



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

“LA LECTURA EN LOS CUARTOS Y QUINTOS AÑOS DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA. ESTUDIO DIAGNÓSTICO Y PROPOSITIVO”

Previo a la obtención del
título de Master en
Educación Especial

AUTORA: Lcda. Marina de la Nube Flores Vázquez

COAUTORA: Magister Ximena Vélez Calvo

CUENCA - 2013

TÍTULO DE INVESTIGACIÓN

“La lectura en los cuartos y quintos años de Educación General Básica. Estudio diagnóstico y propositivo”

RESUMEN

En este artículo se revisa el proceso lector de los alumnos de los cuartos y quintos años de educación general básica, a través de la experiencia de dos escuelas de la Ciudad de Azogues, en las que se obtuvo información que permitió evaluar los diferentes procesos y subprocesos que intervienen en la lectura y cómo estos se relacionan con el conocimiento docente. El mayor conocimiento sobre procesos lectores de parte de los docentes no implica un mejor resultado en el test PROLEC. En tal sentido, se observa que no existe una relación entre las dos variables a nivel general, sin embargo, se ha logrado distinguir ciertos elementos puntuales en los que sí existe un tipo de relación.

PALABRAS CLAVES: Procesos Lectores, Identificación de Letras, Decisión Léxica, Proceso Sintáctico, Proceso Semántico, Conocimiento.

ABSTRACT

Reading in the fourth and fifth year of basic education. Diagnostic study and Proposal

This article reviews the reading process of the students in the fourth and fifth year of basic education through the experience in two schools of the city of Azogues. The information allowed us to evaluate the different processes and sub processes within reading and how they are related to the teacher's knowledge. The fact that teachers are aware of the reading processes does not imply a better result in the PAL test (Process Assessment for the Learner). In this sense we can observe that there is no relationship between the two variables in general. However, we have been able to distinguish certain specific elements where there is some type of relationship.

KEY WORDS: Reading Processes, Letter Identification, Lexical Decision, Syntactic Process, Knowledge.




Translated by,
Diana Lee Rodas

1. INTRODUCCION

Según el estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación y el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Oficina Regional para América latina y el Caribe, 2011) demuestra la realidad de las condiciones de la lectura a nivel de Latinoamérica y el Caribe en el cuál se valoró a alumnos de 16 países, donde las disciplinas de evaluación son: lectura y matemáticas, con alrededor de 5.000 estudiantes entre alumnos del tercer y sexto grado en cada país. El porcentaje de estudiantes que han alcanzado el más alto nivel de comprensión lectora varía desde el 0,6% en República Dominicana hasta el 44.3% en Costa Rica, mientras que el porcentaje que está por debajo del nivel mínimo, oscila entre el 0,6% en Cuba y el 31, 4% en República Dominicana y es así que el 36% de los alumnos de tercer grado no llegan al menos hasta el nivel II de rendimiento de lectura.

Y con los alumnos del sexto grado que han alcanzado el más alto nivel de comprensión lectora, oscila entre el 1,4% en República Dominicana y el 50,7% en Cuba; mientras el porcentaje de quienes quedan por debajo del nivel mínimo varía del 0,2 de Cuba al 45% en Ecuador.

A nivel de la Ciudad de Azogues, en el Centro de Diagnóstico y Orientación Psicopedagógico del Cañar, las estadísticas demuestran que existen dificultades del aprendizaje en lectura en un 33,75%; durante el período lectivo de la población atendida y evaluada.

Estos resultados arrojan cifras alarmantes sobre el nivel de lectura de los estudiantes, evidenciando que Ecuador mantiene un porcentaje bajo en relación a otros países de la región. Desde esta perspectiva pensamos que nuestro sistema educativo no ha logrado alcanzar las cifras deseadas, ya que los niveles de aprendizaje juegan un papel importantísimo al momento de evaluar la lectura.

Ante todo esto, la intervención en la lectura debe estar basada en un diagnóstico previo; así, es importante conocer los problemas específicos de un lector para interesarse en su caso de manera adecuada.

Entonces, ¿los procesos de enseñanza de la lectura que utilizan los docentes, repercuten en la eficiencia lectora por parte de los niños de los cuartos y quintos años de Educación General Básica?

Ante la pregunta “¿qué es leer?”, han sido muchos y variados los conceptos que a través de la historia se han dado a dicho cuestionamiento. Teniendo en cuenta diferentes enfoques con sus múltiples implicaciones y consecuencias. Para esta propuesta en particular, se inicia señalando que: "leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guía a su lectura" (Solé, Estrategias de lectura, 1998, p. 12).

Las aportaciones de la psicología cognitiva suponen conceptualizar la lectura “como un proceso complejo, compuesto por multitud de operaciones que no son observables al lector porque se realizan a una enorme velocidad. El proceso lector completo consiste en la construcción del significado global del texto” (De Vega, 1991, p. 12).

Sastrías (1995) manifiesta el sentido etimológico del concepto en cuestión: “leer tiene su origen en el verbo latino legere, el cual es muy revelador, pues connota las ideas de recoger, cosechar, adquirir un fruto” (pág. 36).

De hecho, autores como Cuetos (1996) defienden que “la lectura es considerada una de las actividades más complejas, ya que incluye múltiples operaciones cognitivas, las cuales van a ir creciendo y desarrollándose de forma automática, sin que los lectores sean conscientes de las mismas” (pág. 1).

Aller (1998) afirma que “la lectura es el principal instrumento de aprendizaje y el núcleo central del trabajo diario con el niño lecto-escritor” (pág. 2). Además concibe la lectura como el punto de partida de la mayoría de las actividades escolares.

El Informe Pisa 2009, citado por Días Gutiérrez y Cols (2010) resalta que hoy en día:

...el objetivo de la educación no es únicamente el compendio y memorización de informaciones, sino que esos conocimientos adquiridos, conforman un aprendizaje significativo, de manera que puedan ser empleados y utilizados en diferentes situaciones de la vida cotidiana, es fundamental para que los individuos puedan participar completamente en nuestra sociedad. (pág. 2)

Generalmente se suelen agrupar los procesos dependiendo de su grado de automatización. Se diferencian unos procesos de bajo nivel o automáticos para referirse a los que identifican las palabras, y los procesos superiores o controlados para hacer referencia a procesos implicados en la comprensión del texto. La importancia concedida a las habilidades de alto o bajo nivel en la lectura depende de los autores.

Para algunos autores, lo importante en la lectura es el reconocimiento de la palabra; mientras que para otros son más importantes las habilidades lingüísticas generales. Reflexionar sobre el hecho de leer, su proceso, su magia y su misterio es, a su vez, una apelación directa a nuestra propia identidad. Somos lo que leemos al tiempo que leemos lo que somos.

El proceso de lectura requiere contar con un sistema cognitivo altamente sofisticado y que solo funciona adecuadamente cuando lo hacen todos los componentes del sistema. Cuando falla alguno de esos componentes, como sucede en personas que han sufrido una lesión cerebral o las que no han conseguido desarrollarlo de una manera completa, la lectura deja de ser una actividad ágil y rápida para convertirse en algo dificultoso que, a simple vista, da una idea del gran esfuerzo que requiere. ¿Cuáles son los procesos que constituyen el sistema lector y que ha interesado siempre a psicólogos y pedagogos ya que ello permite entender las dificultades de lectura?

