabla

6).

Conde (2012) analiza los efectos del entrenamiento en la iniciación al aprendizaje lector. Los participantes en el estudio fueron 144 niños de Preescolar de cuatro escuelas públicas de Galicia, pertenecientes a la zona rural de la Comarca del Paradanta. (Tabla 7).

Rovira (2011), ante las constantes innovaciones que nos ofrece internet y las transformaciones que estas suponen en el proceso de lectura, el siguiente estudio describe la situación actual de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) en español en la red, a través de dos modelos complementarios (Tabla 8).

López, Zarabozo, González, Matute (2010) muestran si las habilidades lectoras de los niños disléxicos hispanohablantes en un periodo de dos años se igualan a las de sus pares, lectores regulares. Si bien es conocido que las habilidades lectoras de los niños disléxicos se hacen más eficientes con la edad. (Tabla 9).

Kaufman, Gal, Wuthenau (2009). Presenta una investigación del diseño de instrumentos de evaluación de procesos de aprendizaje de lectura y escritura en la escuela primaria. Todas las actividades implican tareas de lectura y escritura que el niño realiza por sí mismo. (Tabla 10).

**Tabla 1.**

*Estudios realizados para superar las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura (Guevara, Mares Rueda, Sánchez, Rocha).*

<b>Problema investigado</b>	<b>Métodos utilizados</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusiones y recomendaciones</b>
<p>Tema: Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia español.</p> <p>Autores: Yolanda Guevara / Guadalupe Mares / Elena Rueda / Olga Rivas / Beatriz Sánchez / Héctor Rocha</p> <p>Fuente: Revista Mexicana de Análisis de la Conducta. Guadalajara, México, vol. 31, n° 001.</p> <p>Fecha: 2004</p>	<p>La metodología responde a una investigación de estudio prospectivo, de corte transversal, comparativo y observacional de carácter Cuantitativa y cualitativa.</p> <p>- La población la constituyeron nueve maestras con sus respectivos grupos de escuelas públicas, tres de primarias tres de segundo, tres de cuarto y tres de sexto grado.</p> <p>- Como instrumentos de recolección de datos se usaron: En cada grupo se filmó una clase de aproximadamente una hora y se tomaron muestras de los productos académicos elaborados por los alumnos.</p> <p>- Se registraron las actividades en cada momento de la clase y los niveles interactivos que se presentaban.</p>	<p>No se identifica un patrón de interacciones característico de segundo, cuarto o sexto grados, ni pueden distinguirse cambios atribuibles al grado escolar, en ninguna de las categorías de observación. Esto implica que, durante la enseñanza de la materia española, los recursos didácticos y la forma de estructurar las clases no varían de grado a grado. En la mayoría de los grupos se utilizó la lectura de un cuento como recurso didáctico y el tiempo dedicado a actividades de cada nivel funcional no parece ser influido por el grado escolar que se imparte.</p>	<p>Se hace necesario que los profesores de educación básica organicen sus clases llevando a los alumnos hacia el desarrollo de diversas competencias, y a través de los niveles funcionales sucesivamente más complejos.</p> <p>Si los discursos didácticos, los textos y las actividades escolares no garantizan el paso de los alumnos por distintos niveles funcionales, así como el logro del nivel referencial en las competencias académicas, difícilmente Podrán cumplir su función formativa.</p>

**Tabla 2.**

*Estudios realizados para superar las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. (López, Guevara)*

<b>Problema investigado</b>	<b>Métodos utilizados</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusiones y recomendaciones</b>
<p>Tema: Programa para prevenir dificultades en el desarrollo de la lectura y la escritura, en alumnos de la escuela primaria públicas.</p> <p>-Mejorar habilidades lectoras y escritoras de los alumnos participantes.</p> <p>Autores: López Alfredo y Guevara Yolanda.</p> <p>Fuente: Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, vol. 34, n° 1</p> <p>Año: 2008.</p>	<p>Es un estudio de carácter experimental caracterizado en el tipo cuantitativo.</p> <p>Participaron 30 alumnos, 12 niñas y 18 niños, con un rango de edad entre 5 y 7 años. Para la selección de los participantes se empleó una técnica de muestreo no probabilístico intencional entre la población de alumnos de primer grado de primaria de tres escuelas públicas ubicadas en colonias de nivel socioeconómico bajo en el estado de México, cuyos directores y profesores dieron su consentimiento para llevar a cabo el entrenamiento y/o las evaluaciones académicas de los alumnos a lo largo del ciclo escolar.</p>	<p>Los resultados indican que el programa tuvo efectos en habilidades lectoras y escritoras de los alumnos participantes en el programa.</p> <p>-Se discuten los resultados en términos de los beneficios del programa en el establecimiento de repertorios precurrentes, para remediar problemas de alfabetización en niños de estrato sociocultural bajo.</p> <p>-En todas las habilidades evaluadas, el Grupo Experimental obtuvo porcentajes mayores que los dos grupos de control. En dictado y comprensión, las diferencias fueron de 13.5 y 8 puntos porcentuales. En redacción las diferencias entre grupos fueron de 2.6 y 16.4 puntos porcentuales. En lectura oral y comprensión se observan las mayores diferencias entre el grupo experimental y los dos grupos de control, correspondiendo a 20.9 y 30.4 puntos porcentuales, respectivamente.</p>	<p>El estatus sociocultural familiar determina en gran medida las habilidades lingüísticas y pre académicas con que los niños inician su instrucción escolar, aunque en este caso no debe descartarse una posible falla en los programas preescolares, dado que todos los participantes en este estudio habían cursado uno, dos o tres años de ese nivel propedéutico. De cualquier modo, tendrían que llevarse a cabo nuevos estudios que, aumentando el número de sesiones de trabajo con los alumnos y realizando ajustes en su contenido, permitan saber cuáles son las características ideales de aplicación para obtener mejores resultados.</p>



**Tabla 3.**

*Estudios realizados para superar las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura (Monroy y Gómez.)*

<b>Problema investigado</b>	<b>Métodos utilizados</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusiones y recomendaciones</b>
<p>Tema: Comprensión Lectora.</p> <p>Autores: José Alberto Monroy Romero y Blanca Estela Gómez López</p> <p>Fuente: Revista Mexicana de Orientación Educativa, vol.6, n° ,16</p> <p>Año: 2009.</p>	<p>En el 2003 se evaluaron 11 países adicionales, considerando estos últimos, México se encuentra, por muy poco, encima de otros países latinos como Chile, Argentina, Brasil y Perú quien se ubicó en la última posición.</p> <p>-La prueba internacional conocida como PISA es una evaluación dirigida a jóvenes de 15 años de edad, que mide las destrezas y conocimientos en lectura, matemáticas y ciencias; además, trata de medir la habilidad de aplicar y relacionar conocimientos y habilidades en estas áreas para resolver situaciones de la vida real.</p> <p>-La prueba PISA mide la aptitud para la lectura en 3 dimensiones: 1) El tipo de reactivo de lectura, 2) La forma y la estructura del material de lectura y 3) El uso para el cual se creó el texto. La dimensión que corresponde al tipo de reactivo se evalúa conforme a 3 escalas o destrezas en comprensión lectora: 1) Obtención de información, 2) Interpretación de textos y 3) Reflexión y evaluación de la información dada.</p>	<p>Estos estudios apuntan el grave problema que aqueja a la población en cuanto a comprensión lectora. Lo cual se confirmó con los resultados obtenidos en el examen que realizó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el 2000, quien calificó el resultado de la evaluación educativa en México como decepcionante después de haberse colocado en las últimas posiciones. México se ubicó en el último lugar de los 28 países miembros de la OCDE que participaron en la evaluación del 2000 y en el penúltimo de los 32 también evaluados en el PISA 2000 considerando 28 países de la OCDE, más Brasil; Latvia, Liechtenstein y la Federación Rusa, donde Brasil ocupó el último lugar.</p>	<p>Si leer está asociado con la comprensión y aprendemos más fácil lo que comprendemos, esto hace imperativo desarrollar métodos y estrategias que se adaptadas a las exigencias de una educación que satisfaga las necesidades del estudiante y la sociedad. Esto podría lograrse mediante el entrenamiento de los alumnos sobre el control del aprendizaje de la comprensión lectora; basada en el uso de meta cognición así como de procedimientos y la explicación, el modelamiento y la socialización de sus procesos cognitivos referidos a las acciones de orientación, de análisis de las condiciones de las tareas y problemas, la reflexión a la aplicación de diferentes vías de solución y los procesos de regulación y control. Buscando con ello producir niveles más altos de comprensión inferencial, además de propiciar el pensamiento crítico y el pensamiento creativo.</p>

**Tabla 4.**

*Estudios realizados para superar las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura (Rojas)*

<b>Problema investigado</b>	<b>Métodos utilizados</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusiones y recomendaciones</b>
<p>Tema: La lectura en la escuela Costa Rica algunas reflexiones.</p> <p>Autores: Marielos Murillo Rojas</p> <p>Fuente: Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 5, n°, 002 <i>Universidad de Costa Rica</i></p> <p>Fecha: 2005.</p>	<p>Metodología analítica de los programas en la enseñanza de la lectura.</p> <p>Como puede verse, en la práctica cotidiana este planteamiento reduccionista produce un efecto directo en el aula, los maestros de primer grado trabajan casi todo el primer trimestre del año escolar con procesos intensivos de aprestamiento, centrado en aspectos perceptuales y casi podría asegurar que dando énfasis al trabajo motriz.</p> <p>Si se está de acuerdo con esta observación y esa es la realidad, tendríamos que preguntarnos por qué la escuela costarricense sigue desconociendo el trabajo realizado en preescolar y la experiencia acumulada por el niño como miembro de un mundo globalizado y de la información que lo enfrenta día a día con nuevos retos cognoscitivos. El niño llega a la escuela con el afán de apropiarse de otras herramientas que le permitan integrarse plenamente al mundo como ser pensante, crítico y creativo y no a ejercitar destrezas motrices finas y gruesas, como lo señala en su primer objetivo el programa de español de primer grado.</p>	<p>Las condiciones básicas para la enseñanza de la lectura serían las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partir de lo que los alumnos saben: conocimiento del mundo.</li> <li>• Favorecer la comunicación descontextualizada: interrelacionar la lengua escrita con el dominio de las otras habilidades lingüísticas.</li> <li>• Familiarizar a los alumnos con la lengua escrita y crear una relación positiva con el escrito: conciencia del uso funcional de la escritura, con el propósito de alejar la lectura con el ámbito eminentemente escolar.</li> <li>• Fomentar la conciencia metalingüística: estudio del lenguaje como objeto en sí mismo.</li> <li>• Utilizar textos concebidos para la lectura: evitar textos artificiales y simplificados.</li> <li>• Leer sin tener que oralizar: Centrarse en la atención en la construcción del sentido y no en el descifrado.</li> <li>• La lectura en voz alta: entendida como una en la que alguien desea transmitir lo que dice el contenido.</li> </ul>	<p>-La formación teórico-práctica del docente debe focalizar en su trabajo, en forma integral y consciente, las habilidades lingüísticas, en el presente caso la lectura.</p> <p>- Las universidades, como centros difusores de cultura, deben comprometerse con programas de animación a la lectura y discusión de problemas que atañan a las didácticas del contenido, mediante estrategias de educación continua y de apoyo directo al Ministerio de Educación.</p> <p>-La organización del trabajo escolar debe fomentar las capacidades de los alumnos y sus responsabilidades, de tal forma que aquellos exterioricen qué quieren saber y cómo quieren aprenderlo, qué tipo de textos se acercan más a sus intereses.</p> <p>-Es conveniente que el Ministerio de Educación Pública en coordinación con las Universidades Estatales rediseñe los programas de Lengua Materna, a la luz de las bases científicas de la didáctica de la lengua y la literatura, y sociocultural, aportes de la teoría</p>

<b>Problema investigado</b>	<b>Métodos utilizados</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusiones y recomendaciones</b>
			lingüística y análisis del discurso-, teoría literaria y enfoque psicopedagógico.

**Tabla 5.**

*Estudios realizados para superar las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura (Fumero)*

<b>Problema investigado</b>	<b>Métodos utilizados</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusiones y recomendaciones</b>
<p>Tema: estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula</p> <p>Autores:</p> <p>Francisca Fumero.</p> <p>Fuente: red de revistas científicas de América latina, el Caribe, España y Portugal. <i>Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela.</i></p> <p>Año:2009.</p>	<p>Esta investigación centró su interés en el proceso de aprendizaje referido a la comprensión de textos escritos en el ámbito educativo universitario. Específicamente, tuvo como objetivo valorar la efectividad de un conjunto de estrategias didácticas que garantizaran el aprendizaje significativo y funcional de la comprensión de textos en los alumnos universitarios (30 alumnos) cursantes de la asignatura Enseñanza de la Lengua Materna, específicamente. Las razones de su escogencia que se explicaron anteriormente se debieron a que la investigadora fue docente del curso en el semestre 2007. Esta asignatura forma parte del pensum del programa Curricular de Lengua y Literatura del Departamento de Castellano del Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”, Maracay (también se le conoce como UPEL, núcleo Maracay). En este sentido, en procura de la consolidación de la comprensión de los textos según sean los intereses y necesidades del aprendiz.</p>	<p>En cuanto a la metodología se trabajó desde la perspectiva de la Investigación-Acción, bajo la modalidad de proyecto factible. - Para la recolección de datos se utilizó el registro anecdótico y las notas de campo, así como la grabación magnetofónica.</p>	<p>Se llegó a la conclusión de que las estrategias didácticas aplicadas permitieron la consolidación de los niveles de inferencia, evaluación y apreciación del texto.</p>

**Tabla 6.**

*Estudios realizados para superar las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura (Jiménez y Muñetón)*

<b>Problema investigado</b>	<b>Métodos utilizados</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusiones y recomendaciones</b>
<p>Tema: Efectos de la práctica asistida a través de ordenador en la lectura y ortografía de niños con dificultades de aprendizaje.</p> <p>Autores: Juan E. Jiménez y Mercedes A. Muñetón</p> <p>Fuente: Revista <i>psicothema</i>. Vol. 22, nº 4 <i>Universidad de La Laguna</i>.</p> <p>Fecha:2010</p>	<p>La metodología responde a una investigación cuantitativa. Se seleccionó una muestra de 85 sujetos (niños= 57, niñas= 28)de 3º y 4º curso del segundo ciclo de Educación Primaria.</p> <p>-Instrumentos: Test de inteligencia. Se empleó el test factor G de Cattell, Test de Memoria de Trabajo Verbal.</p> <p>Los niños escuchan una frase en la que falta la palabra final y deben añadir oralmente dicha palabra y completar la frase.</p> <p>Batería de Evaluación de los procesos lectores de los niños de Educación Primaria. Esta prueba comprende diferentes sub pruebas de lectura (Cuetos Rodríguez y Ruano, 1996).</p> <p>Pruebas de conciencia fonológica. Comprende: prueba de inversión, prueba de tapping, conciencia silábica, intrasilábica, habilidades fonológicas y de discriminación, ortográfica</p>	<p>Para ello se utilizó un diseño de grupo control pretest-postest. Participaron un total de 85 sujetos con DAE, entre 8 y 10 años de edad (M= 111.02; DT= 9.6).</p> <p>Los sujetos presentaban un retraso en escritura de dos años y se asignaron al azar a cuatro grupos experimentales: un grupo de tratamiento copiaba la palabra directamente de la pantalla del ordenador (n= 22), un grupo de tratamiento escribía la palabra de memoria (n= 21), un grupo de tratamiento solo leía la palabra en voz alta (n= 21) y un grupo control que no recibía tratamiento (n= 21).</p>	<p>La condición que ejerce mayor influencia en mejorar la ortografía en niños con DAE en una lengua transparente, en el contexto de la práctica asistida por ordenador, es la de copia. Resultado que está de acuerdo también con el hallazgo de Van Daal y Van der Leij (1992) en lengua holandesa, lo que sugiere que en lenguas con sistemas alfabéticos con mayor transparencia ortográfica, el proceso visual y fonológico mejora la producción ortográfica de palabras.</p>

