



**Universidad Autónoma de Chiapas**

**Facultad de Humanidades**

**Campus VI**



**DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO**

**T E S I S:**

**DETERMINANTES QUE DIFICULTAN LA COMPRENSIÓN LECTORA EN UNA  
ESCUELA PRIMARIA DEL MUNICIPIO DE SAN FERNANDO, CHIAPAS.**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:**

**MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**

**Verónica Antonieta Huerta Martínez.**

**DIRECTORA DE TESIS:**

**Dra. Marisol de Jesús Mancilla Gallardo.**

**Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; Enero del año 2014**



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI  
 COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
 ÁREA DE TITULACIÓN  
 AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TM-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 21 de Noviembre de 2013.

Oficio No. CIP/1194/13.

C. VERONICA ANTONIETA HUERTA MARTINEZ

Promoción: **SEPTIMA**

Matrícula: **10161002**

Sede: **TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS.**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del JURADO para el examen de grado del Programa de Maestría en: PSICOPEDAGOGIA, para la defensa de la tesis intitulada:

**"DETERMINANTES QUE DIFICULTAN LA COMPRESION LECTORA EN UNA ESCUELA PRIMARIA DEL MUNICIPIO DE SAN FERNANDO, CHIAPAS."**

Se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y tres electrónicos (CDs), los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Cinco tesis: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales.
- Un CD: Coordinador del Programa de Maestría.

Se anexa oficio con los requisitos de entrega de tesis, emitido por la Dirección de Desarrollo Bibliotecario.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

*"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"*

DRA. ROSARIO GUADALUPE CHAVEZ MOGUEL

Directora



DRA. LETICIA PONS BONALS

Coordinadora



RGCM/LPB/mcmd\*  
 C.c.p.- Expediente/Minutario.

## **DEDICATORIA**

**Para Andrea y Polo**

## **AGRADECIMIENTOS**

**A la UNACH por brindarme la oportunidad de realizar mis estudios de Maestría.**

**A las alumnas y alumnos de tercer grado de la escuela primaria, “Álvaro Obregón” del municipio de San Fernando Chiapas, por su cooperación incondicional, su entusiasmo y curiosidad para responder los ejercicios y por sus hermosas sonrisas. A las madres de familia, por el permiso otorgado para poder evaluar a sus hijos y al profesor del grupo, su apoyo fue fundamental para la realización del presente trabajo.**

**Mi especial agradecimiento a la Dra. Marisol Mancilla por su dirección, apoyo, interés, comprensión, consejos y una gran paciencia, todo mi reconocimiento a su profesionalismo y gran responsabilidad; por el tiempo dedicado para que este trabajo llegara a su fin, por su ayuda invaluable, gracias mil gracias.**

**A la maestra Ma. de los Ángeles Rosas por sus valiosas aportaciones a este trabajo, por haber compartido sus experiencias y conocimientos en las clases impartidas durante mis estudios de Maestría, mi franca gratitud y reconocimiento.**

**A la maestra Ma. del Carmen Casco, por su meritoria dedicación que brinda a la educación especial, por su dinamismo y entrega incondicional, para con sus alumnos; sus apreciables comentarios le dieron un toque especial a este trabajo.**

**Maestra Ma. del Rocío Jiménez y Mtra. Hedaly Aguilar gracias por sus recomendaciones y por la confianza brindada.**

**A mis compañeras de aula, particularmente a Elisa y Rosario, por el apoyo brindado, por su alegría, amistad y confianza.**

**Querida Andrea, hija, gracias por tu comprensión, por ser una niña tan maravillosa, admiro tu perseverancia, nobleza, dedicación, alegría, y tu gran cariño; por enseñarme todos los días a ser mamá, eres la luz que ilumina mi vida hijita linda.**

**Polo, admiro y valoro tu valioso apoyo en el proceso y consolidación de mis estudios de maestría, por estar a mi lado en todo momento, por cuidar de nuestra hija en mis ausencias, por tu especial comprensión, eres un hombre ejemplar, gracias por ser parte importante en la historia de mi vida.**

# Contenido

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN</b> .....  | <b>1</b>  |
| <b>CAPITULO I</b> .....  | <b>3</b>  |
| <b>DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA</b>  | <b>3</b>  |
| 1.1 <i>LA ETAPA DE FUNDACIÓN DE 1800 a 1940</i> .....  | 3         |
| 1.2 <i>LA FASE DE TRANSICIÓN</i> .....   | 7         |
| 1.2.1 <i>La orientación centrada en el sujeto: Estudios psicolingüísticos</i> .....                              | 7         |
| 1.2.2 <i>La orientación centrada en la tarea</i> .....   | 8         |
| 1.3 <i>LA FASE DE INTEGRACIÓN (entre 1963 y 1980)</i> .....  | 9         |
| 1.3.1 <i>Procesos psicológicos en las dificultades de aprendizaje</i> .....                                      | 10        |
| 1.4 <i>FASE CONTEMPORÁNEA O DE CONSOLIDACIÓN</i> .....   | 11        |
| 1.4.1 <i>Orientaciones teóricas actuales.</i> .....  | 12        |
| <b>CAPITULO II.</b> .....  | <b>14</b> |
| <b>2. LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DESDE DIFERENTES POSTURAS TEÓRICAS</b> .....                               | <b>14</b> |
| 2.1 <i>Modelo organicista</i> .....  | 17        |
| 2.2 <i>Teorías genéticas</i> .....   | 18        |
| 2.3 <i>Teorías de lagunas en el desarrollo o retrasos madurativos</i> .....                                      | 20        |
| 2.4 <i>Teoría de los déficit en los procesos psicológicos subyacentes: perceptivos y psicolingüísticos</i> ..... | 21        |
| 2.5 <i>Teorías interaccionistas o integradoras de las dificultades de aprendizaje</i> ..                         | 22        |
| 2.6 <i>Teorías centradas en el ambiente</i> .....  | 24        |
| 2.7 <i>Teorías centradas en la tarea</i> .....   | 25        |
| <b>CAPÍTULO III</b> .....  | <b>27</b> |
| <b>LA LECTURA A TRAVÉS DE LA HISTORIA</b> .....  | <b>27</b> |
| 3.1 <i>POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE LA LECTURA EN MÉXICO</i> .....   | 29        |
| 3.2 <i>CONCEPTO DE LECTURA</i> .....   | 31        |
| 3.2.1 <i>Procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora</i> .....                                 | 33        |
| 3.3 <i>ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA</i> ....  | 38        |

|  |            |
|--|------------|
| 3.4 DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA.....  | 41         |
| 3.5 Dificultades en la lectoescritura.....   | 58         |
| 3.6 Tipología de la lectoescritura .....   | 59         |
| 3.7 Dificultades de Escritura. Disgrafía .....   | 68         |
| 3.7.1 Procesos psicológicos de la escritura .....  | 71         |
| 3.8 Lineamientos de las competencias lectoras en tercer grado de primaria.....   | 72         |
| 3.8.1 Perfil de egreso del estudiante de educación básica.....   | 74         |
| 3.8.2 Competencia lectora .....  | 77         |
| 3.9 PROGRAMAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL AULA ESCOLAR.....  | 77         |
| <b>CAPÍTULO IV .....</b>   | <b>86</b>  |
| <b>DETERMINANTES QUE DIFICULTAN LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE TERCER GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA “ÁLVARO OBREGÓN” DEL MUNICIPIO DE SAN FERNANDO CHIAPAS: DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS .....</b> | <b>86</b>  |
| 4.1 Planteamiento del problema .....   | 86         |
| 4.2 Justificación .....  | 87         |
| 4.3 Objetivo general.....  | 87         |
| 4.4 Objetivos específicos .....  | 88         |
| 4.5 Método .....   | 88         |
| 4.6 Instrumentos .....   | 89         |
| 4.7 Participantes .....  | 90         |
| 4.8 Contexto de la investigación .....   | 91         |
| 4.9 Procedimiento .....  | 95         |
| 4.10 Descripción de resultados.....  | 97         |
| <b>CONCLUSIONES .....</b>  | <b>107</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>109</b> |
| <b>ANEXO 1 .....</b>   | <b>110</b> |
| <b>ANEXO 2 .....</b>   | <b>115</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b> | <b>117</b> |
|---|------------|

## **INTRODUCCIÓN**

La presente investigación se realizó a partir de los resultados que se obtuvieron a nivel nacional en cuanto a la comprensión lectora en el nivel básico, los cuales fueron muy bajos, y a nivel internacional México, se encuentra en los últimos lugares y Chiapas es uno de los estados con mayor problemática al respecto.

A partir de lo anterior me cuestioné ¿cuáles son los determinantes que dificultan la comprensión lectora en los alumnos de tercer año de la Escuela primaria “Álvaro Obregón del municipio de San Fernando Chiapas? Es importante mencionar que nunca antes se había realizado una investigación de esta naturaleza en la escuela antes mencionada.

Esta investigación se refiere a los determinantes que dificultan la comprensión lectora en alumnos de tercer grado de una escuela primaria del municipio de San Fernando Chiapas, en donde observé que son varias las dificultades en comprensión lectora como la lentitud al operar por la vía léxica, sintáctica o semántica; insuficientes conocimientos previos, escaso vocabulario, problemas afectivos o falta de motivación entre otros, los fracasos en la comprensión lectora pueden producirse por un incorrecto funcionamiento de algunas de ellas, ya que, se encuentran relacionadas entre sí.

En este sentido, se desarrolló una investigación de tipo descriptivo-exploratorio con el objetivo de identificar las dificultades que impiden la comprensión lectora en los alumnos de tercer grado de primaria, con la idea de evidenciar la realidad y poder realizar intervenciones a partir de los resultados.

Este estudio se divide en cuatro apartados, en el primer capítulo, se realiza de forma breve un bosquejo de las dificultades de aprendizaje y la adquisición del estudio de la lectura y las diferentes etapas por las que ha atravesado.

En el segundo capítulo se describen las teorías que explican las dificultades de aprendizaje como la teoría genética, la teoría en los retrasos madurativos, la que se refiere al déficit en los procesos psicológicos como los perceptivos y



psicolingüísticos, las que se refieren a las centradas en el ambiente y las teorías centradas en la tarea, ya que se considera que para comprender un concepto en la actualidad es importante conocer su contexto histórico.

En el tercer capítulo se describe la conceptualización de la lectura y su historia hasta nuestros días y las políticas educativas sobre la lectura en México. Los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora, se conceptualiza el término de comprensión lectora así como sus dificultades, se puntualiza que en el contexto escolar además de las dificultades en la comprensión lectora se conocen otras dificultades en la lectura como la dislexia y la disgrafía, se analizan las competencias lectoras de tercer grado de primaria, así como el perfil de egreso del alumno de educación básica. Se recomiendan diversas estrategias para mejorar la comprensión lectora en el aula escolar.

El cuarto capítulo se refiere a la descripción de los resultados, se describe el contexto histórico y geográfico de la ribera Álvaro Obregón lugar en donde se encuentra ubicada la escuela primaria. Se menciona los elementos del proyecto.

En el análisis de los resultados, se describen los datos que arrojaron la pruebas aplicadas que evalúan los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora, entre los cuales están el proceso perceptivo, léxico, sintáctico y semántico, así como un ejercicio de comprensión lectora de la serie Pienso.

Dentro de los hallazgos encontré que alrededor de la mitad del grupo de tercer año de la escuela primaria no han consolidado los procesos cognitivos y presentan entre otras, escaso vocabulario, desconocimiento de estrategias para una mejor comprensión, lo que ocasiona un bajo rendimiento escolar, dando como resultado una probable deserción escolar.

En seguida, se integran las conclusiones y reflexiones, después de efectuar todo el trabajo teórico y de campo, para terminar, se presentan los anexos y las referencias bibliográficas consultadas para este trabajo de investigación.

## **CAPITULO I**

### **DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA**

Para el estudio de la presente investigación, se considera importante hacer un breve bosquejo por la historia de las dificultades de aprendizaje ya que el interés central de este trabajo se refiere a las dificultades en la comprensión lectora.

En cuanto a la historia de las dificultades de aprendizaje según Aguilera, (2003) en el año de 1974 Wiederholt dio lugar al estudio de las dificultades de aprendizaje, este autor las divide en tres períodos como las siguientes:

- La fase de “fundación” o de “cimientos” (1800 y 1940 aproximadamente).
- La fase de “transición” (1940-1963) y
- La fase de “integración” (1963 y1980). Tiempo después Lurner (1989) añade el período que nombró ”consolidación” desde 1980 a la actualidad.

#### **1.1 LA ETAPA DE FUNDACIÓN DE 1800 a 1940**

Esta etapa se caracteriza por el desarrollo de investigaciones básicas sobre las funciones cerebrales, sus alteraciones y sus repercusiones en el lenguaje y la conducta. Las figuras más relevantes fueron: Gall, Broca (1861), Wernicke (1908) en el tratamiento a los trastornos del lenguaje hablado; Orton (1925) y Hinshelwood (1917) en lo relativo al lenguaje escrito y Strauss, Goldstein (1942) y Werner en lo referido a los trastornos perceptivos-motores. (Aguilera, 2003).

Durante esta fase la medicina es la ciencia que se interesa en el estudio de las dificultades de aprendizaje. El interés científico se centra en identificar las áreas cerebrales implicadas en las diferentes funciones humanas. Durante esta etapa se observan adultos con lesión cerebral y se generalizan las causas a niños con igual sintomatología.

Las disfunciones analizadas durante los primeros estudios se corresponden con alteraciones en el lenguaje oral desde una perspectiva estructural, primero y funcional después, dificultades en el lenguaje escrito, principalmente la lectura, y por último los trastornos perceptivo-motores.

De los autores más destacados en el estudio de las alteraciones del lenguaje oral sobresalen los siguientes: En 1800 Gall, (Aguilera 2003), que fue un neurólogo austriaco quien señaló la relación entre lesiones cerebrales y alteraciones de lenguaje. Afirma que las facultades mentales (inteligencia, memoria, lenguaje, etc.) son funciones fisiológicas y además localizables en el cerebro humano, es decir que ciertas zonas del cerebro controlan ciertas actividades mentales. Sus especulaciones derivaron en la “frenología”.

Los elementos que son notables para nuestros días de acuerdo a García, (1998) de las observaciones de Gall, se encuentran los siguientes:

1. Observación de la presencia de un área problema y un área normal: algunos pacientes no podían hablar pero podían expresar sus ideas correctamente de forma escrita.
2. La existencia previa a la lesión de normalidad de la función del habla: la lesión cerebral ocasionó la dificultad del habla (base neuropsicológica).
3. Puesto que el problema estaba ocasionado por lesión cerebral se descartaba un origen como el retraso mental general o por déficit sensorial como la sordera.

Otro autor es Pierre Paul Broca (1824-1880) postuló que los trastornos en el lenguaje expresivo eran debidos a lesiones en la 3ª circunvolución frontal izquierda del cerebro, llamada “área de Broca”. Carl Wernicke (1848-1904), médico alemán quien describió otra zona del cerebro situada en el lóbulo temporal a la que atribuía la comprensión verbal auditiva y la comprensión y asociación de sonidos denominada área de Wernicke (Aguilera, 2003).

La contribución de James Hinshelwood (1895) fue cuando comenzó a escribir sobre ceguera verbal adquirida, que es la pérdida brusca de la capacidad para leer, estableció una teoría explícita del papel del cerebro en la lectura comprobándola clínicamente, su teoría se trataba de que debía de haber en el cerebro localizaciones separadas para la memoria visual de tipo general cotidiano; memoria visual de letras y memoria visual de palabras (Farnham, 1983).

Quien ofreció una explicación alternativa para las dificultades de lectura más centrada en aspectos funcionales, fue Samuel T. Orton (1949), psiquiatra norteamericano, que trabajó con niños con problemas en la lectura y la escritura, y se dio cuenta que algunos de estos niños escribían a veces en espejo, es decir, invirtiendo la orientación de las letras, así como la secuencia dentro de la palabra, también observó que los niños que hacían inversiones en espejo en la lectura y la escritura, tendían a ser inestables en cuanto a la preferencia de la mano, e interpretó estas observaciones como un signo de dominancia cerebral incompleta, pensaba que la información acerca del mundo visual esta representada en forma de espejo en cada mitad, con respecto a la otra. La información representada en el hemisferio dominante estaba orientada correctamente y la información en el hemisferio no dominante se orientaba en espejo, lo anterior podría dar la confusión en la lectura y la escritura (Puente, 2012).

La inmadurez o retraso en el establecimiento de la dominancia cerebral sería la causa de las dificultades en el aprendizaje de la lectura, se otorgó gran importancia al hecho de que la estrefosimbolia, (que es la alteración o cambio de símbolos tales como inversión de letras del tipo p/q, d/b) para dar cuenta de las diversas dificultades en el aprendizaje en la lectura aparece en un contexto en que se da inteligencia normal y consideraba a estas dificultades en el aprendizaje de la lectura como un *continuum* en donde se debía situar a todos los casos enfatizando y postulando una intervención precoz e intensiva siguiendo un enfoque instruccional-multisensorial y dejando a un lado el enfoque visual de la palabra. Describió seis alteraciones debidas, según él, a la falta de dominancia del hemisferio cerebral izquierdo, alexia evolutiva, agrafía evolutiva, sordera verbal

evolutiva, afasia motora evolutiva, tartamudez infantil y apraxia evolutiva (Moreno, 2003, citado en Aguilera, 2003).

En semejanza con las alteraciones en el lenguaje escrito, se marcó la figura de otros autores como Gray y Gray (1922): Gilligham y Siillman (1936); y Fernald y Kellers (1931), que realizaron grandes aportaciones que enseguida se mencionarán brevemente.

Quienes destacaron el valor diagnóstico de las medidas perceptuales y el movimiento de los ojos fueron W.S Gray y C: T: Gray (1922). También reconocieron múltiples causas de las dificultades lectoras y desarrollaron programas de intervención.

Debido a los estudios realizados por Gilligham y Siillman (1936), basándose en las teorías de Orton (1928), desarrollaron un sistema que ponía énfasis sobre las deficiencias de asociación utilizando una aproximación auditiva, visual y cenestésico-táctil.

En 1931 Fernald y keller, crearon un modelo cinestésico y de enseñanza de la lectura, con fundamento en que el niño debe utilizar el tacto y el movimiento muscular (Moreno.2003 p. 8).

Dentro del estudio de las alteraciones perceptivo-motoras se encuentran las aportaciones de los siguientes autores:

El autor que observó que los adultos que habían sufrido alguna lesión cerebral presentaban alteraciones motoras, perceptivas y emocionales, fue Kurt Goldstein (1942), que fue un médico alemán, examinó a pacientes que reaccionaban con la misma intensidad ante los estímulos de “figura” y “fondo”, lo cual les impedía desarrollar sus habilidades para formar las relaciones esenciales de figura-fondo. Una aplicación práctica de este problema al aprendizaje de la lectura estaría en el hecho de que serían incapaces de centrar su atención en una palabra o grupo de palabras, dentro del conjunto del contenido en una página (Aguilera, 2003).

Otros autores que valen la pena señalar por las investigaciones que realizaron son Heinz Werner y Alfred Strauss, psicólogo y neuropsiquiatra alemanes, estudiaron niños con retraso mental y daño cerebral. Según Strauss hay dos tipos de retraso mental endógeno o heredado y exógeno por lesión cerebral. Los niños con retraso mental exógeno mostraban un cuadro similar a las soldados con lesión cerebral de Goldstein (1942) llamado Síndrome Strauss; este síndrome se caracteriza por trastornos de conducta (impulsividad, inestabilidad emocional, hiperactividad), dificultades perceptivas, distractibilidad y perseverancia, dificultad en la conceptualización, dificultad para reproducir modelos visuales, pensamiento animista y signos neurológicos menores y mayores. A estos autores la literatura los considera precursores en la disciplina de las dificultades de aprendizaje.

## **1.2 LA FASE DE TRANSICIÓN**

En esta etapa se da una mutación de aportaciones procedentes de la medicina a otras de origen psicológico y educativo del año 1940 a 1963.

En esta fase el interés empieza a centrarse en la instrucción y como consecuencia en el diseño de instrumentos de evaluación y enseñanza. Se dirige la atención a los no deficientes y a los no lesionados son dos las orientaciones que van a dominar el campo de estudio la primera es el “modelo de análisis de los procesos psicológicos básicos” (centrada en el sujeto) con dos enfoques diferentes, uno se apoya en estudios perceptivo-motores que continúan la línea emprendida por Werner y Strauss y el enfoque psicolingüístico; la segunda orientación nace por oposición a los modelos médicos cuya denominación es “modelo de análisis de tarea de aprendizaje” o centrado en la tarea, de influencia conductista (Aguilera, 2003).

### **1.2.1 La orientación centrada en el sujeto: Estudios psicolingüísticos**

Dentro de este mismo modelo de análisis de los procesos psicológicos básicos, un segundo enfoque traslada el centro de atención de lo perceptivo al ámbito de lenguaje, siendo los procesos a evaluar los de recepción, comprensión y expresión del mensaje lingüístico.

Este enfoque se centra en los procesos de comunicación alterados más que en la localización de la lesión. De los autores representativos de este enfoque se encuentran:

Como se ha señalado en diversos estudios encontramos a Samuel Kirk (1968), quién se centró en los problemas de lenguaje de niños con dificultades de aprendizaje, que consideraba que las dificultades de aprendizaje eran el resultado de retrasos evolutivos en los procesos psicolingüísticos. A su vez construyó el test ITPA (Illinois test of Psycholinguistic Abilities, definió las dificultades específicas del aprendizaje para la Association for Children with Learning Disabilities.

Otra teoría es la llamada “Trastornos psiconeurológicos del aprendizaje” propuesta por Helmer Myklebust (1954) según la cual existen sistemas neurológicos que pueden funcionar bien independientemente o en consorcio. El funcionamiento independiente se relaciona con el aprendizaje intrasensorial, mientras que el funcionamiento combinado se denomina aprendizaje interneurosensorial. Este último (por ejemplo aquellos que impliquen combinación de las modalidades visuales y auditivas) resulta difícil para ciertos niños con dificultades de aprendizaje. Es decir, considera estas disfunciones neurológicas como causantes de las dificultades que afectan tanto al habla como a la lectura, la escritura, la aritmética y el funcionamiento no verbal ya que producen disfunciones en el sistema nervioso central.

### **1.2.2 La orientación centrada en la tarea**

Aparece en los años cuarenta y en oposición al modelo biomédico de las dificultades de aprendizaje, este modelo está basado en las aportaciones de Watson (1913), Thorndike (1898), Guthrie, Miller (1950), Bandura (1963, 1977), en torno a explicaciones del aprendizaje en base al condicionamiento operante y al aprendizaje vicario.

Las dificultades del aprendizaje hay que concebirlas según Aguilera (2003) en términos del propio proceso de aprendizaje y atribuirles a una historia de estimulación inadecuada y a la falta de experiencia y práctica con la tarea a

aprender como causa de las dificultades para aprenderla. En el caso de dificultades de aprendizaje interesan directamente las conductas escolares, en las que se analizan las destrezas escolares que el niño necesita para aprenderlas, destrezas que son colocadas en una secuencia lógicamente ordenadas, evaluando al menor sobre cuáles posee y cuáles no. El análisis de tareas ocupa un lugar central en este enfoque en la intervención se enfatiza el refuerzo y la estructuración del ambiente de aprendizaje, esta teoría se puede tachar de ingenuamente ambientalista pero crea optimismo respecto a la reeducación de las dificultades de aprendizaje.

### **1.3 LA FASE DE INTEGRACIÓN (entre 1963 y 1980)**

Esta fase comienza a partir de la confluencia de las tres tradiciones de investigación de las fases anteriores: la de los problemas de lenguaje oral, la relativa al lenguaje escrito y la referida a los trastornos perceptivos y motores.

Los niños con dificultades de aprendizaje al no presentar ninguna deficiencia ni física ni psíquica ni sensorial ni ningún otro tipo de invalidez, asistían a la escuela ordinaria, donde no recibían ninguna atención especial: Esta situación llevó a padres y educadores a la creación de asociaciones locales que en un principio organizaban clases complementarias que proporcionaban a sus hijos y alumnos con problemas de aprendizaje los apoyos que no se daban en escuelas ordinarias. Más adelante se consolidan como movimientos sociopolíticos y educativos que, contando con asesores como Kirk (1961), Cruickshank (1961), Frostig (1964), y otros, se plantean como meta movilizar a los grupos políticos y sociales para detectar niños con dificultades de aprendizaje y sobre todo crear servicios públicos calificados para atenderlos (Aguilera, 2003).

Puede considerarse que el nacimiento de la Association for Children with Learning Disabilities (ACLD) representa el inicio formal de estos movimientos asociativos.

Los criterios diagnósticos en EE: UU de 1977 mencionan que un equipo puede determinar que un niño tiene dificultades en el aprendizaje escolar específica si:



- EL niño no rinde de acuerdo con sus niveles de edad y capacidad en una o más de las áreas enumeradas en el párrafo siguiente de esta sección, cuando se le proporcionan experiencias de aprendizaje apropiadas para su nivel de edad y capacidad.
- El equipo encuentra que el niño presenta una discrepancia severa entre el rendimiento y su capacidad intelectual en una o más de las siguientes áreas: expresión oral, comprensión oral, expresión escrita, habilidad lectora básica, comprensión lectora, cálculo matemático y razonamiento matemático.

Un equipo no puede identificar que un niño tiene dificultades en el aprendizaje escolar si la discrepancia severa entre capacidad y rendimiento es primariamente el resultado de: una deficiencia visual, auditiva o motora, retraso mental, trastorno emocional, desventaja ambiental, cultural o económica.

### 1.3.1 Procesos psicológicos en las dificultades de aprendizaje

Tanto la necesidad de establecer un criterio para identificar las dificultades del aprendizaje y distinguirlas de otras categorías de la educación especial como la adopción de sistemas eficaces de intervención, dirigieron en esta etapa la atención de los expertos hacia la alteración de los procesos psicológicos básicos para el aprendizaje. Durante los sesentas y setentas se partía del supuesto de que la mejora en los procesos subyacentes al aprendizaje permitiría a los niños alcanzar su potencial al máximo en la realización de tareas académicas como lectura. Como muchos autores consideraban las dificultades perceptivo- visuales y visomotoras como las causas de las dificultades de aprendizaje, las actividades de entrenamiento enfatizaban esos procesos, sin embargo evidencias posteriores mostraban que tal entrenamiento no reportaba avances en las habilidades vinculadas al aprendizaje académico. (Aguilera, 2003).

Hacia los años setenta se produjo una coincidencia de rechazo hacia el enfoque basado en los procesos y un cierto fracaso del enfoque conductual debido a los problemas de generalización y mantenimiento de las conductas aprendidas. Es a

partir de los ochentas cuando la psicología cognitiva y de enfoques como el procesamiento de la información provocarían que la atención se centrara en cómo aprende el alumno más que en cuánto ha aprendido (Aguilera, 2003).