Hace un siglo Huey dijo: “si pudiéramos entender la naturaleza de los procesos de lectura entenderíamos el funcionamiento de la mente misma, desenmarañando de ese modo, uno de los misterios más complejos de la humanidad” (Huey, 1908-1968).

Luego, psicólogos de la primera mitad del siglo, especialmente los conductistas, prefirieron dedicarse a otros aspectos más directamente observables, aunque menos informativos para esta actividad, afortunadamente, los adelantos técnicos y metodológicos de la última década

del siglo XX han permitido diseñar experimentos capaces de estudiar de una manera científica la mente humana y la lectura ha sido una de las áreas más investigadas con ese enfoque, sobre todo “con registros de los tiempos de reacción de los movimientos oculares, potenciales evocados, técnicas de neuroimagen, etc.” (Geschwind, 1970, p. 1)

En términos generales, se habla de cuatro niveles de procesamiento, que son: identificación de las letras, léxicos, sintácticos y semánticos, cada uno de los cuales requiere la participación de varios procesos cognitivos.

Se inicia con los procesos perceptivos y de identificación de las letras. El mensaje escrito tiene que ser procesado, y analizado por el sistema visual, a través de desplazamientos oculares que nuestros ojos lo hacen sobre el texto escrito, y con una serie de fijaciones que realizan se van descifrando los signos gráficos que son proyectados sobre nuestro cerebro. Siendo la tarea fundamental de éste estadio la identificación de las 27 letras del idioma castellano, especialmente complicada en textos escritos a mano, según lo señalado por Cuetos (2011).

Existen corrientes que defienden la hipótesis de que podemos reconocer globalmente las palabras sin tener que identificar las letras que la componen. Esta hipótesis tiene sus inicios con Catell (1886) quien comprobó que los sujetos investigados necesitaban, para leer en voz alta letras aisladas, el doble del tiempo que cuando forman palabras, mientras que cuando se les presentaban palabras cortas, estas podían ser leídas con tanta rapidez como letras simples; sin embargo, esta hipótesis no explica claramente qué aspecto de la palabra es la que utilizaríamos en su reconocimiento.

También otros seguidores a Cattell, como Pillsbury en 1897, apoyarían la hipótesis de que al exponer brevemente palabras que tenían una letra borrosa por llevar escrita una X encima, los sujetos tenían que identificarlos y manifestaban haber visto claramente las palabras con todas sus letras en perfecto estado, posteriormente estos experimentos fueron criticados por enfocarse más en el intento de adivinar las palabras que en el proceso perceptivo en sí.

Con esta metodología, diversos estudios (Raicero, 1969; Smith, 1971; Johnston y McClelland, 1974; Johnson, 1975), siguieron encontrando la superioridad de la palabra, lo que reforzaba notablemente la hipótesis de que el reconocimiento global de la palabra era la más efectiva, según apunta Cuetos (2011).

Contrariamente a la hipótesis del reconocimiento global, existe la hipótesis de que el reconocimiento previo de las letras se basa en que las palabras están formadas por un pequeño conjunto de elementos visuales o grafemas y que es la base para identificar las mismas, una ventaja es la económica, ya que basta con disponer de las 27 letras en nuestra memoria para reconocer cualquier palabra. Defensores del reconocimiento de las letras tienen a psicólogos alemanes como Golssheirder y Muller para demostrar que en la exposición breve de palabras, los errores aumentaban cuando las letras que faltaban eran las básicas, también por los años ochenta esta hipótesis tuvo seguidores como Venezky (1984), Adams (1979), Allport (1979), Henderson (1982), así lo apunta Cuetos (2011).

En un intento integrador, Vellutino (1982) señalaba la posibilidad de que ambas teorías tuviesen su parte de razón y que utilizar como unidad de procesamiento la letra o la palabra global podría depender de la tarea; afirmaba que la unidad de percepción era relativa y venía determinada por factores como: el contexto en que se encuentra la palabra, la característica de la palabra y la destreza del lector; basándose en estos tres factores, el lector selecciona la estrategia que maximice la probabilidad de codificar la serie de letras de forma que el reconocimiento resulte lo más económico posible.

En la práctica pedagógica se ha observado que la identificación de las letras juega un papel importantísimo en la lectura y que se debe iniciar cuando el alumno haya adquirido su madurez perceptiva y, luego, enseñarle a conocer el sonido y nombre de las letras, lo que implica que el docente debe manejar un sistema fonológico adecuado al iniciar los primeros años de educación general básica.

En cuanto al reconocimiento de las palabras, es un proceso algo más complejo que se puede encontrar al leer un texto y, de cada palabra, recuperar su fonología (si se lee en voz alta) y su significado (si se hace una lectura comprensiva) y se han propuesto diferentes modelos, según lo establecido por Mitchell (1982).

Así, en los años ochenta se conoce el modelo dual o modelo de doble ruta defendido principalmente por Coltheart (1981), citado por Carrillo y Alegría (2009), de acuerdo al cual existen dos vías para llegar desde la palabra escrita al significado y/o pronunciación: la vía léxica, que nos permite leer las palabras accediendo directamente a las representaciones que tenemos almacenadas en nuestra memoria o léxico visual, y la vía subléxica, que nos permite leer las palabras a través de la transformación de las letras en sus correspondientes sonidos, o dicho de forma más precisa, de los grafemas (letras o grupo de letras) en sus correspondientes fonemas (Carrillo & Alegría, 2009).

Cuando se utiliza la vía léxica es necesario comenzar por identificar las letras que forman la palabra, tratar de reconocer la palabra contrastando su forma ortográfica con las representaciones existentes en el campo léxico visual o léxico ortográfico y, finalmente, accediendo al significado. Estos son procesos totalmente distintos, ya que los significados poseen un código diferente de representación. Además a los significados o conceptos no solo se accede desde las palabras escritas, sino desde las palabras habladas, desde los estímulos visuales, olfativos, etc. A la misma representación semántica llegamos cuando leemos la palabra “manzana” que cuando escuchamos la palabra “manzana”, vemos una manzana, la olemos, la tocamos, etc.

Al leer en voz alta, desde la representación semántica se activa la correspondiente representación fonológica disponible en otro almacén léxico. El denominado léxico fonológico, aquí se produce la recuperación de los fonemas que componen la palabra y se ponen en marcha programas articulatorios encargados de su pronunciación. Un requisito para utilizar la vía léxica es disponer de representación ortográfica de las palabras que se quieren leer en un léxico visual.

Existen palabras desconocidas o de muy baja frecuencia de uso que no forman parte del vocabulario visual del lector, de tal manera que éste no la podrá leer, por lo que se tendría que utilizar la vía subléxica que funciona transformando cada uno de los grafemas que componen la palabra en sus respectivos fonemas, así, se puede leer la pseudopalabra “plejona” aunque no se tenga una representación de ella en el campo visual, si se sabe cómo se pronuncia cada una de las letras que la componen.