**Tabla 7.**

*Estudios realizados para superar las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura (Gil, Deaño, Mares Rueda, Almeida, Conde)*

<b>Problema investigado</b>	<b>Métodos utilizados</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusiones y recomendaciones</b>
<p>Tema: Facilitación del conocimiento alfabético en preescolar a través del entrenamiento en codificación, grafo motricidad y lectura.</p> <p>Autores:</p> <p>Sonia Alfonso Gil, Manuel Deaño, Leandro S. Almeida, Ángeles Conde Rodríguez y Mar García-Señorán I.</p> <p>Fuente: Revista <i>psicothema</i>. Vol. 24, nº 4 <i>Universidad de Vigo</i> y <i>Universidad de Minho</i></p> <p>Fecha: 2012.</p>	<p>Los participantes en el estudio fueron 144 niños de Preescolar de cuatro escuelas públicas de Galicia, pertenecientes a la zona rural de la Comarca del Paradanta. Del total, 72 formaron los tres grupos experimentales y otros 72 los tres grupos de control.</p> <p>El diseño utilizado fue un pretest-postest con sujetos aleatorizados. La medida de las habilidades lectoras se hizo mediante el Test de Reconocimiento Visual y Conversión Grafema-Fonema (TECOL).</p>	<p>La relación más expedita entre fonema y signo, de tal manera que los niños asumen la fonología de la palabra, expresándola oralmente, y comprendiéndola semánticamente.</p>	<p>Teniendo en cuenta la experiencia de otros programas éste podría ser un elemento diferenciador, constituyendo el éxito tenido por los tipos de entrenamiento. Este tipo de entrenamiento (Combinado) fue el que mayor puntuación obtuvo, aunque no significativa, en identificación y nombramiento de letras, pero, paradójicamente, el que peor puntuación obtuvo para la Lectura de palabras. Por caminos completamente distintos como son el entrenamiento en codificación y grafo motricidad se llega a la identificación y nombramiento de letras y a mejores puntuaciones en lectura de palabras sugiere que la Codificación y la grafo motricidad, tal y como se desarrollaron en este estudio, son importantes para el desarrollo de las habilidades de identificación y nombramiento de letras y también para la lectura de palabras.</p>

**Tabla 8.**

*Estudios realizados para superar las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. (Collado)*

<b>Problema investigado</b>	<b>Métodos utilizados</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusiones y recomendaciones</b>
<p>Tema: Literatura infantil y juvenil en internet: de la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas para su estudio y difusión.</p> <p>Autores: José Rovira Collado</p> <p>Fuente: Revista de Estudios sobre Lectura, nº 7.</p> <p>Universidad de Alicante.</p> <p>Fecha: 2011.</p>	<p>La investigación sería cualitativa y no cuantitativa, porque aunque se haga una recopilación de ejemplos en internet, nunca pretende ser una clasificación total o completa, ya que sería casi imposible recoger todas las manifestaciones de LIJ en internet.</p> <p>-Instrumentos de trabajo: contenidos de la red, como los buscadores, redes sociales, lectores de fuentes, marcadores sociales, gestores bibliográficos, o repositorios en red, tanto de documentos como de elementos multimedia, también hay otras herramientas fundamentales ajenas al concepto 2.0, como Archive.org promovida por la Librería del Congreso de Estados Unidos, que almacena las versiones antiguas de bases de datos y revistas digitalizadas. Nuestro primer trabajo en el ámbito de la tesis «Sobre Comentarios, Etiquetas y Fuentes, la literatura infantil y juvenil la blogosfera.</p>	<p>La Web Social para la LIJ, no es sino el simple reflejo de un engranaje ya existente en el cual, las piezas que lo configuran y configuraban siguen «in situ» y son exactamente las mismas: los mismos individuos con las mismas aficiones y pasiones que utilizan este nuevo entramado cibernético como un megáfono que aumenta la intensidad, que hace reverberar los avisos y la web social para la LIJ, no es sino el simple reflejo de un engranaje ya existente en el cual, las piezas que lo configuran y configuraban siguen «insitu» y son exactamente las mismas: los mismos individuos con las mismas aficiones y pasiones que utilizan este nuevo entramado cibernético como un megáfono que aumenta la intensidad, que hace reverberar los avisos.</p>	<p>Aprovechar la cantidad de información que tenemos en estas páginas, que muchas veces solamente son aprovechadas por los propios gestores y un pequeño grupo de especialistas.</p> <p>-Resalta la importancia de las herramientas 2.0 que se van integrando poco a poco en todos los espacios de la red.</p>

**Tabla 9.**

*Estudios realizados para superar las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. (López, Zarabozo González, Matute)*

<b>Problema investigado</b>	<b>Métodos utilizados</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusiones y recomendaciones</b>
<p>Tema: La dislexia en hispanohablantes: un problema que persiste a lo largo de la escuela primaria</p> <p>Autores: Adriana López Ángel, Daniel Zarabozo, Ana Luisa González Reyes, Esmeralda Matute Villaseñor</p> <p>Fuente: Revista Mexicana de Psicología, vol. 27, n° 1 Universidad de Guadalajara</p> <p>Fecha:2010.</p>	<p>La metodología responde a una investigación de estudio.</p> <p>-La población fue de 60 pares de niños y niñas. 30 lectores regulares (GC) y 30 con problemas de lectura (GE), de 2° a 6° de primaria,</p> <p>-Como instrumentos de recolección de datos se usaron.</p> <p>En cada grupo se filmó una clase de aproximadamente una hora y se tomaron muestras de los productos académicos elaborados por los alumnos. Se registraron las actividades en cada momento de la clase y los niveles interactivos que se presentaban.</p> <p>-El diseño experimental fue de tipo factorial: Grupos (2)x Evaluaciones (2), y el segundo factor incluyó medidas repetidas, por lo que se realizó un ANOVA de tipo Split-Plot.</p>	<p>El no omitir palabras del texto sería más un control de tipo atencional visual, en tanto que el no realizar sustituciones está más relacionado con las habilidades fonológicas y de transcodificación grafema – fonema, en el caso de sustituciones en segmentos de palabras y en el caso de sustituciones de palabras la relación sería con el dominio de vocabulario.</p> <p>-Los resultados de este estudio tienen mayor coherencia a la luz de la perspectiva teórica del déficit en los problemas de lectura, dado que en la mayor parte de las tareas de lectura (velocidad, sustituciones) y de recuperación oral (número de palabras recuperadas, elementos centrales, episodios y distorsiones), los niños del GE muestran desventajas en su ejecución, en comparación con el GC, aún en la segunda evaluación.</p>	<p>Los niños del presente estudio, después de dos años de escuela regular y de apoyopsicopedagógico específico, siguen siendo malos lectores. Es probable que dada la edad de los niños en la segunda evaluación, la cual fue tomada cerca de la etapa final de la niñez, tengan pocas posibilidades de alcanzar el GC. Como lo señala Frith (1997). Los trastornos de lectura son un problema de origen constitucional, vinculado al funcionamiento anómalo del Sistema Nervioso Central y, por lo tanto, universal (Paulesu, et al. 2001), puede, por lo tanto, afectar a lectores independientemente de las características ortográficas de su lengua. Con relación a la asociación entre las distintas variables, los resultados referentes a las correlaciones permiten suponer comportamientos subyacentes similares en ambos grupos dado que las variables correlacionan de manera semejantes en uno y en otro.</p>

**Tabla 10.**

*Estudios realizados para superar las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. (Kaufman, Gal, Wuthenau)*

<b>Problema investigado</b>	<b>Métodos utilizados</b>	<b>Resultados</b>	<b>Conclusiones y recomendaciones</b>
<p>Tema: ¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura? Un instrumento para primer ciclo de la escuela primaria</p> <p>Autores: Ana María Kaufman, Adriana Gall, Celina Wuthenau</p> <p>Fuente: Revista Lectura y Vida de la International Reading Asociation en Buenos Aires, n° 2</p> <p>Fecha: 2009</p>	<p>En cuanto a la metodología se trabajó desde la perspectiva de la Investigación-Acción, bajo la modalidad de proyecto factible. Para la recolección de datos se utilizó el registro anecdótico y las notas de campo, así como la grabación magnetofónica.</p>	<p>La formación del futuro docente debe partir desde la misma experiencia como alumno, pues de ese modo pudiera evitarse los modelos que tradicionalmente se copian de profesores que nos han dado clase a lo largo de nuestra vida escolar. Se observará que las reacciones que los estudiantes manifestaron son semejantes a aquellas ocurridas cuando un niño reconoce otra actividad distinta a la copia o al dictado de un texto o la lectura de éste de modo solitario.</p>	<p>Se llegó a la conclusión de que las estrategias didácticas aplicadas permitieron la consolidación de los niveles de inferencia, evaluación y apreciación del texto.</p> <p>-Los docentes que participaron, dicen que este instrumento les permite acceder a un seguimiento más minucioso del proceso de aprendizaje de sus alumnos.</p> <p>-Además, el diseño del instructivo y el desagregado de las claves les amplía el campo de observación y análisis de determinados aspectos de las tareas que realizan sus alumnos, hecho que les ha servido para reajustar sus intervenciones posteriores y diseñar nuevas actividades en el trabajo diario del aula, acordes con las líneas esbozadas en la evaluación.</p>

### **3. Metodología**

Cuando se inicia una investigación la metodología es la herramienta que permite dar solución a los problemas planteados, es así como en este capítulo; aborda aspectos relacionados con la metodología de la investigación de enfoque cualitativo, de carácter etnográfico pues atiende a situaciones pedagógicas que se generan en el aula en el proceso de la enseñanza en la lecto-escritura. La población corresponde a los cursos del grado quinto de primaria correspondiente a 100 estudiantes y tres docentes de grupo; de esta población por la técnica de azar se seleccionó una muestra de 50 estudiantes.

Para la recolección de los datos se emplearon las técnicas de la observación y la entrevista semi-estructurada, estableciéndose como categorías de análisis para los docentes y alumnos las siguientes: procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, interpretación de textos escritos, y competencia comunicativa a través de textos escritos. La matriz que se empleó para dar validez de los resultados consta de las siguientes partes: categorías, preguntas a maestros y educandos por categoría; fragmentos relevantes de la entrevista, señales e indicios para establecer coincidencias, y una parte para la interpretación o inferencia del análisis de los textos con relación al objeto de la investigación.

Como se observa en este capítulo se trajo a colación la metodología empleada para realizar la investigación, la población y la muestra sobre la cual se trabajó el estudio, las técnicas de recolección de los datos, y los instrumentos que se emplearon para recoger la

información y los criterios que se siguieron para analizar los datos.

En otras palabras este capítulo atiende a la parte práctica de la investigación, y por lo tanto es la que contiene el apoyo al investigador para darle validez a los resultados de la misma, y que convergen con la problemática y los objetivos del estudio propuesto.

### **3.1 Método de Investigación**

En esta investigación se propone un enfoque de método cualitativo etnográfico. Por lo que interesa asumir la lecto-escritura como una producción cultural. Como toda investigación parte de un problema que necesita ser resuelto y que plantea una serie de preguntas que precisan respuestas.

Con el fin de responder a la pregunta de investigación y alcanzar de la mejor manera posible los objetivos, se decidió utilizar la entrevista semiestructurada y la observación participativa, partiendo del principio de que los comportamientos sólo pueden ser observados y comprendidos cuando ocurren de forma natural.

Este paralelismo, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), tiene el propósito de examinar

un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado con anterioridad. El planteamiento del problema en esta investigación es ¿Mejoraría la capacidad interpretativa y el rendimiento académico de los estudiantes de quinto grado de primaria, mediante la implementación de una propuesta pedagógica de la lecto-escritura como proceso de enseñanza, aprendizaje lúdico e interactivo?

**3.1.1 Enfoque cualitativo.** En esta investigación el enfoque es de carácter cualitativo, de acuerdo con Hernández, et, al (2010) , los estudios cualitativos involucran la recolección de datos, utilizando técnicas que no pretenden medir ni asociar las mediciones con números, tales como observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, inspección de historias de vida, análisis semántico y de discursos cotidianos, interacción con grupos o comunidades, e introspección y de carácter etnográfico del aula pues como lo considera Briones (1995) atiende a situaciones que se producen en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, los estudios cualitativos buscan comprender el fenómeno de estudio en su ambiente usual (cómo vive, se comporta y actúa la gente; qué piensa; cuáles son sus actitudes, etcétera). Neuman (1994) sintetiza las actividades principales del investigador cualitativo con los siguientes comentarios:

- El investigador observa eventos ordinarios y actividades cotidianas tal y como suceden en sus ambientes naturales, además de cualquier acontecimiento inusual. Está directamente involucrado con las personas que se estudian y con sus experiencias personales.
- Adquiere un punto de vista "interno" (desde adentro del fenómeno), aunque mantiene una perspectiva analítica o una distancia específica como observador externo.
- Utiliza diversas técnicas de investigación y habilidades sociales de una manera flexible, de acuerdo con los requerimientos de la situación.
- Produce datos en forma de notas extensas, diagramas, mapas o "cuadros

humanos" para generar descripciones bastante detalladas.

- Sigue una perspectiva holística (los fenómenos se conciben como un "todo" y no como partes) e individual.
- Entiende a los miembros que son estudiados y desarrolla empatía hacia ellos; no solamente registra hechos objetivos "fríos".
- Mantiene una doble perspectiva: analiza los aspectos explícitos, conscientes y manifiestos, así como aquellos implícitos, inconscientes y subyacentes. En este sentido, la realidad subjetiva en sí misma es objeto de estudio.

Hernández et, al (2010) señala que el propósito de este tipo de diseño de investigación es describir variables, analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Respecto del diseño metodológico, se formularon los objetivos de la investigación y como estrategia se propuso como metodología de la recolección de datos la entrevista semi-estructurada; posteriormente para el procesamiento de la investigación se revisaron las entrevistas y para la validación de los datos se procedió a utilizar dos estrategias de triangulación según sugiere Denzin (citado por Mathison, 1986)

Esta investigación se aborda desde un enfoque etnográfico. La etnografía es uno de los métodos más relevantes que se vienen utilizando en la investigación cualitativa por lo que antes de abordar de lleno en este tema, es importante explicar de qué trata este tipo de investigación. Consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los

participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe. Hernández,et, al(2010).