Actualmente empleando enfoques basados en estrategias cognitivas generales se obtienen buenos resultados en programas de entrenamiento en estrategias de comprensión lectora, conocimiento fonético y estrategias generales de estudio. El entrenamiento de estrategias cognitivas, meta-cognitivas y de aprendizaje para ayudar a los escolares con dificultades de aprendizaje, han demostrado una influencia positiva.

#### **1.4 FASE CONTEMPORÁNEA O DE CONSOLIDACIÓN**

Los aspectos sobresalientes de esta etapa son la profundización de algunas de las aportaciones de las etapas anteriores como el apoyo legislativo, el papel de las asociaciones relacionadas con las dificultades de aprendizaje y la integración de profesionales de otras disciplinas; así como también el resurgimiento de debates, la definición de las dificultades de aprendizaje, el resurgimiento del modelo cognitivo y la revisión de la explicación etiológica, otro aspecto importante es el surgimiento de aspectos novedosos, la ampliación de los límites de edad y del grado de severidad de las personas que se consideran afectadas por las dificultades de aprendizaje, los cambios en el sistema de inclusión en la categoría de las dificultades de aprendizaje y la estimulación del crecimiento de los servicios para la atención de niñas y niños con dificultades de aprendizaje en las escuelas y la aparición del programas de tratamiento y el inicio de la utilización de la tecnología para ayudar a los niños y niñas con dificultades (García, 1998).

El problema de la definición de las dificultades de aprendizaje continúa hasta ahora pero dentro de las definiciones que mayor aceptación han tenido, no sin sufrir críticas es la Hammill en 1990 (citado en García, (1998) de NJCLD (National Joint Committee for Learning Disabilities), es la siguiente:

“Las dificultades de aprendizaje representan un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en dificultades

importantes en la adquisición y utilización del lenguaje, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estas alteraciones son intrínsecas al individuo y se considera que se deben a una disfunción del sistema nervioso central. Aun cuando una dificultad de aprendizaje puede ocurrir junto a otras condiciones deficitarias como deficiencias sensoriales, retraso mental, alteración emocional o influencias ambientales, no es el resultado directo de estas condiciones o influencias” (García, 1998 p. 40).

#### **1.4.1 Orientaciones teóricas actuales.**

Con el objetivo de analizar cómo se conciben los recientes estudios de las dificultades de aprendizaje se desarrollaron teorías que explican cómo se dan estas dificultades, las cuales se mencionan a continuación en tres bloques de acuerdo a Suárez (1995).

El primero se refiere al análisis de la conducta del sujeto en donde se piensa que las dificultades de aprendizaje se encuentran en la enseñanza; el segundo considera factores neuropsicológicos en donde se relacionan aspectos educativos, neurológicos y psicológicos; el tercer bloque se refiere al modelo cognoscitivo en donde se pretende explicar cómo es que piensan los individuos y cómo es que procesan esa información y que es aquí en este momento en que se presenta la dificultad de aprendizaje. Algunas de las actuales orientaciones teóricas se agrupan en tres bloques:

a) Las que se centran en la tarea del aprendizaje. El análisis de la conducta centrada en la tarea, estas teorías consideran que las dificultades de aprendizaje son simples indicadores de una conducta desadaptativa por ello las orientaciones que proponen consisten en centrarse en esa conducta y proceder a su modificación mediante las mismas técnicas y recursos que se utilizan en otros trastornos de conducta. Esto exige un análisis minucioso de la tarea. Los teóricos de este modelo suponen que los fracasos no radican en el aprendizaje sino en la enseñanza.

b) Las que se centran en factores neuropsicológicos. Perspectiva neuropsicológica. Estas teorías intentan relacionar y llevar a cabo una aproximación entre el conocimiento neurológico, psicológico y educativo. En sus inicios se intentó relacionar el funcionamiento nervioso con la conducta humana, actualmente la perspectiva neuropsicológica ha tomado auge contribuyendo a ello las nuevas tecnologías como la exploración neurológica y de diagnóstico sobre el funcionamiento del SNC, tales como la Resonancia Magnética y la Tomografía Axial Computarizada.

c) Las que se centran en un enfoque cognitivo, basadas en la teoría del Procesamiento de la Información, tales teorías toman como base el modelo cognitivo que pretende dar explicaciones sobre la complejidad de la cognición que se desarrolla en el sujeto.

De acuerdo a este modelo se intenta explicar cómo los individuos piensan y procesan la información y distinguen en la actividad cognitiva dos sistemas de organización interna el sistema representacional, relacionados con los procesos de atención selectiva, percepción y organización de la información y evocación. Y el sistema ejecutivo relacionados con los procesos de control representacional: planificación, seguimiento, comprobación y evaluación de dichos procesos. Según este modelo las dificultades de aprendizaje se deben a la problemática del sujeto en el procesamiento de la información y en la carencia o poco desarrollo de su capacidad metacognitiva. La intervención propuesta se basa en un proceso de mediación cognitiva donde se hace intervenir al niño de una manera activa, enseñándole a generar y aplicar estrategias y auto instrucciones a fin de enfrentarse a las tareas escolares, a nivel operativo consisten en la utilización de consignas verbales e imágenes que le ayudan a promover, dirigir y mantener su conducta (Suárez, 1995).

## CAPITULO II.

### 2. LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DESDE DIFERENTES

#### POSTURAS TEÓRICAS

Cuando se habla de dificultades de aprendizaje, actualmente causa polémica en gran medida porque cada vez hay más personas diagnosticadas con alguna dificultad y existe una gran confusión en el diagnóstico, tratamiento y la metodología utilizada para la solución de las dificultades, cada especialista lo analiza desde diferentes perspectivas, el concepto de dificultades de aprendizaje es complejo y por ello se considera importante realizar un bosquejo de diferente autores.

De acuerdo a González y Nuñez (1988) actualmente el National Joint Committee of Learning Disabilities (NJCLD) ha desarrollado una nueva definición de dificultades de aprendizaje .Según este comité:

...“Dificultades de aprendizaje es un término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso del deletreo, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Tales desórdenes son intrínsecos a los individuos presumiblemente debidos a una disfunción en el sistema nervioso y que puede darse en cualquier momento de la vida. Con las dificultades de aprendizaje pueden concurrir *déficits* en la conducta de autorregulación, en la percepción social y en la interacción social, aunque por sí mismas no constituyan una dificultad de aprendizaje, Aunque las dificultades en el aprendizaje pueden tener lugar concomitantemente con otras condiciones que generan *déficit* en el aprendizaje (p.ej, *déficits* sensoriales, retraso mental, problemas emocionales graves) o con influencias extrínsecas (tales como diferencias culturales, insuficiente o inapropiada instrucción) , estas no son el resultado de tales condiciones o influencias” (Nuñez, 1988 p. 23).

Uno de los mayores problemas es que los especialistas no han podido proponer una definición de las dificultades de aprendizaje universalmente aceptada. Ahora bien, dentro del campo de la cognición y el aprendizaje humano, teóricos como Comte y Andreus (1993) (citado en Suárez, 1995) sugieren que el término de dificultades de aprendizaje aplicado a aquellas áreas que pueden parecer a través de un “aprendizaje intencional” (tipo de aprendizaje que implica un costoso

procesamiento y una deliberada y estructurada presentación del material, que tiene lugar en la escuela, a diferencia de aquellas que se dan en un “aprendizaje incidental” como las funciones de lenguaje, escucha y habla.

Criterio etiológico; en muchas definiciones se hace referencia que las dificultades de aprendizaje se relacionan con alteraciones neurológicas aunque sin negar influencias ambientales. La disfunción cerebral se infiere a partir de la observación de la conducta lo que da lugar a explicaciones etiológicas que son auténticas tautologías. Sin embargo se debe reconocer que la investigación psiconeurológica más sofisticada y reciente ofrece una evidencia cada vez mayor en apoyo al supuesto de las disfunciones neurológicas.

Criterio referido a las tareas académicas. La mayoría de las definiciones más aceptadas señalan una serie de áreas escolares específicas en las que las dificultades de aprendizaje deben aparecer las tareas incluidas en el conjunto de definiciones que abarcan un amplio rango, aunque la mayoría de ellas están relacionadas con el lenguaje. El énfasis en las dificultades académicas (bajo rendimiento en lectura o escritura) representa una alternativa a la definición del concepto enfatizando el déficit en los procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje como por ejemplo, baja capacidad de atención (Solloa, 2001).

Criterio de discrepancia. Este criterio se entiende de dos modos, uno de ellos es la diferencia que hay entre el rendimiento real de una persona en una o varias áreas de aprendizaje y el rendimiento que cabría esperar de ella dadas sus potenciales capacidades. El otro como desarmonía en el proceso evolutivo, es decir, como diferencias en el ritmo de maduración de unas dimensiones de desarrollo y otras.

Criterio de atención especializada. Los niños con dificultad de aprendizaje requieren un método de instrucción especial, debido a la falta de uniformidad que presentan estos niños en cuanto a las habilidades requeridas, no pueden recibir educación ordinaria, ni tampoco educación especial estandarizada sino que sus necesidades sólo se pueden satisfacer mediante programas individualizados.

En cuanto al criterio de exclusión, muchas definiciones consideran como dificultades de aprendizaje a aquellos problemas que se derivan de factores extrínsecos al sujeto (depravaciones culturales o sociales, desventajas económicas o instrucción inadecuada) y de otros factores intrínsecos como deficiencias sensoriales (visuales y auditivas), retraso mental o trastornos emocionales.

En los años setenta bajo la dirección de Samuel Kirk se comienzan a dar las primeras definiciones para los trastornos de aprendizaje, que ha sido el punto de partida para definiciones actuales, esas definiciones que se utilizaron en los setenta y principios de los ochenta tenían puntos en común como los siguientes:

- La existencia de un factor de discrepancia entre la capacidad intelectual, oportunidades educativas y nivel de rendimiento actual en diferentes áreas académicas.
- Se excluyen personas con retraso mental o algún defecto a nivel sensorial y personas con trastornos emocionales.
- Se descarta a aquellas personas con desventajas culturales.
- Muchas definiciones implicaban que la etiología subyacente era una disfunción en el sistema nervioso central que no necesariamente se tenía que demostrar. (Solloa, 2001).

Dentro de las teorías en las que se estudian las dificultades de aprendizaje se encuentran varios modelos como la organicista, en donde se menciona que la dificultad se debe a un daño o a una disfunción cerebral en donde también se hace hincapié en la influencia ambiental; las teorías neurofisiológicas que se refieren a que el comienzo de las dificultades de aprendizaje se relacionan con una lesión en el sistema nervioso central; a continuación se detallan cada una de ellas.

## 2.1 Modelo organicista

Las teorías centradas en el sujeto parten de un “modelo organicista”, es decir, consideran a la persona como un ser propositivo, activo, vital y en constante cambio, que toma la iniciativa en su relación con el medio, y a su organismo como origen de actos que no son meras reacciones a los estímulos del entorno. Los modelos organicistas enfatizan los procesos internos.

Para estos teóricos el problema de las dificultades de aprendizaje radica fundamentalmente en la persona, ya sea por daño o disfunción cerebral, por deficiencias en los procesos psicológicos básicos o en el procesamiento de la información, aunque no se descarta la importancia de variables del entorno ambiental.

Las teorías centradas en la persona se pueden clasificar en cinco grandes grupos; Teorías neurofisiológicas, teorías genéticas, teorías de lagunas en el desarrollo, teorías de *déficits* perceptivos específicos y teorías del procesamiento de la información (Miranda, 1991, citado en Solloa, 2001).

Teorías neurofisiológicas, estas teorías explican el origen de las dificultades de aprendizaje relacionándolas con alteraciones (lesión o disfunción en el sistema nervioso central) estableciendo una relación causal entre éstas y las dificultades escolares. Algunos de los teóricos más representativos son Hinshelwood (1917) y Orton (1925) (citado en Solloa, 2001) que propusieron como origen de las dificultades de la lectura deficiencias cerebrales de orden estructural o funcional.

Daman, Spitz, Zacman y Delacato (1967) (citado en Aguilera, 2003) proponen su teoría de la organización neurológica, que afirma que los niños con deficiencias de aprendizaje o con lesiones cerebrales no evolucionan con normalidad debido a la mala organización de su sistema nervioso. Sus autores propusieron un método de recuperación basado en ejercicios motores, dieta y tratamiento con CO<sub>2</sub>, asegurando que modificaba la estructura cerebral del niño y facilitaba el desarrollo de una organización neurológica normal.



De acuerdo con Aguilera, (2003) Goldber y Costa (1981) elaboran un “modelo dinámico” Según este modelo la disfunción cerebral en el aprendizaje se relaciona más bien con alteración de procesamientos y estrategias adecuadas para llevar a cabo el aprendizaje de manera satisfactoria. Este autor también menciona los trabajos de Obrutz, Hynd Obrutz y Prozalo (1981) según ellos la presencia de dificultades de aprendizaje en algunos niños es debida a que presentan deficiencias en la inhibición trascallosal, por lo que la comunicación entre los dos hemisferios no se realiza de manera eficaz, y por tanto no podrían mantener un nivel de atención similar al del niño normal. En el caso de la dislexia explican que al ser incapaz el cuerpo caloso de inhibir las estrategias verbales procedentes del hemisferio derecho, se producen interferencias con las generadas por el hemisferio izquierdo.

Otro investigador como Bakker (1973, 1982 y 1983), centra su trabajo en la importancia que la lateralización cerebral posee para la adquisición de la competencia cognitiva implicada en el aprendizaje. En el caso de la lectura cuando se produce el aprendizaje inicial de la misma, es el hemisferio derecho el que predomina en la tarea, puesto que predominan el análisis de rasgos perceptivos (forma y grupo de palabras), y en las palabras, el orden va a formar palabras distintas, con significados diferentes. Posteriormente cuando el elemento más importante del acto lector es el análisis semántico y sintáctico del texto será el hemisferio izquierdo el que pase a desempeñar el papel principal (Aguilera, 2003).

## **2.2 Teorías genéticas**

Dentro de las teorías genéticas existen investigadores que han realizado estudios buscando relaciones o predisposiciones genéticas en ciertos tipos de dificultades de aprendizaje. Algunos ejemplos son los siguientes:

Hallgren (1950) estudió 276 sujetos disléxicos y sus familias encontrando que la incidencia de deficiencias en la lectura, escritura y deletreo halladas indicaba que tales alteraciones pueden estar sujetas a leyes hereditarias.

De igual forma podemos mencionar a Hermann (1959) que estudió las dificultades de aprendizaje de 33 parejas de mellizos y comparó los resultados obtenidos con los de 12 parejas de gemelos y encontró que todos los miembros de las parejas gemelas tenían serios problemas para la lectura, mientras que sólo un tercio de las parejas de mellizos mostraban algún trastorno en la lectura.

Tiempo después en estudios de Azcoaga, Derman e Iglesias en 1979 se menciona el término “dislexia congénita” o hereditaria y plantean la hipótesis de que las alteraciones del aprendizaje de la lectoescritura se produce como consecuencia de una alteración de orden hereditario de alguna de las funciones cerebrales superiores.

Dentro del marco de la genética molecular, encontramos a Plomin y De Fries (1998), en algunas de sus investigaciones intentan encontrar relaciones causales entre los genes y la capacidad cognitiva, algunos resultados dan a entender que los genes asociados con las capacidades cognitivas podrían incidir en el rendimiento escolar, y concretamente que existen y están localizados genes implicados en la discapacidad para la lectura. Como lo menciona Solloa (2001) se ha encontrado una relación entre dislexia y malformaciones en el cromosoma 15.

Por otro lado, existen estudios que relacionan la influencia de factores bioquímicos y endocrinos en las dificultades de aprendizaje; entre los primeros se incluyen alergias a algunos alimentos, sensibilidad a los salicilatos y deficiencias vitamínicas. En cuanto a lo endocrino se ha encontrado relación entre el exceso o deficiencia de secreciones de algunas glándulas, que se relacionan con tiroides, hipófisis y páncreas.

Un factor más es que el desequilibrio en los neurotransmisores (serotonina, dopamina, etc.) puede ser responsable de causar dificultades en la transmisión de impulsos neuronales y consecuentemente de producir problemas de aprendizaje y de conducta.

### **2.3 Teorías de lagunas en el desarrollo o retrasos madurativos**

Dichas teorías consideran el retraso madurativo como el origen de las dificultades de aprendizaje, parten de la constatación de que la velocidad de maduración varía de unos sujetos a otros.

Como se desprende de diversos trabajos acumulados la maduración se considera fundamental para un óptimo aprendizaje, ya que sin él, pueden aparecer ciertos problemas por carecer de habilidades específicas.

Las teorías de los retrasos madurativos se basan principalmente en la teoría evolutiva piagetiana y afirman que las dificultades del aprendizaje obedecen a un cierto retraso en la aparición de determinadas habilidades y destrezas de tipo cognitivo.

Las dos teorías más representativas de esta perspectiva son la que se refiere a los retrasos en la maduración neurológica y retraso en la maduración de la atención selectiva.

Retrasos en la maduración neurológica o retrasos evolutivo-funcionales de hemisferio cerebral izquierdo. Al respecto de acuerdo con Satz y van Nostrand (1973) citado en Aguilera (2003) para quienes los retrasos en la maduración del hemisferio cerebral izquierdo provocarían un retraso evolutivo en el desarrollo de las habilidades relacionadas con el aprendizaje, por lo que el niño, a la edad que supuestamente le correspondería, no dispone de las aptitudes necesarias para el aprendizaje escolar. La consecuencia sería la aparición de dificultades del aprendizaje se asocian a problemas en las habilidades lingüísticas y conceptuales, estas habilidades son requisitos previos para el aprendizaje de la lectoescritura y están ligados al desarrollo del hemisferio cerebral izquierdo. Por consiguiente, su retraso en la maduración redundará directamente en aquélla, originándose dificultades en el aprendizaje.

Retraso en la maduración de la atención selectiva. Aguilera (2003) menciona que según Ross (1976) los niños con dificultades del Aprendizaje presentan un retraso evolutivo en cuanto a atención selectiva, y puesto que éste es un requisito para el

aprendizaje escolar, tal retraso madurativo va a dificultar su capacidad de memorización y organización del conocimiento así como generar fracasos acumulativos en el rendimiento académico.

#### **2.4 Teoría de los déficit en los procesos psicológicos subyacentes: perceptivos y psicolingüísticos**

Teorías de los déficit perceptivos: parten del supuesto de que las dificultades de aprendizaje tienen su origen en los distintos tipos de deficiencias perceptivo-motoras que pueden originarse en el niño como por ejemplo, en el caso de la lectoescritura van a generar los errores de inversión, comunes en los inicios del aprendizaje pero que deben ir desapareciendo en niveles posteriores como la primaria. Estas teorías sostienen que el desarrollo motor y/o perceptivo antecede al desarrollo conceptual y cognitivo y constituye un prerrequisito de dicho desarrollo, concluyendo solo cuando se recuperan esos tipos de déficit mejorará el rendimiento académico de los niños con dificultades de aprendizaje.

Teorías de déficit en procesos psicolingüísticos. Según la cual las alteraciones o deficiencias en los procesos psicolingüísticos básicos afectarán el desarrollo del lenguaje y por tanto, a las tareas escolares relacionadas con la lectura y escritura, produciendo dificultades de aprendizaje (Aguilera, 2003).

Al respecto Vellutino y cols. (1977,1979) (citado en González, 2000) proponen la "teoría de déficit verbal". Estos autores se basan en que el sistema que dota de significado a las palabras es el representacional lingüístico y no el perceptivo visual, y según esto las dificultades en la lectura se deberían a un déficit verbal; consistente en la falta de información del niño sobre las claves fonológicas, semánticas y sintácticas que facilitan la identificación de las palabras.

Las teorías basadas en el procesamiento de la información; estas teorías pretenden dar una explicación de cómo los sujetos seleccionan, elaboran, organizan, retienen y utilizan la información.

Las teorías cognitivas del procesamiento de la información destacan el papel de las actividades conscientes de procesamiento en el desempeño cognitivo así

como la adaptación a las diferentes tareas. La actividad planificada del aprendiz es un elemento clave en la conceptualización del aprendizaje, y las dificultades de aprendizaje de algunos niños pueden deberse a un procesamiento pasivo de la información.

Según este modelo, en donde son autores representativos de este modelo Torgensen y Light (1994), las dificultades del aprendizaje se deben a deficiencias en las funciones del procesamiento de la información que se basa en las siguientes premisas: los individuos son activos en su propio aprendizaje, utiliza estrategias activas, hay una relación recíproca e integradora entre la atención, la memoria y las funciones perceptivas, los procesos mentales superiores controlan la atención, memoria y la percepción.

## **2.5 Teorías interaccionistas o integradoras de las dificultades de aprendizaje**

Las teorías interaccionistas proponen que las causas de las dificultades de aprendizaje se deben tanto a variables personales como ambientales, es decir a la interacción entre ambas. Es imprescindible tener en cuenta las complejas interacciones que se establecen entre las variables personales (rasgos estructurales y procesos psicológicos) y las variables instruccionales y ambientales.

Algunos teóricos representativos de las teorías integradoras basadas en deficiencias en procesos psicológicos subyacentes son:

La teoría integradora de Adelman en 1971 afirma que las dificultades de aprendizaje son el producto de una interacción poco satisfactoria entre el niño y el programa educativo, de acuerdo a este mismo autor es la interacción entre capacidades y áreas débiles del aprendiz y factores situacionales (estilos de enseñanza y métodos educativos) lo que determina que se produzcan dificultades de aprendizaje. De la combinación específica entre variables personales y ambientales que pueda darse en cada caso depende la aparición de diferencias individuales y la heterogeneidad de dificultades de aprendizaje. (Aguilera, 2003).

Teoría integradora de Smith (1985) señala que el éxito o fracaso de los niños en el aprendizaje no depende solo de sus habilidades o estilos de aprendizaje sino que es el resultado de la interacción de características diversas de los niños, de las tareas que deben aprender y del entorno familiar y educativo.

Dentro de las teorías integradoras basadas en deficiencias en el procesamiento de la información destacan las siguientes:

Teoría de la información-integración de Senf (1972), según este modelo considera que las dificultades de aprendizaje son irregularidades funcionales en el sistema de procesamiento de la información y en el sistema de integración de dicha información, a las que se suman otras variables como el contenido no relevante de la tarea y la ansiedad.

Modelo integrador de Hagen, Barclay y Schewethelm (1984), estos autores proponen un modelo evolutivo que se basa en la afirmación de que la transición evolutiva desde un reflejo sensorial inmediato hasta un pensamiento racional mediato se explica en buena medida por las experiencias que vive el sujeto en diferentes momentos de su desarrollo. El estudio de este modelo se centra en tres aspectos a saber:

Marco teórico del modelo, modelo cognitivo-evolutivo, el niño en desarrollo percibe y construye la realidad basándose en la información ambiental.

Marco de referencia pragmático. Este modelo incluye dos dimensiones: las “estrategias” y los “conocimientos”

Marco predictivo. A partir de las características personales y las exigencias de las tareas se establecen distintas combinaciones que permiten hacer predicciones sobre las diferencias comporta-mentales entre niños normales, con retraso mental y con dificultades de aprendizaje (Aguilera, 2003).

## **2.6 Teorías centradas en el ambiente**

Según este grupo de teorías, los determinantes que originan la aparición de las dificultades de aprendizaje son problemas ajenos al sujeto siendo variables del contexto donde él se desarrolla las que provocan tales dificultades, es decir los estímulos no son los adecuados en calidad o cantidad para optimizar el desarrollo y aprendizaje de los niños. Los contextos relevantes se consideran el entorno escolar y socio- familiar. (Aguilera, 2003)

Las teorías centradas en el entorno escolar consideran que las dificultades de aprendizaje se originan por un inadecuado funcionamiento del sistema escolar tanto en lo referente a las relaciones interpersonales como en el desarrollo del *currículum*.

Dentro de las teorías centradas en el entorno familiar y sociocultural se consideran diversos factores: la calidad y cantidad de estímulos que reciben los niños del entorno familiar, la clase social más desfavorecidas económicamente y culturalmente hablando es las más afectadas, a su vez hay una relación entre dificultades de aprendizaje y malnutrición, deficiencias vitamínicas, alergias alimenticias, clima familiar, código lingüístico familiar “restringido”, y valores y estrategias educativas que influyen sobre lo cognitivo y la motivación entre otros aspectos.

Teorías de enfoque ecológico. Es dentro de las teorías ambientalistas, el enfoque más amplio y actual, puesto que no sólo se tiene en cuenta los factores familiares, escolares, culturales, comunitarios, etcétera. Sino también sus interrelaciones, es decir, la consideración global de todo el conjunto de influencias con las que el sujeto se relaciona.

Para llevar a cabo un análisis adecuado es necesario realizarlo bajo un enfoque multidisciplinario (etiología, antropología, psicología, pedagogía, sociología etc.) dentro de un marco ecológico.

Un autor destacado de este modelo es Bronfenbrenner (1987) quien presenta un modelo que consta de cuatro estructuras concéntricas o niveles; microsistema,

mesosistema, exosistema y macrosistema, los cuales se analizarán a continuación. (Aguilera, 2003)

Nivel Microsistema. Se refiere a las relaciones entre el niño y su entorno inmediato.

Nivel Mesosistema. Se refiere a la red de interrelaciones de los contextos del entorno inmediato del niño su estructura corresponde a las interrelaciones que se producen entre dos o más escenarios, (hogar, escuela y grupo de amigos).

Nivel exosistema. Se refiere a los entornos sociales que afectan al niño indirectamente. Corresponde a los escenarios en los que el sujeto no actúa activamente.

Nivel Macrosistema. Se refiere a las actitudes, costumbres, creencias e ideologías de una cultura. En este nivel estarían situados los valores y las ideologías de una cultura, que afectarán a otros niveles inferiores del modelo.

## **2.7 Teorías centradas en la tarea**

Esta teoría se apoya en el trabajo participativo, en donde se propone tratar los problemas percibidos por la persona, determinando con ella el trabajo a realizar y el objetivo a alcanzar

Autores como Gagñé, y Bijou, (1970) (citado en González, 2000), mencionan que este modelo se centra en la tarea a aprender, no reconociendo problemas de aprendizaje o *déficits* de aptitudes especiales en el niño y explicando, la conducta de dificultad en el aprendizaje como una falta de experiencia y de práctica con la tarea. Este enfoque considera a la lectura como una conducta cuya adquisición está sujeta a las leyes del aprendizaje, mientras que la percepción, el nivel de inteligencia y la coordinación visomotora no afectan al dominio de la habilidad lectora (Grey y cols., 1969, citado en González, 2000).



Esta intervención se apoya en el potencial del crecimiento, la motivación, la voluntad de cada individuo y la utilización del tiempo para estimular el crecimiento y el desarrollo.