Los estudios de neuroimagen empiezan a mostrar con exactitud cuáles son las áreas cerebrales que nos permiten leer, así Geschwind (1970) hacía una propuesta sobre el camino del cerebro para pasar de la palabra escrita a la palabra hablada, según la cual, la activación cerebral comenzaba en los lóbulos occipitales (áreas visuales) y, a continuación, la activación pasaba a la zona parieto-temporal izquierda donde reconocía la palabra y se asociaba a su significado, para terminar en la zona frontal izquierda (área de Broca y área motora) desde donde se enviaban a los órganos fonatorios para su articulación.

Sin embargo, estudios más recientes en técnicas de neuroimagen muestran que las áreas activadas varían en función del tipo de palabras, tal como predicen los modelos de lectura. No es lo mismo leer una palabra inventada que una palabra real, una palabra familiar que otra poco familiar. Por lo que los niños mientras lean con mayor frecuencia palabras familiares o desconocidas, mejor será su lectura. En la vida escolar observada no sucede, porque allí interesa trabajar con palabras sencillas y no esforzar a los niños a un grupo de palabras de difícil pronunciación y muy poca familiaridad.

Fiebach y Friederici (2002) realizaron un experimento de decisión léxica, en el que los sujetos tenían que responder pulsando uno de los botones si el estímulo que aparece en la pantalla es una palabra o una pseudopalabra, mientras registraban la actividad cerebral con la resonancia magnética funcional. Se observó que las palabras producían mayor activación que las pseudopalabras en la zona occipito-temporal, así como en la circunvolución temporal media del hemisferio izquierdo, mientras que las palabras de baja frecuencia producían mayor activación en la zona frontal inferior izquierda.

Para llevar a cabo el análisis gramatical de las oraciones, o procesamiento sintáctico, es necesario una serie de estrategias o reglas sintácticas que permiten segmentar la oración en sus constituyentes, clasificándolas de acuerdo con sus papeles gramaticales y, finalmente, construir una estructura o marco sintáctico que haga posible la extracción del significado; el proceso de análisis comprende tres operaciones principales que son: asignación de las etiquetas correspondientes a los grupos de palabras que componen la oración como es el sintagma nominal, verbo, frase, etc., luego la relación de sus componentes y la ordenación jerárquica de los mismos, el significado de las palabras y los signos de puntuación, según lo apuntado por Cuetos (2011).

En el análisis sintáctico se han propuesto muchos modelos sobre su funcionamiento desde el campo de la Psicología, la Lingüística y la Inteligencia Artificial; así, el modelo propuesto por Mitchell (2008) consta de dos estadios, el primero, donde el analizador sintáctico construye una estructura provisional basándose exclusivamente en las claves gramaticales y, en el segundo estadio, haciendo uso de la información semántica y pragmática es compatible con la información procedente de otras fuentes, se toma como una estructura definitiva y si, por el contrario, se detecta alguna anomalía, entonces se elimina esta estructura y se construye otra nueva.

Según estos modelos, el primer estadio influirá únicamente en las claves como en función del contenido, si es un verbo o un sustantivo, etc., y los signos de puntuación y en el segundo estadio accede la información semántica y pragmática y así se puede valorar las estructuras generales en el primer análisis. Así en la primera lectura del siguiente ejemplo:

Mientras el granjero bebía el pollo...

Aquí sucede que cuando nos encontramos con la secuencia Nombre-Verbo-Nombre, tendremos que construir la estructura Sujeto-Verbo-Objeto sin comprobar si la estructura resultante es plausible, no sucederá si colocamos una coma después del verbo porque los signos de puntuación influyen en el primer estadio:

Mientras el granjero bebía, el pollo...

Cuando estos errores son descubiertos en el segundo estadio y el procesador procede a hacer los cambios adecuados se consigue un análisis correcto.

Una vez que las palabras han sido reconocidas y conectadas entre sí, el último proceso que interviene en la lectura es el procesamiento semántico que consiste en la extracción del significado de la oración o texto y su integración en los conocimientos que ya posee el lector (Schank, 1982), es decir, se trata de construir una representación mental del contenido del texto y de integrar en los propios conocimientos, pues solo en ese caso se produce la auténtica comprensión (Canales & Celso, 2005).

Estos procesos semánticos se pueden descomponer en tres subprocesos como son: una primera fase de extracción del significado del texto, una segunda fase de integración de la nueva información en la memoria y, por último, la fase constructiva o inferencial.

La extracción del significado se realiza a partir de las estructuras sintácticas y básicamente consiste en asignar los papeles de agente de la acción, objeto de la acción, lugar donde ocurre la acción, etc.; en definitiva, debe responder a las preguntas básicas de QUIÉN hizo QUÉ a QUIÉN, DÓNDE y CUÁNDO, etc. Así el mensaje “Un ladrón atacó al policía” pudo haber sido construido a partir de oraciones o estructuras tan diferentes como “El policía fue atacado por un ladrón”.

Las frases aisladas duran poco en nuestra memoria, precisamente porque no se integran en nuestros conocimientos y, por lo tanto, se olvidan pronto; se pueden comprender, pero si no se conectaron otras informaciones de poco sirven. Cuando las frases o textos, además de ser comprendidos, son integrados en la memoria, el recuerdo dura mucho más (Cuetos, Rodríguez, & Ruano, 2004).

Un buen lector tiene que realizar una serie de pequeñas inferencias sobre el material que lee, los textos escritos prescinden de muchas informaciones que presuponen en el lector y que son imprescindibles para su total comprensión, según lo apuntado por Cuetos (2004).

Cada vez que el niño lee correctamente una palabra desconocida, siguiendo la conversión de cada letra en su fonema correspondiente, está consiguiendo información sobre la ortografía de esa palabra y las secuencias de letras, con ello, formando una nueva representación en su memoria, en el llamado léxico ortográfico o léxico visual. Al inicio será tenue y luego se irá consolidando en sucesivos encuentros con la misma palabra. Además con la práctica adquirirá velocidad.

Revisando el modelo de la lectura basado en Frith (1985), quien desarrollaría una investigación en niños ingleses, sostiene que para llegar a convertirse en lectores hábiles atraviesan tres etapas: logográfica, alfabética y ortográfica (Howard, 2011).

Por lo que en la etapa logográfica el niño de cuatro o cinco años ya es capaz de reconocer un pequeño grupo de palabras familiares, estas palabras las reconoce globalmente

valiéndose de la forma de su contorno (rasgos ascendentes y descendentes, longitud, etc.) y del contexto en el que aparecen, así como en otras formas impresas tales como ciertos dibujos o signos como la palabra Coca Cola, McDonald's, etc.

En la etapa alfabética, con la enseñanza sistemática de las reglas de conversión de grafema-fonema el niño ingresa a la fase alfabética, es decir, es capaz de segmentar las palabras en sus letras componentes y de asignar a cada letra el sonido que le corresponde. Además, el niño tiene que llegar a darse cuenta de que los sonidos siguen un orden determinado en cada palabra, como en “pato”, “pota” o “tapo”, las cuales están formadas por los mismos fonemas pero su pronunciación es diferente.

En la etapa ortográfica se consigue y se perfecciona a medida que el lector lee las palabras una y otra vez (vía subléxica), ya que termina formando una representación léxica de esas palabras. Según Frith (1985), citado por Sánchez (2004), las habilidades ortográficas aumentan espectacularmente a partir de los siete u ocho años.