### **3.2 Población y Muestra**

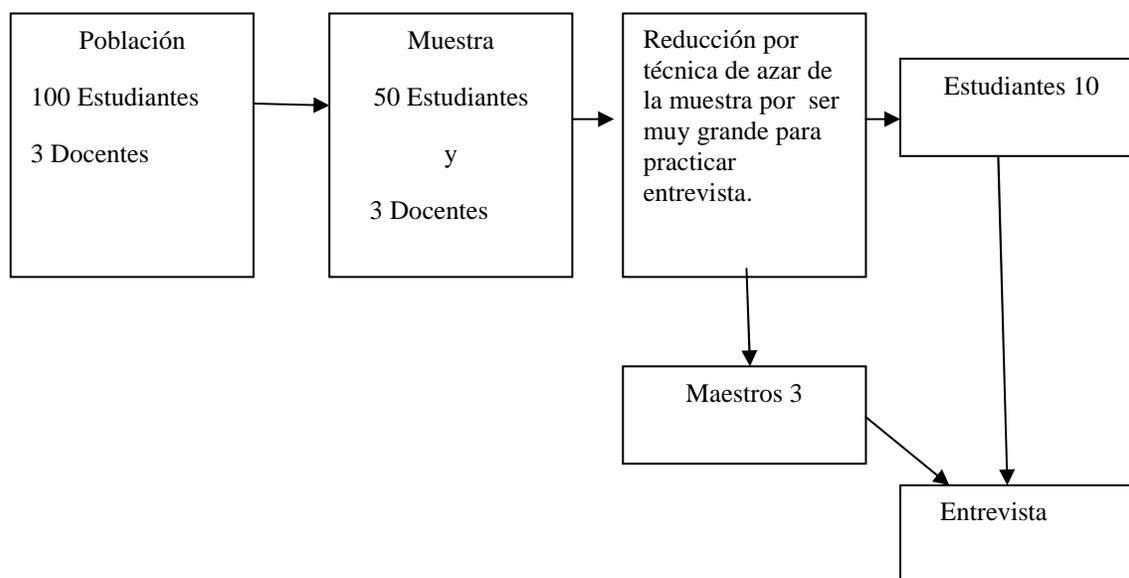
La población es el conjunto de todos los individuos, personas, eventos en los que se desea estudiar un fenómeno, en investigaciones cualitativas el criterio de representatividad de la muestra no es necesario, puesto que éstas no pretenden realizar generalizaciones Hernández,et, al 2010).

Sierra, (2010) define la muestra como: "... una parte de un conjunto o población debidamente elegida, que se somete a observación científica en representación del conjunto, con el propósito de obtener resultados válidos, también para el universo total investigado."(Sierra, 2010, pág. 174). La muestra es la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las entidades de la población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación.

En realidad, pocas veces se puede medir a toda la población, por lo que se obtiene o y selecciona una muestra y se pretende desde luego que este subconjunto sea un reflejo fiel del conjunto de la población Hernández,et, al (2010).

La población seleccionada para esta investigación, corresponde a los alumnos y docentes de los cursos del grado quinto (5°1, 5°2, 5°3) de la sede B del colegio público Balbino García del municipio de Piedecuesta, Santander, Colombia. Se partió de una población total de 100 estudiantes y 3 docentes de los tres cursos del grado quinto de primaria. De la población de 100 estudiantes por la técnica del azar se seleccionó una

muestra de 50 estudiantes y tres maestros. En razón a que la muestra es muy grande para practicar la entrevista con los estudiantes, se redujo por la técnica del azar a 10 estudiantes representativos de los tres cursos de los grados quintos de primaria.



*Figura 1. Flujograma de población, muestra y práctica de entrevista.*

### 3.3 Técnicas de recolección de Datos

Por tratarse de una investigación de carácter cualitativa, y de orden etnográfico, para la recolección de los datos se empleó la observación y la técnica de la entrevista semi-estructurada.

**3.3.1 La técnica observación.** Según Hernández, et, al (2010), se debe observar sobre lo conocido para a partir de ahí, organizar todo aquello que no puede quedar fuera de las constantes a considerar, como los aportes a la investigación.

Hernández y colaboradores (2010) argumentan que, a través de la observación se puede conocer más acerca del tema que se estudia basándose en actos individuales o grupales como gestos, acciones y posturas. Es una eficaz herramienta de investigación social para recopilar información. Para ello se debe planear cuidadosamente:

- En etapas, para saber en qué momento se debe observar y anotar lo observado.
- En aspectos, para conocer lo representativo que se tomará de cada individuo.
- En lugares, que deben de ser escogidos cuidadosamente, pues si el observado se siente seguro podrá aportar más al estudio.
- En personas, pues de ellas dependerá que el estudio arroje datos representativos.

(Hernández, et, al 2010, p. 110).

Se puede definir la observación participante como un método de análisis de la realidad que se vale de la contemplación de los fenómenos, acciones, procesos, situaciones y su dinamismo en su marco natural. La observación debe servir para lograr resultados de acuerdo a los objetivos planteados en la investigación. Debe definirse qué se quiere observar y cuáles serían sus posibles resultados.

De acuerdo con Hernández et, al (2010), lo que hace que una investigación sea no experimental es el poder observar a los fenómenos tal y como se dan en el contexto natural, para después realizar el análisis.

¿Qué observar?: Ambiente físico, ambiente social y humano, actividades individuales y colectivas, artefactos empleados que se pueden convertir en unidades de

análisis.

Según Wittrock (1989). La investigación de la enseñanza, y los métodos cualitativos de observación. Debe tener en cuenta los siguientes aspectos.

La planificación del proceso de observación:

- ¿Qué voy a observar?, ¿Para qué? La definición del problema.
- ¿Cómo observar?, La modalidad de observación.
- ¿Dónde observar?, El escenario.
- ¿Cuándo observar?, La temporalización.
- ¿Cómo registrar?, ¿Con qué medios? Las técnicas de registro.
- ¿Cómo analizar?, Las técnicas de análisis.

En lo que respecta a la observación, esta se centró en las clases dedicadas al proceso lecto-escritor que corresponde al área de lengua castellana y comunicación. La bitácora de observación o guía de clase es para el registro de los procesos de enseñanza desarrollado por los docentes en los cuales se van a tener en cuenta aspectos metodológicos, didácticos y actividades pedagógicas para enseñanza de la lecto-escritura. Por otra parte se observa y se registra la respuesta de los educandos ante el proceso en la enseñanza de la lecto-escritura. (Ver apéndice 8).

**3.3.2 La entrevista.** La entrevista hace parte de la investigación cualitativa, es una de las técnicas más utilizados para la recolección de datos, consiste en una serie de preguntas respecto a una o más variables a medir. Según Hernández et, al (2010), se define la entrevista como “una conversación entre una persona (entrevistador ) y otra (el entrevistado) u otras ( entrevistados) ”.

Grinnell,(2005) asegura que en las entrevistas suelen manejarse diversas clases de preguntas: generales son las que permitan dar un planteamiento global; preguntas para ejemplificar; preguntas estructurales o de estructura en la que se solicita al entrevistado mencionar una lista de elementos a manera de conjunto o categorías; y las de contraste, en las que el entrevistado señala similitudes o diferencias entre varios tópicos o elementos Hernández, et, al (2010).

Todo investigador requiere de ciertas estrategias para la recolección de datos por lo que en una investigación cualitativa los instrumentos que se pueden utilizar son aquellos que midan las variables de interés Hernández et, al (2010).

La técnica que se utilizó fue la entrevista semi-estructurada, según Hernández (2010), el entrevistador realiza su labor basándose en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta.

Cerda (citado en Bernal, 2010) señala que cotidianamente se reconocen dos tipos de fuentes para la recolección de información: *la directa y la indirecta*. En esta investigación se hizo uso de la directa, pues los datos se obtuvieron de las entrevistas realizadas a estudiantes y maestros. Es decir, quienes son actores en el estudio. Se solicitó permiso a la rectora para hacer la investigación en la sede B del colegio público

Balbino García del municipio de Piedecuesta Santander Colombia. (Ver apéndice 1).

Al llevar a cabo la entrevista semi-estructurada como principal instrumento, se parte de la premisa de que los participantes entrevistados definen el mundo de manera diferente, se determinó inicialmente el número de docentes y alumnos de los cursos del grado quinto (5°1, 5°2, 5°3). Se pasó una carta solicitando la autorización de profesores y estudiantes para participar en el estudio, y se formalizó el conocimiento informado. (Ver apéndice 2,3, 4, 5, 6,7)

La entrevista puede ser uno de los instrumentos más valiosos para obtener información, se puede definir como “el arte de escuchar y captar información”, Münch, Lourdes (1988), citado por Hernández, et, al (2010); esta habilidad . Todas estas habilidades requieren de capacitación, pues no cualquier persona puede ser un buen entrevistador y deben reunir las siguientes características:

a) Romper el hielo antes de iniciar el interrogatorio. Es necesario crear un clima de confianza y hacer sentir al entrevistado la importancia de su colaboración y el carácter confidencial de los datos que aporta.

b) Las preguntas deben reunir requisitos de confiabilidad y validez.

c) Iniciar la entrevista con las preguntas más simples.

d) El entrevistador no debe desviar su atención de los objetivos de la entrevista.

e) El entrevistador no debe ser entrevistado.

f) La entrevista debe realizarse sin interrupciones en un clima de tranquilidad, amabilidad y confianza.

g) Al concluir la entrevista se debe agradecer al informante su colaboración.61

h) el entrevistador debe poseer la suficiente agudeza para observar,

escuchar, transcribir y sintetizar la información recopilada.

i) El entrevistador debe contar con una guía de entrevista en donde se establezcan los objetivos y los aspectos más relevantes de los datos que se han de recopilar para el caso de la entrevista libre, y un cuestionario para la entrevista dirigida.

j) Durante la entrevista o al final de la misma, el entrevistador deberá anotar en la cédula, diario de campo o ficha de trabajo los resultados.

k) Las anotaciones deben hacerse con la mayor imparcialidad y objetividad posibles y, los comentarios y opiniones del entrevistador deben anotarse por separado.

En cuanto a la aplicación, la entrevista según Hernández et, al (2010), puede ser diligenciado de distintas formas: autoadministrado, por entrevista personal, telefónica o enviado por correo postal. . La entrevista permite la construcción de significados sobre un tema, gracias a que es subjetiva, flexible y abierta. El investigador se da a la tarea de conversar con los participantes a fin de recolectar sus puntos de opinión sobre el asunto analizado Hernández, et, al (2010).

En esta investigación se utilizó la técnica de la entrevista semi-estructurada al ser un intercambio verbal por parte del entrevistador en este caso (docentes, alumnos), con la finalidad de reunir datos de problemas específicos con más profundidad y flexibilidad. (Ver apéndice 9 y 10).

### **3.4 Captura y Análisis de Datos**

La aplicación de criterios de rigor científico y naturalista que ayudan a obtener

información más relevante, fidedigna y válida, para verificar, entender, y explicar el conocimiento y los sujetos que participan en el estudio.

Según Guba (1989), los Criterios de veracidad en la investigación científica, naturalista de la enseñanza en teoría y práctica, precisan:

*Valor de verdad.* Isomorfismo entre los datos recogidos y la realidad.

*Aplicabilidad.* Posibilidad de aplicar los resultados a otros sujetos, contextos.

*Consistencia.* Grado en el que se repetirían los resultados de volver a replicarse la investigación.

*Neutralidad.* Grado de seguridad de que los resultados no están sesgados

*Credibilidad.* Criterio cualitativo que asegura que los resultados de una investigación sean creíbles; que puede creer en los resultados de una investigación sean creíbles.

*Transferibilidad.* Criterio cualitativo que asegura que los resultados de una investigación sean transferibles a otras personas o contextos.

*Dependencia:* Criterio cualitativo que vela por que los resultados de una investigación sean estables

*Confirmabilidad:* Criterio cualitativo que vela por que los resultados (interpretaciones) estén confirmados.

*Validez.* Puede señalarse que es válido un cuestionario cuando se aplica de forma presencial tanto del encuestado como del encuestador además cuando se puede buscar la coincidencia con otras fuentes que son consideradas como idóneas. (Garza, 2000). Un modo de comprobarla es: Triangulación; consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos.

*Evidencia de contenido:* se refiere a un dominio de conocimiento específico que evalúa al maestro, para la competencia interpretativa y la comunicación escrita.

*Evidencia de criterio:* tiene que ver con la comparación posible de los resultados como criterios para su análisis. Esta comparación se logra evidenciar cuando se recolecta la aportación de parte del alumno y del docente. También se logra evidencias al finalizar el proceso ya que cuando se implemente la propuesta se podrá observar si existen cambios en los resultados académicos de los alumnos. (Hernández, et, al (2010).

*Evidencia de constructo:* es cuando se pueden medir los conceptos que se interrelacionan. Un constructo es la variable que se desprende de los supuestos a trabajar. Esta evidencia se observa cuando los constructos se pueden evaluar con el instrumento que se ha planeado y se observa su validez cuando lo logra. Hernández,et, al (2010). Una evidencia de constructo se sustenta con teoría ya que es conveniente tal validez cuando está sustentado, el instrumento, en un marco teórico debidamente estructurado.

*Seguridad.* Se considera cuando las cifras recolectadas brindan más o menos los mismos resultados entre los integrantes de la muestra.

*Comparabilidad.* Es obtenida cuando los resultados pueden ser integrados a las categorías predeterminadas en el inicio del estudio.

**Fiabilidad.** Que proporciona datos y/o puntuaciones comprobables cuando se repite su aplicación. Los modos de comprobar la fiabilidad son Repetición;consiste en repetir la prueba.

**3.4.1 Categorías de análisis y su codificación.** Para el análisis de contenido, como menciona Hernández, et, al (2010); se apoyó en la creación de categorías siendo un modelo claro del enfoque cualitativo. Estableciendo las siguientes categorías de las cuales se derivaron las preguntas de las entrevistas, observación realizada a docentes y educandos:

Las categorías de análisis se codificaron cualitativamente mediante la comparación constante de los segmentos o unidades de análisis, ya identificadas y codificadas se refieren a:

- Categoría 1 de análisis: Procesos de enseñanza en el aula y su codificación (PA), aquí se trata de analizar la información sobre cómo se proceden y se desarrollan en el aula los procesos de enseñanza aprendizaje, observando la metodología, estrategias y demás actividades pedagógicas que se emplean para que el educando asuma la lectura.
- Categoría 2 de análisis: Competencia comunicativa y su codificación a través de textos escritos, su codificación (CC): la lectura es un proceso de leer y escribir, se analiza la competencia del alumno para comunicar, a través de textos escritos.
- Categoría 3 de análisis: Interpretación de textos escritos y su codificación (IT): se observa la respuesta del alumno frente a la lectura de un texto, aquí la competencia interpretativa, apoyada en la comprensión, juega un papel importante.

Categorías y preguntas de la entrevista.

Categoría 1 procesos de enseñanza aprendizaje en el aula (PA).

*Preguntas a los docentes:*

- Comente el modelo pedagógico que orienta en sus clases el proceso de lecto-

escritura.

*Preguntas a los educandos*

- Se le facilita o tiene dificultades cuando su maestro le propone abordar la lecto-escritura en un texto escrito.

Categoría 2 competencia comunicativa a través de textos escritos (CC).

*Preguntas a los docentes:*

- Bajo qué criterios evalúa y analiza la competencia comunicativa en los textos escritos.

*Preguntas a los educandos*

- Cuando escribe se le facilita escribir lo que piensa

Categoría 3 Interpretación de textos escritos (IT):

*Preguntas a los docentes:*

- El alumno interpreta un texto de manera libre sobre preguntas preconcebidas por el docente.

*Preguntas a los educandos*

- Qué puede comentar sobre la asimilación o comprensión de la lectura de textos que el maestro le propone en clase.

Las categorías establecidas para la observación fueron:

1. Metodología (procesos de enseñanza, modelos, actividades para el desarrollo de lecto-escritura.
2. Comunicación escrita (lectura y escritura de textos escritos).