## **CAPÍTULO III**

### **LA LECTURA A TRAVÉS DE LA HISTORIA**

Como se desprende de diversos estudios la lectura es considerada un proceso complejo que cada persona realiza por ella misma, este proceso a su vez le va a permitir explorar el contenido de lo que esta leyendo, así como analizar cada parte para enfatizar lo más importante y cotejar los conocimientos que ya existen con los que ya se han adquirido.

La lectura ha sido uno de los principales medios de comunicación entre las personas desde hace muchos años. Para comprender lo que ahora conocemos como lectura, es importante estudiar cómo se ha concebido a través de los siglos.

En la Edad Media y hasta los Siglos XVI y XVII la lectura efectiva de numerosos textos era una oralización, es decir, los lectores eran los oyentes de una voz lectora, al estar esa lectura dirigida al oído tanto como a la vista, el texto juega con formas y fórmulas aptas para someter lo escrito a las exigencias propias de la exhibición oral (González, 2005).

Por otra parte Bernard Knox cita en su artículo “Silent Reading in Antiquity” (1968) los textos de la Grecia Antigua del siglo V a.C. que parecen demostrar que los griegos practicaban la lectura silenciosa, en donde los poetas dramáticos contaban con una familiaridad de su público con ella, uno de de estos textos era un pasaje del Hipólito de Eurípides del año 428 a.C. en él Teseo ve la tablilla de escritura que pendía de la mano de Fedra y se pregunta qué era lo que le podía enunciar. Rompe el sello. El coro interviene para cantar su inquietud, hasta que le interrumpe Teseo exclamando: “¡hay que desgracia intolerable, indecible, vendrá a añadirse a la desgracia? ¡Infortunado de mí! A petición del coro revelará después el contenido de la tablilla, no leyéndola en voz alta, sino resumiendo su contenido. La había leído claramente en silencio durante el canto del coro. (Svenbro, 1997).

Este ejemplo nos enseña que el lector se auxiliaba de la lectura en silencio para resumir lo leído y poder expresarlo en público de tal manera que a los oyentes les quedaba claro el mensaje.

De acuerdo a Knox el uso frecuente de grandes cantidades de texto abrió la posibilidad de una lectura silenciosa y por lo tanto rápida, en el siglo V a.C. Heródoto dejó la lectura en voz alta en su desarrollo como historiador; y ya en la segunda mitad del siglo VI quienes en Atenas bajo los pisitrátidas se ocuparon del texto homérico con miras filológicas tuvieron la ocasión de aplicar esa técnica, esta técnica sin embargo, era reservada a sólo unos pocos en los que se encontraban por supuesto los poetas dramáticos (Svenbro, 1997).

La ciencia escolástica era muy exigente, en cuanto a las ventajas de la lectura en silencio, como la rapidez con la que se leía y la comprensión, estas fueron valoradas en un cien por ciento. En el centro de enseñanza, se solidificó la lectura en silencio, sin embargo fue desconocida en gran parte de la sociedad.

En los primeros siglos de Roma el uso de la escritura se consideraba sólo a los sacerdotes y a los gentilicios que eran depositarios de los saberes necesarios de la ciudad, el sacramental y el jurídico, conocimientos que se encontraban recogidos en linteis, que era tela de lino en donde se conservaba el saber sacramental. Catón el Censor (234-149 a.C. leía las oraciones en tablillas que el mismo escribía en gruesos caracteres para hacer más clara la lectura. Aquí todavía estábamos muy lejos los verdaderos libros y prácticas de la lectura, sin embargo ésta época apunta un momento de desarrollo.

La lectura de un libro necesitaba un alto grado de dominio técnico y cognoscitivo, hasta los siglos II y III d.C. leer un libro significaba “leer un rollo”, ya que se tomaba el rollo en la mano derecha y se iba desenrollando con la izquierda. Las condiciones para aprender a leer resultan diferentes según las épocas, estado social y las circunstancias, por lo general el aprendizaje se producía en el ambiente familiar, con maestros particulares o en escuela pública. (Svenbro, (1997).

De acuerdo a Darton en los inicios del siglo XVII el método para aprender a leer se iniciaba con el deletreo de palabras con objetivo de conocer el alfabeto, y continuaban con el silabeo para concluir con la lectura propiamente dicha. El método seguido y la separación de la lectura y la escritura junto al extenso número de alumnos por clase originaban que el niño tardara dos o tres años en empezar a leer. La comprensión no era objetivo de la alfabetización, los niños abandonaban la escuela cuando habían desarrollado la habilidad necesaria para participar en la literatura (citado en González 2005).

De este modo la lectura se concibe como un medio de comunicación, la vía de entrada de inmensidad de conocimientos, de desarrollo de investigación y arte, una invitación para conocer distintas opiniones y considerada por muchos autores como un placer absoluto (González, 2005).

### **3.1 POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE LA LECTURA EN MÉXICO**

La práctica de la lectura en México ha cursado por diversos contextos, inicia con la época colonial, en la cual, la lectura era importante en la iglesia católica para evangelizar a los pueblos indígenas, sin embargo, en algunos círculos sociales, el acceso tenía restricciones, ya que los que tenían poder podían leer de todo y para las clases marginadas solo leían los textos de adoctrinamiento (López y cols., 2012).

Con el nacimiento de la imprenta la difusión adquirió otro estatus para la práctica de la lectura y la escritura, ya que daba la posibilidad a los ciudadanos de expresarse de otras maneras. Con el movimiento de independencia se conforma una visión educativa, en la cual se consideran los cimientos del actual sistema educativo mexicano, es la época en donde se considera la creación de escuelas y junto a ello nuevos métodos para enseñar a leer y escribir.

En el Porfiriato se consolidaron publicaciones informales como los periódicos con distintas fechas de publicación, revistas y materiales de lectura para maestros y niños. La lectura tenía un papel importante en la promoción de la división de poderes, en la caída de la dictadura de Porfirio Díaz, los beneficios de la lectura

servían a un sector muy reducido ya que esa época una gran parte de la población no sabía leer (López y cols., 2012).

En los años posteriores a la revolución, se crea la Secretaría de Educación Pública, en donde José Vasconcelos consolida el nacionalismo cultural, bajo la deducción, de que la educación es el único medio para alcanzar la meta de desarrollo, el progreso y el bienestar de los pueblos. Para realizar esta gran empresa educativa Vasconcelos, dividió la secretaría en tres departamentos que abarcan, las escuelas, bibliotecas y bellas artes.

Jaime Torres Bodet, fue otro personaje importante para promover la lectura, la creación de la Biblioteca Popular, fue una de sus acciones que más destacaron, ya que se convirtió en política mundial, durante su gestión en la UNESCO en la década de 1960 (López y cols., 2012).

En la década de 1970, la lectura se encuentra en crisis ya que varios maestros dan cuenta que un gran número de alumnos reprobaban y desertaban, ya que no aprendían a leer ni a escribir en el tiempo que se indicaba y que el nivel de lectura de los niños no era aceptable.

Se realizaron acciones en todo México, creando programas a través de la Dirección General de Educación Especial entre los cuales se encuentra la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE), Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas (PALEM), el PALEM, cambió a PRONALEES (Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura). Esto ocurre en el Programa para la Modernización Educativa en 1993. El cual estuvo vigente hasta el año 2002. (López y cols., 2012).

En 2002, se puso en marcha el Programa Nacional de Lectura (PNL), en el cual se extendieron las políticas sobre la lectura a los niveles preescolar y secundaria cuyos objetivos fueron: fomentar la formación de lectores autónomos, garantizar el uso y producción cotidiana de materiales escritos, desarrollar mecanismos que permitan la identificación, producción y circulación de los acervos bibliográficos, consolidar espacios para la interacción de los diversos mediadores del libro y la

lectura y recuperar, producir y sistematizar información sobre la lectura y sus prácticas, con el fin de favorecer la toma de decisiones y el diseño de políticas (López y cols., 2012).

### **3.2 CONCEPTO DE LECTURA**

En México en los últimos años la lectura ha tenido especial relevancia, tomando en cuenta por un lado que al igual que la escritura, es uno de los objetivos básicos de la enseñanza primaria, por otro lado, a raíz de los estudios que se han realizado en todo el mundo en cuanto al nivel de comprensión lectora nuestro país se encuentra lejos de los primeros lugares.

Es por ello que en la mayoría de las escuelas es motivo de preocupación de docentes y padres de familia. Ya que están conscientes de que en la mayoría de las actividades que los niños tienen en la escuela es fundamental la lectura y la comprensión de ésta y los niños que presentan dificultades en la comprensión de lectura se encuentran en desventaja con respecto a sus demás compañeros.

Ahora bien ¿qué entendemos por lectura? Para dar respuesta a esta interrogante se mencionaran a algunos autores que entre los más destacados tenemos a Margarita Gómez Palacios (1996), De Vega y cols., 1990, Goodman (2002) y Merchant y cols., (2007), que para la presente investigación es importante considerar.

El concepto de lectura de acuerdo a Margarita Gómez y cols., (1996) se refiere a que la lectura es “un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado. En este ámbito, la lectura se constituye en un proceso constructivo al reconocerse que el significado no es una propiedad del texto, sino que el lector lo construye mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo le va otorgando sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias en un determinado contexto” (Gómez, 1996 pág. 19-20).

Es decir, que cada lector a medida que va leyendo le va dando su propio significado de manera muy particular en base a lo que sabe y de acuerdo a lo que ha vivido.

De Vega (1990) menciona que la lectura es un proceso constructivo e inferencial que supone construir y verificar hipótesis acerca de signos gráficos y determinados significados ya que implica actividades como: descifrar signos gráficos (letras, palabras), construir una representación mental de las palabras, acceder a los significados de esas palabras, asignar un valor lingüístico a cada palabra dentro de un contexto, construir el significado de una frase, integrar ese significado en un contexto según el texto y las experiencias y conocimientos previos sobre el tema. (De Vega y cols., 1990; Alonso-Mateos, 1985, citado en Romero y González, 2001).

De acuerdo a las investigaciones realizadas por Goodman (2002) menciona que la lectura es una conducta inteligente y el cerebro es el centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de la información; afirma que la búsqueda de significado es la característica más importante del proceso de lectura y que en el ciclo semántico todo toma su valor, el significado es construido mientras leemos, pero también es reconstruido ya que debemos acomodar continuamente nueva información y adaptar nuestro sentido de significado en formación por ello es que considera a la lectura un proceso dinámico muy activo, donde los lectores utilizan todos sus esquemas conceptuales cuando tratan de comprender el texto que están leyendo.

La lectura engrandece las habilidades lingüísticas, cognitivas y afectivas en los niños y por lo tanto leer les permite desarrollar la imaginación, activar los procesos mentales, enriquece el vocabulario, así como también las estructuras gramaticales y narrativas, amplía y organiza la adquisición de la información y desarrolla la comprensión de los mensajes escritos de diferentes textos. Las personas que leen abren su mundo, tienen el poder de recibir información y conocimientos elaborados por otros en distintos contextos (Merchant y cols., 2007).

La lectura es una actividad que emprendemos con propósitos definidos y forma parte de secuencias de acciones de diversa índole. La lectura implica atención, memoria, pensamiento y afectividad (Aguilar, 1988).

El aprendizaje de la lectura le brinda al alumno la posibilidad de conocer diferentes contextos y con ello ampliar sus conocimientos, preparándolo para aprendizajes ulteriores y favoreciendo además el aprendizaje de otras materias. Además de que adquieren seguridad en sí mismos y fortalecen su aprendizaje significativo.

Hace algunos años se creía que cuando un alumno aprendía a decodificar ya se daba por hecho que entendía de lo que se trataba el texto que estaba leyendo, sin embargo se observó que en los resultados de las evaluaciones no siempre era así, y por lo tanto, se considera que debido a esto no se presenta la comprensión lectora, hecho que comúnmente se presentan en grados superiores, como la licenciatura e incluso en alumnos de posgrado.

Por lo anterior es de suma importancia conocer los procesos que intervienen para que una persona logre la comprensión lectora, como los que se explicarán a continuación.

### **3.2.1 Procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora**

Para que se dé el aprendizaje normal en la lectura se requiere que el niño haya alcanzado el desarrollo psicolingüístico adecuado, éste se muestra en la capacidad para poder efectuar una discriminación auditiva de sílabas y fonemas, al lado de una red de contenidos semánticos mínima y a una habilidad de asociación visual-verbal que les permita aprender a reconocer las claves ortográficas.

Una comprensión de la lectura implica conocimientos generales en relación a la naturaleza del lenguaje y de características del funcionamiento humano como la visión, la memoria, el conocimiento, el lenguaje y el aprendizaje (Smith, 1989).



- **Proceso perceptivo.**

Para que un mensaje escrito pueda ser procesado por el lector, tiene que ser antes analizado por el sistema visual, a través de estos movimientos oculares, se van conociendo los signos gráficos que son proyectados sobre nuestro cerebro (Cuetos, 2008).

En éste proceso perceptivo lo primero que se realiza es mover los ojos mediante unos movimientos llamados sacádicos (saltos oculares) cuya tarea es colocar la información visual presente en la fovea que representa aproximadamente dos grados de ángulo visual y procesa entre 3 y 6 letras combinados con unas fijaciones en las cuales se extrae la información del mensaje escrito, cuando no se ha entendido la información ya sea porque el mensaje es ambiguo o complejo se realizan regresiones que tienen como objetivo la revisión y el acceso a la información. La información que se extrae de cada fijación se almacena en una memoria sensorial llamada memoria icónica donde se reconoce el patrón visual, después la información pasa a la memoria a corto plazo donde los datos son analizados y se realiza el reconocimiento de esa información como una palabra, de ésta forma la memoria icónica está preparada para recibir la posterior información que se extrae de la siguiente fijación ocular, (Jiménez, 2004).

- **Proceso léxico**

Cuando el lector aprende a identificar las letras que componen las palabras se produce la búsqueda y recuperación del significado de estas últimas, es decir el acceso al léxico. Para explicar este proceso léxico existen modelos como los que explica Jiménez (2004):

a). Doble ruta

La primera es la ruta visual, gracias a ella se pueden leer todas las palabras conocidas ya sean regulares o irregulares, y esta ruta sólo funciona con palabras que el lector conoce visualmente, con lo que las palabras desconocidas o pseudopalabras no se pueden leer porque no están representadas en el léxico visual o lexicón que es un diccionario mental en donde se encuentran las palabras

que la persona conoce. El requisito necesario para leer por esta ruta es haber visto las palabras las veces necesarias para formar una representación interna de esa palabra, esta ruta hace reconocer de inmediato la palabra escrita por lo que la lectura se realiza con gran velocidad: pasa de la forma ortográfica global con lo que la lectura es automática, de ahí su rapidez.

b). Ruta fonológica o indirecta, esta es necesaria porque todos los lectores la utilizan con mucha frecuencia, gracias a esta ruta se pueden leer las palabras desconocidas y las pseudopalabras. El lector segmenta las palabras en grafemas y los transforma en fonemas aplicando las reglas de conversión grafema-fonema, es decir, se identifican los grafemas, se asignan sus correspondientes sonidos y se ensamblan para formar la palabra leída, una vez que se ha recuperado la pronunciación de la palabra se acude al léxico auditivo para recuperar la representación que corresponde con esos sonidos pronunciados y de aquí se pasa a la activación del significado a través del sistema semántico, el empleo de esta ruta o la anterior va a depender de la edad del lector, de la frecuencia de la palabra, de su representación léxica y de si es regular o irregular.

Los buenos lectores utilizan las dos rutas ya que son complementarias, utilizará la ruta visual para leer con mayor rapidez las palabras familiares y para distinguir los homófonos y utilizará la fonológica para leer las palabras desconocidas o poco familiares. Con la práctica los procesos de decodificación se irán automatizando.

Por su parte Ávila (1998) menciona que el léxico involucra la capacidad de referirse a los objetos reales o mentales y a sus relaciones, de aprehender el mundo, ya que si una persona tiene un vocabulario extenso, su capacidad frente a otro que tenga un vocabulario pobre es mayor.

- **Procesos sintácticos**

Las palabras aisladas no transmiten ninguna información que el lector no sepa ya, la información se produce cuando esas palabras se agrupan en unidades mayores, como la frase y la oración que es en donde se encuentra el mensaje. Para realizar el agrupamiento el lector dispone de algunas claves sintácticas que le indican cómo pueden relacionarse las palabras (Cuetos, 2008)

Gracias a estas reglas es posible segmentar el texto en párrafos, los párrafos en oraciones y las oraciones en sus partes, clasificándolas para construir una estructura que permita acceder al significado. Las reglas son: el orden de las palabras, la semántica de las palabras, la categoría de las palabras, los aspectos morfológicos de las palabras y los signos de puntuación ya que un lector que no respete los signos de puntuación, no podrá determinar los papeles sintácticos de las palabras y en consecuencia no entenderá nada de lo que lee (Jiménez, 2004).

- **Procesos semánticos**

Estos procesos se refieren a la comprensión de las palabras, frases o textos, es decir, al significado de la palabra, este análisis consiste en determinar las relaciones conceptuales entre los elementos de una frase tomando en cuenta sus papeles gramaticales (Just y Carpenter, 1987, citado en Jiménez, 2004).

Para comprender una oración es necesario extraer el significado de la misma e integrarlos con los conocimientos previos que el lector posea sobre el tema, de esta manera se producen conexiones entre la nueva y antigua información y se establecen inferencias para conectar las oraciones, llegando incluso a suponer información inferida como leída en el texto (Bransford y Johnson, 1973, citado en Jiménez, 2004).

Después de que se ha establecido las relaciones entre los distintos componentes de la oración el lector pasa a este último proceso semántico que consiste en extraer el mensaje de la oración para integrarlos en sus propios conocimientos. Sólo cuando ha integrado la información en su propia memoria se puede afirmar que ha terminado el proceso de comprensión (Cuetos, 2008).

- **Memoria sensorial visual.**

La memoria sensorial visual o icónica parece tener una capacidad extensa de almacenamiento, pero sólo podemos atender selectivamente a una breve cantidad de información. De acuerdo a diversos autores un icón (huella visual que dejan los estímulos en la memoria sensorial visual), la información que llega a los sistemas de memoria sensorial tiene la labor de dar el tiempo suficiente para poder extraer las características definitorias de estímulos que permitan el reconocimiento de las formas (Baddeley, 1976,citado en Téllez, 2005) Esta capacidad perceptiva de la memoria icónica parece desempeñar un papel importante en la lectura ya que nos permite mantener por un breve período de tiempo la información visual original hasta que esta se traslada a la memoria a corto plazo y el procesamiento sobre la información puede comenzar de manera consciente (Téllez, 2005).

- **Memoria operativa**

La lectura es una actividad que iniciamos con propósitos definidos y forma parte de secuencias y acciones de diversa índole, implica atención memoria, pensamiento y afectividad y la comprensión lectora es el resultado de un conjunto de análisis visuales, fonéticos, sintácticos y semánticos que interactúan entre sí (Aguilar, 1988).

### **3.3 ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN LA COMPRESIÓN LECTORA**

#### **✦ Concepto de comprensión**

En base a que el principal interés de esta investigación se refiere a la comprensión lectora, es fundamental saber lo que plantean algunos de los principales autores como Van Dijk y Kintsch, Mendoza (2003), Sánchez, (1990), Romero, (2001) y Solé (2004), para entender cuáles son las causas por las que los alumnos se les dificulta la comprensión de textos.

La comprensión lectora de acuerdo al modelo de Van Dijk y Kintsch, involucra construir una representación mental del significado global del texto el cual logra desentrañar las ideas que encierran las palabras del texto, es decir construir con las palabras del texto ideas entre sí, se refiere a componer un orden o hilo conductor, esta noción de orden o hilo conductor se corresponde con la noción técnica de progresión temática (Sánchez, 1993, citado en Mendoza, 2003)

“La comprensión es el efecto de la reconstrucción del significado y surge de la confirmación de los supuestos semánticos globales y particulares que presenta el texto, cuando lo corroboran las anticipaciones, las expectativas y las inferencias que han marcado el avance del proceso receptor. La comprensión está dirigida simultáneamente por los datos del texto y por el conocimiento preexistente del lector” (Mendoza y cols., 2003 p. 232).

Por su parte Sánchez (1990), explica que comprender es crear relaciones, y que estas son de dos tipos, una se refiere a que nos permiten interconectar local y globalmente la información extraída del texto, es decir, poner en relación los significados de las palabras que se extraen de la lectura, otra relación es que nos permiten integrar la información del texto en nuestro base de conocimientos Cuando se llevan a cabo éstas relaciones es importante contar con estrategias y habilidades de autorregulación. Al comprender un texto el lector debe construir proposiciones y establecer relaciones de diversa índole entre ellas, cada

proposición se relaciona con sus contiguas (microestructura) y a la vez con otras de mayor nivel (macroestructura).

Cuando un alumno comprende un texto, hace referencia a la construcción de proposiciones relativas a la información que transmite un texto y para construir el significado global de un texto, el lector tiene que construir previamente proposiciones e integrarlas, creando un estado mental sobre el mismo. El lector le asigna un significado a las palabras escritas y procede, así a la construcción de unidades de significado más amplias, que llamamos proposiciones. Las proposiciones son unidades de significado; son afirmaciones abstractas acerca de personas objetos u sucesos (Romero, 2001).

Cuando se construyen las proposiciones mentales, se opera con ellas integrándolas y ligando unas con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo (frase, párrafo o texto); es decir, se intenta así extraer el significado global del texto, a este nivel de significado los autores lo llaman la macroestructura del texto (Vidal-Abarca, 1995; García y cols.,1987 citado en Romero, 2001) Por su parte Sánchez (1990) explica que como resultado de la construcción de la macroestructura se derivan del texto y de los conocimientos del lector las ideas globales que individualizan, dan sentido y diferenciación a las proposiciones derivadas del texto.

Por su parte Mendoza (2003) menciona que “La comprensión lectora se refiere a los análisis relativos de la construcción del significado total o parcial que nos transmite el texto, una frase, o incluso un párrafo o una palabra, es un proceso y no sólo el producto donde el lector participa activamente donde se ponen en juego una serie de estructuras, estrategias y conocimientos que hacen que el lector opere con los significados de un texto y cree un modelo mental sobre él, desde un proceso de construcción y verificación de hipótesis, un proceso de creación e integración de proposiciones y un proceso de aplicación de conocimientos previos, estrategias y expectativas o motivaciones personales” (Romero, 2001 p.21 y 23).

En palabras de Solé (2004, p. 37) “leer es comprender, y por lo tanto comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que se pretende comprender”, en este proceso el lector es activo en la medida en que encuentre sentido en que está realizando un esfuerzo cognitivo al leer y que a través de este, conozca que va a leer y para qué va a hacerlo.

A su vez Aguilar (1988) menciona que la comprensión lectora es el resultado de un conjunto de análisis visuales, fonéticos, sintácticos, semánticos y pragmáticos que se suceden en paralelo e interaccionan entre sí.

### ✦ **Tipos de comprensión**

En base a los estudios realizados por León (2004) en cuanto a los tipos de comprensión menciona que son los siguientes:

- Comprensión empática; se refiere a que somos capaces de entender los sentimientos y emociones de los otros, lo que conlleva a una vida mental e intencional, este tipo de comprensión nos lleva a identificarnos con un personaje de una historia, como compartir sus sentimientos, emociones, sus éxitos y fracasos, este autor menciona que esta comprensión se produce a edades tempranas, lo que constituye un tipo de comprensión esencial en niños de corta edad.
- Comprensión orientada a una meta; este tipo de comprensión se adquiere de un conocimiento social y cultural compartido sobre sentimientos y acciones humanas, se trata de una comprensión en que cada individuo puede imaginar por sí mismo e introducirse en los “zapatos” del otro, en la comprensión orientada se comprende la conducta humana del otro en términos de motivos, propósitos e intenciones. Los cuentos, fábulas, narraciones, artículos de prensa y algunos textos discontinuos por ejemplo campañas de sensibilización social, son los tipos de texto que generan este tipo de comprensión.

- Comprensión simbólica y conceptual; la comprensión se relaciona con el lenguaje y sus significados, con la estructura, organización y estilo del discurso oral y escrito, y también con otros símbolos, como religiosos o ideológicos, condicionan la comprensión final de lo leído, lo anterior implica, todo tipo de conocimiento y teorías previas, como conocimiento del discurso, teorías implícitas e intuitivas, sesgos ideológicos, religiosos o ideológicos, deportivos, etc., afectando a los niveles del lenguaje (léxico, gramática, conceptos, metáforas, moraleja).
- Ahora bien es interesante preguntarse qué es lo que sucede cuando un alumno de nivel básico a pesar de que lee un texto y se le hacen preguntas acerca de lo que leyó las contesta de manera incorrecta, no solo en la materia de español, sino que de igual manera también en otras áreas académicas. Pueden presentarse muchos factores para poder explicarlo; para ello estudiaremos lo que han investigado diversos autores, acerca de las dificultades que se presentan en la comprensión lectora.

### **3.4 DIFICULTADES EN LA COMPRESIÓN LECTORA**

Existe un gran número de autores que han realizado investigaciones para saber qué ocurre cuando un alumno a pesar de haber aprendido a decodificar no comprende lo que está leyendo, y que llega a suceder que tienen un coeficiente intelectual igual o mayor que sus demás compañeros, lo anterior es alarmante porque puede dar como resultado un bajo aprovechamiento o incluso un posible fracaso escolar, para ello describiremos de acuerdo a diversos autores, lo que sucede, de cuando se presentan dificultades en la comprensión de la lectura.

No sólo hay un problema, sino diferentes tipos de problemas, Sánchez (1990) menciona que entre ellos existen los alumnos con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura, estos alumnos por ejemplo cometen errores o son lentos al operar con la vía léxica, la fonológica o ambas, sin embargo casi no presentan problemas en la comprensión del lenguaje.



Este mismo autor describe un segundo grupo que son los alumnos que leen bien las palabras pero muestran serias dificultades para comprender y/o aprender de lo que leen, también es probable que presenten problemas para comprender una explicación oral que tuviera la misma complejidad que los textos, estos alumnos son los que presentan problemas en la comprensión.

Por último, se refiere a los alumnos que leen mal las palabras y que tienen además problemas tanto en la comprensión oral como en la escrita, algo realmente importante es que estos alumnos presentan problemas de comprensión aun leyendo bien las palabras.

El fracaso en la lectura comprensiva no se debe sólo a problemas en la decodificación, sino que puede estar causado por otra serie de factores interrelacionados como pueden ser, la confusión sobre las demandas de la tarea, la posesión de insuficientes conocimientos previos y/o estratégicos, un insuficiente control de la comprensión o problemas afectivos, etc. La tendencia mayoritaria en la actualidad consiste en atribuir los fracasos principalmente a un déficit estratégico. (Defior, 1996)

Para leer correctamente se necesitan una serie de componentes específicos y no tan específicos ya que los fracasos en la comprensión lectora pueden producirse por un incorrecto funcionamiento de alguno de ellos porque se encuentran estrechamente relacionados entre sí.