Otro modelo conocido de adquisición de la lectura es el de Ehri (1997), quien recoge cuatro etapas como la logográfica con el reconocimiento de escrituras globales: mamá, Coca Cola, McDonald's, sin decodificación. Luego la alfabética: comprensión del principio alfabético: asociación grafema -fonema, etapa de decodificación fonológica. El niño lee articulando fonemas o sílabas: MA-NO. Posterior la etapa ortográfica: reconocimiento de patrones ortográficos, necesario para la lectura fluida. El niño capta grupos de palabras en un solo golpe de vista. Finalmente, la etapa expresiva, que es la lectura del texto teniendo en cuenta la puntuación y la expresión.

Con referencia a los métodos de enseñanza a la lectura, existe una gran variedad y puede clasificarse en métodos sintéticos y analíticos. Los métodos “sintéticos” comienzan por unidades subléxicas (letras o sílabas) para terminar en la palabra. Dentro de esta categoría se encuentra el método “alfabético”, que comienza por enseñar las letras por sus nombres, para pasar después a la sílaba y terminar con la palabra; el “fonético”, similar al anterior pero que enseña el sonido de las letras en vez de su nombre y el “silábico”, que comienza enseñando directamente las sílabas.

Los métodos analíticos o globales comienzan por la frase o palabra y terminan en las sílabas y letras. Intermedio a estos se encuentran el método mixto, que como su nombre lo indica es una mezcla de ambos.

Para Cuetos (2011) “El método global es antieconómico en términos de recursos cognitivos, pues quiere llevar a cabo miles de aprendizajes, pues es imposible aprenderse miles de palabras globalmente, pues lectores muy ilustrados necesitan tener a mano un diccionario para leer un texto”.

Con el método silábico el número de unidades a aprender se reduce enormemente, porque también existe un número alto de sílabas diferentes; así, en el recuento que hicieron encontraron 959 sílabas diferentes. Por el contrario, el método fonético requiere el aprendizaje de 30 reglas grafema-fonema: las 27 letras y los tres grafemas formados por dos letras (ch, ll, rr), basta con saber su pronunciación para poder leer cualquier palabra, sea conocida o desconocida.

Se ha dicho que los métodos fonéticos son mecánicos y alejan al niño de la comprensión. Esta crítica es totalmente infundada, pues muy al contrario, lo que hacen los métodos fonéticos es poner a disposición del niño una herramienta con la que puede leer y comprender cualquier palabra que se encuentra (Carrillo M. S., Alegría, Miranda, & Sánchez, 2012).

Otro método conocido es el método ecléctico que es el que se forma al tomar lo más valioso y significativo del método global, del de palabras normales y de todos los otros métodos con el propósito de facilitar el aprendizaje de la lecto-escritura. Este método es analítico sintético y fue creado por Vogel quien logró asociar la grafía de cada palabra con la idea que representa. Este método propicia la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, simultáneamente, iniciando con la etapa alfabética, silábica fonética, delimitado de palabras normales (Troyano, 2012).

Celestine Freinet, pedagogo francés (1896-1966), maestro de la llamada Escuela Nueva investigo sobre el método de lectura natural, donde concibe “que el texto y el dibujo libre

se utilizan para experimentar la naturaleza social del lenguaje y la experiencia democrática de juzgar y seleccionar textos libres que han de ser impresos y públicos” (Rodríguez, 2010).

Este método natural no tiene ejercicios, ni modelos impuestos, ni correcciones gráficas, el niño por su propio medio, adquiere la lectura y la escritura mediante el estudio global de los textos de la clase.

Esta evolución -desde el paso de la letra o grafema hasta la palabra-, ha sido bastante investigada, puesto que es la esencia de la lectura. Por lo que atravesamos en breves rasgos otros momentos de la lectura como es una serie de etapas o fases que el niño pasaría a lo largo del aprendizaje de la misma, y además un buen proceso lector implica una suficiencia por parte del docente, un conocimiento amplio sobre las estrategias pedagógicas, los métodos, los recursos, el manejo de la evaluación y practicas apropiadas que debe impartir a sus educandos; por lo que se analizarán estos procesos.

Con referencia a capacitaciones docentes sobre lectura se ha encontrado publicaciones de cómo mejorar la lectura en los estudiantes. Así, se ha revisado el libro “Memorias del segundo encuentro pedagógico de lectura y escritura como ejes de la calidad de educación, en Latacunga el 7 y 8 de Julio del 2008”, que servirá para la formación de docentes de los segundos, terceros y cuartos años de Educación Básica y que conjuga una propuesta metodológica, con una de capacitación y otra de sostenibilidad del proyecto (Allauca, 2009).

La didáctica de la lectura constructivista establece una práctica docente distinta a la tradicional, práctica que permita: cambiar la concepción de enseñar y aprender a leer en la escuela, según lo señalado por Caldera (2006).

El cambio señala la transición desde un enfoque tradicional-conductista que considera el propósito de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura como el dominio de habilidades de decodificación en forma mecánica y memorística y al lector como pasivo, a un enfoque constructivista, que le otorga a la lectura un carácter dinámico y constructivo, en razón de que la meta de la lectura es la construcción de significado.

La lectura va mucho más allá de la simple decodificación. Constituye un requisito, pero no suficiente para lograr la comprensión, proceso que implica la interacción de acciones cognitivas de alto nivel, mediante las cuales el lector relaciona el contenido del texto con sus conocimientos previos o prerrequisitos, construye y reconstruye cognitivamente el significado de lo que ha leído, según lo señalado por Bolívar (2004). De ahí que la instrucción oriente o guíe al estudiante-lector a conocer los procesos mentales que ejecuta para comprender la lectura.

Ante la necesidad de enseñar y aprender a leer como un proceso, será importante conocer los momentos que atraviesa la lectura antes, durante y después; identificando ciertas actividades de prelectura que permiten activar el conocimiento previo, establecer el propósito para leer, redefinir los conocimientos ya adquiridos, afinar conceptos técnicos, realizar preguntas, hacer inferencias y estimular e integrar diferentes niveles de pensamiento. Las actividades durante la lectura promueven en el alumno el desarrollo de niveles altos de pensamiento y revisar las predicciones, establecer conclusiones, seleccionar las ideas principales del texto, identificar el vocabulario clave; las actividades después de la lectura motivan al alumno a reflexionar sobre lo leído, sobre todo sacar conclusiones, elaborar mapas conceptuales, por lo que el docente se convierte en el mediador en la comprensión de textos en el aula (Solé, 2001).

Comprender el papel del docente es repensar la didáctica de la lectura para abandonar los viejos esquemas y conceptos basados en nociones como decodificación, literalidad, memorización y repetición. Es necesario dar paso a nuevas y adecuadas formas de adquisición y desarrollo de la lectura para propiciar el acceso al conocimiento, el procesamiento de la información, mejorar la comunicación, y formar el pensamiento creativo, crítico y reflexivo (Caldero, Escalante, & Terán, 2010).

El profesor debe aprovechar las ventajas de la lectura en su clase no sólo para desarrollar contenidos de la materia a tratar, sino también para desarrollar estrategias cognitivas como inferir, analizar, organizar, jerarquizar, comparar, relacionar, sintetizar, concluir y evaluar la información; además de integrar la nueva información con la existente en el sistema de memoria y seleccionar lo que es relevante en un tema.