3. Retroalimentación de texto (capacidad de análisis y comprensión de textos por parte del educando).

**Tabla 11.**

*Resultado de análisis de contenidos de la técnica de la entrevista a docentes y alumnos del grado 5° sede B Colegio Balbino García*

Categorías	Características de las categorías	Preguntas del instrumento de (entrevista)	Texto	Señales	Interpretación y análisis de contenido
<b>Maestros</b> 1. (PA)	¿Cómo se proceden y se desarrollan en el aula los procesos de enseñanza aprendizaje, observando la metodología, estrategias y demás actividades pedagógicas que se emplean para que el educando asuma la lectura?	¿Comente el modelo pedagógico que orienta en sus clases el proceso de lecto-escritura?			
<b>Alumnos</b> 1. (PA)					
<b>Maestros</b> 2. (CC)	La lectura es un proceso de leer y escribir, se analiza la competencia del alumno para comunicar, a través de textos escritos.	¿Se le facilita o tiene dificultades cuando su maestro le propone abordar la lecto-escritura en un texto escrito?			
<b>Alumnos</b> 2. (CC)					
<b>Maestros</b> 3. (IT)	Se observa la respuesta del alumno frente a la lectura de un texto, aquí la competencia interpretativa, apoyada en la comprensión, juega un papel importante.	¿Bajo qué criterios evalúa y analiza la competencia comunicativa en los textos escritos?			
<b>Alumnos</b> 3.(IT)					
		¿Cuándo escribe se le facilita escribir lo que piensa?			
		¿El alumno interpreta un texto de manera libre sobre preguntas preconcebidas por el docente?			
		¿Qué puede comentar sobre la asimilación o comprensión de la lectura-comprensión de los textos que el maestro le propone en clase?			

**Tabla 12.**

*De análisis general de los procesos de la técnica de la observación y entrevista semiestructurada de maestros y alumnos según las categoría 1*

---

<b>Colegio Balbino García Sede B Grados 5°</b>	
<b>Categoría 1 (PA)</b>	
Conclusiones	Conclusiones
<b>Maestros</b>	<b>Alumnos</b>

---

**Tabla 13.**

*De análisis general de la técnica de la observación y la entrevista semiestructurada de maestros y alumnos según las categoría 2*

---

<b>Colegio Balbino García Sede B Grados 5°</b>	
<b>Categoría 2 (CC)</b>	
Conclusiones	Conclusiones
<b>Maestros</b>	<b>Alumnos</b>

---

**Tabla 14**

*De análisis general de la técnica de la observación y la entrevista semiestructurada de maestros y alumnos según las categoría 3*

---

<b>Colegio Balbino García Sede B Grados 5°</b>	
<b>Categoría 3 (IT)</b>	
Conclusiones	Conclusiones
<b>Maestros</b>	<b>Alumnos</b>

---

### **3.5 Aplicación de Instrumentos de Recolección de Datos**

Un criterio importante a tener en cuenta es la credibilidad, criterio de rigor que toda investigación cualitativa debe tener. Equivale al concepto de validez interna, es decir, que se reconozca o que se crea que las conclusiones obtenidas responden a la realidad que se estudia.

Todo instrumento de medición debe reunir los siguientes requisitos y diversos

métodos para determinar la credibilidad, validez. Analizar y ejemplificar las principales maneras de medir actitudes, cuestionarios, análisis de contenido, observación, pruebas estandarizadas, sesiones en profundidad. Finalmente se presenta el procedimiento de codificación de los datos obtenidos y la forma de prepararlos para el análisis.

Se indagó con anterioridad acerca del el número docentes, y alumnos de los cursos del grado quinto (5°-1, 5°-2, 5°-3).

Se procedió a dar una charla con los 3 docentes para reconocer aspectos como metodologías usadas en la lecto-escritura, manera de abordar problemas en la interpretación de textos escritos, enfoques de lectura memorización; así como algunas estrategias para poder enfocar su materia hacia el desarrollo de la competencias comunicativas ya que en algunos alumnos existe dificultad para poder manifestar sus ideas. En la redacción, ortografía, coherencia o unidad al momento de escribir, falta aportación al estudiante ya que solo centra su atención al escrito.

La investigadora asistió con grabadora, preguntas guía, cuaderno y lápiz. Cada uno de los docentes, alumnos fue entrevistado por un tiempo aproximado de 10 a 15 minutos.

**3.5.1 Métodos de validez total y confiabilidad.** Para la validación de los datos se procedió a utilizar dos estrategias de triangulación según sugiere Denzin (citado por Mathison, 1986) 1) triangulación de datos incluyendo tiempo, espacio y personas, dado que para ver convergencias y divergencias la muestra se llevó a cabo en un colegio con profesores y estudiantes del grado quinto de primaria. 2) la triangulación con la teoría,

puesto que es necesario confrontar los resultados con la teoría acerca de las dificultades de la lecto-escritura en los alumnos y así analizar las convergencias y divergencias.

Después de haber realizado las entrevistas, observaciones se procedió a realizar el análisis de datos correspondientes. Se tomaron en consideración los cuatro componentes que sugieren (Miles y Huberman, 1994).

- a) Colección de datos.
- b) La reducción de datos.
- c) El despliegue de datos.
- d) La obtención y verificación de conclusiones.

a) Para la colección de datos se clasificaron las entrevistas, observaciones realizadas y se procedió a hacer la transcripción de estas.

b) Para la reducción de datos se procedió a crear una tabla en la cual se pudieran vaciar los datos, después se organizó la información de una forma que permitiera un análisis preciso y eficiente. En este sentido se procedió a analizar los datos de la forma general a lo particular haciendo una clasificación de datos en varias categorías. Dichas categorías fueron analizadas, reducidas, desplegadas y reordenadas de forma práctica de acuerdo a los temas abordados en las tres categorías de análisis.

Posteriormente se procedió a analizar los datos obtenidos en la tabla para así proceder a la codificación y reducción de datos mediante categorías relacionadas con procesos de enseñanza aprendizaje en el aula (PA), interpretación de textos escritos (IT), competencia comunicativa a través de textos escritos (CC); que se desarrollan con el uso de estos recursos tanto por parte de los profesores como por parte de los alumnos desde la perspectiva de los problemas en la lecto-escritura que presentan los estudiantes

del grado quinto de primaria.

c) El despliegue de datos; para este despliegue de datos se utilizó una tabla en Excel con las respuestas de la observación, entrevistas, las cuales ayudarían a responder a la pregunta de investigación. Las respuestas fueron desplegadas en orden de cómo se realizaron las entrevistas, después codificadas de acuerdo a incidencias y finalmente estas incidencias fueron clasificadas moviendo las preguntas, junto con las respuestas de manera que se organizará la información en categorías de forma más generalizada.

### **3.6 Fases del Estudio**

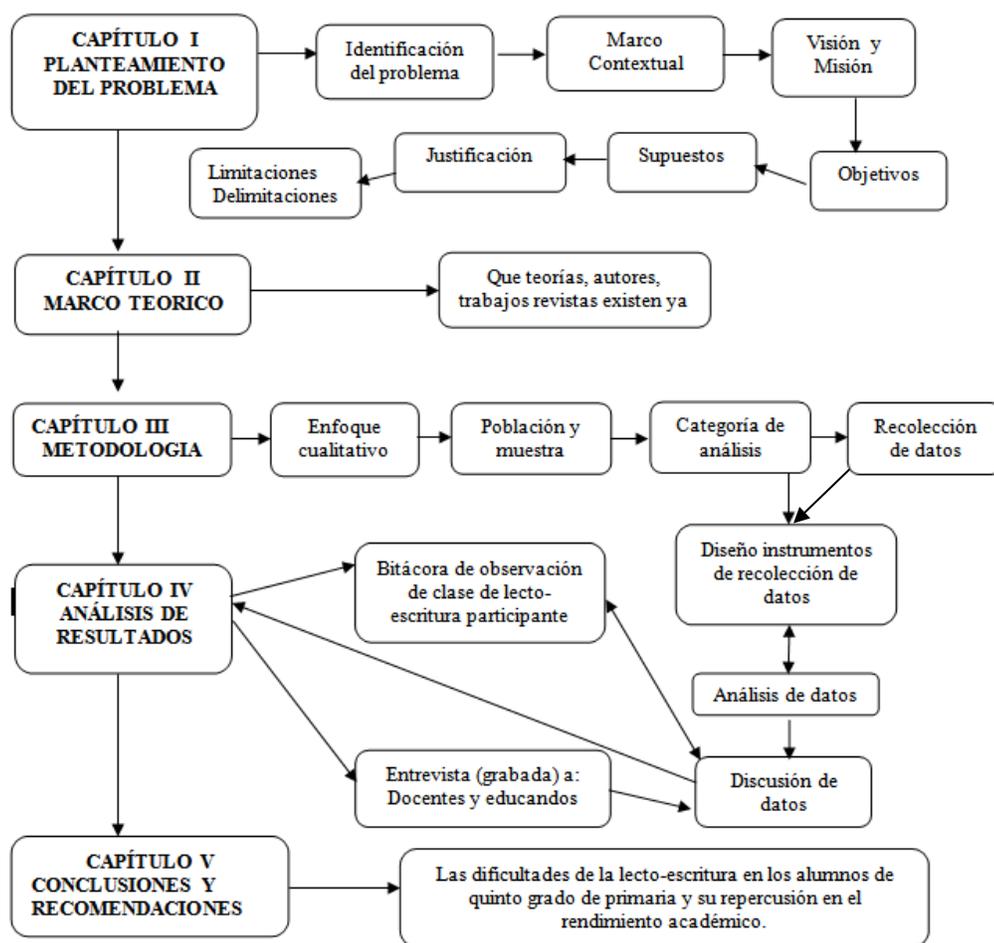
*Fase 1.*Formulación de la pregunta de investigación.

*Fase 2.*Se Solicitó permiso a las directivas, docentes, educandos para realizar el estudio.

*Fase 3.*Provisión de teorías sobre la enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura.

*Fase 4.* Metodología (estudio cualitativo y enfoque etnográfico).

*Fase 5.* Conocimiento al contexto, identificación de categorías y codificación de estudio.



**Figura 2. Proceso de la investigación cualitativa utilizando la observación directa y la entrevista semiestructurada.**

*Fase 6.* Determinación de la muestra y elaboración de instrumentos de recolección de datos para las categorías de análisis.

*Fase 5.* Aplicación de instrumentos de recolección de datos a la muestra

*Fase 6.* Análisis, comparación y clasificación de datos según las categorías de análisis.

*Fase 7. Conclusiones y recomendaciones*

En la figura 2 se da a conocer los procesos que se siguieron en esta investigación de tipo cualitativo y de enfoque etnográfico.

## **4. Análisis y Discusión de Resultados**

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación para dar respuestas a la pregunta general y subordinadas, aplicando el análisis y la interpretación de la información pertinente.

En definitiva, es la inferencia de la práctica la que permite reconocer la etiología de las dificultades de los estudiantes para realizar una lectura interpretativa, a partir de la observación del desarrollo del proceso lecto-escritor, la implementación de los procesos de aprendizaje e intervención de los alumnos, y las actividades propuestas en el aula, confrontado lo expresado en la entrevista a los docentes y estudiantes.

### **4.1 Análisis de la praxis**

La observación se realizó sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura en el aula, enfatizada en los aspectos de: enfoque o modelo pedagógico estrategias y actividades didácticas, participación de los estudiantes en los procedimientos de lecto-escritura, clima (espacio físico) retroalimentación y evaluación de la práctica lectora.

Concluidas las observaciones de los ambientes de enseñanza aprendizaje se encuentra que:

a) Enfoque pedagógico, la mayor parte de los docentes no orienta el proceso lecto-escritor a partir de un modelo pedagógico.

b) Los procesos de lecto-escritura carecen de interés didáctico, pues el docente se limita a que los alumnos lean fragmentos de textos que no satisfacen el gusto del educando, y son dados a los estudiantes, sin atender a criterios de edad, gusto y estadios de desarrollo del pensamiento.

c) No se observa la participación de los estudiantes, porque el proceso carece de una lectura que se fundamente en una pedagogía lúdica y recreativa. Luego no opera una retroalimentación frente a los textos leídos. Es decir, en el evento de que el educando no responda a los textos leídos con otro texto escrito, esto implica que no es competente para interpretar el texto leído, carece de una actitud para escudriñar y hacer hallazgos de elementos en el texto escrito, que lo motiven a responder creativamente desde las escrituras, pues quien lee, escribe. (Cisneros, 2010).

d) El espacio en el aula está ampliamente habilitado para 35 estudiantes, acomodados, sin estreches para que el docente se pueda desplazar al frente, por el centro, los costados y detrás del aula.

Las sillas son cómodas para el desarrollo de procesos de aprendizaje de lecto-escritores; a pesar de este ambiente favorable para el desarrollo de la lectura, los docentes no lo aprovechan, en el desarrollo de procesos que impliquen en los educandos una lectura participativa y atendiendo en su formación como lecto-escritores competentes.

e) La evaluación no es válida y pertinente, porque método y evaluación, no responden a un proceso curricular holístico, es decir que el proceso de enseñanza aprendizaje, no involucra en su planeamiento a la evaluación de la lecto-escritura: la separa de la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.

#### 4.1.1 Análisis con la técnica de observación directa no participante

**Tabla 15.**

*Análisis con la técnica de observación a los docentes en clase.*

<b>Grados 5° Sede B Colegio Calvino García</b>			
<b>Docente: A</b>	Grado: 5°1	Hora: 2:45 pm Fecha: Noviembre 13	Alumnos: 32
<p>Metodología Improvisación reparte cartillas de lectura a los alumnos y les solicita que lean el texto que ellos quieran. La cartilla contiene: cuentos cortos, poemas, cartas familiares, comerciales y amorosas; fabulas, prosas, crónicas periodistas, columnas de opinión y noticias.</p>			
<p>Comunicación No realiza actividades de escritura o creación de texto.</p>			
<p>Retroalimentación No lleva a cabo actividades sobre comprensión e interpretación de los estudiantes.</p>			
<b>Docente: B</b>	Grado: 5°2	Hora: 2:45 pm Fecha: Noviembre 14	Alumnos: 35
<p>Metodología Toma la lista de alumnos, y al azar los selecciona para que pasen al frente y lean el capítulo en el cual avanzan la lectura de la novela corta Gabriel García Márquez El coronel no tiene quien le escriba.</p>			
<p>Comunicación La comunicación es oral solicitándole al alumno que resuma el capítulo leído.</p>			
<p>Retroalimentación No desarrolla competencias de escritura o creación de texto.</p>			
<b>Docente: C</b>	Grado: 5°2	Hora: 4:45 pm Fecha: Noviembre 14	Alumnos: 32
<p>Metodología Reparte entre los alumnos, textos cortos fotocopiados de cuentistas Colombianos, y le solicita que los lean.</p>			
<p>Comunicación Les hace llegar un cuestionario a los alumnos para que lo resuelvan con preguntas.</p>			
<p>Retroalimentación No recurre a la competencia de creación de textos.</p>			

#### 4.1.2 Análisis de la entrevista semiestructurada a docentes con matriz de contenidos

**Tabla 16.**

*Análisis de contenidos de entrevista semiestructurada a docentes de los grado 5°1 sede B Colegio Balbino García*

Categorías	Preguntas del instrumento de (entrevista)	Texto	Señales o indicios	Interpretación y análisis de contenido
<b>Docente: A</b> 1.(PA).	¿Comente el modelo pedagógico que orienta en sus clases el proceso de lecto-escritura?	En la enseñanza de la lecto-escritura hay flexibilidad en los procesos, pues la lectura no amerita un modelo definido, y uno como docente improvisa rutas a seguir.	“No amerita modelo”  “Improvisa rutas a seguir”	No desarrolla proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura atendiendo a la directriz de un modelo pedagógico, evento que perjudica la asunción por integral por parte del alumno, de la lectura. Con fortaleza débil
2. (CC).	¿Bajo qué criterios evalúa y analiza la competencia comunicativa en la lectura de los textos escritos?	La manera de evaluar la lecto-escritura responde a preguntas preparadas anticipadamente, puntuales, precisas, tipo test sobre el contenido del texto leído por el educando. Con estas preguntas, se sabe si el alumno leyó o no el texto propuesto, pues lo importante es que lea. Que no que pase esta hora de clase sin hacer nada.	“Preguntas preparadas anticipadamente, puntuales, precisas”  “Con estas preguntas, se sabe si el alumno leyó o no el texto”	La evaluación, no ha sido pensando en el proceso de enseñanza aprendizaje, aparece disgregada, porque no se han fijado unos criterios claros sobre lo que se persigue en el aprendizaje de la lecto-escritura. Se improvisa la enseñanza, y la lectura se interesa más a los intereses del docente, que a los del educando, no es participativa Con fortaleza débil.
3.(IT).	¿El alumno interpreta el texto de manera libre o responde a preguntas preconcebidas por el docente?	Si el alumno se le deja solo lo que hace es decir tonterías sobre lo que leen y no sobre lo que uno quiere que respondan. Por eso hay que direccionarlo, y conducirlo en la lectura, para que comprenda el texto, sobre cosas fundamentales.	“Si se le deja solo lo que hace es decir tonterías sobre lo que leen”  “Hay que direccionarlo”	La lectura es conductivista, no deja soñar ni pensar al alumno sobre lo que leen. Le castra la capacidad de imaginación y construcción de pensamiento. Con fortaleza débil.