Dentro de las dificultades que con frecuencia enfrentan los psicopedagogos en la práctica es con los alumnos que no logran entender el contenido de los textos que lee, esta dificultad no sólo se presenta en alumnos de educación básica, sino que también se presenta en nivel medio, medio superior, superior e incluso en posgrado. Los problemas en la comprensión lectora desarrollan en los alumnos un bajo desempeño académico en las tareas que la escuela les demanda cada día. En la práctica docente es recurrente que algunos alumnos no comprendan las instrucciones y que el docente repita muchas veces la instrucción o explique un contenido llevándose mucho tiempo en ello: cuando no logran los alumnos

comprender lo anterior es de esperarse que realicen incorrectamente sus trabajos y, por lo tanto, que no se presente el aprendizaje esperado.

Para comprender las dificultades en la comprensión lectora, revisaremos las causas que intervienen de acuerdo con Defior (1996).

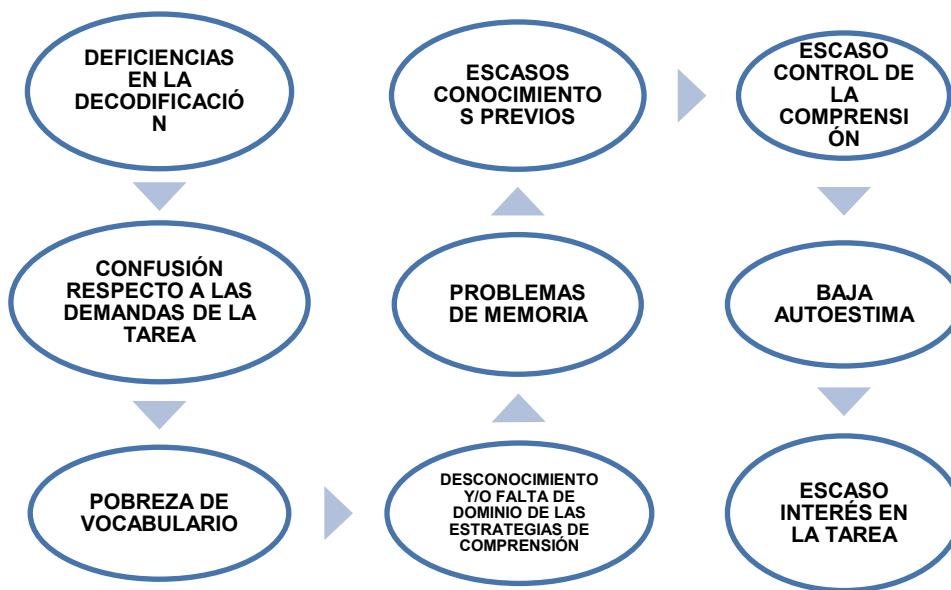


Fig. 1 Creación propia tomado de Defior, (1996)

Dentro de estas categorías que presenta Defior (1996), plantea que es importante mencionar que no tienen un orden jerárquico, ya que todos tienen la misma importancia, para poder comprender un texto.

Sin embargo considera que las dos últimas causas que son baja autoestima y escaso interés en la tarea, mencionadas importantes en todos los aprendizajes, incluyendo el de la lectura, precisamente en muchas ocasiones, este aprendizaje puede ser el desencadenante de los procesos de desvalorización de los alumnos, de la falta de motivación y de interés hacia las tareas escolares. A continuación se describen cada una de ellas.

### ✦ **Dificultades que se presentan en la decodificación.**

De acuerdo a Defior (1996) lo que les sucede a las personas que presentan problemas en la decodificación, es que se preocupan demasiado en la identificación de las letras y de las palabras que emplean toda su atención en ello, produciéndose que la memoria operativa se sature.

Para ejemplificar lo anterior cuando un niño lee una oración y a la mitad de la oración le cuesta trabajo leer una palabra, emplea suficiente atención en leerla y olvida las palabras del principio de la oración y por lo tanto es difícil que comprenda lo que está leyendo.

Ahora bien, de acuerdo a esta misma autora existen niños que decodifican bien y sin embargo no son buenos comprendedores, a pesar de no tener deficiencias intelectuales, en base a esto se considera que la rapidez y la fluidez de la lectura no basta para una buena comprensión ya que como explica Defior, (1996) existen otros factores.

Existen estudios que demuestran que la decodificación automática y fluida de las palabras es una condición necesaria pero no suficiente para la comprensión. Por tanto, la rapidez y precisión en la lectura de palabras no implica que la comprensión esté asegurada ya que influyen otros factores (Defior, 1996).

### ✦ **Confusión respecto a las demandas de la tarea**

Algunos estudios como los de Myers y Paris (1978) (citado en Tellez, 2005) mencionan que la confusión respecto a las demandas de la tarea se refiere a que los malos lectores o los que tienen poca habilidad, tienen por costumbre leer sólo con el objetivo de pronunciar correctamente y no con el fin de comprender el texto. Es decir, los niños pequeños y lectores poco hábiles dan más importancia a los procesos de decodificación que de comprensión, creyendo que si decodifican con éxito comprenderían con éxito.

Una explicación es que de los tres niveles de procesamiento que los lectores pueden utilizar para comprender un texto (léxico, sintáctico y semántico) se apoyan predominantemente en el nivel léxico (Defior, 1998).

El léxico involucra la capacidad potencial de referirse a los objetos reales o mentales y a sus relaciones, de aprehender el mundo, si una persona posee un vocabulario amplio, su capacidad frente a otro que sólo emplee uno restringido, es mucho mayor. También se refiere a retener listas de palabras, recordar dibujos que se han visto en una secuencia, o denominación de dibujos (Romero, 2001)

Por el contrario los buenos lectores (Téllez, 2005) son conscientes de que el objetivo fundamental de la lectura es llegar a comprender qué es lo que dice el texto, detectando las ideas principales del mismo.

Los lectores con un adecuado desarrollo semántico-sintáctico tendrán facilidad para desarrollar las habilidades de categorización de conceptos y para organizar un léxico, estos alumnos podrán con más facilidad crear y usar conceptos del texto, recordar y encontrar las ideas principales y de detalle, establecer un orden en los acontecimientos, a su vez prever posibles acontecimientos y resumir la información en breves palabras o titular un texto (Sánchez y cols., 1988 citado en Romero, 2001)

En comparación con los que presentan problemas semánticos y sintácticos suelen confundir palabras que ortográficamente son diferentes pero semánticamente son similares, o confunden palabras que guardan relación semántica como por ejemplo cuchara-tenedor, errores en lo masculino y lo femenino, singulares y plurales, presente, pasado y futuro o presentan problemas en ordenar frases, seleccionar frases incoherentes sintácticamente o realizar cierres gramaticales (Romero, 2001).

Para que se produzca la comprensión, los lectores, en primer lugar, deben reconocer las palabras escritas y acceder al diccionario interno (léxico mental), atribuyendo un significado a cada una de ellas. En segundo lugar, interviene un analizador sintáctico que extrae las relaciones gramaticales entre las palabras y

oraciones que contiene el texto, detectando las anomalías. Finalmente en el nivel semántico, el lector debe inferir las relaciones semánticas entre los componentes de cada oración y de unas oraciones con otras, la validez de la información y su consistencia (Defior, 1996).

Desentrañar las ideas contenidas en las frases y párrafos del texto y conectar estas ideas entre sí, es decir, buscar el orden de las ideas (Progresión temática) Estos dos aspectos proporcionan la microestructura de un texto, que de acuerdo a Defior, 1996) se refiere a las relaciones lineales entre las proposiciones.

Esta misma autora, explica que es importante diferenciar el valor de las ideas en el texto, detectando lo esencial, las ideas principales o macroestructura del texto, que se refiere a su significado global. Analizar cómo se articula la trama de relaciones entre las ideas o la estructura interna de un texto. Equivale a analizar la organización formal de las ideas o superestructura del texto.

#### ✦ **Carencia de vocabulario.**

El vocabulario es importante porque si el niño no posee un conocimiento de las palabras y su significado, difícilmente llegará a comprenderlo, sin embargo este conocimiento léxico tampoco es condición suficiente para comprender el texto, el lector debe captar además las relaciones entre las palabras y entre las proposiciones (Defior. 1996).

#### ✦ **Conocimientos previos.**

La psicología cognitiva explica que las personas tienen almacenado y organizado el conocimiento que adquieren a través de sus múltiples experiencias en forma de una malla, red asociativa o esquema de conocimientos (Defior, 1996).

Esta autora menciona que al leer un texto, se van encontrando palabras o grupos de palabras cuyos conceptos correspondientes se activan en la memoria siempre y cuando previamente estén almacenados en ella. Esta activación se extiende automáticamente desde ese concepto a los que están relacionados o asociados en la red de conocimiento y ello a su vez permite hacer inferencias.

Para Sánchez (1993) (citado en Defior, 1996). Si el lector tiene pocos conceptos y escasa información sobre el tema de que trata, su comprensión se dificulta. De ahí la importancia del conocimiento previo del lector en la comprensión lectora.

#### ✦ **Dificultades de memoria.**

Aunque existen niños que decodifican adecuadamente fracasan en la comprensión, al respecto algunos autores señalan que la causa puede ser la memoria a corto plazo así, debido a esto Daneman (1991) (citado en Defior, 1996), menciona que la memoria a corto plazo permite mantener la información ya procesada durante un corto periodo de tiempo mientras se lleva a cabo el procesamiento de la nueva información que va llegando al sistema, al mismo tiempo que se recupera información de la memoria a largo plazo. Cuando leemos es necesario retener el sentido de las palabras y mantener la secuencia temática para poder comprender las ideas, en caso contrario el proceso de comprensión se interrumpe.

Otros autores sostienen que las dificultades no residirían en el almacenamiento de información sino más bien en el procesamiento de esta información para extraer su contenido esencial. Esto es, una vez automatizada la decodificación, los problemas de comprensión lectora pueden tener su origen en el deficiente uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias para elaborar e integrar el significado del texto.

#### ✦ **Desconocimiento de las estrategias de comprensión.**

Diversas investigaciones ponen de manifiesto que los alumnos que fallan en la comprensión suelen mostrar una actitud pasiva cuando leen no se esfuerzan por la búsqueda en la construcción del significado, por lo tanto hay una falta de ajuste de las estrategias lectoras a la demanda de la tarea.

Las estrategias de la comprensión lectora constituyen una parte de las estrategias de aprendizaje. Todas ellas valiosas para asegurar la comprensión.

Algunas estrategias de comprensión son: (Defior, 1996, pág. 117)

- Localizar ideas principales,
- Realizar inferencias sobre información explícita e implícita,
- Resumir, releer o autocuestionarse,

Se considera que es importante plantearse qué estrategias puede utilizar el alumno en función del momento de su aplicación antes, durante y después de la lectura.

Tal parece que los alumnos que tienen dificultad para comprender, no saben distinguir lo más importante de lo que no lo es, aunque también tal vez sí la tengan y no saben apoyarse en ello para la comprensión del texto.

✦ **Escaso control y dirección del proceso lector (estrategias metacognitivas).**

Paris y Myers (1981) (citado en Defior, 1996) en sus trabajos sobre desarrollo metacognitivo y lectura destacan que cualquier análisis de la habilidad lectora debe incluir las estrategias de guiado de comprobación y de autoevaluación de la comprensión independientemente de cuál sea el propósito de la lectura. Una implicación de lo anterior es que es necesario explicitar las operaciones implicadas en la lectura para que los alumnos, sobre todo los que experimentan dificultades, tomen consciencia de las demandas de la lectura y de las habilidades cognitivas y metacognitivas que conlleva su correcta ejecución, abandonando su actitud pasiva y la falta de esfuerzo en la construcción del significado.

Existen diversos estudios que manifiestan la importancia de los aspectos cognitivos y metacognitivos en la comprensión de la lectura. Alguno de estos estudios, explican que la atención a las estrategias cognitivas y metacognitivas, las que se utilizan en la lectura, como, las estrategias de aprendizaje, ha sido una fuerza impulsora de la investigación psicoeducativa en los pasados veinte años. Se ha demostrado que las estrategias para la localización de las ideas principales, para hacer inferencias, contestar y hacerse preguntas, resumir, parafrasear o para controlar la comprensión, mejoran la lectura de los niños y además pueden ser presentadas en una gran variedad de formatos instructivos.

### ✦ **Baja autoestima**

En el nivel básico encontramos alumnos con dificultades en la comprensión de textos escritos, la mayor parte de estos alumnos son inquietos, curiosos, despiertos y con muchas ganas de aprender, por lo regular tienen una inteligencia media, sin embargo sus dificultades en la decodificación, afectan a la mayoría de sus aprendizajes escolares y a medida que avanzan los cursos crece la distancia entre lo que leen y lo que deberían leer y comprender.

Como se dijo anteriormente, dichos problemas se generalizan y repercuten en los problemas de comprensión y razonamiento y como consecuencia se presentan problemas en su autoestima que lo pueden conducir a un fracaso personal, escolar y social.

Es por ello que no sólo se debe de abordar el aprendizaje de los alumnos para que aprendan a leer, también es importante vigilar su autoconcepto, su equilibrio emocional, ya que los problemas emocionales que se derivan de las dificultades en la lectura se deben tener en cuenta, ya que se les culpa por no saber leer y de que no ponen el interés suficiente, lo que puede ocasionar baja autoestima y rechazo escolar por parte de sus compañeros (Gispert, 2010).

Otro determinante que vale la pena tomar en consideración es que el alumno tenga un bajo concepto de sí mismo debido a que el contexto familiar no es muy favorable, ya que en un medio en donde no se les valora, se les agrade, en donde no se les tiene respeto ni paciencia, se les insulta, en donde se respira frustración y enojo, es muy probable que los alumnos se sientan bloqueados y por ello su comprensión de textos no sea la suficiente para lo mínimo requerido por la escuela.



### ✦ **Escaso interés en la tarea**

El insuficiente interés en la tarea se refiere a la falta de motivación por parte del alumno; en el contexto pedagógico la motivación se refiere a proporcionar o fomentar motivos, la motivación de los estudiantes explica la medida en que los alumnos, invierten su atención y esfuerzo en sus estudios (Díaz-Barriga, 2002).

En cuanto a sus procesos afectivos la lectura también tiene su valoración emocional, en los cuales se encuentran, estados de ánimo, emociones y sentimientos, los estados de ánimo producidos por el hecho de leer pueden ser positivos o negativos (Smith y Lazarus, 1993, citado en Válles, 2005).

Lo cual quiere decir que si la lectura en sí misma le resulta placentero el lector experimentará un estado de ánimo positivo, gratificante, un estado emocional y mental con sensación de bienestar y que ello le generará satisfacción que le permitirá realizar mejor las tareas diarias, enfocando más su atención en la lectura (Válles, 2005).

Este mismo autor menciona que cuando un lector no tiene éxito en la lectura, activa mecanismos psicológicos de rechazo y de evitación frente a la lectura, ya que tiene pocas oportunidades de lograrlo. Por lo cual destaca que los factores afectivos, son importantes en la comprensión de textos, porque para comprender la lectura destacan los procesos afectivos positivos porque estos van a favorecer estados de ánimo que van a permitir recursos cognitivos como estrategias de comprensión lectora, cuando estos sean promovidos por el propio lector creará una de las habilidades de la Inteligencia emocional, que le servirá para un mejor aprovechamiento escolar.

### ✦ **La motivación en la lectura**

En ocasiones se menciona que algunos alumnos no están motivados en el contexto escolar y que por esa causa tienen problemas en su aprendizaje en general y en particular en lo que se refiere a la comprensión lectora; esta última ya sea porque no tienen el gusto por la lectura, no se les ha enseñado, o no se les ha fomentado.

La motivación lectora y la formulación de expectativas, están relacionadas entre sí ya que en ambas los intereses del lector, sus conocimientos, su propia competencia lectora, se presenta la motivación como el marco en el que se introduce la comprensión lectora y las actividades cognitivas que se dan en el proceso lector, por lo tanto se puede decir que la motivación y las expectativas las aporta el lector, puede ser del mismo texto u otra lectura (Mendoza, 2006).

La motivación hace más agradable la lectura, por eso es importante que la satisfacción de leer un texto, que nos despierta un interés, al que llamamos motivación, se desarrolla por el gusto de ver expresadas nuestras expectativas en el contenido cognitivo que se nos muestra, al anticiparnos al texto, podemos prever lo que nos brinda la lectura, (Mendoza, 2006) en nuestras expectativas se encuentran los intereses que nos motivan a seguir leyendo.

La motivación lectora se puede entender como el interés de cada persona por acceder a una lectura, la motivación se presenta como algo que está en el lector, que depende de él y que le conduce hacia la lectura, entonces se puede decir que cuando una persona tiene un interés particular por acercarse a un texto, puede decirse que ese lector está motivado para llevar a cabo la lectura, de la que se espera algo placentero y enriquecedor (Mendoza, 2006)

La motivación está relacionada a la finalidad y a la intención, el interés del lector motivado por algún objetivo, entre los cuales se puede considerar el de conocer, aprender entretenerse o buscar información, la motivación no depende de que se contribuya a alguna clave que justifique el interés de leer un texto si no hay una predisposición del alumno, es el propio lector que determina qué tipo de conocimiento espera obtener de la lectura haciendo que ese fin pase a condicionar la forma de la motivación.

Cuando el texto no satisface los intereses del lector es cuando es importante que el maestro intervenga, para que se presente la motivación, esta intervención puede estar precedida a la actividad lectora, con el propósito de lograr una lectura entretenida (Mendoza, 2006)

Este mismo autor menciona que hay otro tipo de motivación, que se refiere a la que se presenta en la medida en que estamos leyendo, cuando la propia lectura nos va proporcionando un interés por seguir leyendo, considera que es la misma interacción entre el texto y el lector, se considera que este tipo de lectura es igualmente importante como el descrito anteriormente.

La motivación forma la base de la conducta de los alumnos, los estimula para realizar las tareas académicas y refleja la responsabilidad que toma en su aprendizaje. Por lo tanto, un alumno motivado:

- a) transforma su interés por estudiar en acciones concretas; b) dirige sus estudios hacia metas determinadas; y c) sostiene sus estudios de una forma tal que con esfuerzo y persistencia alcanza las metas (Lu, 2007).

El planteamiento didáctico de la motivación tiene las siguientes afirmaciones, de acuerdo a Mendoza (2006) la motivación hace atractiva la lectura; sin motivación no hay posibilidad de que se disfrute la lectura; es posible concretar los factores que pueden motivar a un lector concreto; la motivación está en relación con los intereses del lector; los conocimientos previos o la carencia de los mismos, no determinan la presencia de una motivación de mayor o menor intensidad y la motivación actúa al margen de los referentes que el lector puede aportar en su lectura.

Dentro de la perspectiva educativa, se entiende que la motivación es algo extrínseco, es decir que proviene de fuera, ya sea del profesor y de las actividades que haya previsto para ello, hacia el interior del individuo y que es posible crearla en él, a partir de una intervención específica del profesor, de acuerdo a los supuestos antes mencionados, la motivación depende de una serie de indicadores, de ideas que se transmiten al lector respecto al acto de leer.

Es importante mencionar que también se puede presentar la motivación intrínseca en el área educativa, está consiste en el deseo y el interés que tiene el lector respecto a un conocimiento, es decir que esta motivación surge dentro de él.

En la motivación y en el hábito lector, no pueden improvisarse, ya que es necesario un aprendizaje progresivo, con acompañamiento que va a ir junto a la formación del hábito lector y al mismo tiempo de las competencias y habilidades lectoras (Mendoza, 2006).

Por lo tanto, las personas que están alrededor del niño ya sea en la escuela como en la familia, representan un importante papel en el desempeño del aprendizaje de la lectoescritura, varios estudios indican que los padres son los actores principales en el desarrollo de la habilidad lectora en sus hijos.

✦ **La familia, como parte medular en el desarrollo de la comprensión lectora de los alumnos.**

Como resultado de diversas investigaciones, en cuanto al papel de los padres en el desarrollo del gusto por la lectura los resultados obtenidos coinciden que es fundamental y que se recomienda ampliamente que los padres dediquen un determinado tiempo para leer con sus hijos.

Desde pequeños, en donde se les habla, se les canta y después en la etapa escolar cuándo van a dormir se les lee repetidas veces un cuento. En el transcurso del día o cuando se disponen a dormir. El gusto por leer, el observar lo que piensa el autor de un determinado libro, en la medida en que leemos y nos damos cuenta que leer nos permite ser libres (De Lomas, 2006).

Del mismo modo nos ofrece la oportunidad de conocer nuestras costumbres y las de los diferentes países, entender el comportamiento propio y el de los demás, a reflexionar temas que nos agradan o nos desagradan, también comprender a la sociedad de la cual formamos parte y por supuesto al grupo social al que pertenecemos desde que nacemos, es decir a nuestra familia.

Si los niños crecen en un contexto donde la lectura es escasa es muy probable que no desarrollen el gusto por la lectura, en contra parte, cuando los padres son firmes lectores, será difícil que sus hijos tengan dificultades para adquirir el proceso de la lectura, por lo tanto los padres que desean que sus hijos sean

lectores asiduos necesitan tener libros en casa, que sean de acuerdo a la edad de los niños y que sean lo bastante atractivos e interesantes para lograr su atención.

Para ello es importante que en el hogar existan libros, no necesariamente que su existencia sea de libros de alto precio, se buscan temas interesantes y atrayentes para el niño, así como libros cuyo costo sea accesible para que no se vea dañada la economía de la familia.

De acuerdo con Alliende (1993) (citado en De lomas, 2006), como resultado de varios estudios éstos determinan que es importante que la familia se involucre activamente en la tarea de sensibilizar a los niños a leer, para que desarrollen la habilidad lectora.

Los padres que fomentan el inicio en las habilidades de lectura procuran ofrecer a sus hijos no tanto de suficientes libros sino de las herramientas cognitivas que facilitan la comprensión lectora, lo cual implicaría que no tiene gran importancia comprar demasiados libros, revistas y materiales didácticos para formar el hábito de leer en los hijos pequeños, sí que la cuestión reside en centrarse en los procedimientos de lectura o estrategias de comprensión con textos que resultan atractivos, interesantes y motivadores para los hijos (Díaz y cols.,2006).

En la actualidad, muchos jóvenes y niños no tiene el gusto de leer, esto puede ser debido a que en el hogar no se le brinda estimulación para adquirir el hábito lector, para desarrollar éste, es importante que si los padres desean que sus hijos sean lectores aplicados, es necesario fomentar el hábito por la lectura como padres, enseñando con el ejemplo.

Algunos autores indican que la tercera parte del conocimiento de un niño se atribuye a la enseñanza escolar, la parte restante se le atribuye a la familia, es un dato importante ya que por lo regular se piensa que todo el conocimiento el niño lo adquiere en la escuela y no es así.

Debemos entender qué es lo que aprenden en casa y qué aprenden en la escuela, en dónde pasan más tiempo y con quién, es importante señalar que los padres

que ayudan a sus hijos, obtienen un beneficio para ellos mismos, muchos padres quieren ayudar a sus hijos pero no saben cómo y necesitan de orientación para poder hacerlo.

Cuando se entiende que tipos de juegos les gustan a los niños, cuáles son sus intereses y cuáles son sus gustos estos pueden ser una guía para saber qué tipo de lectura les pueda gustar y por lo tanto acercársela (Alliende, 1993 citado en De Lomas, 2006).menciona que los padres lectores se ofrezcan como voluntarios en la escuela de sus hijos para leer o cuando se tenga la oportunidad donar libros para la biblioteca.

Los padres de familia deben presionar a las autoridades escolares ya que, se considera que los niños no sólo deben leer en la casa, en la escuela también los autores anteriores recomiendan que el maestro lea con sus alumnos y que los padres vigilen y exijan esta actividad, para que se dé de manera regular; mencionan que en el hogar se debe contar con un espacio tranquilo en donde el niño pueda disfrutar de la lectura, que no lo tome como un castigo, si no, que lo haga por gusto, para ello es importante que en la familia exista un clima tranquilo, donde exista el respeto, donde el niño no sea violentado ya que un niño que sufre angustia o depresión, tendrá dificultades para leer, para entender el texto y por lo tanto para disfrutarlo ya que el interés por la lectura debe surgir de una forma agradable,(Alliende y Condemarín,1993, citado en De Lomas, 2006).

Podemos concluir de lo dicho anteriormente que la familia es la formadora del hábito lector en el niño, ella es parte esencial en el proceso de aprendizaje de la competencia lectora, ya que cuando se le lee a un niño en las noches por ejemplo antes de dormir, un cuento que le guste, desde ahí se le está fomentando el gusto.

El hábito de la lectura se logra con paciencia y dedicación, leer a determinada hora y en un determinado lugar de la casa, que éste lugar sea agradable para el niño, que se sienta tranquilo y en un principio acompañado por papá o mamá, para que lean juntos, cuando es muy pequeño el adulto le leerá su cuento preferido tantas veces como lo pida el niño, gozando de la lectura, viviendo cada parte de

las líneas leídas como si las estuviera viviendo, modulando el tono de voz según se requiera, haciendo gestos para llamar la atención del menor y que éste a su vez lo disfrute, como resultado de tantas ocasiones de lectura en compañía de sus padres en niño poco a poco se convertirá en lector independiente, pero eso dependerá de la familia.

Es importante que los padres estén en constante comunicación con el profesor de sus hijos para estar monitoreando su aprendizaje en desarrollo de la competencia lectora.

#### ✦ **Lugar que ocupa el profesor en la enseñanza de la comprensión lectora**

En el salón de clases, el maestro es el principal agente de enseñanza de la comprensión lectora, el que observa, monitorea, colabora e interpreta el progreso de los estudiantes. Es por ello que son los principales acompañantes en el desarrollo de la comprensión lectora de sus alumnos.

Entre las expectativas que los padres esperan del profesor de sus hijos es que deba ser una persona dispuesta a brindar con respeto y con cariño sus conocimientos a través de métodos de lectura adecuados para que el niño se sienta motivado y con gusto aprenda este proceso y por supuesto que sea un claro ejemplo de cómo ser un buen lector ya que no se puede pedir a los alumnos leer y comprender correctamente cuando no se tienen las herramientas para enseñar y menos para aplicar lo que no se ha aprendido.

La escuela es muy importante en el proceso del aprendizaje de la lectura, estudiar en la escuela significa leer, teniendo como apoyo los libros de texto, de consulta y de los medios que nos ofrece la tecnología moderna (CEAC, 2002) en caso de que se cuente con ella en la escuela o en el hogar.

Por lo tanto, en el aprendizaje como en la evaluación, se considera que la lectura es la clave del fracaso escolar, es muy frecuente que en el contexto escolar un profesor de matemáticas atribuya a que el niño no aprende matemáticas porque

no sabe leer y le transfiera la responsabilidad al profesor de español, para alcanzar la autonomía de los niños con respecto a la adquisición de la lectura, es importante que la frecuencia del contacto que han de mantener con el lenguaje escrito sea elevada y por lo tanto más concluyente sea con la lectura; el primer paso para combatir el fracaso escolar es trabajar de forma interdisciplinaria para conseguir el progreso de la lectura en los alumnos (CEAC, 2002).