Por tanto, el docente cumple un papel importante al mediar en los procesos necesarios para adquirir conocimientos, es decir, cómo aprender y procesar información en las áreas de contenido específicas y en vinculación con la lectura.

Para que el maestro prepare el andamio más adecuado, y así le facilite al alumno la edificación de su estructura cognitiva, debe saber cómo va la edificación, es decir, cuáles son los conocimientos que ya tiene el alumno y cómo los ha construido y, en el caso de la lectura, el andamiaje debe comenzar desde la elección del material de lectura que se le va a proponer al alumno de acuerdo al conocimiento estricto que el docente tenga de él.

Este aprendizaje, tanto de la interacción con un texto, como de las posibilidades que este brinda al abrirle las puertas de nuevos mundos, puede ser realizado por la misma persona, ella sola, interactuando con las nuevas herramientas y los contenidos que estas le ponen a su alcance, logrará enfrentar al texto de manera óptima.

La evaluación de la lectura dependerá del tipo de texto, del lector, del conocimiento previo, del contexto y del dominio lingüístico. Según Solé (2001), “el niño no puede ser considerado objeto sino sujeto de la evaluación, porque su participación en el proceso de evaluación lo ayudará a tomar conciencia de su propio aprendizaje y aportará elementos para la valoración de la acción pedagógica”.

Estos principios permiten observar, analizar e interpretar el objeto de conocimiento (la lectura), el sujeto que trata de adquirir ese conocimiento (los alumnos de Educación Básica) y el papel de los docentes como mediadores del proceso de aprendizaje, con el fin de formar lectores autónomos, reflexivos, creativos y críticos.

2. MÉTODOLOGIA

La investigación se construyó de la siguiente manera: la muestra estaba compuesta por 208 alumnos lectores de los cuartos y quintos años de educación general básica de las unidades educativas “Rafael María García” (pública) y “La Salle” (privada) del Cantón Azogues. Contaban con una edad entre 7 años y 10 años, una Media de 8.05, procedían de los paralelos A y B de cuarto de básica (78 alumnos) y los paralelos A y B de quinto año de básica (74 alumnos) de una unidad educativa pública y una aula de cuarto de básica (29 alumnos) y una aula del quinto de básica (27 alumnos) de una escuela privada de la ciudad de Azogues.

A estos grados se les aplicó el Test de Procesos Lectores PROLEC (Cuetos, Rodríguez, & Ruano, 2004), el mismo que evalúa las estrategias que el estudiante utiliza en la lectura de un texto, así como los mecanismos que no están funcionando adecuadamente. Además, con 32 docentes se diseñó una encuesta que mida índices que se relacionen con el conocimiento de la lectura de 25 maestros de la escuela pública y 7 docentes de una escuela privada de las instituciones donde se aplicó al test a los estudiantes del Cantón Azogues-Ecuador.

La opinión de profesores es indispensable, en la encuesta se recogen preguntas de índole variada. Además se utilizará una bibliografía que sirva de apoyo a dichos procedimientos.

Es importante resaltar que para la elaboración y desarrollo de la investigación se utilizaron procedimientos establecidos por la metodología del proceso investigativo, que se apoya en los métodos teóricos empíricos, siguiendo las etapas de la investigación.

El apoyo de los métodos descriptivos y analíticos-sintéticos, sirvió para lograr establecer la investigación bibliográfica sobre un sistema de técnicas, histórico-lógico, inductivo-deductivo, descriptivo, cualitativo y cuantitativo. De igual manera, la triangulación será importante, así como los métodos empíricos de la recolección de información, mediante las siguientes técnicas: aplicación de test, encuestas y análisis documental.

Los métodos cuantitativos son aquellos que buscan la existencia de relaciones de asociación y/o de causalidad entre variables, siendo éstas susceptibles de cuantificación y análisis estadístico. Son ejemplos de estas metodologías los ya expuestos en las investigaciones

descriptivas, además de los estudios basados en correlaciones que intentan analizar las relaciones entre variables mediante coeficientes de correlación (Super, 1967).

Entre los métodos descriptivos contamos con la “encuesta”, el más utilizado entre las investigaciones sobre lectura que hemos revisado para este trabajo y cuyo propósito es recoger información de un grupo seleccionado.

2.1. Técnicas e instrumentos de medida

Con el fin de conocer cómo desarrollan los niños los procesos lectores es imprescindible referirnos a algunos de los test que miden estos procesos como el PROLEC de Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez y Elvira Ruano (2007), siendo una aplicación individual y su ámbito: cuarto y quinto año de Educación Básica, cuya finalidad es la evaluación de los procesos lectores, divididos a su vez en cuatro procesos: 1) identificación de letras, 2) léxicos, 3) sintácticos y 4) semánticos. Se aplicó el test en forma individual a cada alumno, con una duración aproximada entre 25 minutos a 60 minutos; utilizando el material de apoyo y una hoja de registro para las respuestas. La baremación se realizó en puntuaciones centiles de cada prueba y del conjunto de la batería para cada curso.

El trabajo fue planificado a partir de la autorización de los responsables del centro escolar y siguiendo un diseño exploratorio que tomó una muestra a partir de grupos al azar a quienes se aplicó las pruebas específicas antes descritas.

La encuesta constó de 10 preguntas cerradas e indaga sobre cómo el docente conceptualiza la lectura, qué conocimientos previos tiene, qué estrategias metodológicas utiliza para sus clases, si tiene experiencia sobre las claves, etapas, aspectos, materiales y evaluación que el docente aplica en la lectura desde su propia experiencia.

Además, para la aplicación del test se necesitó del apoyo de 5 estudiantes del quinto año de Psicología Educativa de la Universidad Católica de Cuenca-Azogues.

Para el tratamiento de los resultados se tabuló en el programa de Office Excel 2010 y posteriormente se realizó las medidas correspondientes en el software SPSS versión 20, en

el cual se aplicaron medidas de tendencia central y tablas de contingencia para establecer relaciones entre variables (Marín Fernández, 2000).

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1. Descripción general de datos

Tabla 1: Descripción general de los datos

Variables	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Igual diferente (Prolec)	208	1	4	3,68	,693
Decisión léxica (Prolec)	208	1	4	3,35	1,097
Lectura de palabras (Prolec)	208	1	4	3,35	,849
Lectura de no palabras (Prolec)	207	1	4	3,43	,931
Pseudo-palabras (Prolec)	208	1	4	3,66	,661
Estructura gramatical (Prolec)	207	1	4	3,54	,780
Signos de puntuación (Prolec)	208	1	4	3,58	,763
Comprensión de oraciones (Prolec)	208	1	4	3,41	1,023
Comprensión de textos (Prolec)	208	1	4	2,66	1,275
Conocimiento docente en concepto	208	1	4	1,00	,000
Conocimiento docente en prerrequisitos	208	1	4	1,43	,044
Conocimiento docente en estrategias	208	2	4	1,77	,142
Conocimiento docente en método	208	2	5	2,01	,678
Conocimiento docente en materiales educativos	208	3	8	3,08	,331
Conocimiento docente en claves	208	1	3	1,34	,171
Conocimiento docente en etapas	208	1	3	1,01	,147
Conocimiento docente en construcción del significado	208	3	5	3,18	,425
Conocimiento docente en aspectos que desarrolla la lectura	208	2	5	1,87	,222
Conocimiento docente en pos-lectura evaluación	208	3	7	3,04	,587
Resultado total de los docentes	208	19	23	19,76	1,974
N válido (según lista)	206				

Elaborado por: Marina Flores

En la tabla anterior se presentan los resultados obtenidos tanto con la aplicación del test PROLEC cuanto por la prueba de conocimiento sobre procesos lectores aplicado a los docentes. Respecto a las variables que investigan en los estudiantes, se evidencia que para cada una de ellas existen cuatro indicadores cuya nomenclatura es la siguiente: 1= N/C (No contesta), 2 = Dificultad, 3 = Dudosa, 4 = Sin dificultad.