**Tabla 17.***Análisis de contenidos de entrevista semiestructurada al docente del grado 5°2 sede B Colegio Balbino García*

<b>Categorías</b>	<b>Preguntas del instrumento de (entrevista)</b>	<b>Texto</b>	<b>Señales o indicios</b>	<b>Interpretación y análisis de contenido</b>
<b>Docente: B</b>				
1. (PA).	¿Comente el modelo pedagógico que orienta en sus clases el proceso de lecto-escritura?	No sigo un modelo pedagógico. Enseño como lo venía haciendo, desde cuando la lectura hacia parte del área de lengua castellana. Ahora que es asignatura no he visto la necesidad de apropiar modelos pedagógicos, como ese del constructivismo que lo que hace es distraer a los alumnos.	“No sigo un modelo pedagógico” “Ahora que es asignatura no he visto la necesidad de apropiar modelos pedagógicos”	No le da importancia a un modelo pedagógico en la lecto escritura, mantiene la enseñanza tradicional, sin entender que los proceso de enseñanza aprendizaje se ajusta a las necesidades y exigencias del espacio- tiempo. Con fortaleza débil.
2. (CC).	¿Bajo qué criterios evalúa y analiza la competencia comunicativa en la lectura de los textos escritos?	La lecto escritura, como cualquier otra de las áreas de enseñanza, requiere ser evaluada para observar el progreso en la competencia comunicativa del educando. Por ello aplico preguntas sueltas o cuestionarios a manera de test, que deben ser resueltos por los alumnos, atendiendo al texto leído.	“Aplico preguntas sueltas o cuestionarios a manera de test”	La evaluación se tráfuga de una competencia comunicativa escrita, que le permita al alumno inferir sobre el texto leído. Con fortaleza media.
3. (IT).	¿El alumno interpreta el texto de manera libre o responde a preguntas preconcebidas por el docente?	La lecto-escritura tiene que ser guiada. El profesor debe dirigirla, por eso tengo preguntas preparadas sobre los textos que pongo a leer a los alumnos. El alumno en mis clases de la lecto-escritura debe leer uno o más libros dentro de los géneros recomendados, para que cumplan con las horas reglamentarias	“El profesor debe dirigirla, por eso tengo preguntas preparadas sobre los textos que pongo a leer a los alumnos.”	A través del texto de la respuesta del docente a la pregunta de esta categoría, desconoce el carácter de la interpretación y la inferencia en la lecto-escritura, por lo que el proceso de enseñanza a tiende más a una lectura reactiva, pues no se tienen en cuenta las expectativas del alumno frente al texto, sino las del docente, que anticipa las preguntas del texto señalado por el docente para desarrollar este proceso lecto-escritor. Con fortaleza débil.

**Tabla 18.***Análisis de contenidos de entrevista semiestructurada a docente del grado 5°3 sede B Colegio Balbino García*

<b>Categorías</b>	<b>Preguntas del instrumento de (entrevista)</b>	<b>Texto</b>	<b>Señales o indicios</b>	<b>Interpretación y análisis de contenido</b>
<b>Docente: C</b>				
1.(PA).	¿Comente el modelo pedagógico que orienta en sus clases el proceso de lecto-escritura?	El modelo que sigo es de mi invención. Para este proceso de la lecto-escritura creo que no hay modelos definidos, y el maestro puede crearlos, y ello no va a perjudicar al alumno. El maestro mira que es lo que más le conviene pedagógicamente para el proceso de lecto-escritura	“El modelo que sigo es de mi invención” “El maestro puede crearlos, y ello no va a perjudicar al alumno”	El texto revela que desconoce la pedagogía adecuada para la enseñanza de la lecto-escritura. Infiere, la respuesta del docente que mira de manera soslayada e indiferente. Con fortaleza débil.
2.(CC).	¿Bajo qué criterios evalúa y analiza la competencia comunicativa en la lectura de los textos escritos?	El alumno debe dar respuesta sobre lo leído. Esas respuestas Responde a preguntas que preparó de manera anticipada, a la lectura de los textos. El alumno lee y el maestro preguntar sobre lo que lee. Debe ser así, por que como sabe el maestro si el alumno lee?	“El alumno debe dar respuesta sobre lo leído.” “Preguntas que preparó de manera anticipada”	El docente no tiene criterios claros sobre la enseñanza aprendizaje y evaluación de la lecto-escritura. Trivializa el proceso, porque se infiere que mira la asignatura de la lecto-escritura como una materia de relleno. Con fortaleza débil.
3.(IT)	¿El alumno interpreta el texto de manera libre o responde a preguntas preconcebidas por el docente?	Enseñar a leer puede ser fácil o difícil y eso hay un mundo de teorías sobre poner a los alumnos a que lean, entendiendo lo que leen. Lo más práctico, me lo dicta la experiencia en esto de la enseñanza de la lecto-escritura, es que al alumno, no se le puede dejar actuar suelto cuando lee. Se le deben poner guías para que hagan la lectura bien. Yo los pongo a leer cualquier texto, y de ellos, ya tengo preguntas hechas. Los alumnos saben de antemano que voy hacer preguntas sobre el texto leído, y eso los obliga a cumplir con la tarea de leer. Si es que leer no es del gusto de los alumnos. Toca forzarlo... (no se le entendió el resto de frase).	“Al alumno, no se le puede dejar actuar suelto cundo le.” “Los pongo a leer cualquier texto, y de ellos, ya tengo preguntas hechas” “Los alumnos saben de antemano que voy hacer preguntas sobre el texto leído, y eso los obliga a cumplir con la tarea de leer”	El texto lleva inferir que el docente desconoce la lecto-escritura que desemboque en la formación del alumno como un lector que tiene la capacidad de comprender el texto y desarrollar por ende, la competencia de inferir e interpretar. Por otra parte, se observa que no acude a un planeamiento del proceso de enseñanza, orientado con propósitos y objetivos. Con fortaleza débil.

### 4.1.3 Análisis de las entrevistas a los alumnos con matriz de contenidos

**Tabla 19.**

*Análisis de la entrevista semiestructurada a 10 alumnos con matriz de contenidos de la primera pregunta. (¿Se le facilita o tiene dificultades cuando su maestro le propone abordar la lecto-escritura en un texto escrito?)*

Categorías	Preguntas del instrumento de (entrevista)	Texto	Señales	Interpretación y análisis de contenido
Alumnos: 1 al 10 <b>1. Procesos de enseñanza aprendizaje en el aula.</b>	¿Se le facilita o tiene dificultades cuando su maestro le propone abordar la lecto-escritura en un texto escrito?	La clase de lecto-escritura es aburrida, muchas veces leo los libros que el profesor nos manda pero no los comprendemos no tienen imágenes y tienen unas palabras que no sé qué significan los leo porque me obligan por sacar una nota y de ahí es que saca las calificaciones cuando leemos no logro concentrarme por estar pensando en otras cosas , Es más sencillo hablar que escribir y no leer esos libros pasados de moda nos aburren, y el profesor da los libros	“textos aburridos, que casi nunca entiendo” “el profesor obliga” “es como una obligación” “no logro concentrarme tengo ideas distintas al tema que da el profesor” “más fácil hablar que escribir.”	Ingiera las señales del texto, que el docente no emplea estrategias pedagógicas que direccionen el proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura, y acude a la improvisación por lo que el alumno no puede asumir la lecto-escritura como un proceso que le garantice la competencia comunicativa e interpretativa. el docente basa el aprendizaje de la lecto-escritura solamente en el leer, por lo que desconoce que la lectura es un proceso integral de escribir, por lo que se infiere que no aplica actividades y estrategias pedagógicas que desarrollen en el alumno la competencia de escribir.

**Tabla 20.**

*Análisis de la entrevista semiestructurada 10 alumnos con matriz de contenidos de la segunda pregunta (¿Cuándo lee un texto se le dificulta escribir sobre lo que piensa, opina, comenta o reflexiona sobre su contenido?).*

<b>Categorías</b>	<b>Preguntas del instrumento de (entrevista)</b>	<b>Texto</b>	<b>Señales</b>	<b>Interpretación y análisis de contenido</b>
<b>Alumnos 1 al 10 2.(CC)</b>	¿Qué puede comentar sobre la asimilación o comprensión de la lectura de los textos que el maestro le propone en clase?	<p>Los textos que el profesor nos coloca a leer son muy difíciles y muchas palabras no entendemos y nos dice que busquemos en el diccionario pero a veces no tenemos, o encontramos varios significados y quedamos confundidos</p> <p>Las clases de lecto-escritura, no nos gustan cuando hay que leer libros con letras pequeñas, y solos, y que tienen muchas páginas, eso nos aburre.</p> <p>El profesor nos hace preguntas que uno tampoco sabe responder y si toca responderlas, toca decir lo que él quiere. A veces ha puesto a leer unos textos mucho difíciles, y no explica cómo hay que entender o como leer, y siempre nos quedan dudas que muchas veces no se resuelven.</p>	<p>“Leyendo tengo confusión con las palabras para entender la lectura”</p> <p>“Hace preguntas que uno tampoco sabe responder”</p> <p>“Las clases de lecto-escritura, no nos gustan cuando nos pone a leer libros con letras pequeñas y solos”</p> <p>“No nos ha enseñado como se entiende un libro.</p>	<p>El profesor no maneja criterios pedagógicos de una lectura de carácter semántico que le permitan al alumno asumir la interpretación del texto leído</p> <p>A pesar del recurso del diccionario el docente no facilita estrategias de contexto para que el estudiante comprenda el significado correcto relacionado con lo que se está leyendo.</p> <p>El docente maneja la lecto-escritura como una materia de sin importancia</p> <p>El alumno tiene dificultad para la interpretación del texto, por la falta de una planeación adecuada por parte del docente y la aplicación de los distintos métodos de lecturas existentes hoy en día</p>

**Tabla 21.**

*Análisis de la entrevista semiestructurada 10 alumnos con matriz de contenidos de la segunda pregunta (¿Qué puede comentar sobre la asimilación o comprensión de la lectura de los textos que el maestro le propone en clase?)*

Categorías	Preguntas del instrumento de (entrevista)	Texto	Señales	Interpretación y análisis de contenido
Alumnos 1 al 10 3.(IT)	¿Qué puede comentar sobre la asimilación o comprensión de la lectura de los textos que el maestro le propone en clase?	<p>Los textos que el profesor nos coloca a leer son muy difíciles y muchas palabras no entendemos y nos dice que busquemos en el diccionario pero a veces no tenemos, o encontramos varios significados y quedamos confundidos</p> <p>Las clases de lecto-escritura, no nos gustan cuando hay que leer libros con letras pequeñas, y solos, y que tienen muchas páginas, eso nos aburre. El profesor nos hace preguntas que uno tampoco sabe responder y si toca responderlas, toca decir lo que él quiere. A veces ha puesto a leer unos textos mucho difíciles, y no explica cómo hay que entender o como leer, y siempre nos quedan dudas que muchas veces no se resuelven.</p>	<p>“Leyendo tengo confusión con las palabras para entender la lectura”</p> <p>“Hace preguntas que uno tampoco sabe responder”</p> <p>“Las clases de lecto-escritura, no nos gustan cuando nos pone a leer libros con letras pequeñas y solos”</p> <p>“No nos ha enseñado como se entiende un libro.”</p>	<p>El profesor no maneja criterios pedagógicos de una lectura de carácter semántico que le permitan al alumno asumir la interpretación del texto leído</p> <p>A pesar del recurso del diccionario el docente no facilita estrategias de contexto para que el estudiante comprenda el significado correcto relacionado con lo que se está leyendo.</p> <p>El docente maneja la lecto-escritura como una materia de sin importancia</p> <p>El alumno tiene dificultad para la interpretación del texto, por la falta de una planeación adecuada por parte del docente y la aplicación de los distintos métodos de lecturas existentes hoy en día</p>

**Tabla 22.**

*Análisis general de los procesos de la técnica de la observación y la entrevista semiestructurada de maestros y alumnos según la categoría 1*

<b>Colegio Balbino García Sede B Grados 5°</b>	
<b>Categoría 1(PA).</b>	
Conclusiones	Conclusiones
<b>Maestros</b>	Alumnos
Los docentes no siguen un modelo pedagógico que orienten la lecto-escritura.	Se le dificulta al alumno abordar el texto escrito por que el docente improvisa métodos y estrategias.

**Tabla 23.**

*Análisis general de la técnica de la observación y la entrevista semiestructurada de maestros y alumnos según la categoría 2*

<b>Colegio Balbino García Sede B Grados 5°</b>	
<b>Categoría 2 (CC)</b>	
Conclusiones	Conclusiones
<b>Maestros</b>	Alumnos
No piensa la evaluación desde la competencia de inferencia significación y construcción del texto.	Al alumno se le dificulta escribir. No ha desarrollado la capacidad comunicativa o construcción del texto de manera coherente.

**Tabla 24.**

*Análisis general de la técnica de la observación y la entrevista semiestructurada de maestros y alumnos según las categoría 3*

<b>Colegio Balbino García Sede B Grados 5°</b>	
<b>Categoría 3 (IT)</b>	
Conclusiones	Conclusiones
<b>Maestros</b>	Alumnos
No desarrolla un proceso para formar al estudiante como lector que desarrolle pensamiento e intérprete.	El maestro no aplica estrategias para la lectura comprensiva, por lo que el alumno es un lector mecánico e instintivo.

#### **4.2 Evaluación y estrategias de mejora**

La educación es el pilar esencial del desarrollo y progreso material y espiritual de los pueblos. Está no solo permite alfabetizar, sino también generar el pensamiento y el conocimiento, sobre los cuales se rige el bienestar integral de los seres humanos, organizados en la concepción de nación y Estado (Mejía, 2004). En lo precedente, los

estudios e investigaciones que se aborden sobre los problemas y fenómenos que atañen a la educación, son relevantes para su mejora, y naturalmente repercuten positivamente en el bienestar de los individuos y las comunidades.

Es por eso que la práctica promovida por esta investigación sobre, las dificultades lecto-escritoras en los alumnos, trae resultados positivos para la investigadora, como reconocer que el maestro debe asumir el papel de investigador de aula, para superar las dificultades que se le presenten a los educandos en la asunción de los constructos pedagógicos, por lo que el docente, debe obrar de una manera más integral como educador, y estar en capacidad para entender la enseñanza aprendizaje, como problema.

Si la practica tuvo dificultades, para la implementación de los instrumentos destinados a la recolección de la información (observación, entrevistas) se debió a unas no ajustadas estrategias para persuadir a los docentes sobre la necesidad de situar al proceso educativo en un contexto de mayor participación del docente en estudio y análisis de los problemas del aula para centrarlos como etiología del educando y no en el maestro.