Es importante que los maestros adopten tareas innovadoras, para conseguir que la lectura tenga la importancia suficiente para sus alumnos en la nueva sociedad de la información; para que cuando sean adultos tengan una mejor calidad de vida, y con esto se estaría evitando un posible fracaso escolar y social.

Para ello es fundamental que los profesores tomen cursos en donde la actualización sea constante ya que los niños de hoy necesitan maestros de hoy con información actual.

Una de las razones por las que se presenta el fracaso escolar mencionado, es el siguiente: en la escuela pareciera que la lectura es una imposición o como una forma de castigo ya que no les explica a los alumnos la función social que tiene, tampoco parece ser consciente de que la lectura tiene una función importante en el aprendizaje de todas las materias. Y que esta se demuestra cuando los alumnos deben utilizar de modo autónomo de documentación para elaborar e interiorizar conocimientos, ya que por lo regular muestran dificultades, porque están acostumbrados a leer sin comprender lo que están leyendo (CEAC, 2002).

Por lo anterior se menciona que es importante que nos demos cuenta de la necesidad de que también exista una verdadera autonomía por parte de los profesores, esto no significa que el docente va a hacer lo que quiera, una práctica elaborada por el maestro, quiere decir que deba conocer todos los supuestos teóricos de los distintos métodos, que debe tener una formación de alto nivel, sobre lo que debe enseñar, para que a partir de ello los ayude a evolucionar, a autoafirmarse, el CEAC (2002) propone dos opciones a los docentes que eligen ser responsables en su práctica docente: la trazada por Celestin Freinet, que



propone partir de la de la expresión del niño y de sus capacidades lingüísticas y las hipótesis de trabajo que proponen partir del entorno escrito del niño y de los referentes que éste ha elaborado dentro de ese entorno.

En el contexto escolar, como ya hemos mencionado existen niños con diferentes dificultades de aprendizaje, además de las dificultades en la comprensión lectora, existen las dificultades en la lectura, conocida también como dislexia.

### **3.5 Dificultades en la lectoescritura**

En los últimos veinte años ha sido de interés para muchos investigadores el estudio de las dificultades de lectura y escritura, ya que en las aulas se observaba que alumnos con un CI normal presentaban problemas para la adquisición de la misma y lo que sucedía es que pasaban muchos años en el mismo grado escolar ya que los profesores se preguntaban por qué no aprendían el proceso lecto-escritor siendo su inteligencia similar a la de los demás niños.

Para comprender las dificultades de la lectoescritura González (2005) comprende a la lectura como una actividad compleja que integra dos tipos de habilidades: las habilidades que nos permiten reconocer y atribuir un significado a las palabras escritas que vemos; y las habilidades implicadas en los procesos de interpretación o comprensión lingüística, e intervienen, tanto en la comprensión de los mensajes orales como los escritos.

Estos mismos autores señalan que en cuanto a la escritura podemos diferenciar las operaciones o procesos que nos permiten representar gráficamente las palabras (escribir), de aquellas otras que ponemos en juego cuando elaboramos un texto (redacción).

La copia y el dictado se les considera escrituras reproductivas ya que en ambas tareas se tiene que reproducir “algo que se lee” (en la copia), o “algo que se oye (en el dictado). En la producción de las palabras escritas a través de una copia se pueden seguir dos caminos: la vía fonológica y la vía léxica (Moreno, 2000), que se describirán a continuación.

### **3.6 Tipología de la lectoescritura**

La vía fonológica, llamada también indirecta o no léxica, utiliza reglas de correspondencia para obtener la palabra escrita, implica tener habilidad para analizar oralmente las palabras, es decir tener la capacidad para segmentar las palabras en los fonemas que los componen y conectar éstos con los grafemas correspondientes, esta es la vía para escribir palabras desconocidas y resulta útil cuando existe una total correspondencia entre fonema y grafema (Moreno, 2000).

Este mismo autor describe a la vía léxica, conocida también como directa, visual u ortográfica recurre a un almacén (léxico, ortográfico o grafémico) donde se almacenan las representaciones léxicas, ortográficas o grafémicas de las palabras que se han utilizado anteriormente. Esta vía se utiliza para la escritura de palabras familiares o conocidas.

Como ya hemos escrito en párrafos anteriores leer es acceder al significado de las palabras y almacenar de cualquier modo su significado. Ya que para interpretar un texto se debe crear relaciones entre esos significados.

Dificultades de la decodificación lectora.

De acuerdo a Defior (1996) la decodificación es la capacidad de reconocimiento de palabras, involucra discriminar e identificar las letras aisladamente, formando grupos y que tiene la capacidad para identificar las letras aisladamente, significa que se posee la capacidad para identificar cada palabra que tiene significado y atribuirle una pronunciación, ya que para decodificar con éxito el niño tiene que entender cómo se relacionan los símbolos gráficos con los sonidos y adquirir los procedimientos de lectura de palabras.

Es importante que el reconocimiento de las palabras se convierta en algo automático, no prestarle mucha atención y que esa atención se dirija a la comprensión. Esto lo han señalado diversos autores de la comprensión lectora.

El aprendizaje de las relaciones entre letras y sonidos constituye por tanto, el requisito básico al entender que las claves que proporcionan dicho conocimiento son empleadas para la decodificación de las palabras.

Gelheiser y Clark, (1991 citado en Escoriza, 1998) indican que las personas con dificultades de lectura presentan dificultades: en el aprendizaje de ciertas habilidades fonológicas consideradas como prerrequisitos para recordar como relacionar sonidos y símbolos, en focalizar la atención sobre los sonidos individuales de las palabras (conocimiento fonémico o segmentación fonémica) y en los procesos de codificación fonológica (déficit o ineficacia en el almacenamiento y recuperación de la información sonora).

Estos mismos autores indican que el texto proporciona diferentes tipos de señales que se pueden agrupar en tres categorías que a continuación se describen de manera breve:

El primer tipo de señal lo constituyen los símbolos gráficos utilizados para representar los sonidos, las letras aisladas, grupo de letras o palabras enteras, estas señales actúan como señales de sonido; siempre y cuando los niños conozcan las correspondencias necesarias (RCGF) podrán interpretarlas, es decir, es importante conocer los signos gráficos y también sus correspondencias fonológicas.

Un segundo tipo de señal son las contextuales. Cada palabra de un texto está rodeada por otras palabras que pueden actuar a su vez como señales para ayudar a decodificarla. Así si una palabra no se reconoce, el lector puede aventurarla por el contexto, que es el que determina si es sintácticamente correcta y si tiene sentido dentro de la frase.

El tercer tipo de señales son las estructurales. Consisten en una serie de convenciones, características del lenguaje escrito, como son que se escribe de izquierda a derecha, que los dibujos que ilustran un texto guardan relación con las ideas escritas, etc.

Como lo afirman Gelzheiser y Clark, (Citado en Escoriza, 1998) el principal fallo de los niños que fracasan en el aprendizaje de la lectura reside en el primer tipo de señales, ya que en su mayoría tiene problemas en la adecuada utilización de las letras como señales para decodificar las palabras. (Just y Carpenter 1987, citado en Defior, 1996) concluyen que no puede darse una lectura competente en la ausencia de una decodificación fluida; el reconocimiento fluido de las palabras es un requisito *sine qua non* para el desarrollo de la lectura.

La lectura hábil implica ambas vías, el procesamiento visual directo, y la traslación fonológica.

El resultado final del proceso de adquisición de lectura va a depender básicamente del funcionamiento del ensamblador fonológico, ya que es el único procedimiento para generar la identificación de palabras nuevas que nunca han sido leídas. Si este mecanismo no funciona adecuadamente es difícil o lento el desarrollo de la lectura por vía léxica.

Para aprender los signos gráficos y sus correspondencias fonológicas (RCGF), es necesario que los niños sean capaces de analizar el lenguaje en sus unidades. Con el procedimiento fonológico, los niños adquieren en realidad un mecanismo de autoaprendizaje.

El buen lector se caracteriza por tener un procesador fonológico eficaz que le permite ir incorporando nuevas palabras a su léxico mental. En la lectura hábil funciona de un modo automático, de tal modo que el lector pueda reservar toda su energía mental y todos sus recursos cognitivos para las operaciones postléxicas o de comprensión (Defior ,1996).

Esta autora concluye que el principal esfuerzo en el aprendizaje inicial de la lectura, sin descuidar el fomento de la ruta visual, debe dirigirse a la adquisición de un procedimiento indirecto o fonológico que es la clave para lograr una lectura competente.

En su conjunto los malos lectores de palabras tienen problemas en la lectura de palabras y pseudopalabras y se caracterizan principalmente por sus dificultades en el procesamiento fonológico. De acuerdo con (Linda Siegel 1992, citado en Defior, 1996) el CI es irrelevante en la lectura, los problemas en disléxicos y retrasados en la lectura parecen ser independiente del CI ya que lo que si existe son problemas parecidos en la serie de procesos centrales de la lectura.

- **Concepto de dislexia**

Etimológicamente la palabra dislexia viene de *dis* que significa dificultad y *lexía* significa palabra, su definición de acuerdo a Swaroop (2011) es la dificultad específica para aprender, la cual afecta el desarrollo del alfabetismo y las habilidades relacionadas con el lenguaje.

La definición del término Dislexia de (MacDonald y Critchley, 1963, citado en Nieto, 1995, pág.18) aceptada por la Federación Mundial de Neurología en 1963, es la siguiente:

*“Es un trastorno manifestado por la dificultad de aprender a leer, a pesar de instrucción escolar convencional, inteligencia adecuada y oportunidad social. Depende fundamentalmente de un trastorno cognoscitivo, el cual es frecuentemente de origen constitucional”.* Nieto menciona que constitucional significa *heredado o de carácter hereditario*.

La dislexia es una dificultad específica en el reconocimiento de palabras sin que existan causas aparentes, es decir se refiere a aquellas personas que tienen dificultades en los mecanismos específicos de lectura en ausencia de un déficit intelectual (Defior, 1996).

Una clasificación básica divide las dislexias adquiridas y dislexias evolutivas. Las dislexias adquiridas son las que caracterizan a las personas que aunque previamente eran lectores competentes han perdido esta habilidad como consecuencia de una lesión cerebral (Ellis 1984, citado en Defior, 1996), mientras

que las dislexias evolutivas engloban las personas que experimentan dificultades en la adquisición inicial de la lectura.

Entre las dislexias adquiridas hay tres principales: fonológica, superficial y profunda, a continuación se describirán de acuerdo a diversos autores que hacen planteamientos semejantes de acuerdo a cada una de ellas.

- **Dislexia fonológica**

Según el modelo de doble ruta, si un paciente tiene dañada la vía subléxica podrá seguir leyendo las palabras familiares a través de la vía léxica, pero será incapaz de leer, o lo hará con dificultad, las palabras desconocidas y las pseudopalabras, ya que no dispone para ellas de una representación en el léxico visual que le permita su reconocimiento. Los disléxicos fonológicos pueden leer la mayoría de las palabras familiares, pero tienen graves dificultades para leer las palabras nuevas y desconocidas, la dificultad específica de los disléxicos fonológicos para leer pseudopalabras no se debe a problemas articulatorios, ya que estos pacientes pueden repetir cuando se les dicta oralmente las pseudopalabras que no pueden leer. De igual manera tampoco se debe a problemas perceptivos, ya que identifican sin dificultad las letras que componen las pseudopalabras. El problema está en la conversión de las formas ortográficas en fonológicas (Cuetos, 2008).

- **Dislexia superficial**

Se conoce también como semántica, consiste en que la representación semántica no siempre se aparece, lo que significa que no son capaces de recordar el significado de la palabra, sin embargo sí son capaces de reconocer la ruta fonológica, de convertir correctamente las letras en sonidos, hasta pueden leer pseudopalabras, pero como no siempre disponen de la representación semántica, la palabra no es comprendida (Castejón, 2009).

- **Dislexia profunda**

Este trastorno se reconoce por los errores semánticos, los pacientes leen semánticamente palabras relacionadas en lugar de la palabra que tratan de leer

por ejemplo: “feliz” en lugar de “Navidad”, encuentran leer palabras concretas que abstractas y son incapaces de leer palabras sin sentido, además presentan trastornos en la escritura y en la memoria verbal a corto plazo (Kolb, 2006).

Para la perspectiva psicolingüística, la dislexia es considerada como una alteración de la decodificación fonológica.

De acuerdo a (Ingram, Mason y Blackburn 1970 citado en Defior, 1998) existe evidencia de que los niños que presentan un retraso en la adquisición del lenguaje experimentan dificultades en la lectura, con una frecuencia que es seis veces mayor que la de los niños con un desarrollo normal. También se ha comprobado que los niños que son eficientes en el análisis del lenguaje oral a una edad temprana tienen una gran probabilidad de ser mejores lectores más tarde. En tercer lugar algunas investigaciones demuestran que los malos lectores ejecutan peor una serie de habilidades verbales que los buenos lectores. Por último, se ha demostrado que el entrenamiento en habilidades de análisis de lenguaje oral tiene un efecto positivo en el rendimiento lector.

De manera global se considera los problemas lingüísticos que tienden a encontrarse en los niños con dificultades de aprendizaje en la lectura pueden situarse dentro de dos categorías: el procesamiento del lenguaje hablado y el conocimiento fonémico. Dentro del primer tipo de problemas, Mann (1991) citado, en Defior (1996) distingue cuatro niveles diferentes. En primer lugar, se necesitan habilidades finas de percepción del habla que son las que posibilitan distinguir las palabras que se parecen mucho entre sí. También se necesitan habilidades de vocabulario, en especial la habilidad de denominación rápida, para poder acceder inmediatamente al significado de las palabras. Los niños además deben tener una adecuada memoria verbal a corto plazo, que les permita mantener la información ya procesada mientras van procesando la nueva que sigue llegando al sistema. Por último, también deben ser capaces de detectar la estructura sintáctica y semántica de las frases y oraciones.

- **Conciencia fonológica**

La conciencia fonológica se define como la capacidad para analizar y segmentar los componentes del habla (palabras, rimas, sílabas, sonidos y fonemas), y de efectuar operaciones complejas sobre ellos. Esta capacidad permite al niño dominar las reglas de correspondencia grafema-fonema y es crucial para el aprendizaje de la lectura y para adquirir una segunda lengua (Gómez, y cols. 2007).

En sus primeros años de escuela los alumnos deben enfrentarse al aprendizaje de la lectura y la escritura, y es debido a que ya han adquirido el lenguaje oral, que le enseña el uso de la articulación de los fonemas de su lengua materna, pese a que no haya realizado un análisis serio de este proceso.

Las niñas y los niños desarrollan la conciencia fonológica cuando pueden prestar atención a los sonidos del lenguaje, ante la conciencia de que el lenguaje está formado por pequeñas unidades, uno de los primeras pistas que presentan los alumnos es la habilidad para realizar rimas con las palabras, ya que cuando encuentran dos palabras que riman entre sí, están prestando atención a los sonidos de una parte de la palabra y, por lo tanto, a medida que prestan atención a los fonemas más capaces son de reconocer si unas palabras empiezan o acaban igual, si se trata de palabras largas o cortas; y poco a poco adquiere un mayor conocimiento de los rasgos distintivos de los diferentes fonemas, por ejemplo, observa cómo suenan, cómo se oyen o si se parecen entre sí.

Cuando los alumnos han empezado a entender la relación entre grafema y fonema, así como las sílabas, es posible que tengan una información suficiente, para identificar palabras escritas, es en este momento que los alumnos se están preparando para lograr una buena comprensión lectora, teniendo en cuenta que la conciencia fonológica ayuda a percibir los mecanismos regulares para llegar a ser un buen lector (Gispert, 2010).

La relación entre habilidades fonológicas y aprendizaje de la lectoescritura ha sido ampliamente demostrada en trabajos correlacionales y experimentales. Hay



evidencias de que el niño que posee unas buenas capacidades de lectura también obtiene una alta puntuación en tareas de análisis fonológico (Defior, 1996).

#### ▪ **Características de los alumnos con dislexia**

Durante varios años se ha etiquetado de manera equivocada a los alumnos que tienen problemas en el proceso de adquisición de la lectura, no se les comprende y se les juzga poniendo en riesgo su autoconcepto, lo anterior se observa en la escuela y en su propio hogar, lo que puede provocar un posterior fracaso escolar y personal.

Para comprender y proporcionar a las y los alumnos un desarrollo lo más sano posible se exponen las características que presentan los alumnos con dislexia, según Rawal (2011) son:

- Inteligencia normal
- Articulación y comunicación normal, pero con niveles de lectura, escritura y ortografía por debajo del promedio.
- Realizan mal las pruebas de lenguaje escrito y funcionan mejor cuando se llevan a cabo las pruebas verbales.
- Por lo general se carece de rendimiento académico debido a la lectura y problemas al escribir.
- Se aprende mejor por experiencias pasadas, demostraciones, experimentación, observación, presentaciones y ayuda visual.
- Son etiquetados como flojos, mudos, descuidados, inmaduros o con problemas del comportamiento.
- Fácilmente pueden frustrarse cuando realiza las pruebas o lee en la escuela.

- Puede intentar esconder sus debilidades al leer con “estrategias” compensatorias ingeniosas.
- Puede tener baja autoestima.
- Tienen problemas en la escuela para poner atención.
- Por lo general, muestran talentos en otras áreas como: arte, teatro, música, deportes, mecánica, narración de historias o el diseño. (Rawal, 2011)

- **Errores comunes en lectura y escritura del niño disléxico**

Con respecto a los faltas en lectura y escritura que presentan los alumnos, Nieto (1995), describe los más frecuentes, las cuales nos van a permitir diferenciar al niño con dificultades en lectura o escritura con el niño estándar, estas a su vez pueden variar en grado y frecuencia:

**a)** Confusión de letras de simetría opuesta, tales como *b* por *d*, *p* por *q*.

**b)** Confusión de letras parecidas por su sonido, tales como *p* por *c* (sonido fuerte).

**c)** Confusión de letras parecidas en su punto de articulación, por ejemplo: *ch*, *ll* (o *y*) y *ñ*; los tres fonemas son palatales y se articulan con el segundo tercio de la lengua.

**d)** Confusión de las guturales *g* (sonido suave), *j* y *q* (o *c* sonido fuerte).

**e)** Errores ortográficos, confundiendo letras que corresponden a un mismo fonema, por ejemplo: *s*, *c* (sonido suave) *ll* y *z*; con *y*, *g* (sonido fuerte) con *j*; el uso correcto de *r* (sonido fuerte) y *rr*; de las sílabas *gue*, *gui*; el uso de la *h*; diéresis, acentos y mayúsculas.

**f)** Alteraciones en la secuencia de las letras que forman las sílabas y las palabras: 1) Omisión de letras, por ejemplo, cuando escriben “*pato*” por “*plato*”. 2) Inversiones, como cuando escriben o leen “*le*” en lugar de “*el*”, o “*se*” en lugar de “*es*”, “*sol*” por “*los*”, etc. 3) Inserción de letras, como cuando escriben o leen “*teres*” en lugar de “*tres*”. 4) Alteración en el ordenamiento de las letras que forman las palabras, como cuando leen o escriben “*noma*” en vez de “*mano*”.

**g)** Confusión de palabras parecidas u opuestas en su significado, a esto se le llama sustituciones semánticas. Por ejemplo, cuando leen o escriben “*suelo*” por “*piso*”, “*blanco*” por “*negro*” u “*hombre*” por “*señor*”.

**h)** Errores en la separación de las palabras. Cuando al escribir juntan dos o más palabras y no la separan cuando se debe, por ejemplo; si escriben “*lame-sa*” en lugar de “*la-mesa*”.

**i)** Falta de rapidez al leer, desde una lectura mecánica, mal modulada y sin ritmo, con marcada dificultad en la lectura de palabras largas o raras por su uso, hasta la lectura silábica o deletreando y, por lo tanto, estos indicios traen consigo falta de comprensión en la lectura.

Es muy común que en ocasiones la dislexia viene acompañada con otras dificultades como la disgrafía o la discalculia. (Rawal. 2012)

### **3.7 Dificultades de Escritura. Disgrafía**

Etimológicamente, la palabra *graph* se refiere a “producir formas de letras con la mano” y *ia* hace referencia a “tener una condición”, de acuerdo a Rawal, (2011), disgrafía significa “la dificultad para expresar pensamientos por escrito”. La disgrafía es una dificultad específica del aprendizaje que afecta la facilidad de los niños para adquirir el lenguaje escrito y el uso de éste para expresar sus pensamientos, en ocasiones puede aparecer sólo aunque por lo regular aparece

con otras dificultades como la dislexia, la afasia, discalculia y el trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad.

De acuerdo al DSM-IV, lo que caracteriza al trastorno de la expresión escrita son:

- a) Solo problemas de caligrafía
- b) Solo problemas de ortografía
- c) Déficits de la caligrafía que se deben a problemas de coordinación motriz.
- d) Deficiencias combinadas para redactar textos tales como errores gramaticales o de puntuación al escribir frases, una pobre organización de los párrafos, muchos errores de ortografía y una deficiente grafía (Castejón, 2011).

Este mismo autor menciona que dentro de las disgrafías centrales se encuentran varios tipos como disgrafía fonológica, disgrafía superficial, disgrafía profunda y disgrafía semántica, en ésta se encuentran afectadas la ruta fonológica y la ruta léxica; el niño escribe al dictado pero no comprende el significado de las palabras que ha escrito; está afectada sólo la ruta léxica y no se pueden escribir desconocidas o pseudopalabras; está afectada la ruta fonológica y no se pueden escribir palabras con ambigüedades ortográficas.

También se encuentran la disgrafía en la que las deficiencias se producen en la ruta fonológica y que tiene como consecuencia errores en los grafemas como sustitución, omisión, inversión o adición, cuando se escriben pseudopalabras y palabras desconocidas se le conoce con el nombre de disortografía natural disortografía visual, disortografía mixta y disgrafía periférica (Castejón, 2011).

Autores como Linares (1993) y Portellano (1985) en Celdrán (2012) mencionan que las causas que pueden provocar disgrafía son varios factores que intervienen en su desarrollo como:

- Problemas de lateralización.

- Dificultades de eficiencia motora. Niños torpes motrizmente; niños con motricidad débil, con pequeñas perturbaciones del equilibrio y la organización cinético-tónica (niños hiperquinéticos).
- Problemas del esquema corporal y las funciones perceptivo-motrices.
- Factores de personalidad (estable/inestable, lento-rápido, etc.).

✓ **Causas pedagógicas:**

- deficiente orientación del proceso de adquisición de las destrezas motoras,
- enseñanza rígida e inflexible,
- exigencias excesivas de calidad y rapidez escritora,
- práctica de la escritura como actividad aislada de otras actividades.

**Características de la disgrafía**

- Tamaño de la letra, excesivamente grande o pequeña, desproporción entre unas letras y otras.
- Forma anómala de las letras. Mala configuración de la grafía; distorsión, simplificación de los rasgos de las letras. Mala configuración de la grafía; distorsión, simplificación de los rasgos de las letras que resultan irreconocibles o falta de rasgos pertinentes.
- Inclinación de las letras o del renglón.
- Espacio de las letras o de las palabras; desligadas una de otras o apiñada e ilegibles.
- Trazo, grueso y muy fuerte o demasiado suaves, casi inapreciables.

- Enlaces entre letras: falta de uniones, distorsión en los enlaces o uniones indebidas (Celdrán, 2012).

### **3.7.1 Procesos psicológicos de la escritura**

De acuerdo a las investigaciones realizadas por Ardila (2005) existen tres tipos de componentes que participan en las diferentes fases que contiene una tarea de escritura:

1) El del tipo cognoscitivo, que incluye las funciones que se encargan de la percepción, procesamiento, almacenamiento y expresión de los estímulos ambientales (para el caso de la escritura, destacan el lenguaje, la memoria, las praxias y el pensamiento).

2) Las funciones ejecutivas participan al momento de escribir un texto; permiten al individuo involucrarse de manera exitosa en un comportamiento independiente, propositivo, que le permite alcanzar una meta.

3) Las variables afectivas también influyen sobre la ejecución del escrito. La participación de estos tres tipos de variables permite a la persona componer un texto a través del cual logra expresar un pensamiento declarativo. (Celdrán, 2012)

Escritura de palabras.

En los sistemas alfabéticos cuando se escriben palabras aisladas, se trata de convertir una cadena fonológica en los grafemas que la representan. Generalmente, se parte del significado que se quiere expresar y se elige la palabra que representa ese concepto; a partir de ese momento interviene los mecanismos específicos de escritura para obtener la forma ortográfica correspondiente. Existen dos rutas posibles: la fonológica y la ortográfica. (Celdrán, 2012)

### ➤ **La vía fonológica**

Denominada también indirecta o no léxica, utiliza los mecanismos de conversión o reglas de correspondencia fonema-grafema (RCGF) para obtener la palabra escrita. El uso de esta vía implica la habilidad para analizar las palabras orales en las unidades que las componen, es decir la capacidad para segmentar las palabras en sus fonemas y para establecer la conexión con sus grafemas correspondientes. En las lenguas transparentes, el uso de esta vía sería suficiente para asegurar una producción correcta de todas las palabras y pseudopalabras. Por el contrario, en las lenguas opacas, resulta insuficiente para garantizar una correcta representación, sobre todo de las palabras irregulares homófonas y poligráficas, lo que hace necesario postular una segunda vía.

### ➤ **La vía ortográfica.**

Esta segunda vía llamada ortográfica, directa, visual o léxica, recurre a un almacén, el léxico ortográfico o grafémico, donde estarían almacenadas las representaciones ortográficas de las palabras que ya han sido procesadas con anterioridad. Resulta necesaria para escribir palabras que contienen sonidos que se pueden representar por más de un grafema, palabras homófonas y palabras irregulares o excepcionales.

Por lo expuesto anteriormente, se considera importante, mencionar en este trabajo de investigación, las competencias lectoras que el plan de estudios de educación primaria ofrece a los alumnos de tercer grado.

### **3.8 Lineamientos de las competencias lectoras en tercer grado de primaria**

De acuerdo al programa de estudios de tercer año en los últimos años la sociedad exige que los hombres y las mujeres tengan una mejor formación, para resolver problemas en la sociedad, por ello es necesario ofrecer una educación básica que ayude al desarrollo de competencias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja.

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes), es decir, la manifestación de una competencia revela la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas, por esta razón se utiliza el concepto “movilizar conocimientos” (Perrenoud, 1999 citado en SEP, 2009).

Las competencias que se proponen en el Programa de Estudio (SEP, 2009) contribuyen al logro de perfil de egreso y se aconseja desarrollarse en todas las materias, tratando de que los alumnos tengan experiencias de aprendizaje significativo.