Los valores medios, en la mayoría de casos que comprenden las variables igual-diferente, pseudopalabras, estructura gramatical, signos de puntuación y comprensión de textos, tienden a no tener dificultad; mientras que, sólo en algunos casos, como decisión léxica, lectura de palabras, lectura de no palabras y comprensión de oraciones, los resultados se mantienen en el campo de dudosas; y sólo en el caso de comprensión de textos se desciende al indicador de dificultad.

En el caso de los docentes la media varía según los resultados de cada una de las variables de conocimiento, sin embargo, para un mejor tratamiento, se han sumado todos los valores, dando un total de 48, de este modo los resultados alcanzados tienen un mínimo de 19 y un máximo de 23, el promedio. El total, como se puede apreciar, tiende hacia el valor mínimo, pues la media es 19,76, lo que significa que están debajo del valor que se espera que tengan los docentes. Los valores más preocupantes, en este caso, son el manejo de conceptos, prerrequisitos y etapas del proceso lector. Por otro lado, la única variable que cumple las expectativas de conocimiento para los docentes es la variable construcción de significado. En consecuencia, la mayoría de docentes no tienen conocimientos claros de los procesos lectores de sus estudiantes.

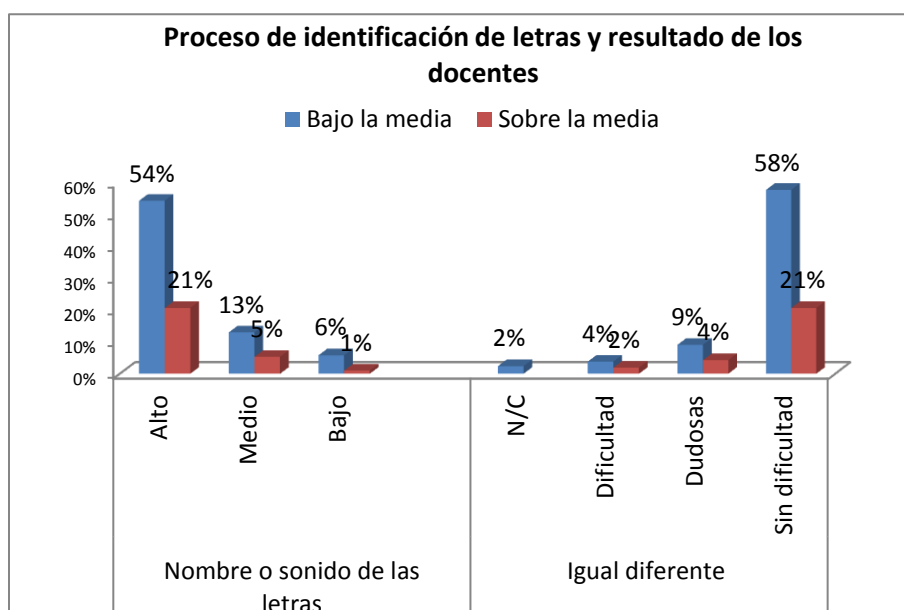
3.2 Resultados de procesos lectores de acuerdo a conocimientos de los docentes

3.2.1. Tabla de contingencia del proceso de identificación de las letras en relación a resultados totales de los docentes

Tabla 2: Contingencia del proceso de identificación de las letras en relación a resultados totales de los docentes.

Procesos de identificación de las letras		Resultados totales de los docentes		Total estudiantes
		Bajo la media	Sobre la media	
Nombre o sonido de las letras	Alto	54,3%	20,7%	75,0%
	Medio	13,0%	5,3%	18,3%
	Bajo	5,8%	1,0%	6,7%
Total docentes		73,1%	26,9%	100,0%
Igual diferente	N/C	2,4%		2,4%
	Dificultad	3,8%	1,9%	5,8%
	Dudosas	9,1%	4,3%	13,5%
	Sin dificultad	57,7%	20,7%	78,4%
Total docentes		73,1%	26,9%	100,0%

Gráfico 1: Proceso de identificación de letras y resultado de los docentes



Elaborado por: Marina Flores

Los procesos lectores de identificación de letras se refieren a la capacidad de los niños para reconocer las letras y emparejarlas con su respectivo sonido. Según los resultados obtenidos en el test PROLEC, se encontró que el 75% de estudiantes obtienen una calificación alta, ello identifica a la mayoría del grupo. Paradójicamente, el 73,1% de los docentes obtienen un nivel de conocimiento bajo la media.

Respecto al reconocimiento de palabras iguales-diferentes en palabras y pseudopalabras, se encuentra que el 78,4% de estudiantes no tienen dificultades debido a que ejecutan la tarea eficientemente al segmentar las palabras en letras. Por su parte, el 73,1% de docentes desconocen las conversiones de grafema a fonema.

En consecuencia, se ha determinado que los altos niveles de identificación de letras por parte de los estudiantes no están relacionados con el conocimiento de los procesos lectores de sus docentes.