#### **4.3 Interpretación de Resultados**

Atendiendo a la matriz de análisis de contenido empleada, se observa que concurren en la etiología y origen de las dificultades que expresan los estudiantes, factores de orden pedagógico relevantes que se clasifican de la siguiente manera.

- De dirección y orientación pedagógica: los docentes en los procesos de la enseñanza de la lecto-escritura, no emplean un modelo pedagógico, que apunte al constructivismo, y aprendizaje significativo u otros enfoques que promuevan en el

educando la lecto-escritura como un conocimiento que es construido por los que aprenden y no transmitido por los que enseñan. Luego hay carencia en los profesores para entender que hay que trabajar la enseñanza aprendizaje con una pedagogía basada en los descubrimientos propios de la psicología del cognitiva.

- Como lo precisa Bruer, (1995) se asumen, entonces que el profesor tiene problemas de actuar en un contexto de la dimensión cognitiva y que para él es más fácil mirar la lecto-escritura como un producto de suma para expresar si está bien o mal el alumno en los logros y sus indicadores, por lo que no ve la lecto-escritura, como un producto, que el estudiante aprenda a leer y escribir activamente, lo que implica que lee y escribe desde la significación y el sentido constructivo de la palabra.

- De orden metodológico y de estrategias: los procedimientos y formas didácticas, para desarrollar los procesos que conduzcan al aprendizaje de la lectura no se enfilan hacia el eje de comprensión, interpretación, análisis y producción de textos es que leer implica escribir, de ahí que cuando la lecto-escritura no enfatiza el trabajo pedagógico sobre la construcción de la significación (comprensión e interpretación, análisis y producción), como lo expresa Bustamante (1994) el alumno no obra competitivamente para comprender y construir textos, porque no ha desarrollado la capacidad de significar y comunicar desde la construcción de la palabra.

La triangulación de Métodos de recolección de datos da el rigor científico de la investigación realizada, con la credibilidad al relacionar las categorías de análisis, con la fundamentación teórica, los instrumentos de recolección de datos y los documentos que soportan el análisis de los contenidos encontrados y finalmente se muestran las

fortalezas, de las categorías de análisis lo que permitió disminuir los sesgos y tendencias del investigador (Guba y Lincon, 1989; Mertens, 2005, citado en Hernández, Fernández y Baptista 2010).

**Tabla 25**

*Triangulación de métodos de recolección de datos resultados para la evaluación de las dificultades lecto-escritoras de los alumnos de quinto grado de primaria aplicados a docentes y alumnos*

<b>Categorías Maestros Estudiantes</b>	<b>Fundamentación Teórica</b>	<b>Documentos de análisis de contenidos</b>	<b>Áreas de oportunidad</b>
1. (PA).	Bruer, (1995) Bustamante (1994) Ruddel (2005) Vigotsky (1989)	Guía de observación en clase Matriz de (resultados) Entrevista a docentes y alumnos	<b>Baja</b> Los estudiantes y los docentes presentan competencia baja para abordar el proceso lecto-escritor.
2. (CC).	Paulo Freire (1986) Goodman (1992)	Matriz de (resultados) Triangulación	<b>Baja</b> Estudiantes y docentes presentan competencia baja para comunicarse a través de textos escritos.
3.(IT)			<b>Baja</b> Profesores y estudiantes presentan baja competencia para interpretar textos escritos.

*Nota.*

Indicador evaluativo bajo, significa que la fortaleza es débil.

Indicador evaluativo Media, de acuerdo con la fortaleza.

Indicador evaluativo alta, significa de acuerdo con la fortaleza.

Se considera un a competenciabajo cuando el estudiante y docente presenta desempeño insatisfactorio respecto a las categorías consideradas en este estudio. Por el contrario una competencia alta significa que posee capacidad y desempeño satisfactorio en las categorías enunciadas. Notación en Colombia

La construcción de sentido presenta deficiencias porque los contenidos y los aprendizajes no son significativos, según Ruddel, (2005), ello responde a una necesidad de adaptación y solucionar problemas que plantea el contexto. De acuerdo a

Vigotsky(1989), estas deficiencias se presentan porque no hay un desarrollo próximo, una aproximación desde lo cultural y significativo. Lectura y escritura son proceso mediante los cuales se realiza una lectura del mundo, tal como lo propone Paulo Freire (1986), y en este sentido lo asume la educación liberadora. Según Goodman, si la lectura de la lectura y escritura dan construcciones personales, el lenguaje del ser vivo, cotidiano y significativo, no considerarlo de este modo original las deficiencias lecto-escritoras encontradas.

Los docentes no siguen un método pedagógico que permita la construcción de sentido en la lectura y escritura, los estudiantes presentan deficiencias como las siguientes según las categorías de estudio.

- Se le dificulta al alumno abordar el texto escrito por que el docente improvisa métodos y estrategias.
- Al alumno se le dificulta escribir. No ha desarrollado la capacidad comunicativa o construcción del texto de manera coherente.
- El maestro no aplica estrategias para la lectura comprensiva, por lo que el alumno es un lector mecánico e instintivo.

## **5. Conclusiones y Recomendaciones**

En este capítulo de cierre se presenta la discusión de los resultados obtenidos para las categorías de análisis así como, las conclusiones y recomendaciones que surgen de la investigación. Se busca dar respuesta a la pregunta general y las subordinadas, de acuerdo a los objetivos planteados en este estudio. Del mismo modo se hacen recomendaciones a los docentes respecto a las dificultades de la lecto-escritura en los educandos del grado quinto de primaria ya investigadores que en el futuro deseen profundizar en este tema.

### **5.1 Discusión**

La lectura se le ha visto tradicionalmente en el aula, como un proceso de enseñanza aprendizaje mecánico y reactivo, donde el educando no participa en las actividades de manera activa. Por ello no ha habido participación, para hacer una lectura basada en la construcción, de sentido. Esta carencia confirma lo dicho por Lamus (2010), en cuanto que leer es mirado por el docente como un acto banal, el cual carece de relevancia frente a las materias o asignaturas consideradas fundamentales.

Al no ser considerada la lecto-escritura como un proceso de construcción de sentido, sino como una capacidad para pronunciar textos correctamente, o para transcribir. Esto lleva a hacer énfasis en los aspectos fonológicos, en la gramática del texto, en lo correctivo, en la presentación, de ahí la insistencia en que los estudiantes realicen planas.

Una limitación importante es que se insiste en el método instrumental conductista de la enseñanza, y poca importancia se da a la construcción del conocimiento, como un proceso cognitivo, que partiendo de la cotidianidad del educando y de sus problemas, emprende el desarrollo de aprendizaje significativo.

Los resultados muestran que las lecturas y escrituras que los docentes proponen están distanciadas de lo que realmente le interesa a los educandos, por lo general, lo prioritario es cumplir con el pensum y la transmisión de contenidos.

Un problema, que limita gravemente el rendimiento académico, pues si no hay apropiación del conocimiento, con sentido y significación, es muy difícil esperar que el rendimiento escolar sea bueno, porque hay deficiencias que mientras no se subsanen, persistirá como fallas y carencias.

Lo precedente ha conducido a una discusión sobre si la lectura, influye en el desarrollo de las competencias de inferencia e interpretación, para realizar aprendizajes significativos, y hasta donde, la lectura, es decisiva en el desarrollo del pensamiento del educando y su respuesta, en la construcción del conocimiento y sus conceptos.

La inferencia y la capacidad de interpretación de las que adolecen los estudiantes, según Gonzales (2008) es el mayor problema que presentan los escolares, tanto en la básica primaria como secundaria, para no responder de una manera constructiva en los aprendizajes de las áreas de estudio fundamentales; pues como lo considera Romero (2006), mientras los procesos lectores, no se promuevan como aprendizajes fundados en la comprensión y respuesta a un texto con otro texto escrito, la capacidad de aprendizaje del educando se verá disminuida. Finalmente, como se observa en la discusión planteada, se asume a la importancia de la lecto-escritura, como

un proceso de aprendizaje significativo de la misma: es decir que el educando aprenda a leer desde la comprensión de los textos, lo que implica interpretar y escribir.

## **5.2 Conclusiones**

a) Con respecto a pregunta general de la investigación

¿Mejoraría la capacidad interpretativa y el rendimiento académico de los estudiantes de quinto grado de primaria, mediante la implementación de una propuesta pedagógica de la lecto-escritura como proceso de enseñanza, aprendizaje lúdico e interactivo?

La observación del desarrollo de las clases de lecto-escritura por parte de los tres docentes de los cursos del grado quinto, revela que no consideran un modelo pedagógico, y que no atienden a una metodología y actividades pedagógicas, que conlleven a un aprendizaje constructivo por parte del estudiante. Se corrobora en el análisis de contenido, en las entrevistas a los docentes, y a los estudiantes la improvisación en la enseñanza y la aplicación de actividades pedagógicas mecánicas.

Considerando lo anterior opera una instrucción programada frente a la lectura, y una enseñanza mecanizada, en la cual la capacidad creadora del escolar es prácticamente nula, (Mendoza, 2001).

Por lo tanto frente a la pregunta que problematiza la investigación, se concluye que la carencia de un modelo pedagógico, y de una directriz pedagógica, que conduzca a los escolares a asumir el aprendizaje de la lecto-escritura de manera significativa (desarrollo del pensamiento en la inferencia y la interpretación, y respuesta desde la escritura a los textos leídos), conlleva a considerar que es necesario adoptar un modelo

pedagógico que asuma al alumno como el centro del proceso de aprendizaje, y lo haga participe de la propuesta lecto-escritora, pues este distanciamiento genera la improvisación en la metodología y es una causa mayor, para que el alumno no tome la lecto-escritura como un proceso de comprensión pragmática de la escritura.

La lectura entendida como un proceso integral de leer y escribir, no se aborda según lo que desvela la investigación de manera lúdica e interactiva; por lo que en el proceso no se atiende a las necesidades y expectativas del educando, de tal manera que lo motive a participar y actuar constructivamente. El proceso formativo debe ser reformulado, en unas instancias pedagógicas que le permitan al escolar, no solo estar dentro del proceso, sino actuar en él de manera competente en el desarrollo de los ejes de pensamiento, análisis e interpretación de textos semantización y construcción del discurso textual.

*b) Conclusiones para las preguntas subordinadas.*

***Pregunta subordinada 1.-*** ¿Influye la metodología utilizada por los docentes en las dificultades que presentan los alumnos en la interpretación de los textos?

Al realizar el análisis de contenido de las entrevistas, realizadas a los docentes y estudiantes, y en la observación de las clases de lecto-escritura, se encuentra que el maestro improvisa el método, luego este no se formula atendiendo a fundamentos teóricos y empíricos de la pedagogía, por lo que se generan dificultades en el alumno para asumir la lectura como el desarrollo de pensamiento y construcción del discurso. Es así que la carencia de un método, y su improvisación, permite inferir que el docente desarrolla la clase, sin interesarse en el educando, dando énfasis a lo que el maestro

considera como su experiencia para enseñar.

**Pregunta subordinada 2.-** ¿Hasta dónde los docentes son competentes para alcanzar en el proceso de enseñanza aprendizaje en una lectura integral en el escolar de tal manera que lea y escriba?

La lectura como actividad integral pedagógica de aprendizaje requiere que el docente desaprenda los métodos de enseñanza tradicionales que se basan en el aprendizaje mecánico e instintivo, y aprenda a desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que le faciliten al estudiante semantizar el texto y construir el discurso.

En el estudio realizado, el maestro desconoce qué es una pedagogía holística de lecto-escritura, por lo que no es competente para formar al estudiante en el ideal integral del lector que si lee escribe y si escribe lee.

*c) Conclusiones en torno a objetivos de investigación.*

**Objetivo General.** *Conocer cómo mejorar la capacidad interpretativa de los estudiantes de quinto grado de primaria, mediante la implementación de una propuesta pedagógica de la lecto-escritura como proceso de enseñanza, aprendizaje lúdico e interactivo.*

Meta que se cumplió ya que se logró conocer las dificultades de los estudiantes en lecto-escritura entre estos los siguientes:

Dificultad para extraer sentido de un texto, lectura y escritura mecánica e instrumental; poco habito lecto-escritura; metodologías conductistas y mecánicas.

El proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura por el solo hecho de carecer de planeación que lo asuma como pedagogía método y evaluación de manera articulada, demuestra que sus resultado como constructo no son positivos, bien es

sabido que, en la vida toda acción o empresa para alcanzar sus propósitos debe tener una dirección a seguir. En los cursos del grado quinto del colegio, que indago la investigación hay carencia de enfoque pedagógico y debido a esto, es que los logros en la lecto-escritura en lo que respecta a la interpretación de textos y rendimiento académico, no son satisfactorios.

### ***Objetivos Específicos***

1.- Caracterizar las dificultades que presentan los alumnos en la interpretación de los textos.

El objetivo se logró porque se identificaron dificultades en el proceso lecto-escritor mediante un análisis de contenido, entrevistas y guía de observación. Las dificultades más notorias son las siguientes:

Dificultades de pensamiento: la lectura mecánica y las evaluaciones de tipo programado y cuantitativo, no han permitido que el alumno asuma la lectura desde la capacidad de pensar; por lo que cuando aborda un texto para significarlo y darle sentido, ya fuere un libro o pregunta de carácter académico, no logran una comprensión profunda del texto, evento que no le permite entenderlo y darle una entidad semántica.

2.- *Observar en los docentes el proceso de la enseñanza de la lecto-escritura, de tal manera que pueda detectarse como causal de dificultad en el aprendizaje de los estudiantes.*

Objetivo logrado ya que todos los docentes entrevistados coinciden en que tienen que dedicar más tiempo en aplicar una metodología en las clases de lecto-escritura, respondiendo así a la necesidad de formar buenos lectores y solucionando los problemas

que se plantean en las dificultades para utilizar el lenguaje escrito como instrumento de aprendizaje y la carencia de hábito de lectura como una opción de aprendizaje y de ocio, solicitar al alumno las competencias lingüísticas de leer, escribir.

- La enseñanza de la lecto-escritura según el análisis de contenido, muestra que el docente no facilita enfoques y estrategias pedagógicas que conduzcan al educando a hacer una lectura de interpretación, significación y construcción del texto.

- Al docente no le preocupa que el alumno lea comprensivamente, y por ende escriba de manera constructivista, porque no ha asumido y menos cómo debe ser, la lectura, esta dejó de ser una asignatura de aprendizaje mecánico, como en los tiempos pasados cuando la educación se centraba en el maestro y no en el alumno, y en la actualidad se centra en el educando, al respecto Montenegro, (2010) dice todo aprendizaje debe partir de la capacidad del educando para darle significado y sentido a un texto.

### **5.3 Recomendaciones**

Es claro en el análisis de contenido, que la mayor dificultad en el proceso lecto-escritor que presentan los estudiantes de los cursos del grado quinto del colegio Balbino García, es la de asumir la lecto-escritura con capacidad de interpretación y significación de los textos leídos, y dar una respuesta comunicativa en la construcción de texto.

Leer es un proceso de pensamiento para inferir e interpretar y comunicar desde el texto escrito, y esta se presenta como una dificultad en los alumnos del grado

mencionado, es necesaria una propuesta de proyecto pedagógico que implique a maestros y alumnos, en la tarea de estimularlos a la investigación del aula, para que esta conjunción de voluntad entre docentes y alumnos en el contexto del aula, encuentren las dificultades lectoras, y promuevan maneras pedagógicas para superarlas.