Las competencias que se proponen se describen de la siguiente manera:

- Competencias para el aprendizaje permanente. Involucran la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida.
- Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; con pensar, reflexionar, con analizar, sintetizar, utilizar y compartir información.
- Competencias para el manejo de situaciones. Son las vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando aspectos históricos, sociales, culturales, políticos, culturales, ambientales, económicos y afectivos, de tener iniciativa para llevarlos a cabo.
- Competencias para la convivencia. Implica relacionarse de manera armoniosa con otros y con la naturaleza: comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros, manejar cordialmente las relaciones personales y emocionales, desarrollar la identidad personal y social; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.
- Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y



culturales; proceder a favor de la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos, actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una consciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo. (Perrenoud, 1999 citado en SEP, 2009).

### **3.8.1 Perfil de egreso del estudiante de educación básica**

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la escolaridad básica, el alumno mostrará los rasgos siguientes.

- ✦ Utiliza el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales, además posee las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional.
- ✦ Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones y toma decisiones, Valora los razonamientos y la evidencia proporcionada y puede modificar los propios puntos de vista.
- ✦ Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- ✦ Interpreta y explica procesos sociales, económicos y financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas, en función del bien común.
- ✦ Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática.
- ✦ Actúa con responsabilidad social y apego a la ley|.

- ✦ Asume y práctica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- ✦ Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, sabe trabajar en equipo; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales y en grupo.
- ✦ Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance.
- ✦ Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse correctamente.

Estas competencias, como ya se dijo anteriormente son las que se proponen para todos los alumnos para cuando hayan egresado de la escuela primaria, ahora, se mencionarán las que corresponden al tercer grado en cuanto a la asignatura de español, es importante señalar que el programa de estudios explica que no se identifican competencias particulares en cada bloque o grado y que sólo se señalan los aprendizajes esperados que de forma individual o en grupo favorecen al desarrollo de las competencias generales y de las competencias de la materia.

En la materia de español, es fundamental el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, las primeras, son entendidas como habilidades para utilizar el lenguaje, se utilizan para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos, para interactuar lingüísticamente en todos los contextos culturales y sociales, para desarrollar estas competencias, es necesario un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que se interrelacionan y se apoyan conjuntamente en el acto de la comunicación.

En este sentido el programa de español contribuye al desarrollo de las cinco competencias para la vida.

Las competencias lingüísticas que proponen el plan y los programas de estudio 2009 de español giran en torno a la comunicación oral, la comprensión lectora y la producción de textos propios; en concreto lo que se busca desarrollar en los alumnos se enuncia de la siguiente manera:

- ☞ El empleo del lenguaje como medio para comunicarse (en forma oral y escrita) y como medio para aprender.
  
- ☞ La toma de decisiones con información suficiente para expresarse e interpretar mensajes.
  
- ☞ La comunicación afectiva y efectiva.
  
- ☞ El uso del lenguaje como herramienta para representarse, interpretar y comprender la realidad.

En base a lo anterior se espera que los alumnos desarrollen las competencias lingüísticas y comunicativas que son fundamentales, para participar con éxito en las prácticas sociales del lenguaje, tanto en las escolares como en las extraescolares en las que regularmente se interviene.

El aprendizaje de la lengua sirve para dos propósitos: para la comunicación y como vehículo para la adquisición de conocimientos. El desarrollo de las competencias no es un espacio exclusivo de la escuela, sino que este proceso se observa en todas las esferas en donde interfieren las personas.

Es importante mencionar que desde el nivel básico los profesores enseñen y apliquen estrategias para una buena comprensión de la lectura, que en verdad se involucren y se comprometan consigo mismo y con sus alumnos todo con el fin de que éstos sean los beneficiados y lo puedan aplicar en las diferentes materias del plan de estudio que estén cursando y en ciclos y niveles ulteriores.

Por lo escrito anteriormente se proponen estrategias que se han demostrado que pueden ser de gran utilidad para los alumnos, bien manejadas se podrán observar sus beneficios.

### **3.8.2 Competencia lectora**

La competencia lectora es definida como “la capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de texto, continuos y discontinuos, asociados comúnmente con las distintas situaciones que pueden darse dentro y fuera del centro educativo. (PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación. MEC, INCE, 2000, p.37.)

Menciona Díaz, (2010) que un buen lector cuando lee con el propósito de aprender debe tener las siguientes características: tener presente el uso activo del conocimiento previo pertinente al texto, el uso flexible de estrategias de lectura de acuerdo al texto que se trate, tener en cuenta el conocimiento y uso del género y la estructura de los textos y la capacidad para autorregularse cuando se lee.

### **3.9 Programas para mejorar la comprensión lectora en el aula escolar**

El proceso de lectura emplea una serie de estrategias. Una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información, para ser buenos lectores se debe desarrollar estrategias para construir el significado del texto o comprenderlo.

Diversas investigaciones dan por hecho que las estrategias para mejorar la comprensión lectora han ayudado a los alumnos de todos los niveles escolares a mejorar su rendimiento académico, no sólo en lectura sino que también en otras materias, para ello es importante que las aplique un profesional experto para que el resultado sea óptimo, cuando hablamos en la primera línea de diversas investigaciones también nos referimos a las numerosas estrategias que se han dado a conocer en los últimos años para mejorar la comprensión lectora en esta parte sólo se mencionarán algunas de ellas.

## **La generación de preguntas y la comprensión lectora.**

Ana Taboada (2006), propone un programa el cual tituló “*La generación de preguntas y la comprensión lectora*” el cual consiste en que sean los propios lectores quienes generen preguntas a los textos. Ya que hace hincapié que este recurso se presenta muy pocas veces en el aula.

La Estrategia de Generación de Preguntas, se define como la generación de preguntas por parte del lector sobre un tema o área de conocimiento, es decir el alumno evalúa tanto lo que conoce como lo que no conoce sobre el tema que se está presentando, cuyo objetivo es ampliar sus conocimientos respecto al tema (Taboada y Guthrie, 2004). De acuerdo a estos autores la generación de preguntas respecto de un texto tiene para el alumno beneficios cognitivos y motivacionales, los cuales se exponen a continuación.

Los beneficios cognitivos se explican de la siguiente manera:

- a) Formular preguntas respecto de un tema o un área de conocimiento indica iniciativa e independencia, ya que preguntarse una acción adaptativa a través de la cual se intenta regular el propio aprendizaje.
- b) Cuando las preguntas se refieren a un texto el lector necesita buscar e integrar información, para encontrar la respuesta (Rosenshine, meister y Chapman, 1996, citado en Taboada, 1996).
- c) Esas preguntas sirven como indicadores de lo que ya se sabe sobre el tema del texto, así como también de aquello que esta por aprenderse.
- d) Generar preguntas relacionadas a un texto, el lector necesita focalizar la organización del texto, por ejemplo centrarse en una sección viendo el índice, en el glosario, en diagramas, en títulos y subtítulos, en la organización general del texto.

Los beneficios motivacionales, la motivación se entiende como un estado interno que lleva a los individuos a la acción ya que los mantiene interesados en las

actividades en las que están participando (Elliot, 2000, citado en Taboada 2006). En lo que se refiere a la motivación para la lectura, existen constructos psicológicos, como la curiosidad por el tema, género o libro, involucrarse e invertir tiempo en una tarea u actividad que se relacione con la lectura de un tema, en particular, el gusto por los desafíos intelectuales, la colaboración con otros estudiantes en actividades relacionadas con la lectura y la autoeficacia respecto de la lectura, que esta es la idea que tiene el lector respecto de su capacidad como tal (Taboada, 2006).

Una vez conocido el punto de partida del niño y activados los conocimientos previos se debe plantear la enseñanza directa de las estrategias cognitivas y metacognitivas más adecuadas. Dentro de los programas generales dirigidos a mejorar la comprensión lectora destacan cuatro de eficacia comprobada, por la amplia repercusión que han tenido y porque combinan varios de los factores que se han mencionado. (Defior, 1996).

#### **Programa de enseñanza directa de Baumann**

Es el que más ha utilizado la instrucción directa para la enseñanza de las ideas principales, los alumnos que han sido instruidos en este método, consiguen mejores resultados en la detección de las ideas principales y de las relaciones anafóricas.

Por instrucción directa se entiende la enseñanza de forma explícita y sistemática de las estrategias de comprensión lectora, controlando las respuestas del alumnado y facilitando la retroalimentación (Baumann, 1990, citado en Madariaga, 2009).

El programa consiste en trasladar de manera gradual la responsabilidad de aprendizaje desde el profesor hacia el estudiante y esto se logra mediante cinco fases en el proceso de enseñanza, las cuales son: introducción o explicación de la estrategia a utilizar, ejemplificación, enseñanza directa o modelado experto por parte del profesor, práctica guiada y práctica independiente (Baumann, 1990, citado en Téllez, 2005).

En este programa se destaca la labor fundamental del profesor el cual debe estar lo suficientemente capacitado para aplicar con éxito el programa. Por otra parte se considera importante ya que es una oportunidad para trabajar con los alumnos de una forma más estrecha por el acompañamiento que se requiere para que ese programa tenga resultados satisfactorios.

Como se ha escrito en líneas anteriores consiste en cinco pasos que se describen a continuación.

1. Introducción, en este primer paso es en donde el profesor explica a los alumnos el objetivo de la clase y la razón por la que la adquisición de la habilidad les ayudará a leer mejor.
2. Ejemplo, enseguida pone un ejemplo que demuestre al alumnado, como la habilidad para comprender la relación o convención que existe en los textos les ayudará a entender mejor lo que leen.
3. La enseñanza directa, en donde el profesor explica, describe y muestra la habilidad objeto de la instrucción.
4. Aplicación dirigida por el profesor, en donde el profesor mismo inicia la tarea, orienta y corrige pero exhorta a los alumnos poner en práctica la habilidad.
5. Práctica individual, se refiere a que los alumnos mediante ejercicios prácticos deben hacer uso de la habilidad de manera individual. (Baumann, 1990, citado en Téllez, 2005).

 **Programa de enseñanza recíproca de Palincsar y Brown (1984).** (citado en Defior, 1998)

Este programa de la enseñanza recíproca es un procedimiento instruccional, que enseña a los estudiantes estrategias cognitivas para incrementar la comprensión lectora. Este programa se permite enseñar estrategias de comprensión de forma flexible y con textos naturales. El programa de enseñanza recíproca se caracteriza por la práctica guiada en la aplicación de estrategias simples y concretas en la

tarea de comprensión de un texto, su efectividad ha sido demostrada con estudiantes de diferentes edades, con y sin dificultades de comprensión (Soriano y cols., 2013).

Estos autores diseñaron un conjunto de procedimientos para tratar de desarrollar la lectura y el control de la comprensión en un grupo de niños de 11 años que tenían problemas de lectura, para ello utilizaron lo que llamaron: la Enseñanza recíproca y se centraron en cuatro actividades:

**Resumen**, en donde se pide a los niños que resuman parte del texto, con lo que se les fomenta a centrarse en las ideas principales de un pasaje y a comprobar la interpretación que han hecho de ellas.

**Preguntas**, se les pide que formulen preguntas sobre lo que leen, animándoles de nuevo para que atiendan a las ideas más importantes y que piensen sobre lo que comprendieron de ellas.

**Aclaración**, se motiva a que aclaren las partes del texto que puedan ser confusas, y se les pide que valoren el estado actual de su comprensión.

**Predicción** Se pide que traspasen las palabras del texto para realizar deducciones, que puedan justificar con referencias de lo que hayan leído.

El modo de enseñanza fue mediante el juego interactivo, el diálogo y el intercambio de roles. Este programa parece ser un poderoso método para mejorar la comprensión ya que las estrategias realmente se generalizan a situaciones distintas a las del aprendizaje inicial (Wray y Lewis, 2000, citado en Defior, 1996).

Los programas anteriores insisten en la necesidad de un amplio modelado de las estrategias, para ello los instructores deben conocerlas y aplicarlas de la mejor manera para que tengan éxito; y que no sólo hay que dar información sobre cómo usarlas sino cuándo y llevar al alumno a que se cuestione cual debe ser su actuación antes, durante y después de la lectura.



El propósito principal de estas estrategias es que deben de aplicarse de manera continua para que el alumno se familiarice con ellas a través de la instrucción directa del profesor y para que las pueda utilizar en diferentes contextos durante toda su vida de estudiante y para su vida ulterior, como menciona Defior (1998), el objetivo último es la autonomía de lector.

**✚ El modelo sistémico de Huerta y Matamala 1995, Sánchez, 1993, Carriedo y Alonso 1994 y Romero y González, 2001)**

Este modelo incluye a los alumnos, profesores y a los padres de familia, es un modelo que se desempeña dentro del paradigma constructivista, de instrucción y con carácter evolutivo-educativo.

Las características del diseño de intervención son las siguientes:

1. **Basarse en el lenguaje hablado**, se refiere a que el paso del lenguaje hablado al escrito es complejo, y es importante que sea así ya que el lenguaje hablado facilita la labor del lenguaje escrito y las actividades a la mejora del lenguaje hablado también mejorarán el lenguaje escrito para ello el programa recomienda lo siguiente:

- a. Hacer conscientes a los alumnos del lenguaje hablado.
- b. Trabajar el vocabulario, haciendo hincapié en qué es y para qué sirve.
- c. Contar historietas, acontecimientos, experiencias, etc., de tal modo que llame la atención de los niños. Y motivar a los alumnos a que inventen finales de cuentos.

2. **Basarse en la metacognición y la deliberación**, aquí se trata de lograr que el alumno sea capaz de cierto conocimiento metalingüístico o reflexión consciente acerca de lo que es el lenguaje oral y escrito, le quede claro la relación con el lenguaje oral. La metacognición involucra conciencia sobre los propios procesos de pensamiento y memoria. En cuanto a la deliberación supone la implicación del

sujeto en la tarea, en su intervención en su toma de decisiones, sobre los objetos del aprendizaje y el uso de estrategias.

**3. Ser estructurado, jerárquico, secuencial y acumulativo**, consiste en que el proceso de enseñanza sea gradual y en fases, comenzar por lo más fácil para el alumno y posteriormente lo más complejo, se ajustarán los objetivos a lo que el sujeto tiene conseguido o no de acuerdo a las fases de aprendizaje.

**4. Exhaustivo con sobre-aprendizaje:** La repetición de los mismos contenidos y objetivos, aunque se les varíe los procedimientos, es necesario para lograr una adecuada reeducación. El tiempo y el número de veces que se expone al sujeto a la tarea es importante en el éxito de la intervención, es decir que no sólo en el colegio, también en el hogar con la familia, siempre en coordinación con los profesionales del centro.

### **CLAVES PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA POR JESÚS ALONSO TAPIA (2005)**

Menciona que debe de haber criterios en donde se van a guiar la enseñanza de la lectura de diversos tipos de textos, estos criterios tienen que ver con cuatro facetas del proceso de enseñanza, los cuales se refieren a:

1. El entorno que hay que crear antes de la lectura de un texto para dar significado a esta actividad.
2. El tipo de objetivos que hemos de conseguir con la enseñanza de la lectura.
3. Las estrategias docentes que permiten conseguir esos objetivos tomando en cuenta el modo de cómo aprendemos.
4. Los apoyos que se proporcionan a la hora de presentar los textos que van a utilizarse para la lectura.

Si la lectura está enfocada a la comprensión a la hora de establecer los objetivos del entrenamiento lector y valorar la adecuación de estrategias que se van a utilizar, es importante observar las diferencias individuales durante el proceso

lector y entre ellas se encuentran que nuestra memoria de trabajo es muy limitada, empero, la familiaridad con las letras, el vocabulario y el tema de los textos mejora la lectura y la comprensión, es decir que si nuestra capacidad de procesar la información es limitada, es posible mejorar su gestión con la práctica y los conocimientos adecuados, en consecuencia para mejorar la lectura y la comprensión es importante practicar, practicar y practicar lo más que se pueda diariamente.

Este autor menciona que es importante practicar, pero no a partir de nada, sino de un programa, con objetivos precisos para que los alumnos sean óptimamente beneficiados.

En el programa que elaboró Alonso (2005) para los primeros niveles, menciona que es importante ayudar a los lectores y para ello se utilizan textos narrativos y descriptivos, de estructuras sencillas en la comprensión e integración de las frases, identificar las proposiciones o ideas simples que las forman; enseñarles a mantener la referencia textual mediante inferencias puente; mostrarles como ajustar su ritmo de lectura de modo que puedan evocar lo que saben; y sobre todo instruirles sobre cómo integrar el texto y al mismo tiempo sintetizar el significado básico de cada ciclo lector. Es importante tener en cuenta la edad y el nivel de comprensión de los alumnos; los profesores, tras planear con los alumnos lo que se va a hacer y el objetivo a conseguir, pueden utilizar la estrategia “eco de lectura-síntesis-anticipación-evaluación”, esta estrategia requiere que el profesor se sitúe en el nivel de competencia del alumno para modelar el proceso a elegir.

Una estrategia que elaboró este autor se encuentra en las fases del proceso de modelado y cesión del control, que lo explica en tres niveles:

En el nivel 1, el profesor tiene todo el control, ya que activa los conocimientos. Sobre el tema: para establecer el propósito lector. Respecto al vocabulario: antes de empezar, debe mencionar que va a ver lo que significan algunas palabras que van a encontrar dentro del texto. El siguiente punto es la planificación, en la cual, cada alumno va a leer un párrafo. Como siguiente punto está la supervisión y

regulación, en donde el eco de la lectura facilita la automatización de los procesos de decodificación, se elabora un resumen y se exhorta a una anticipación enfocada a los sentimientos o a la acción. El paso siguiente es la evaluación de la comprensión del significado global.

En el nivel 2: el profesor cede el control de la comprensión del vocabulario. En este nivel menciona la planificación, en donde cada alumno va a leer un párrafo y el profesor les pregunta si entendieron todas las palabras. En la supervisión y regulación se hará eco en la lectura, se dará respuestas a las preguntas del vocabulario, se elaborará un resumen, se exhortará a la anticipación enfocada a los sentimientos o la acción y por último en este punto se aplicará una evaluación.

En cuanto al nivel 3: en los siguientes niveles se va cediendo el control, en este nivel las actividades son: resumen del párrafo, anticipación de sentimientos y acciones y por último el resumen de todo el texto. Alonso (2005).

Como se puede observar en este método el profesor poco a poco va promoviendo la autonomía del alumno a través de un método en el cual le enseña de manera gradual una comprensión lectora eficaz.

## **CAPÍTULO IV**

### **DETERMINANTES QUE DIFICULTAN LA COMPRESIÓN LECTORA EN ALUMNOS DE TERCER GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA “ÁLVARO OBREGÓN” DEL MUNICIPIO DE SAN FERNANDO CHIAPAS: DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS**

#### **4.1 Planteamiento del problema**

En los últimos años en México, se le ha brindado especial atención a la comprensión lectora, debido a los diversos estudios que se ha realizado en donde se demuestra que los resultados han sido muy bajos en comparación con otros países.

No obstante a pesar de las múltiples investigaciones y las estrategias para una mejor comprensión lectora, los resultados siguen siendo bajos en la mayoría de los casos.

Considerando que tener una buena comprensión, es importante en el contexto escolar, no sólo en la asignatura de español, sino también en matemáticas, historia, geografía, Ciencias Naturales, así como en Cívica y Ética por mencionar algunas, comprender lo que se lee, es fundamental ya que la lectura es de todos los días, incluso para comprender en un examen las instrucciones, para poder saber qué nos están pidiendo y cómo vamos a resolverlo.

Debido a lo anterior, en la presente investigación se plantea la siguiente pregunta:

¿Cuáles son los determinantes que dificultan la comprensión lectora en alumnos de tercer grado de la Escuela Primaria “Gral. Álvaro Obregón” del municipio de San Fernando, Chiapas?

## **4.2 Justificación**

Por las situaciones mencionadas anteriormente, como habitante de la Ribera Álvaro Obregón del municipio de San Fernando Chiapas y como estudiante de la maestría en Psicopedagogía comprometida con la sociedad me surgió el interés en realizar mi trabajo de investigación con los alumnos de la escuela primaria de ésta localidad, para investigar los factores que intervienen en las dificultades de la comprensión lectora.

Este tipo de investigación se considera que es importante porque en el salón de clases, se encuentran niños y niñas que tienen dificultades de articulación, dificultades en la lectura, dificultades en la comprensión de la lectura y dificultades en la escritura, es decir, éstos alumnos que presentan dificultades, no van al mismo ritmo que la mayoría de sus compañeros, por lo anterior se considera que la labor de los maestros, especialistas y padres de familia es comprenderlos y apoyarlos para que desarrollen la competencia lector-escritora, ya que de no hacerlo estarían en riesgo de tener un pobre desempeño escolar, no sólo en español, también en matemáticas, conocimiento del medio, historia y geografía obstaculizando su desarrollo personal, social y académico.

Por lo tanto, se espera que con esta investigación sean beneficiados los alumnos de 3° año, el profesor de grupo y los padres de familia de la Escuela Primaria “Gral. Álvaro Obregón” del municipio de San Fernando Chiapas, brindando los resultados de la evaluación y con la recomendación de estrategias para una mejor comprensión lectora.

## **4.3 Objetivo general**

Desde hace unos años el tema de la comprensión lectora, es un tema, una inquietud y una preocupación para los padres de familia y profesores en todos los niveles educativos y principalmente en el nivel escolar, ya que tanto los padres de familia como los maestros se preguntan por qué algunos alumnos que aprenden a leer, no tienen un buen desempeño escolar.

Por lo anterior el objetivo general en esta investigación es identificar las principales dificultades que impiden la comprensión lectora en los alumnos de 3° año de la Escuela Primaria “General Álvaro Obregón” del municipio de San Fernando, Chiapas.

#### **4.4 Objetivos específicos**

- Identificar el número de estudiantes con dificultades en la comprensión lectora.
- Diagnosticar, a través de evaluaciones pedagógicas, las posibles causas que determinan las dificultades en la comprensión lectora.
- Revisar el Plan de Estudios de Educación Básica para conocer las características de la competencia lectora de Tercer grado.

#### **4.5 Método**

Para realizar la presente investigación se utilizó el método descriptivo-exploratorio, para Sampieri (2006), el estudio descriptivo consiste en que la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos, es decir, detalla cómo son y cómo se manifiestan, miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. En este tipo de estudio se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para después describirla. Los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión los ángulos y dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación.

El estudio exploratorio, se emplea para cuando el objetivo es examinar un tema o problema del cual se tiene bastantes dudas o no se han estudiado antes. Los estudios exploratorios nos permiten obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una información más completa, respecto de un contexto particular, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, brindar alternativas y sugerencias a la población estudiada (Sampieri, 2006).

## 4.6 Instrumentos

Se realizó el diagnóstico de forma grupal, en el cual se integraron la información relevante de cada alumno, la interpretación de esta información se obtuvo dentro del contexto de vida de cada alumno, es decir, considerando los procesos de desarrollo físico y psicológico, la dinámica familiar y el contexto educativo y social en el que se encuentra el alumno.

Los instrumentos aplicados fueron los siguientes: Un cuestionario socioeconómico, Un ejercicio de comprensión de lectura del libro Pienso y una prueba de los Procesos Cognitivos que son fundamentales para la comprensión Lectora.

Es importante mencionar que todos los instrumentos se aplicaron en la institución educativa.

Cuestionario socioeconómico: el objetivo del estudio socioeconómico es corroborar la forma de vida, escolaridad de los miembros de la familia y establecer cuál es el contexto familiar del alumno.

Prueba para evaluar los procesos cognitivos que se necesitan para la comprensión lectora, elaborada bajo el criterio de la investigadora, que consistió en la evaluación de 4 módulos, módulo perceptivo, módulo léxico, módulo sintáctico y modulo semántico.

El módulo perceptivo, consiste en que en una imagen, (ver anexo 1) se les pidió a los alumnos que identificarán cuántas figuras veían en el dibujo, y que copiaran con lápiz tres dibujos que se les presentaron, ya que en la lectura, el proceso perceptivo tiene la función de obtener la información que hay en los textos, en este caso es a través de la vista, ya que como menciona Vallés (2005) una correcta discriminación visual, contribuirá a una mejor comprensión lectora.

En el módulo léxico, se les pidió que escribieran en los espacios en blanco, palabras que terminarán igual que las que estaban en rojo, en seguida que leyeran en voz alta palabras que de acuerdo a su grado escolar les deben ser conocidas, y un dictado de palabras conocidas y dictado de pseudopalabras, (ver anexo 1) lo



anterior se explica porque, ya una vez obtenida la información a través de la vista, las palabras identificadas deben corresponderse, con el conocimiento que de ellas existen, en el almacén léxico, que es en donde se almacenan las palabras conocidas, ya que desde el punto de vista lingüístico de acuerdo a Vallés (2005) cada palabra tiene y debe tener un concepto asociado a ella.

En la evaluación del módulo sintáctico, se les presentó un texto, en donde todas las palabras estaban en desorden y tenían que escribir el texto de manera adecuada, en otro que escribieran de forma ordenada tres oraciones, (ver anexo 1). En este módulo, los alumnos tenían que comprender las relaciones estructurales entre las palabras que integran las frases, como el orden que tiene que tener la frase como nombre, verbo, adjetivo, sujeto, predicado, artículo, todo ello para obtener la información que tiene el texto escrito y así tener una comprensión del significado del texto y de la oración.

En el módulo semántico leyeron un cuento, en donde se les pidió que respondieran a una serie de preguntas relacionadas al mismo, (ver anexo 1). Después del acceso al léxico y a la sintaxis, debe dar como resultado la comprensión del texto. En el proceso semántico, como menciona Vallés (2005) se producen inferencias, en el momento de la lectura, mientras se va leyendo se originan evocaciones, se accede al depósito de significados verificaciones y contestaciones a preguntas de la lectura.

En el ejercicio de comprensión de lectura del Libro Pienso (Yuste, 1998) se les presentó una historia llamada “La casa móvil” (ver anexo 2) estas historias son de gran interés para los niños y las niñas, ya que son muy amenas y divertidas, en donde se les pidió: completar algún término que falte en el texto, en los espacios en blanco y responder a algunas preguntas relacionadas con la lectura y buscar el significado de alguna palabra usada en el texto.

#### **4.7 Participantes**

Los participantes son alumnos de tercer grado que pertenecen a la escuela primaria “Álvaro Obregón” del municipio de San Fernando, Chiapas. El grupo está

compuesto por 26 alumnos, los cuales 12 mujeres y 14 hombres, 12 tienen 8 años, 9 alumnos tienen 9 años, 4 tienen 10 años y 1 tiene 11 años. El presente trabajo de investigación fue realizado con el consentimiento de las madres de familia, dando su consentimiento para responder el cuestionario socioeconómico, el ejercicio de comprensión lectora y la prueba para evaluar los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora.