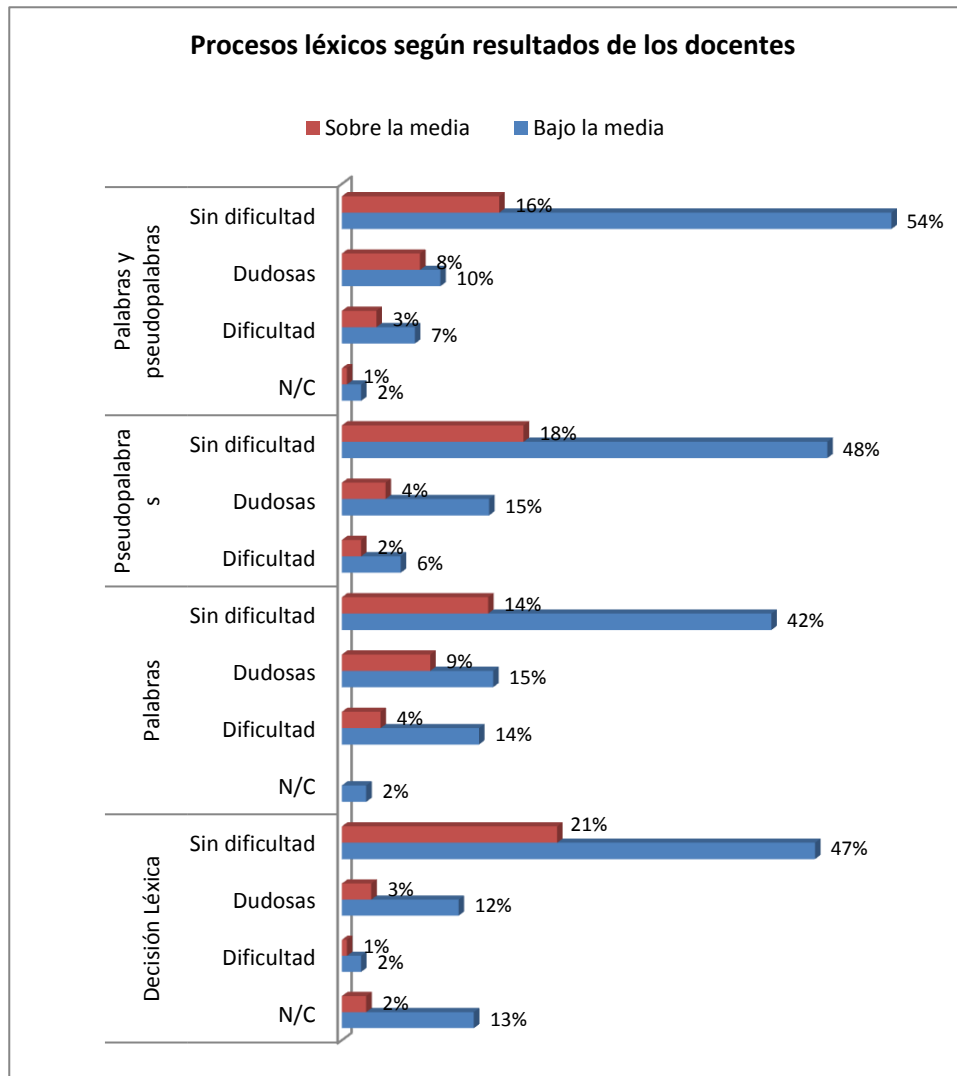
3.2.2. Tabla de contingencia Procesos Léxicos en relación a resultados totales de los docentes

Tabla 3: Procesos léxicos en relación a resultados totales de los docentes

Procesos léxicos		Resultados totales de los docentes		Total estudiantes
		Bajo la media	Sobre la media	
Decisión Léxica de los estudiantes	N/C	13,0%	2,4%	15,4%
	Dificultad	1,9%	0,5%	2,4%
	Dudosas	11,5%	2,9%	14,4%
	Sin dificultad	46,6%	21,2%	67,8%
Total docentes		73,1%	26,9%	100,0%
Lectura de palabras de los estudiantes	N/C	2,4%		2,4%
	Dificultad	13,5%	3,8%	17,3%
	Dudosas	14,9%	8,7%	23,6%
	Sin dificultad	42,3%	14,4%	56,7%
Total docentes		73,1%	26,9%	100,0%
Lectura de pseudopalabras de los estudiantes	Dificultad	5,8%	1,9%	7,7%
	Dudosas	14,5%	4,3%	18,8%
	Sin dificultad	47,8%	17,9%	65,7%
Total docentes		72,9%	27,1%	100,0%
Lectura de palabras y pseudopalabras de los estudiantes	N/C	1,9%	0,5%	2,4%
	Dificultad	7,2%	3,4%	10,6%
	Dudosas	9,7%	7,7%	17,4%
	Sin dificultad	54,1%	15,5%	69,6%
Total docentes		72,9%	27,1%	100,0%

Elaborado por: Marina Flores

Gráfico 2: Procesos léxicos según resultados de los docentes



Elaborado por: Marina Flores

Los procesos léxicos miden el nivel de representaciones ortográficas que el niño tiene, comprueban si el sujeto es capaz de reconocer las palabras para acceder a la representación ortográfica. La primera prueba tiene que ver con la decisión léxica de los estudiantes, misma que mide la ortografía en palabras reales o palabras inventadas. Al respecto, el 67,8% de estudiantes no tienen dificultad en esta prueba. Por su parte, los resultados de los docentes están bajo la media en un 73,1%.

La prueba de lectura de palabras de los estudiantes, reconoce el uso de la ruta visual y fonológica. Los resultados dan a conocer que únicamente el 56,7% no tiene dificultad, el 23,6% se encuentra dentro del campo de resultados dudosos y el 17,3% de estudiantes tiene dificultad. Ello significa y da a entender que un significativo grupo de estudiantes mantiene una lectura lenta y con dificultades al intentar leer palabras desconocidas o inventadas. Los resultados de los docentes se mantienen bajo la media en un 73,1%.

Al evaluar la lectura de pseudopalabras de los estudiantes, se determina el tipo de sílabas con los que los niños tienen mayores dificultades indicando el estado en que se encuentra la ruta fonológica. En este caso el 65,7% de niños se encuentran sin dificultad, no obstante también se observa la existencia del 7,7% que tiene dificultades, lo que estaría relacionado con la aplicación de las reglas de conversión, grafema a fonema.

La prueba relacionada con lectura de palabras y pseudopalabras de los estudiantes, indica un uso predominante de la ruta léxica al momento de ejecutar la lectura. En ella, la mayoría de estudiantes que obtienen un 68,6% se encuentra sin dificultad. Sin embargo, hay un mínimo porcentaje representado por el 10,6 % que, al leer palabras infrecuentes, cortas y largas y pseudopalabras, tienen dificultades. Respecto a los docentes, se observa una ligera variación pues obtienen un 72,9% de nivel de conocimiento bajo la media.

En consecuencia, los procesos léxicos se encuentran en una situación muy aceptable debido a que la mayoría de niños obtienen un alto nivel en las pruebas aplicadas; sin embargo, existen problemas de lectura de palabras de los estudiantes, de palabras y pseudopalabras y de pseudopalabras, en este orden de importancia. Por su parte, la mayoría de los docentes obtiene porcentajes de conocimiento bajo la media, lo que no demuestra relación alguna entre alto conocimiento del docente y alto nivel de lectura del niño.

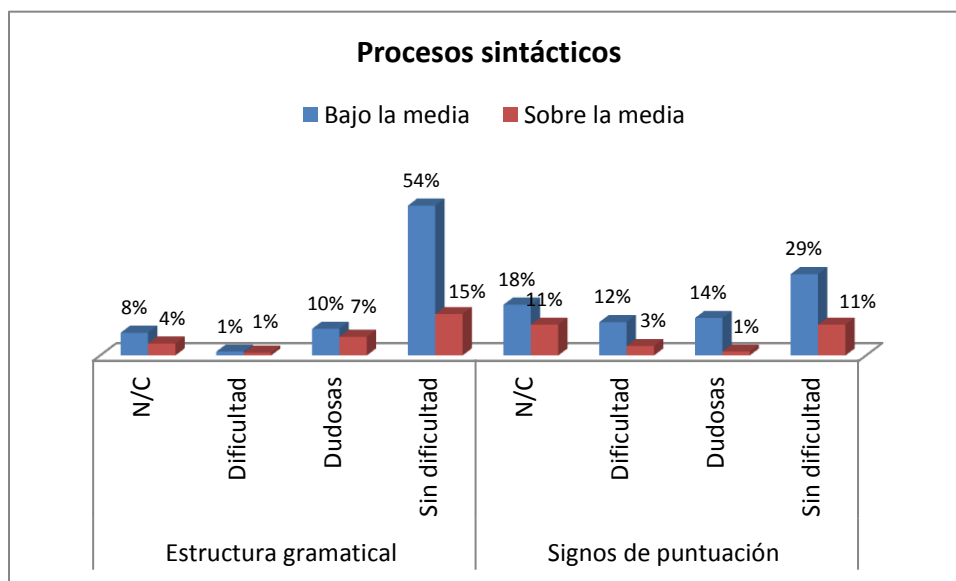
3.2.3. Tabla de contingencia Procesos Sintácticos en relación a los resultados totales de los docentes)