Por lo tanto se hace necesario, que el maestro desaprendan las maneras de enseñar anacrónicas o de tradición en la lectura, y se actualice en procesos renovadores, que apelando a la ayuda de las TICS lleve al estudiante asumir la lectura como un evento grato con la ayuda de estrategias lúdico e interactivas que lo estimulen a desarrollar el pensamiento para inferir e interpretar textos, y lo estimulen en la construcción del discurso (Caballero, 2011), finalmente se recomienda a los docentes implementar un proceso lecto-escritor integral, que aplique frente a la lecto-escritura un modelo pedagógico que se conjugue el constructivismo y el aprendizaje significativo, apelando a instrumentos virtuales donde el estudiante interactúe con la lectura de blog, notebook y la retroalimentación con la construcción de comentarios.

Existen actualmente diferentes iniciativas creadas con el propósito de incrementar el rendimiento académico general de los alumnos y, en particular, en lectura y escritura, a través de la implicación de los padres en su aprendizaje. El Centro de Desarrollo de Educación Comunitaria coordina dos de estos programas que se desarrollan en numerosas escuelas en Inglaterra, y otras experiencias en el mismo sentido se están realizando en distintos centros escolares. Los resultados demuestran que la ayuda de los padres facilita, para que los profesores estén más liberados para trabajar en el seguimiento y consolidación de las nuevas adquisiciones de los alumnos en lectoescritura y cálculo, mejorando sus resultados académicos en estas materias.

Según Kajder y Bull (2004), el blog es una buena herramienta para que el alumno realice aprendizajes constructivos y significativos, no solo lee los blogs de sus lectores agregados y les comenta sus textos escritos, sino que también escribe en su propio blog los temas que le interesan, y responde a los comentarios juicios y críticas que los lectores le planteen. Según Kajder y Bull (2004), el proyecto que se propone en este caso debe desarrollarse con la estructura del taller, el cual como herramienta pedagógica permite observar el progreso, fortalezas y debilidades de los estudiantes en la asimilación de la lectura como proceso lecto-escritor.

***Los factores clave que afectan a los resultados en lectura y que deben ser tomados en cuenta, según este informe, son los siguientes:***

- La prioridad dada, tanto en la formación inicial como permanente del profesorado, al tratamiento de las habilidades en la enseñanza de la lectoescritura por parte de las autoridades educativas y las instituciones de formación del profesorado.
- La planificación adecuada de la enseñanza de la lectura, que implica dedicar tiempo suficiente a cada alumno, revisar la propia práctica, asegurar una enseñanza eficaz, evitar las interrupciones innecesarias y utilizar materiales de lectura adecuados al nivel lector de los alumnos.
- La variedad de experiencias que los alumnos traen a la escuela acerca de la lectura.
- La evaluación cuidadosa del progreso de los alumnos y los estándares de lectura, aportando información para tomar decisiones.
- El apoyo eficaz a los alumnos con necesidades particulares en lectura, antes de que estas dificultades se consoliden.

- La implicación de toda la escuela en las acciones que tengan lugar, coordinadas por la dirección del centro escolar.

- La participación de los padres en el proceso lector de los niños, en colaboración con el centro escolar.

*Los aspectos considerados más positivos del proyecto fueron* la contribución de los profesores que desarrollan la colaboración familia-escuela, así como la eficacia del programa de recuperación Lectora.

*Para actuaciones futuras,* se resalta la importancia de adoptar un enfoque multidimensional como el siguiente:

- De proporcionar recursos para la intervención temprana y contar con personal de apoyo. La intervención debe implicar a toda la escuela, dotar de recursos a las primeras etapas, incrementar el tiempo dedicado a la lectura.

- También se aconseja fortalecer los lazos con las familias y la comunidad e instaurar buenas prácticas en la escuela y el hogar.

- Se recomendó a los profesores de Preescolar que todos los días leyeran libros a sus alumnos y realizaran otras actividades para facilitar la toma de conciencia de los sonidos del lenguaje, estimular su conocimiento e interés por las letras y animarlos a escribir.

- En los primeros cursos de Primaria, se recomendaba escuchar a cada niño leer diariamente, enseñarles las letras del alfabeto, mejorar su conciencia fonológica y trabajar con las analogías y los patrones de las palabras, enseñarles explícitamente las normas de la escritura, reglas ortográficas y vocabulario (mediante listas con las palabras

más frecuentes), y crear las condiciones para que los niños se expresaran por escrito desde el inicio de la escuela Primaria.

- La identificación de los alumnos con problemas de lecto-escritura, para intervenir sobre las dificultades; la importancia de la labor de los padres; y la evaluación, tanto interna y continúa como externa del colegio.

- El lenguaje en general, y las habilidades lecto-escritoras en particular, se consideran los factores clave del aprendizaje a lo largo de la vida. Se incide en la importancia de lo que los niños traen a la escuela (experiencias y potencial de aprendizaje), y de la continuidad en la enseñanza.

#### **5.4 Explicación de las Limitaciones y Delimitaciones**

En relación con las limitaciones y delimitaciones de la investigación propuesta, lo que se observó en la sede B del Colegio público Balbino García de Piedecuesta, y su población a los cursos de quinto grado de primaria y los docentes que tiene la dirección de grupo.

**5.4.1 Limitaciones.** Como limitaciones para la investigación, se presentó la escasa colaboración brindada por los docentes de la institución educativa, pues se mira con recelo, la evaluación de sus métodos de enseñar la lecto-escritura; igualmente el poco tiempo que asignan las directivas de la institución para la realización del proyecto.

**5.4.2 Delimitaciones.** Espacio físico. El proyecto se delimitó en su contexto en el

municipio de Piedecuesta, Santander a los cursos del grado quinto de la sede B del colegio público Balbino García y por igual a los procesos académicos al interior del aula.

*Temporal.* La investigación se comprendió un periodo de 8 meses desde agosto del 2012 hasta marzo del 2013.

*Temática.* La investigación se centró en las dificultades que presentan los estudiantes al interpretar un texto, y la relación que esto tiene con el rendimiento académico individual y considerado grupalmente.

*Poblacional.* La población total correspondió a tres cursos de quinto grado de primaria: 105 estudiantes reduciendo la muestra a un total de 10, del colegio público Balbino García, por tanto los resultados son válidos para esta comunidad.

Es lógico que todo estudio asume un problema para darle solución, o para generar conocimiento sobre él y derivar una teoría explicativa del mismo. El estudio del proyecto se focalizó en el problema de la lecto-escritura y las dificultades de los educandos del grado 5 de la sede C, del Colegio Balbino García de Piedecuesta, para interpretar textos escritos y su relación con el rendimiento académico.

A partir de la pregunta problemática, las preguntas subordinadas del problema, los objetivos planteados, y los supuestos de trabajo en el estudio, los cuales tienden a concluir que las falencias lecto-escritoras que no permiten al alumno realizar lecturas comprensivas, la interpretación, y la competencia comunicativa de la escritura, tiene un origen en la carencia de un modelo pedagógico, y una metodología que responda a las exigencias de los educandos.

Se plantearon a los docentes participantes en la investigación las recomendaciones pertinentes, para implementar un proyecto pedagógico que lleve al profesor a oficiar como facilitador y guía de conocimiento, haciendo partícipes a los agentes escolares, para que ayuden a proponer las estrategias pedagógicas, metodología, y actividades desde un enfoque constructivista y de orden significativo, una enseñanza-aprendizaje que le facilite al educando una lecto-escritura que estimule su capacidad de pensar, y en la práctica en la competencia de la escritura lo que piensa.

## Referencias Bibliográficas

- Alliende, F., y Condemarin, M. (1994). *La lectura: Teoría evaluación y desarrollo*. (4 ed.). Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Alzate, R.F. Zapata, N.J.M, Cardona, G.C. (2008). *La lecto-escritura abre los caminos del conocimiento*. Universitaria católica del norte Ituango Antioquia.  
Recuperado de  
[http://ubv.academia.edu/YudiraHernandez/Papers/753533/\\_Como\\_mejorar\\_el\\_proceso\\_de\\_lectoescrituraen\\_el\\_grado\\_QUINTO\\_en\\_el\\_nivel\\_de\\_basica\\_primaria\\_en\\_los\\_CER\\_Chispas\\_San\\_Juanillo\\_y\\_Patricio\\_Sucerquia\\_](http://ubv.academia.edu/YudiraHernandez/Papers/753533/_Como_mejorar_el_proceso_de_lectoescrituraen_el_grado_QUINTO_en_el_nivel_de_basica_primaria_en_los_CER_Chispas_San_Juanillo_y_Patricio_Sucerquia_)
- Ammerman, R. T. (1995). *Nuevas tendencias en investigación sobre discapacidad*. En: siglo Cero, Vol.28, (nº2), Madrid, pp. 5-21.
- Ander, E (1993). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata.
- Barber, M. Y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company, Social Sector Office.
- Basques, L., López M., y Landines, J. (2002). *La lecto escritura y su impacto en el rendimiento académico*. Universidad a distancia de Pamplona.
- Bernstein, B. (1975). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: el Griot.
- Betelheim, B. y Zelam, K. (1983). *Aprender a leer*. México: Grijalbo.
- Buitrago, Giraldo, N.F. (2009). *Diseño e implementación de un ambiente virtual de aprendizaje de la lecto-escritura, que fomente la producción de textos narrativos en estudiantes de sexto grado de la institución educativa Ana Josefa morales duque, en Santander de Quilichao, Cauca*. Corporación universitaria minuto de Dios. Facultad de educación Bogotá. Recuperado de  
<http://es.scribd.com/doc/53544492/Tesis-Nestor-Fabio-Buitrago-Giraldo>
- Cassidy, J. y D. Cassidy (2008). What's hot for 2008. *Reading Today*, vol. 25, (Nº 4). February/March 2008. International Reading Association. Newark, Delaware.
- Catála y otras. (2001). *Evaluación de comprensión lectora*. Barcelona: Grao.
- Chall, J.S. (1999). Some thoughts on Reading research: *revisiting the first grade studies* en: *Reading research quarterly*, vol. 34, (nº 1).

- Clay,- M.M y Cazden, C.B. (1994). Una interpretación vigotskyana de recuperación de la lectura en: L.CMoll (comp), vigotsky y le educación.
- Ferguson, R.F. (1991). Paying for public education: *New evidence on how and why money matters*. Harvard Journal of Legislation, vol.28, (nº 2), pp. 465-498.
- Freire, P. (1995). Pedagogía del oprimido.Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P., Macedo, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*.Barcelona: Paídos: M.E.C.
- Fumero, F. (2009). Estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula. *Red de revistas científicas de América latina, el Caribe, España y Portugal. Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela, vol.24, (nº 1)*, pp. 46-73.
- Gil, S.A. Deaño, M. Almeida, L, S. Conde, R.A. García, S.M. (2012). Facilitación del conocimiento alfabético en preescolar a través del entrenamiento en codificación, grafomotricidad y lectura. *Revista psicothema*, universidad de Vigo y de Minho vol. 24, nº 4, pp. 573-580.
- Goodman, K.S. (1992).*Whole language research: foundation and develop*, en: S.J Samuels y A. E. Farstrup (comp), what research has to say about reading instruction, Newark international reading association.
- Gray, W.S. (1987).La enseñanza de la lectura y la escritura, Paris. Unesco.
- Greaney, V. (1996).Promoting Reading in Developing Countries.International Reading Association. Newark, Delaware.
- Grinnell, R. M. y Unrau, Y. A. (2005). Social work: Research and evaluation.
- Guba, E. G. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, (Eds.). La enseñanza: su teoría y su práctica (3ª ed., pp. 148-165). 165). Madrid: Akal.
- Guevara, y. Mares, G. Rueda, E. Rivas, O. Sánchez, O. Rocha, H. (2004).Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia español .*Revista Mexicana de Análisis de la Conducta. Guadalajara, México, vol. 31, (nº 001)*, pp. 23-45.
- Hernández S,FernándezC y Baptista, L (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

- Holliday, M. A. K. (1982). *Learning how to mean: Exploration in the development of language*. Londres: Edward Arnold. (Traducción al castellano: Exploraciones sobre las funciones del lenguaje, Barcelona, Médica y técnica.
- Isaza, L.S. (2001). Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista de educación y pedagogía, Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol.13, (n° 3 1)*, pp. 115-132.
- Jiménez, J.E y Muñetón, M.A.(2010). Efectos de la práctica asistida a través de ordenador en la lectura y ortografía de niños con dificultades de aprendizaje. *Revista psicothema, universidad de La Laguna Vol. 22, (n° 4)*, pp. 813-821
- Juel, C. (1988). Learning to Read and Write: A Longitudinal Study of 54 Children from First through Fourth Grades”, en *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 437-447.
- Kaufman, A.M. y Wuthenau, C. (2009).¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura? Un instrumento para primer ciclo de la escuela primaria. *Revista Lectura y Vida de la International Reading Asociation en Buenos Aires*, n° 2.
- Leppänen, U.P, Niemi, K. A., y J.-E. Nurmi. (2004). Development of Reading Skills among Preschool and Primary School Pupils, en *Reading Research Quarterly*, 39, 2004, pp. 7293.
- Lieberman, A. M. (1971). Motor theory of speech perception. *Speech communication seminar*, R.I. T., Stockholm, 1962, cited by Bannatyne.
- Lieberman, I y Shankweiler, D. (1978).*Speech, the alphabet and teaching to read*.En L. Resnik and P. weaver, eds. *Theory and practice of experimental child Psychology*.N° 18, pp. 201-212.
- López, A y Guevara, Y. (2008). Programa para prevención de problemas en la adquisición de la lectura y la escritura. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, vol. 34, (n° 1), pp.57-7.
- López, A.A. Zarabozo, D. González, A,L. Matute , V.E. (2010). La dislexia en hispanohablantes: un problema que persiste a lo largo de la escuela primaria.*Revista Mexicana de Psicología*, universidad de Guadalajara, vol. 27, ( n° 1).
- Lundberg, I. (1984), “Longitudinal Studies of Reading and Reading Difficulties in Sweden”, en G. E. Mackinnon y T. G. Waller (eds.). *Reading research: Advances in theory and practices*, vol. 4, Londres, Academic Press, pp. 65-105.
- Luria, A.(1987). Materiales sobre la génesis de la escritura en el niño, en: V. Davidov y

- M. Shuare (comps.), La psicología evolutiva en la URSS. Antología, Moscú, progreso.
- Manual de convivencia Colegio Balbino García Piedecuesta Santander. (2005)
- Mathison, S.(1988). Why Triangulate? Educational Researcher. Washington, DC: AERA.
- Medwell, J. (1993). A critical look at classroom contexts for writing, en D. Wray (ed), Literacy: Text and context, Wildness, United Kingdom reading Association.
- Migdien, S. (1990).Dyslexia and psycho-dynamics: a case study of a dyslexic adult in: Annals of Dyslexia, vol. 40, pp. 107-116.
- Miles, M. y Huberman, A.M. (1994). "Data management and analysis methods", en Denzin y Lincoln (eds.), Handbook of cualitative research, Londres, Sage Publication.
- Millán, J.A. (2000). La lectura y la sociedad del conocimiento. Federación de Gremios de Editores de España. Madrid.
- Monroy, J.A, y Gómez, B. E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*,vol.6, (n° 16), pp. 37-42.
- Muchielli, R y Burcier, A. (1979). La dislexia. Causas diagnostico y reeducación. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Murillo, R.M. (2005). La literatura en la escuela Costarricense. Algunas reflexiones. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, vol.5. (N o.002),
- Neuman, W.L. (1994). Social research methods. Qualitative and quantitative approaches (2aed). Needham heights, M A: Allyn and bacon. Oxford University Press. Quantitative and qualitative approaches (7a Ed ). New York, NY, EE. UU.
- Oczcus, L.D. (2003). Reciprocal Teaching at Work.Strategies for improving reading Comprehension.International Reading Association. Newark, Delaware.
- Pérez, G, J. (2006). “¿Es tan importante la fluidez lectora?” *Revista de Literatura*. (N° 223),pp. 23-27.
- Perez, G. J. (2009). Competencies in Language Teaching: From Their Conceptualisation to their Concretion in the Curriculum. En M.L. Pérez Cañado (ed.) English Language Teaching in the European Credit Transfer System: Facing the Challenge. Bern: Peter Lang. pp. 1-14.