El cuestionario se les entregó en una junta escolar, el ejercicio de comprensión lectora se aplicó de manera grupal a todo el grupo y la evaluación de los procesos cognitivos se aplicó de manera individual.

Es importante mencionar que los alumnos en general se mostraron respetuosos y participativos, en las evaluaciones aplicadas de manera grupal como de forma individual, a pesar de los resultados obtenidos los alumnos pusieron mucho interés en las pruebas en donde se les observaba contentos.

#### **4.8 Contexto de la investigación**

La presente investigación se llevó a cabo en la escuela primaria “Gral. Álvaro Obregón” de la ribera Álvaro Obregón del municipio de San Fernando, Chiapas, México. La Ribera Álvaro Obregón, se encuentra ubicada al poniente del municipio de Tuxtla Gutiérrez Chiapas, sobre las laterales de la carretera Tuxtla-Chicoasen. Colinda al norte con el municipio de San Fernando, al sur con el ejido Viva Cárdenas, al este con los ejidos El Canelo y el limón y al oeste con parcelas privadas.

La ribera Álvaro Obregón cuenta con una población total de 1187 personas (INEGI, 2010), de la cual el número de menores en edad escolar es de 166, según datos de esta dependencia, la población es considerada una zona rural marginal.

##### **1 Antecedentes históricos y geográficos de la Ribera Álvaro Obregón.**

La Ribera Álvaro Obregón del ejido Villa Allende, municipio de San Fernando, se encuentra ubicada al poniente del municipio de Tuxtla Gutiérrez Chiapas, sobre las laterales de la carretera Tuxtla-Chicoasen. Colinda al norte con el municipio de

San Fernando, al sur con el ejido Viva Cárdenas, al este con los ejidos El Canelo y El Limón y al oeste con parcelas privadas.

La Ribera Álvaro Obregón es una de las 111 localidades del municipio de San Fernando Chiapas y se encuentra a 3.5 kilómetros de la cabecera municipal. La localidad tiene un clima semicálido-subhúmedo con lluvias en verano, durante el invierno es frecuente la neblina con llovizna, durante las lluvias se logra alcanzar una precipitación pluvial de 1100 mililitros de lluvia, a pesar de que en la zona hay bastante vegetación su hidrología no es muy basta, ya que sólo cuenta con un pequeño arroyo al extremo este.

En su topografía encontramos zonas accidentadas, semiplanas y planas, son muy limitadas ya que forman pequeños valles quedando la localidad en colindancia con cerriles, debido a que hay un clima favorable y un suelo propicio, su flora es silvestre y comestible.

Su fauna es silvestre y doméstica, hay perros, gatos, caballos, burros ganado vacuno y bovino en bajo porcentaje, aves de corral (gallinas, guajolotes y patos), granjas avícolas, de cerdos y en los alrededores de la población se encuentran animales como: tejones, tlacuaches, zorros, iguanas, lagartijas murciélagos y tigrillos entre otros.

Ésta localidad está catalogada como una de las principales del municipio ya que su principal vía de comunicación es la carretera Tuxtla-Chicoasen, que comunica San Fernando con la capital del estado, para comunicarse con comunidades circunvecinas tiene brechas y caminos de terracería.

En su demarcación política administrativas, la localidad es la 003 del municipio de San Fernando que a su vez es el número 079 dentro del croquis estatal, en 1936 Álvaro Obregón pasa a pertenecer al ejido Villa Allende junto con las comunidades: Progreso, Ribera Madero, Ribera El Portillo, El Limón, Chininal, Benito Juárez, Porvenir, Adolfo López Mateos, Zapata y la Pilas, el Ejido Villa Allende tiene un total de 3451 hectáreas, entre las cuales 21 hectáreas 725 metros de asentamiento son para Álvaro Obregón.

Las viviendas se distribuyen en 21 manzanas que a su vez se dividen en 18 habitables con un total de 20 casas por manzana con parcelas de cultivo y terrenos baldíos cercados con alambres.

El ejido tiene dos centros educativos Un preescolar y una primaria, un centro de atención a la salud, tres centro religiosos (iglesia católica, templo adventista y oasis de la Cruz), éste último es particular utilizado como casa adoración construido en 1987 de estilo colonial.

En su aspecto histórico la Ribera Álvaro Obregón cuenta con dos versiones de su fundación, la primera, se dice que remonta desde los tiempos del Porfiriato, cuando los dueños de las tierras eran unos españoles, su finca abarcaba desde la Chacona hasta Llano Guerrero, el primero de ésta familia fue Juan Cano que tuvo como descendientes a Samuel Cano y a Don Amado Cano, mismos que donaron los terrenos a los indígenas, en ese entonces esclavos, para que no les quitaran sus tierras el gobierno, ya que en esa época había persecuciones a los terratenientes y caciques, a uno de ellos siendo joven lo escondieron debajo de las brozas (hoja seca de la caña), con el tiempo este joven se casó con una chiapacoraseña y el descendiente de éste se casó con una indígena zoque, así fue como se empezó a poblar la localidad.

La otra versión nos narra que al igual que otras localidades, se empezó como un Rancho propiedad de la familia Cal y Mayor y al transcurrir el tiempo, éste fue poblándose, provocando asentamientos ejidatarios, que hoy en día avalan sus tierras a través del crédito al Derecho Agrario, el cual se otorga como facultad el comisariado ejidal y la agencia municipal en turno.

Las transformaciones sociales que el ejido ha tenido a través de los años, son varias. En 1974 este lugar, así como toda su cabecera municipal sufrió grandes cambios debido a la construcción de la presa hidroeléctrica Chicoasen que atrajo una gran población con las siguientes obras:

- Construcción médica rural del IMSS Coplamar, esta obra disminuyó el alto índice de enfermedades que la población presentaba beneficiando así una

población de casi 5000 habitantes debido a que atiende a personas de las comunidades aledañas.

- Introducción de agua entubada
- Creación de un puente de alcantarillado
- Mantenimiento de calles
- Construcción de tres aulas del Jardín de niños, contando con cinco maestros, 30 alumnos aproximadamente por aula.
- Construcción de cuatro aulas de primaria, contando con cuatro maestros, 25 niños por aula.
- Equipamiento deportivo de la escuela Primaria Álvaro Obregón consistente de una cancha de concreto de 14x26 metros.
- Infraestructura de energía eléctrica cubriendo un área del 80% con postes de concreto.

En 1993 se realizaron obras vía Programa Nacional de Solidaridad para una escuela digna:

- En la escuela primaria Álvaro Obregón un aula para beneficio de 60 alumnos, pintura, impermeabilización, herrería y mobiliario.

El número total de habitante de acuerdo a datos del INEGI (2010) en la rivera Álvaro Obregón es de 1187, las cuales 581 son del sexo masculino y 606 del sexo femenino.

La escuela Primaria Gral. Álvaro Obregón está ubicada en carretera Tuxtla Chicoasen km. 12 con clave 07 DPR04612, sector 02, turno matutino perteneciente a la zona 163 de la supervisión de San Fernando.

En la institución laboran el director, 6 maestros frente a grupo un intendente, un maestro de educación física.

Cuenta con 164 niños aproximadamente de los cuales 96 son niños y 68 son niñas, los cuales se encuentran distribuidos en las 6 aulas de la siguiente manera:

1° se encuentran 25 niños, en 2° 35, en 3° 24, en 4° grado 22, 5° 32 y 6° 24 niños, una biblioteca, dos baños, y una cancha.



**Fig. 1 Ubicación geográfica de la escuela primaria “Álvaro Obregón”**

En la escuela laboran el director, 6 maestros frente a grupo, uno para cada grado, un intendente y un maestro de educación física, cuenta con 164 niños aproximadamente de los cuales 96 son niños y 68 son niñas, distribuidos en las 6 aulas según datos del directivo los alumnos se encuentran integrados de la siguiente manera: en 1° son 25 alumnos en 2° 35 alumnos , en 3° 26 educandos , en 4° grado 22 niños, en 5° son 32 y 6° 24 niños, una biblioteca, dos baños, y una cancha de básquet y otra de futbol. Una biblioteca que no se encuentra en condiciones para ocuparse.

#### **4.9 Procedimiento**

Este trabajo de investigación se desarrolló de la siguiente manera: se acudió a la escuela para pedir una cita con el director, con el fin de que otorgaran el permiso

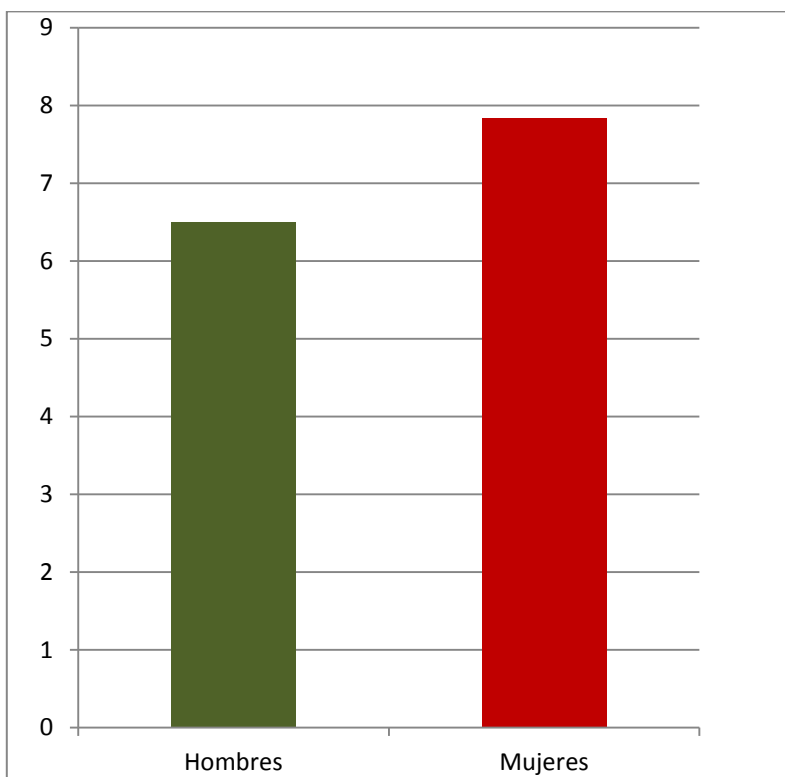
para, realizar la investigación y evaluar al grupo de tercer año, ya una vez dado el permiso, se realizaron observaciones al grupo, se observó que los alumnos eran evaluados en lectura, esta evaluación sólo consistía en cuántas palabras leían por minuto, las calificaciones de la evaluación bimestral de los alumnos en ese momento fueron dadas por el profesor de grupo, en donde se observaron calificaciones reprobatorias en la materia español en la mayoría de los alumnos.

Es importante mencionar que en la junta de madres de familia con el profesor de grupo, se les pidió su autorización para evaluar a sus hijos con el único objetivo de identificar las dificultades de la comprensión de lectura, en la cual dieron su consentimiento y en todo momento las madres como el profesor se mostraron participativos brindando su apoyo a la investigadora.

Durante las evaluaciones grupales e individuales los alumnos estuvieron muy curiosos, participativos y la mayoría prestó dedicación en la aplicación de los instrumentos.

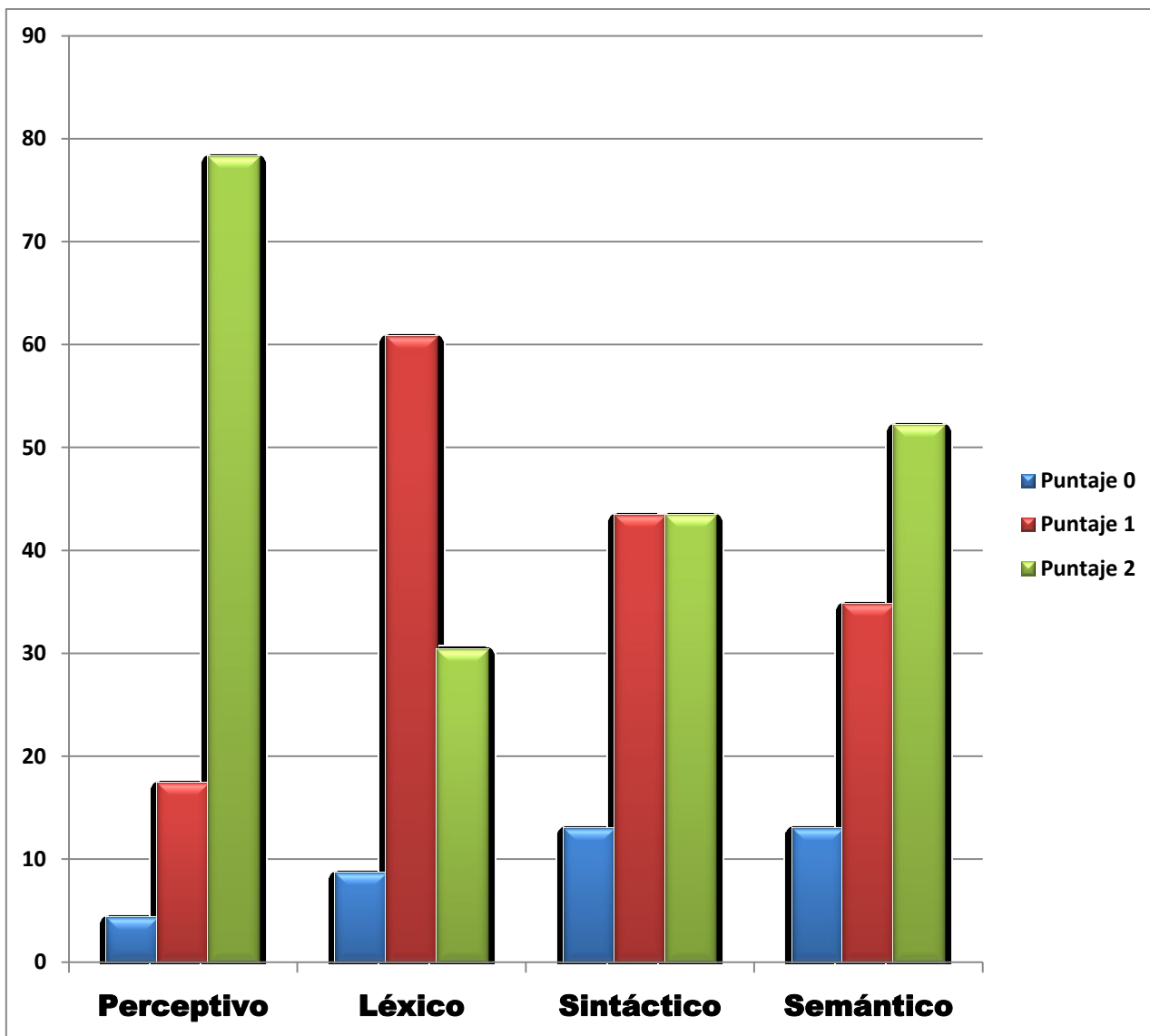
#### 4.10 Descripción de resultados

El número promedio de aciertos en el ejercicio de comprensión de lectura (La Casa móvil) entre niñas y niños, como se observa en el gráfico 1, encontramos que las niñas obtuvieron un mayor porcentaje respecto al promedio de los niños. El promedio general de los niños calculado en porcentajes fue de 65%. El promedio general de las niñas calculado en porcentaje fue de 78%, éstos resultados muestran un mejor desempeño de las niñas, es importante resaltar que al mismo tiempo en que se aplicó el ejercicio de comprensión lectora, el promedio de calificaciones bimestral en el que se evaluó al grupo, fue mejor el desempeño de las niñas en comparación de los niños. El promedio bimestral lo proporcionó el profesor del grupo.



**Gráfica 1. Comparación del número promedio de aciertos en el ejercicio de comprensión lectora denominado “La casa móvil” entre niñas y niños del grupo de tercer año.**





**Gráfico 2. Resultados de la evaluación de los procesos que intervienen en la comprensión lectora de los alumnos de tercer grado de la escuela primaria Álvaro Obregón.**

De acuerdo a los resultados que se obtuvieron en la evaluación de los Procesos cognitivos que hacen posible la comprensión lectora, se tomaron en cuenta cuatro procesos, los cuales fueron los siguientes: proceso perceptivo, proceso léxico, proceso sintáctico y proceso semántico, (ver anexo 1).

El puntaje 0 significa: No Consolidado, es decir, que el alumno no ha aprendido el proceso, para su edad y su grado escolar.

El puntaje 1 significa: En proceso, lo cual quiere decir, que el alumno lo está adquiriendo o lo tiene poco entendido.

El puntaje 2 significa: que el alumno lo tiene consolidado, es decir lo ha asimilado, de acuerdo a su edad y grado escolar.

A continuación se describieron los resultados de cada proceso cognitivo que interviene en la comprensión lectora, de la prueba aplicada a los alumnos de tercer grado de la escuela Primaria "Álvaro Obregón".

**Proceso perceptivo.** Podemos mencionar que los resultados obtenidos de la gráfica 2, representan que el 4 % de los alumnos de tercer grado no tienen consolidado el proceso perceptivo, esto significa una problema ya que en la lectura intervienen procesos perceptivos que son los encargados de recabar la información textual, ya que de acuerdo a Vallés (2005), la información se obtiene mediante el sentido de la vista, en el proceso lector se produce una discriminación perceptiva de tipo visual y de carácter auditivo-fonético, esta discriminación consiste en seleccionar de forma arbitraria grafías/fonemas del abecedario, con el objeto de identificar y decodificar correctamente los grafemas y fonemas que se escriben o leen y evitar así los errores de exactitud ya que una correcta discriminación visual y auditivo-fonética contribuirán a lograr una buena comprensión lectora.

Es importante mencionar que estamos hablando de alumnos con edades que oscilan entre 8 y 10 años, que de acuerdo a diversos autores se encuentran en la edad adecuada para tener consolidado este proceso perceptivo, lo cual quiere decir que como tienen dificultades en su proceso perceptivo, su comprensión lectora es deficiente y tal vez tengan por lo tanto un bajo rendimiento escolar general.

Los alumnos que tienen su proceso perceptivo en desarrollo representan el 18 % del total del grupo, lo que puede significar que se les dificulte la comprensión lectora por que no terminan de discriminar los fonemas del abecedario y por lo tanto tienen error al leer ya que pueden estar confundiendo letras, palabras y por

lo tanto el significado de las palabras cambia y la comprensión de lectura puede resultar distorsionada.

Como consecuencia de lo anterior el alumno no solo tendrá dificultades en la materia de español, también es muy probable que presente dificultades en las otras materias, como historia, matemáticas, educación cívica y ética por mencionar algunas y sobre ya que todas ellas requieren de la lectura para comprender el texto y para realizar los ejercicios y problemas que tengan que resolver como actividad diaria, desde comprender las instrucciones, así como resolver los problemas.

Ya que si no se comprende las instrucciones, se le dificultará tanto el desarrollo de la actividad como su resultado y por lo tanto el conocimiento no quedara asimilado y sus calificaciones resultaran insuficientes, esto puede ocasionar una baja autoestima, ya que no sabe qué es lo que está sucediendo, por qué no comprende lo que lee y al darse cuenta de sus resultados deficientes, es muy fácil que piense que es incapaz de aprender, que sea señalado e incomprendido por el profesor, compañeros e incluso por sus propia familia.

Los alumnos que tuvieron el proceso perceptivo en consolidación, representan el 78% del grupo, lo cual quiere decir que, tienen más posibilidades de lograr una mejor comprensión lectora, siempre y cuando se les enseñe y se les acompañe en este proceso.

**Proceso léxico.** De acuerdo a los porcentajes que se pueden observar en la gráfica 2, en el proceso léxico encontramos que el 9 % de los alumnos participantes, no tiene consolidado el proceso léxico, es preocupante que, tomando en cuenta su grado escolar y su edad no tengan consolidado este proceso.

A través de los procesos perceptivos se identifican las letras y después de esto hay que encontrar el concepto que se asocia con cada unidad lingüística. Lo que permite acceder al reconocimiento y significado de las palabras, como mencionamos en la revisión de literatura que de acuerdo a Cuetos, (2008) existen

dos rutas para el conocimiento de las mismas, una es la ruta fonológica, que permite llegar al significado convirtiendo cada grafema en su respectivo sonido y a través de esos sonidos permitir su significado. La ruta léxica o directa, conecta directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna.

Por lo tanto las dificultades pueden derivarse de cada una de estas rutas o de las dos. Las dos rutas son complementarias y Cuetos (2008), menciona que los buenos lectores tienen desarrolladas estas dos vías.

Tomando en cuenta que el proceso léxico se refiere al conjunto de operaciones que son necesarias para llegar al conocimiento que tiene el alumno de las palabras que está leyendo y que este conocimiento se encuentra almacenado en el sistema cognitivo, como un diccionario mental donde almacenamos y reconocemos palabras.

Entonces, podemos mencionar que aunque el porcentaje de los alumnos que no han adquirido el proceso léxico es aparentemente bajo, a estos alumnos les costará mucho trabajo comprender lo que leen en sus libros de texto, en las tareas y lo más alarmante en los exámenes. Ya que no tienen una colección suficiente de palabras que de acuerdo a su edad son necesarias para poder tener una buena comprensión lectora.

Los alumnos que están en proceso de adquirirlo representan el 60%, del total del grupo, solo un poco más de la mitad del grupo, podemos mencionar que se encuentra en proceso ya que tiene escasas palabras en su vocabulario y que no conocen el significado de otras tantas que de acuerdo a su edad ya deberían de tener conocimiento de ellas. Una causa de no tener un vocabulario de acuerdo a su grado y edad es que no lee lo suficiente como para adquirir las suficientes palabras y su concepto ya que este proceso no se enseña por pasos, este proceso se desarrolla conforme se van leyendo diversos textos, lo que quiere decir que no existe una cultura para la lectura al menos en este centro escolar, o en su contexto familiar.

El 30 % del total del grupo, ya tiene consolidado el proceso léxico, es decir que tienen su diccionario léxico mental, suficiente para poder reconocer las palabras y su significado. Lo cual significa que al reconocer las palabras casi de inmediato, reconoce su significado gracias a que ya las ha leído en otras ocasiones y recuerda el significado de estas mismas. Para tener una buena comprensión lectora como lo señala (Ramos, 2003) tiene que tener desarrolladas las dos rutas la fonológica y la ruta léxica.

El proceso sintáctico, nos permite identificar las distintas partes de la oración y el valor de dichas partes para acceder al significado del texto, lo que quiere decir que una vez que han sido reconocidas las palabras de una oración, el lector tiene que determinar cómo están relacionadas entre sí para comprender el mensaje, otro punto importante es que la comprensión se puede ver afectada por la inadecuada colocación de los signos de puntuación, ya que estos indican los límites. Ya que cuando un texto no están bien colocados los signos de puntuación es difícil la comprensión del mismo, porque no vamos a saber dónde se segmentan las oraciones. (Ramos, 2003)

En cuanto a los resultados obtenidos en nuestra prueba para evaluar el proceso sintáctico en los alumnos de tercer grado, encontramos que 13% de los alumnos del total del grupo no tiene consolidado el proceso sintáctico, lo cual quiere decir que como se explicó anteriormente no manejan los signos de puntuación, desconocen la segmentación de palabras, y por lo tanto se dificulta la comprensión de lo que están leyendo, y es de esperarse que ante esta deficiencia su aprovechamiento escolar no sea el adecuado, el proceso sintáctico es importante que lo tengan bien entendido para una buena comprensión de lectura, en todas las áreas de conocimiento.

Por otra parte, el 43 % de los alumnos participantes se encuentra en desarrollo de adquirir el proceso sintáctico lo que significa que en la prueba que se les aplicó para evaluar este proceso se observó que se les dificultó colocar en orden el párrafo que se les presentó en desorden. Es importante mencionar que el uso de las mayúsculas, uso de puntos y comas y el orden de las oraciones y por lo tanto

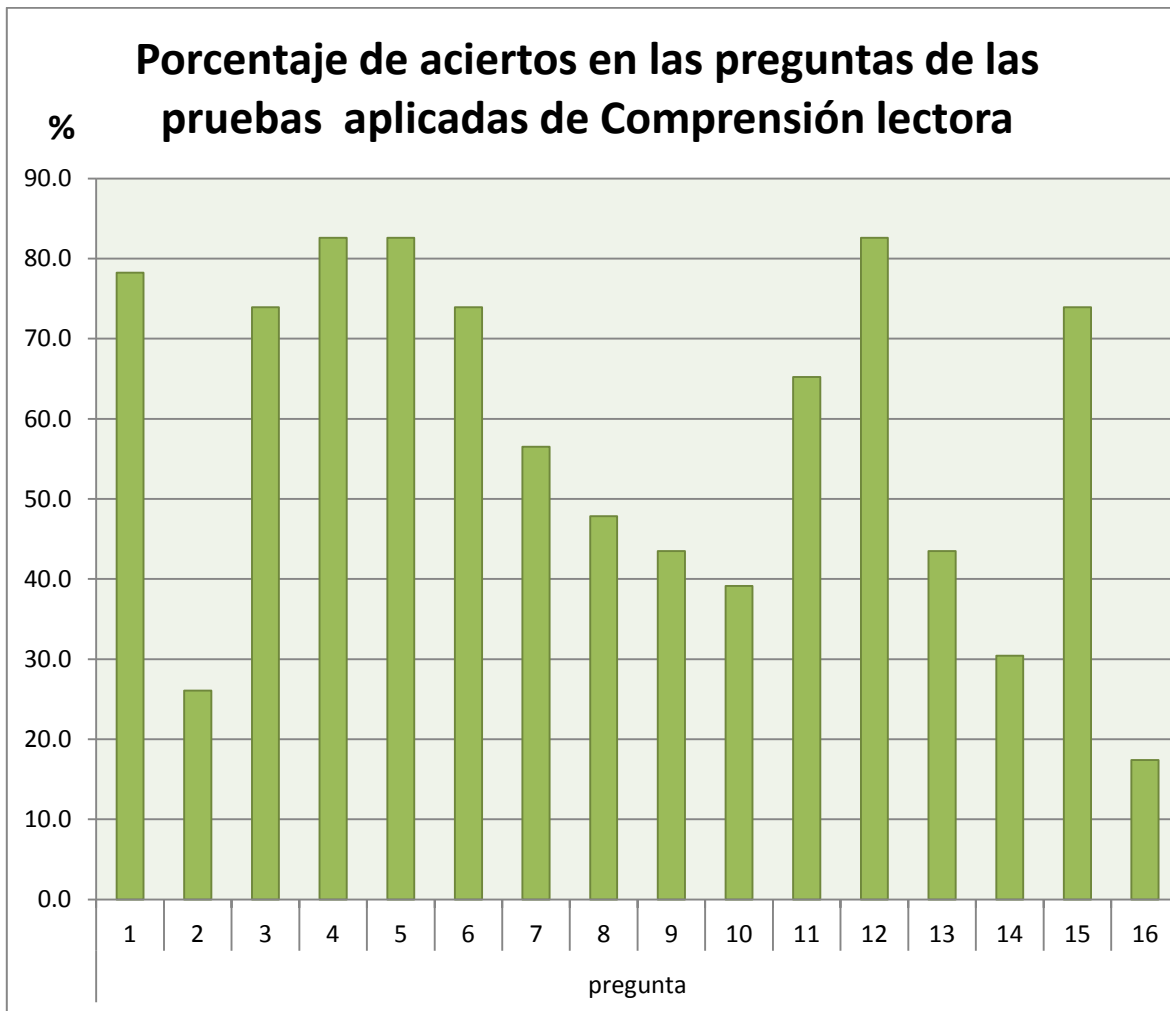
las partes de la oración no se encuentra consolidado para el ciclo escolar en que se encuentran. Por lo anterior, podemos decir que es posible que tengan dificultades para comprender los textos que leen, comprender las instrucciones para resolver trabajos, problemas y tareas que se les encarguen.

Por lo tanto el 43% restante les corresponde a los alumnos que ya consolidaron el proceso sintáctico es decir, tienen entendido el uso de las mayúsculas, el uso de la coma, punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos y el punto, la relación que existe entre las palabras, el orden y las partes de la oración las cuales son: sujeto + verbo + complemento y por lo tanto una buena comprensión del mensaje del texto, de acuerdo a Vallés (2005) cuando un texto no se encuentra bien puntuado resulta difícil de comprender.

En el proceso semántico 13 % de los alumnos de tercer grado no han adquirido el proceso semántico, lo que significa que las palabras no han sido reconocidas del todo, la relación que hay entre ellas, lo que ocasiona que este proceso no quede en la memoria, por lo tanto, no se presenta la comprensión lectora, lo que implica que estos alumnos tengan un buen desempeño académico en todas las áreas de conocimiento.

El porcentaje de los alumnos que están en proceso de consolidarlo corresponde al 34 %, es decir, que están en proceso de reconocer algunas palabras del texto, es importante mencionar que están desarrollando e identificando la relaciones estructurales que existe entre las palabras ya que estas son importantes para lograr el significado de la oración, aplicando su propia experiencia, es decir cuando se toman en cuenta los conocimientos previos con los nuevos.

Los alumnos que ya consolidaron el proceso semántico son el 53 % lo cual indica que tienen conocimiento de las palabras que están leyendo, saben captar la relación entre las palabras, también de acuerdo a Núñez (2005) pueden pronosticar lo que seguirá de lo que están leyendo, reconocen los signos de puntuación y los espacios en blanco y también tienen clara la secuencia de los significados.



**Gráfico 3. Porcentaje de aciertos del ejercicio de comprensión lectora de los alumnos de tercer grado de primaria.**

Otra de las actividades que se realizaron para el diagnóstico fue, una historia llamada “La casa móvil” (ver anexo 2) se les pidió que al leer la historia debían de completar algunas palabras que faltan y que después contestarán las preguntas y que escribieran el significado de una palabra usada en el texto, con la finalidad de que el alumno anticipara o predijera la palabra que correspondiera.

Como podemos observar en el gráfico 3, se registraron 16 respuestas, las primeras ocho corresponden a la primera parte de la historia y la ocho restantes a la segunda parte.

Las respuestas 1, 2, 3, 9, 10 y 11 corresponden a los espacios en blanco en donde los alumnos tenían que anticipar o inferir palabras que les permite predecir significados en la lectura.

La respuesta 2, 9 y 10 de acuerdo al gráfico, se encuentran por debajo del 50 %. Lo que significa que estos alumnos, tienen dificultad para deducir la palabra que puede seguir de acuerdo a la historia que están leyendo y que tenían que llenar los espacios en blanco.

Las respuestas 4, 5, 6 y 7 se encuentran por arriba del 50 % por lo que podemos mencionar que a las preguntas abiertas, más de la mitad del grupo respondió acertadamente.

Las respuestas de las preguntas número 13 y 14, se encuentran abajo del 50 %, lo que equivale, a que en la segunda parte de la historia, más del 50 % del grupo contestó incorrectamente estas preguntas que fueron abiertas y estaban relacionadas con la lectura.

Es importante mencionar que las respuestas a las preguntas 8 y 16 estuvieron debajo del 50%, las cuales se refieren a que se les pregunta el significado de una palabra de la misma lectura, la respuesta 16 fue la que obtuvo un porcentaje muy bajo.

Estas respuestas se refieren a cuando se les piden que escriban el significado de una palabra que se encuentra dentro de la historia, en la respuesta a la pregunta 8 el porcentaje se encuentra en un 48 %, sin embargo en la respuesta a la pregunta 16 en donde tienen que escribir también el significado de una palabra el porcentaje es de 18 %, por lo que podemos mencionar que más del 80 % del grupo no tuvo conocimiento del significado y por lo tanto como hemos mencionado líneas más arriba que para que se presente una comprensión lectora es fundamental tener un vocabulario adecuado a la edad del lector para que exista la comprensión lectora.



Se considera trascendente añadir que se realizaron entrevistas individuales a algunos tutoras y a todos los alumnos en donde, se les pidió que hicieran el dibujo de la familia, en el cual se observó, que la mayoría de los alumnos viven en familias disfuncionales, en donde existe alcoholismo por alguno de sus miembros y violencia física y verbal, ya que mencionaron que son golpeados por sus progenitores o por los hermanos mayores, se dirigen a ellos con palabras que los lastiman, no hay equidad entre hermanos y hermanas, también en la entrevista salió a relucir una baja alimentación; lo que puede ser muy probable que estos también sean motivos para que los alumnos tengan baja autoestima, poca motivación para el aprendizaje y que también sean determinantes por los cuales tengan una pobre comprensión lectora.

## CONCLUSIONES

La comprensión lectora, es lo que le va a permitir al alumno mejorar su aprendizaje en todas las materias, a lo largo de su vida escolar, desde las etapas más tempranas y es fundamental que cuenten con los prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura como la articulación de palabras, la percepción visual, en tamaño, forma y ubicación y de expresión oral y escrita entre otros.

En el desarrollo de esta investigación, las expectativas fueron la colaboración del director, profesor de grupo y de las madres de familia, así como de las alumnas y los alumnos del grupo, para conocer las dificultades en la comprensión lectora en caso de que las hubiese y saber cuáles eran; me es satisfactorio mencionar que se cumplieron en la mayoría de los casos ya que muy pocas tutoras no acudieron a las citas para la entrevista y el cuestionario socioeconómico que se les facilitó no lo contestaron todo, lo cual no fue posible indagar en datos importantes como el ingreso mensual o el tipo de alimentación, sin otro interés más que investigar si estas variables podían tener una relación con una pobre comprensión lectora de los alumnos.

En este contexto se obtuvieron datos por los cuales se concluye que los alumnos de tercer grado de la escuela primaria carecen de una comprensión lectora derivada de diferentes factores ya que a pesar de encontrarse en grado escolar de acuerdo a su edad no tienen consolidados los procesos cognitivos, ni los conocimientos de estrategias que deberían estar presentes para una buena comprensión lectora.

Sumado a lo anterior se puede verificar que se presentan dificultades cuando muestran un pobre vocabulario, falta de motivación para leer, la mayoría no tiene conocimientos previos necesarios y desconocimiento de las estrategias de comprensión y en la gran parte de ellos al entrevistarlos se observaron relaciones familiares disfuncionales lo cual podemos decir que tal vez, una baja autoestima sea en este grupo otro factor que implica una mala comprensión lectora.

Se considera importante el papel de los profesores de grupo, ya que ellos son los instructores y a la vez modelos de los niños en cuanto a la adquisición, desarrollo y consolidación de los procesos lectores, la escritura y por lo tanto la enseñanza de estrategias para una comprensión lectora de los textos revisados en clase. Es trascendental que si se va a evaluar la comprensión lectora, los profesores cuenten con el conocimiento de estrategias de lectura y de comprensión lectora, para trasmitirla a sus estudiantes, para que los alumnos observen su gusto por la lectura y los conocimientos que adquieren a través de ella, y cómo estos conocimientos los pueden aplicar a las demás materias, a los ciclos ulteriores y a su propia vida.

Los padres de familia tenemos también el compromiso de que si queremos que nuestros hijos desarrollen el gusto por la lectura los motivemos con el ejemplo del interés por saber, aprender y la importancia de apropiarse de conocimientos a través de la lectura. Es importante mencionar que la población en la cual se desarrolló esta investigación la mayoría de los tutores apenas concluyeron la primaria y sus trabajos no la solicitan ya que la mayoría se dedica a trabajos de albañilería, y las mamás trabajan en las tareas del hogar. Sin embargo para estos casos, los papás y las mamás les pueden decir a sus hijos que lean y luego les hagan preguntas de la lectura, para que el niño conteste y así de esta manera se le estará motivando a poner atención para poder comprender lo que están leyendo.

Con las estrategias aquí mencionadas, existen muchas más, que los profesores pueden investigar, ya que en el análisis de los resultados, de acuerdo a los datos obtenidos en la evaluación de los procesos cognitivos y en el ejercicio de comprensión lectora se pudo corroborar que en el grupo más del 50 % de los alumnos presenta dificultades en la comprensión lectora. Lo anterior es preocupante porque si no se actúa de manera inmediata los problemas se incrementarán a medida que pasen a los grados siguientes.

Esta investigación queda abierta, esperando que con los resultados, se lleven a cabo procesos de intervención psicopedagógica.

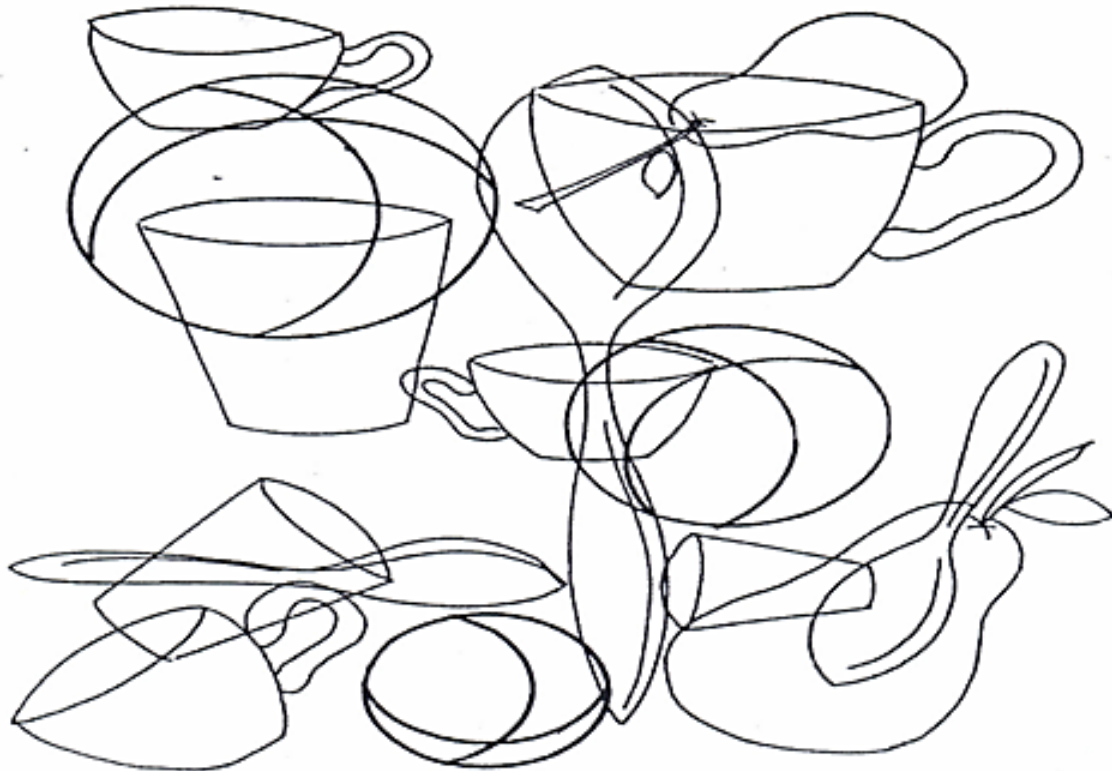
## **ANEXOS**

## ANEXO 1

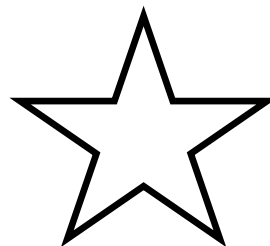
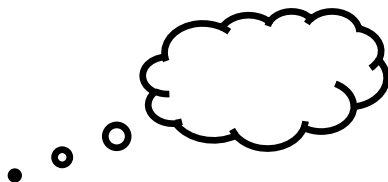
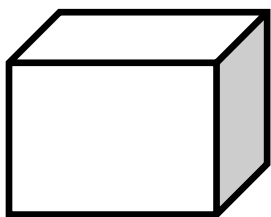
### 1. EVALUACIÓN DEL MÓDULO PERCEPTIVO

Instrucciones: escribe lo que a continuación se te pide

- a. ¿Cuántas pelotas ves aquí? \_\_\_\_\_ ¿Cuántas peras? \_\_\_\_\_ ¿Cuántas tazas? \_\_\_\_\_ ¿Cuántas cucharas? \_\_\_\_\_ ¿Cuántos vasos? \_\_\_\_\_.



b. Copia en la parte de abajo los dibujos que se te presentan.



## 2. EVALUACIÓN DEL MÓDULO LÉXICO

a) Lee los siguientes versos y escribe palabras que terminen igual que las destacadas.

### Las manos

Saco mis manitas y las pongo a **bailar**,

Las abro, las cierro y las vuelvo a \_\_\_\_\_

Saco mis manitas y las pongo a \_\_\_\_\_,

Las abro, las cierro y la vuelvo a \_\_\_\_\_

Sacó mis manitas y las pongo a **palmeaar**,

Las abro, las cierro y las vuelvo a \_\_\_\_\_

Tomado del libro de Español 2 Santillana (2006).

b) Lee en voz alta las siguientes palabras

Nezahualcoyotl

Transbordador

Telepáticamente

Observaciones \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Dictado de palabras

boca

viejo

huevo

feliz

navidad

d) Dictado de pseudopalabras

huentte

lojeto

ragote

tentlu

luselo

### **3. EVALUACIÓN DEL MÓDULO SINTÁCTICO**

Por la noche antes de dormir, Luis escribió en su diario.

-día El primer divertido de fue muy clases.- maestro compañeras Conocí mis a nuevo mí y a nuevos compañeros y. Ya amigos llama dos nuevos tengo se llama él Karla y se ella Carlos.

a) Escribe correctamente el texto anterior:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

---

Tomado del libro de Español 2 Santillana (2006).

**b) Ordena estas palabras para que formen una oración. Escríbelas en la línea.**

**SERRUCHO PARA EL CORTAR O MADERA HIERRO SIRVE**

---

**-pala una es La herramienta**

---

**-destornillador Con apretamos el tornillos los**

---

Tomado del libro de Español 2 Santillana (2006).

#### **4. Evaluación del módulo semántico**

**a) Lee el cuento con atención**

##### **EL GUSANO Y LA MARIPOSA**

**Dos gusanos cayeron en el agua uno de ellos pensó que era inútil tratar de salvarse ya que nunca lograría llegar hasta la orilla. Se dejó entonces llevar por la corriente y se ahogó.**

**El otro trató de salir. Pensó que quizá lo lograría. Que era mejor intentar que dejarse llevar por la corriente y ahogarse inevitablemente.**

**Entonces nadó con todas sus fuerzas largo rato.**



**Cuando ya pensaba que no podía más y que aún la orilla estaba muy lejos, sintió que se convertía en mariposa y le aparecían unas enormes alas en su espalda.**

**Entonces salió volando y escapó de morir ahogado.**

Tomado de Ardila y Ostroski (1991).

**b) CONTESTA LO SIGUIENTE:**

**1) ¿Cuántos gusanos cayeron al agua?**

---

**2) ¿Por qué se ahogó el primer gusano?**

---

---

**3) ¿Qué pasó con el segundo gusano?**

---

---

**4) ¿Cómo se salvó el otro gusano?**

---

---

## ANEXO 2

### Ejercicio de Comprensión de Lectura

Nombre del alumno(a) \_\_\_\_\_

**Al leer esta historia debes completar algunas palabras que faltan. Luego contesta las preguntas.**

#### LA CASA MÓVIL

Hacía sol. Jónas había terminado de hacer la tarea. Bajó a jugar con su \_\_\_\_\_ Enrique. Al ir hacia el campo de fútbol vieron una casa móvil estacionada en la calle. Jónas tocó por curiosidad la puerta y se sorprendió al ver que cedía. ¡Enrique, mira, está abierta! ¡Cuidado! A lo mejor hay alguien adentro –responde Enrique.

-¿Hay alguien ahí?- grita Jonás metiendo su \_\_\_\_\_. Como nadie responde, entra.

Seguido de Enrique, ¡Que preciosa estaba! Tenía una mesa, asientos, armarios y hasta una cocina y una regadera. -¡Menudo escondite! ¡Y que bien se debe vivir aquí! –dice Enrique!- Pero vámonos, pues tenemos que jugar un \_\_\_\_\_ antes que anochezca.

¿Con quién iba Jónas? \_\_\_\_\_.

¿Qué iban a hacer? \_\_\_\_\_.

¿Quién entró primero en la casa móvil? \_\_\_\_\_.

Nombra algunas de las cosas que tenía la casa móvil \_\_\_\_\_.

¿Qué significa ceder? \_\_\_\_\_.

Se pusieron a jugar fútbol con cuatro amigos que ya los esperaban. Iban perdiendo por seis goles cuando llegó el padre de Daniel para llevarlo a casa. Los demás también empezaron a irse. Jonás y Enrique volvieron a pasar al lado de la casa móvil y \_\_\_\_\_ otra vez. Se sentaron a la mesa, corrieron un poco las cortinas de una \_\_\_\_\_. Como era casi de noche, veían a la gente que pasaba pues la iluminaba las luces de la calle, a ellos no los podían ver, estaba muy oscuro dentro.

-Oye, Enrique. Podríamos traer algún juego. Se quedaron completamente callados al oír un ruido fuera. Conteniendo la respiración vieron como se entreabría la puerta y volvía a

cerrarse. -¡Clac! ¡Clac! Alguien estaba cerrando con \_\_\_\_\_ -  
Ahora sí la hicimos buena- pensaban los dos sin atreverse a mover un dedo.

-¿Qué hacemos ahora? –dijo por fin Jonás, haciendo un esfuerzo enorme para que Enrique no notara el miedo que sentía.

¿Quién \_\_\_\_\_ perdió \_\_\_\_\_ el  
partido? \_\_\_\_\_

¿Por qué se quedaron encerrados dentro de la casa  
móvil? \_\_\_\_\_

¿Qué \_\_\_\_\_ significa \_\_\_\_\_ puertas  
entreabiertas? \_\_\_\_\_

¿Tenía miedo Jónas?

¿Por qué se lo  
aguantaba? \_\_\_\_\_

Tomado de Yuste (1998).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, A (2003). **Introducción a las dificultades de aprendizaje**. Madrid: Editorial: McGraw -Hill.

Alonso, T. J. (2005) **Claves para la enseñanza de la comprensión lectora**. Revista de Educación, núm. extraordinario 2005, pp. 63-93. Rescatado en junio de 2012. Disponible en línea en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005\\_08.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_08.pdf)

Ardila A. (1991) **Diagnóstico del Daño Cerebral: enfoque neuropsicológico** Trillas. México.

Ardila A. (1988). **Lenguaje Oral y escrito**. Editorial Trillas México.

Brieño, J. y cols. (2006). **Español 2 Primaria Integral**. Edit: Santillana. México.

Caballero, E. R. (2008) **Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica primaria**. Tesis de maestría. Universidad de Antioquía, Medellín.

Castejón, J. L. y Novas, L. (2011) **Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria**. Editorial: Club Universitario, España.

CEAC. (2002). **Los hábitos de Lectura: Aprendizaje y Motivación**. Aula práctica Primaria, Editorial: CEAC, Educación Primaria, Barcelona.

INEGI, (2010) **Censo de población y vivienda**. Consultado en Junio de 2011. Disponible en línea en <http://www.censo2010.org.mx/>

Cuetos, F. (2008) **Psicología de la Lectura**. Educación Infantil y primaria. España 2008. 7ª Edición.

Celdrán. (2012). **Dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y otros aprendizajes.** Recuperado en mayo, 2012) disponible en internet <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur2/gestion/documentos/unidad24.pdf>

Defior, C. Sylvia y Hernández, R. (1996) **Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas.** Malaga. Aljibe.

De Lamas, L. E. (2006). **Lectura corazón del aprendizaje.** Editorial: Bonumi. Argentina.

Díaz-Barriga, F. (2010). **Estrategias Docentes para un Aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista,** 3ª. Edición. Editorial: Mc Graw Hill.

ESCORIZA NIETO, José y BOJ BARBERÁN, Carmen. **Incidencia de las explicaciones diferenciales del proceso de lectura en la interpretación de las dificultades en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito.** Revista de Psicodidáctica [en línea] 1998, [citado 2012-06-06]. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17514484003>. ISSN 1136-1034.

Escoriza, N J. (1998). **Conocimiento Psicológico y conceptualización de las Dificultades de Aprendizaje.** Edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona. Educacional Arauco. 2007, Vol. 16, N° 2, 3-16. Rescatado en línea el 8 de abril de 2012.

Farnham D. S. (1983). **Dificultades de aprendizaje.** Ediciones Morata. Madrid.

Ferreiro E. y Gómez P. M. comp. (2002) **Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura** por Kenneth S.Goodman. Editorial Siglo XXI México.

García S. J. (1998). 3ª. Edición **Manual de dificultades de Aprendizaje. Lenguaje, Lectoescritura y Matemáticas.** Editorial Narcea. España.

Gispert, D. y Ribas, L. (2010). **Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura.** Editorial Graó. España.

- Gómez P. M. y cols. (1996) **La lectura en la escuela**. México, SEP
- González- P. J.: y Nuñez .J.C (1988) **Dificultades de aprendizaje escolar**. Madrid. Pirámide.
- González, P. M.D. (2000). **Dificultades en el aprendizaje de la lectura 6ª**. Edición. Editorial Morata, Madrid.
- González Trujillo. M. C. (2005) **Comprensión Lectora en niños: Morfosintaxis y Prosodia en acción**. Tesis Doctoral, Universidad de Granada Facultad de Psicología Depto. De Psicología.
- Hernández, S.R. y cols., (2006) **Metodología de la investigación**. 4ª. Edición. Editorial: McGraw-Hill, México.
- Lu, Lo H. (2007).Influencia de la motivación y el uso de estrategias en la comprensión lectora. **Revista Latinoamericana de Lectura**, No.3, p.p.32-39. 02.
- Jiménez, V. R. (2004). **Memoria para optar al grado de doctor bajo la dirección del doctor** Anibal Puente Ferreras Madrid, 2004 ISBN: 84-669-2956-9.
- León, J.A. (2004). **¿Por qué las personas no comprenden lo que leen?** *Psicología Educativa*, **10**, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. 7(4) 117-135. Disponible en internet <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija7/biblioteca2.html>
- López, M. y cols. (2012). **La adquisición de la lectoescritura en educación básica. Consideraciones para su enseñanza**. México, Editorial CeCol.
- Memoria: (2009) **Investigación, Análisis y Elaboración de Proyectos en la Ribera Álvaro Obregón** SEP.
- Mendoza, F. A. (2006). **La Motivación a la lectura a través de la literatura infantil**. Capítulo “**Las dos caras de la lectura Motivación y expectativas en el lector de literatura infantil**” Ministerio de educación y ciencia. Barcelona.

Merchant, T. y cols. (2007). **¿Por qué Leer Bien es Importante?** Asociación del Dominio Lector con otros Aprendizajes. Fundación Educacional Arauco. Vol.16 Núm. 2 pág. 3-16, rescatado en línea el 8 de abril de 2012.

Monroy, R: J. A., Gómez, L. B.E. (2009). **Comprensión lectora**. Revista Mexicana de Orientación Educativa, Vol. VI, Núm.16

Nieto, H. M. (1999) **El niño disléxico**. 3ª. Edición. Editorial: El manual Moderno. México.

Núñez, (1988) D. P. **Los procesos de Comprensión lectora**.

PISA. (2000) **La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación**. MEC, INCE, (2000), p.37.

Portellano, J: A: (1983). **La disgrafía concepto, diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura**. Consultado en mayo de 2012, disponible en línea <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=29724>.

Ramos, S. J.L. (2003) **Procesos de lectura y escritura: descripción, evaluación e intervención**. Facultad de Educación (UEX).

Rawal, S. (2011) **Dificultades para aprender. Dislexia, Disgrafía, Discalculia**. Editores mexicanos unidos. México.

Romero, J. F. y González, V. J. (2001). **Prácticas de Comprensión Lectora. Estrategias para el aprendizaje**. Alianza Editorial, Madrid.

Sánchez, E. (1990) El lenguaje escrito y sus dificultades: una visión integradora, en **Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales** 2ª edición Compilación de Álvaro Marchesi, César Coll y Jesús Palacios. Alianza editorial

SEP. (2009) **Programas de estudio**. Tercer grado. Educación Básica Primaria.

Smith, F. (1989). **Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje**, 2ª. Edición Editorial: Trillas, México.

Solé, I. (1992). **Estrategias de lectura** Editorial: Graó, España.

- Solloa G. L. M (2001) **Los trastornos psicológicos en el niño**: México. Trillas.
- Soriano, F. M. y cols. (2013) **Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes** *anales de psicología*, 2013, vol. 29, nº 3 (octubre), 848-854. Disponible en internet <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.158401>
- Suárez Y. A. (1995) **Dificultades en el aprendizaje**: Madrid Santillana.
- Svenbro, J. (1997) **La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa**, en Cavallo G.y y Chartier. R. **Historia de la lectura en el mundo occidental**. Editorial: Taurus, Madrid.
- Taboada A. **La generación de preguntas y la Comprensión Lectora**. Revista Lectura y Vida. Agosto (2007). Argentina. Consultado en línea el 15 de abril de 2012.
- Tellez M. J. A (2005) **La comprensión de los textos escritos y la Psicología Cognitiva: más allá del procesamiento de la información**. Edit. Dykinson.
- Treviño, E. y cols. (2007). **Prácticas Docentes para el Desarrollo de la Comprensión Lectora en Primaria**. INNE. 1<sup>a</sup>. Edición. México.
- Vallés, A. A. (2005) **Comprensión lectora y procesos psicológicos**. *Liberabit*, revista de psicología, Lima, v. 11, n. 11, 2005. Disponible en <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272005000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007&lng=pt&nrm=iso)>. acceso 10 set. 2013.
- Wray D, y Lewis M. (2005). **Aprender a leer y a escribir Textos de información** 2<sup>a</sup> Edición. Morata, España.
- Yuste, H. C. (1998) **Pienso Programa Integral de estimulación de la inteligencia**. Ed. Trillas México