- Prescott, G.A. (1965). Sex differences in metropolitan readiness test results. *Journal of educational research*, 48, April, pp 10-605.
- Reading Study Group, Rand (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Corporation.
- Richards, J.P y Hatcher C.W. (1995). Tapy of verbatim questions interspersed in text: Anew look at the position effect *Journal of reading Behaviour*, 8.
- Rovira, C.J. (2011).Literatura infantil y juvenil en internet: de la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas para su estudio y difusión. *Revista de Estudios sobre Lectura, universidad de Alicante, n° 7*, pp. 137-151.
- Ruddel, R, B (2005). *Teaching Children to Read and Write: Becoming an Effective*. Taylor & Francis Group, New York: Madison.
- Rychen, D. S. and Salganik, L. H. (Eds.) (2003).*Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*.Hogrefe and Huber. USA, Canada, Switzerland, Germany.
- Sadler, C.R. (2001). *Comprehension Strategies for Middle Grade Learners.A Handbook for Content Area Teachers*.International Reading Association. Newark, Delaware.
- Sánchez, B. (1982). *Lectura, diagnostico, enseñar y recuperación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Senabre, R. (2006). *La lectura necesaria*. El Semanal, 6-12 abril. Madrid.
- Shaywitz, R. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at any Level*, Nueva York, A. A. Knopf.
- Shubert, G.D y Walton, H.H. (1980).Visual screening- A new Break through. *The reading teacher*, vol.34, N° 2, noviembre, pp 175-177.
- Smith, F. (1999). *Why Systematic Phonics and phonemic Awareness Instruction Constitute. AnEducationalHazard*. *LanguageArts*, 77, 2, p. 150- 155.
- Steven, S. (2005). *Reflexiones sobre la Pedagogía Del oprimido*. Recuperado de: <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/casadont/freire3.htm>
- Sutton, H.M. (1969). *Children who learned to read in kindergarten: a longitudinal study*. *The Reading teacher*, 22 April, pp. 595-602.

- Unesco (2005). Informe de seguimiento de la EPT. Educación para todos. El imperativo de la calidad. Ediciones UNESCO.
- Vellutino, F. (1987). Dislexia. En investigación y ciencia,(N°128).Barcelona.
- Vigotsky, L. (1989). El desarrollo de los procesos psicológicos: superiores. Barcelona: crítica
- Viñao F. (1995). Para una historia de la cultura escrita: observaciones y reflexiones en signo, revista de la historia de la cultura escrita, Alcalá, Universidad de Alcalá de Henares.
- Williamson, G., M. Appelbaum y A. Epanchin. (1991). Longitudinal Analysis of Academic Achievement, Journal of Educational Measurement, vol.28 (N°1), pp. 61-67.
- Wittrock, M.C. (1989). , M.C. (1989). La investigación de la de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de y de observación. Barcelona: Paidós/MEC.
- Wong, B. (1993). "Pursuing an elusive goal: Molding strategic teachers and learners". In: Journal of learningdisabilities. (n°. 26).

## **Apéndices**

### **Apéndice A. Carta de Aceptación de Proyecto**

Bucaramanga 6 de Agosto de 2012

Especialista: Elsa Jaimes Carvajal

**Rectora del Colegio Balbino García**

Colegio "BALBINO GARCIA"	
Radicado No	0383
Fecha	06 SEP 2012 Hora 3:40
Recibió	Elsa J. Carvajal
Enviado a	

Estimado Especialista: Elsa Jaimes Carvajal

Por medio de la presente me permito solicitarle a usted de la manera más atenta su autorización para realizar un estudio de investigación con los estudiantes y maestros del grado quinto de primaria. Se trata de mi proyecto de tesis de la maestría: Proyecto I, en la que esta como profesora titular Cristina Rubio, en la universidad virtual del Tecnológico de Monterrey.

En dicho estudio se trata de identificar dificultades en el proceso lecto-escritor para interpretar textos, por lo que toda investigación relacionada al tema se relaciona directamente a usted salvo que se sugiera que se marque copia a otra dirección, es conveniente comentar que solo que ninguna persona ajena a este trabajo tendrá acceso a esta información y no podrá ser transmitido o reproducido mediante ningún sistema o medio electrónico o mecánico, sin consentimiento por escrito del autor, es conveniente hacer notar que solo la profesora titular y su equipo docente serán los únicos implicados, en el conocimiento del trabajo realizado, con el objeto de evaluar mi desempeño con la materia.

Como se observa se trata de una investigación en la que se debe contar con una fuente confiable y la evaluación y desempeño de los estudios conectados, también como se menciono, la practica a la teoría y viceversa que tendrá como resultado el ayudar a optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Espero de sus comentarios y me es grato despedirme de usted.

Atentamente: *Rocio Mileny Florez*  
Ingeniera Rocio Mileny Flórez.

*Yo  
Elsa  
6 de sep 2012  
su sede  
13*

## Apéndice B. Carta de aceptación del proyecto docente de 5° 1

Bucaramanga 9 de noviembre del 2012

Profesor del CPBG Lic. Ciro Alfonso Fuentes

Sede B

Estimado profesor

Por este medio me dirijo a usted de la manera más atenta para solicitar su apoyo para llevar a cabo un estudio de investigación con los alumnos y profesores de los cursos del grado quinto (5°1, 5°2, y 5°3) referente a la maestría en Educación con Acentuación en Enseñanza Aprendizaje en la materia de "Proyecto I" en donde la asesora es la Lic., Cristina Alejandra Rubio Guzmán de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey.

En el estudio se pretende identificar las dificultades que tienen los alumnos en el proceso de la lecto-escritura con la idea de ponerlo a consideración de los profesores que aportan su trabajo en dichos grupos para que pueda ser considerado al momento de realizar la planeación.

Es conveniente mencionar que la información recabada será manejada confidencialmente y solo para realizar el estudio. Por lo tanto la única conocedora de la información será la profesora tutora con la finalidad de identificar el desempeño de las actividades realizadas por mi persona.

Espero de sus comentarios y me es grato despedirme de usted.

Atentamente:

Ingeniera Rocio Mileny Flórez.

Aceptación:



Lic. Ciro Alfonso Fuentes

## Apéndice C. Carta de aceptación del proyecto docente de 5° 2.

Bucaramanga 9 de noviembre del 2012

Profesor del CPBG Lic. José Antonio Castellanos

Sede B

Estimado profesor

Por este medio me dirijo a usted de la manera más atenta para solicitar su apoyo para llevar a cabo un estudio de investigación con los alumnos y profesores de los cursos del grado quinto (5°1, 5°2, y 5°3) referente a la maestría en Educación con Acentuación en Enseñanza Aprendizaje en la materia de "Proyecto I" en donde la asesora es la Lic., Cristina Alejandra Rubio Guzmán de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey.

En el estudio se pretende identificar las dificultades que tienen los alumnos en el proceso de la lecto-escritura con la idea de ponerlo a consideración de los profesores que aportan su trabajo en dichos grupos para que pueda ser considerado al momento de realizar la planeación.

Es conveniente mencionar que la información recabada será manejada confidencialmente y solo para realizar el estudio. Por lo tanto la única conocedora de la información será la profesora tutora con la finalidad de identificar el desempeño de las actividades realizadas por mi persona.

Espero de sus comentarios y me es grato despedirme de usted.

Atentamente:

Ingeniera Rocio Mileny Flórez.

Aceptación:



Lic. José Antonio Castellanos

## Apéndice D. Carta de aceptación del proyecto Docente de 5° 3

Bucaramanga 9 de noviembre del 2012

Profesor del CPBG Lic. Néstor Arguello Quintero.

Sede B

Estimado profesor

Por este medio me dirijo a usted de la manera más atenta para solicitar su apoyo para llevar a cabo un estudio de investigación con los alumnos y profesores de los cursos del grado quinto (5°1, 5°2, y 5°3) referente a la maestría en Educación con Acentuación en Enseñanza Aprendizaje en la materia de "Proyecto I" en donde la asesora es la Lic., Cristina Alejandra Rubio Guzmán de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey.

En el estudio se pretende identificar las dificultades que tienen los alumnos en el proceso de la lecto-escritura con la idea de ponerlo a consideración de los profesores que aportan su trabajo en dichos grupos para que pueda ser considerado al momento de realizar la planeación.

Es conveniente mencionar que la información recabada será manejada confidencialmente y solo para realizar el estudio. Por lo tanto la única conocedora de la información será la profesora tutora con la finalidad de identificar el desempeño de las actividades realizadas por mi persona.

Espero de sus comentarios y me es grato despedirme de usted.

Atentamente:

Ingeniera Rocio Mileny Flórez.

Aceptación:



Profesor del CPBG Lic. Néstor Arguello Quintero.

**Apéndice E. Profesor 5° 1 aceptando la carta de entrevista del proyecto**



**Apéndice F. Profesor 5° 2 aceptando la carta de entrevista del proyecto**



**Apéndice G. Profesor 5° 3 aceptando la carta de entrevista del proyecto**



## **Apéndice H. Terminología Básica**

*Aprendizaje:* proceso de construcción de conocimientos, por experiencia vivencial o práctica educativa con fines adaptativos y formativos.

*Aprehensión:* dicese de la actividad del pensamiento que se inclina a la captación inmediata y consciente de un elemento apreciable, exterior a la conciencia.

*Aprendizaje interactivo:* es aquel en el cual el estudiante participa, operando interfaces y otras estrategias informáticas.

*Aprendizaje lúdico:* aplicación del juego u otras estrategias de esparcimiento, para el aprendizaje de conocimientos y saberes en áreas fundamentales de la enseñanza.

*Capacidad interpretativa:* hace referencia a la competencia lectora, por la cual el alumno le da significación y sentido a un texto oral o escrito.

*Cognición:* Conocimiento, acto y capacidad de conocer. Se refiere al conjunto de actividades psicológica que permiten el conocimiento y su organización.

*Cohesión:* dicese de la capacidad de un texto para ser entendido de manera significativa.

*Comprensión:* Capacidad o facultad para entender y aprender las cosas.

*Competencia:* es la capacidad que tiene el alumno para responder a los logros de una evaluación.

*Competencia lectora:* es la capacidad que tiene el estudiante para comprender e interpretar un texto.

*Currículo:* conjunto de procesos, métodos, contenidos y actores que participan en

*el proceso formativo de la educación.*

*Currículo oculto:* es ese currículo latente, no reconocido pero que existe, como manifestación de los impactos y consecuencias de lo educativo.

*Dificultad:* Se refiere a la imposibilidad que encuentra un niño en lograr un resultado que exige una actividad intelectual cuyo nivel todavía no fue alcanzado por él mismo.

*Docente:* refiere a la persona que vocacional y profesionalmente se dedica a la enseñanza

*Enseñanza:* es el acto en virtud del cual el maestro pone de manifiesto los objetos de conocimiento al alumno para que este los comprenda.

*Estudiante:* receptor de los saberes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

*Escritor:* dicese en pedagogía que el alumno con capacidad de responder a un texto de manera escrita o producir textos nuevos.

*Estrategias:* acciones que realiza el maestro para facilitar el aprendizaje en los estudiantes.

*Evaluación:* observación del docente de un desempeño académico del educando, en un área específica, para reconocer sus progresos o dificultades en el aprendizaje.

*Estrategia de enseñanza:* se refiere a la manera como el docente planea la enseñanza de un saber para hacer efectivo su aprendizaje por parte del educando.

*Herramientas del docente:* hace referencia a los instrumentos pedagógicos de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje. Son las llamadas ayudas audiovisuales.

*Inferencia:* término utilizado en filosofía y pedagogía, que se aplica a la operación lógica.

*Interpretación:* explicación del sentido de un hecho, un fenómeno o una situación.

*Lector:* se refiere en el proceso pedagógico y aprendizaje al niño que lee y escribe de manera comprensiva.

*Lecto- escritura:* proceso integral de la lectura como aprendizaje, que implica que quien lee, escribe, y por ende quien escribe lee.

*Proceso:* hace referencia a los pasos que se planean como metodología para la enseñanza de un conocimiento o saber.

*Propuesta pedagógica:* atiende a una especie de proyecto pedagógico que se plantea como investigación de aula para superar dificultades que tienen los alumnos en el aprendizaje de cualquiera de las áreas fundamentales.

*Rendimiento académico:* satisfacción del educando de las diferentes actividades propuestas en el proceso de enseñanza aprendizaje, y derivadas del currículo.

*Metodología:* hace referencia a la aplicación del método para la enseñanza de los saberes o conocimientos en el aula.

*Técnica de enseñanza:* refiere a la aplicación de una estrategia para la enseñanza de un saber o conocimiento en el aula.

## Apéndice I. Bitácora de observación de clase de lecto-escritura



Profesor: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Hora: \_\_\_\_\_ grado: \_\_\_\_\_ N° alumnos: \_\_\_\_\_

### 1. Metodología

---

---

---

---

### 2. Comunicación

---

---

---

---

### 3. Retroalimentación

---

---

---

---

## Apéndice J. Entrevista a docentes (grabada)



Nombre del docente:

\_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Asignatura \_\_\_\_\_ grado: \_\_\_\_\_ edad: \_\_\_\_\_

**Objetivo:** Conocer el desarrollo del proceso en la enseñanza aprendizaje en el aula de la lecto- escritura.

### Preguntas:

1. Comente el modelo pedagógico que orienta en sus clases el proceso de lecto-escritura.
2. Exprese sobre la metodología, estrategias y actividades que apoyan en sus clases la enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura.
3. Se apoya en instrumentos de las TICS y como los aplica para estimular el aprendizaje de la lecto-escritura.

## Apéndice K. Entrevista (grabada)



Nombre del alumno: \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

Grado \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

**Objetivo:** Conocer el desarrollo del proceso en la enseñanza aprendizaje en el aula de la lecto- escritura.

### **Preguntas:**

1. Se le facilita o tiene dificultades cuando su maestro le propone abordar la lecto- escritura en un texto escrito.
2. Cuando escribe se le facilita escribir lo que piensa.
3. Que puede comentar sobre la asimilación o comprensión de la lectura de textos que el maestro le propone en clase.

## **Apéndice L. Currículum Vitae**

Rocio Mileny Florez Afanador

[rociomileny939@hotmail.com](mailto:rociomileny939@hotmail.com)

Originaria de Málaga, Santander, Colombia Rocio Mileny Florez Afanador realizó estudios profesionales de [Ingeniería de Sistemas de en UNAB universidad autónoma de Bucaramanga. La investigación titulada “La lecto-escritura y sus Dificultades en el Grado Quinto de Primaria” es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación, con Acentuación En Procesos Enseñanza – Aprendizaje.

Su experiencia de trabajo ha girado hace 12 años, principalmente de maestra presencial de informática, matemáticas de bachillerato. En la educación superior con el SENA Regional Santander como (Tutora Virtual) Programación. He participado en el proyecto de Investigación de las herramientas Courseware GNU

Actualmente Rocio Mileny Florez cumple sus sueños de formar una empresa en el Liceo del ser y el saber semillitas del futuro en Bucaramanga Santander, Colombia en el grado de preescolar. Enseñando a leer y escribir; usando una planeación, de diferentes materiales didácticos, estimulación temprana dentro del aula de clase y cuenta con la experiencia de ser educadora de niños, jóvenes y adultos.