Tabla 4: Procesos sintácticos en relación a los resultados totales de los docentes

3.- PROCESOS SINTÁCTICOS		Resultados totales de los docentes		Total estudiantes
		Bajo la media	Sobre la media	
Estructura gramatical	N/C	8,2%	4,3%	12,5%
	Dificultad	1,4%	1,0%	2,4%
	Dudosas	9,6%	6,7%	16,3%
	Sin dificultad	53,8%	14,9%	68,8%
Total docentes		73,1%	26,9%	100,0%
Signos de puntuación	N/C	18,3%	11,1%	29,3%
	Dificultad	12,0%	3,4%	15,4%
	Dudosas	13,5%	1,4%	14,9%
	Sin dificultad	29,3%	11,1%	40,4%
Total docentes		73,1%	26,9%	100,0%

Elaborado por: Marina Flores

Gráfico 3: Procesos sintácticos



Elaborado por: Marina Flores

Respecto a los procesos sintácticos necesarios para la estructuración de la oración, se observa que respecto a estructuras gramaticales la mayoría de estudiantes, representada por el 68,8%, no tiene dificultades. Contrariamente a este resultado positivo, se ha determinado que el 73,1% de los docentes, se encuentra bajo la media, ello significa que los docentes desconocen de procesos de enseñanza de procesos sintácticos, pero ello no afecta la capacidad que tienen los niños para asignar los papeles sintácticos a las palabras que componen una oración. Es decir, se ha probado que la mayoría de niños no tienen dificultad para utilizar distintas estructuras gramaticales.

Los signos de puntuación, por su parte, muestran que menos de la mitad (40,4%) pueden realizar las pausas y entonaciones que le indican los signos de puntuación. Ello se debe a la existencia de un 15,4% de niños que no realizan bien esta prueba si están dentro del indicador de dificultad, ello, evidentemente, impide que se alcance una lectura comprensiva.

Los procesos sintácticos quedan en entredicho pues aunque se supera en la primera prueba los problemas de estructuración gramatical, la segunda prueba afecta al grupo de niños investigados, pues con referencia a la estructura gramatical que tiene la finalidad de comprobar las distintas estructuras sintácticas sobre todo con oraciones activas, pasivas, de complemento focalizado, se cumple definitivamente, pero en la asignación de signos de puntuación, que le dan sentido a las oraciones, se comprueba que muchos niños la manejan en forma arbitraria lo que podría cambiar el sentido de las oraciones y afectar la lectura comprensiva.

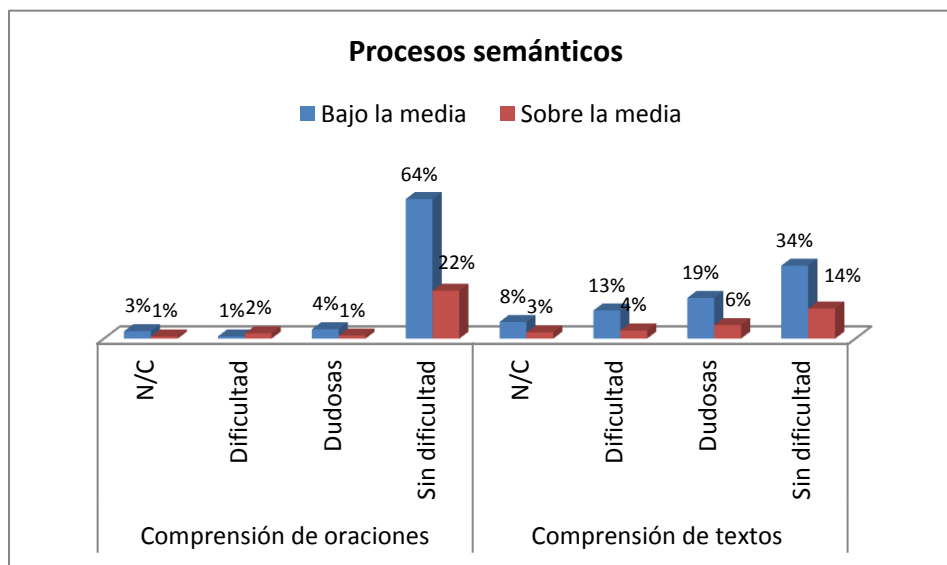
3.2.4. Tabla de contingencia Procesos Semánticos en relación a los resultados totales de los docentes de los docentes

Tabla 5: Procesos semánticos en relación a los resultados totales de los docentes

Procesos semánticos		Resultados totales de los docentes		Total estudiantes
		Bajo la media	Sobre la media	
Comprensión de oraciones	N/C	3,4%	1,0%	4,3%
	Dificultad	1,0%	2,4%	3,4%
	Dudosas	4,3%	1,4%	5,8%
	Sin dificultad	64,4%	22,1%	86,5%
Total docentes		73,1%	26,9%	100,0%
Comprensión de textos	N/C	7,7%	2,9%	10,6%
	Dificultad	13,0%	3,8%	16,8%
	Dudosas	18,8%	6,2%	25,0%
	Sin dificultad	33,7%	13,9%	47,6%
Total docentes		73,1%	26,9%	100,0%

Elaborado por: Marina Flores

Gráfico 4: Procesos semánticos



Elaborado por: Marina Flores

Con esta prueba de los procesos semánticos se trata de comprobar si el niño sabe extraer el significado de la oración y manejar adecuadamente los procesos de integración del conocimiento en la memoria y de elaboración de inferencias del texto. Los resultados obtenidos muestran que el 86,5% no tienen dificultad en extraer el significado de las oraciones sencillas que tienen ante ellos. Es decir, la mayoría no requiere la intervención de la memoria ni de los esquemas mentales.

Sin embargo, como ya se había anticipado anteriormente, los niños tienen dificultad en la comprensión de textos, así lo demuestran el 16,8% y el 25% que se encuentran dentro del campo del indicador de duda. Ello deja entrever que posiblemente existe cierta asociación del manejo de signos de puntuación y la extracción del significado de pequeños textos para integrar al conocimiento de los niños, pues sólo el 47,6% de niños logran resolver preguntas literales e inferenciales sin problemas.

Se demuestra, por lo tanto, que los niños comprenden oraciones en forma aislada dentro de los textos, sin embargo, tienen dificultad de comprender textos en su conjunto. Ello implica que tienen dificultades al momento de inferir significados de un conjunto de oraciones que compone el texto. Por otro lado, los resultados de conocimiento de los docentes tienen un 73,1% bajo la media y no se percibe que exista asociación alguna con los resultados de los estudiantes.

3.2.5. Conocimientos de los docentes a nivel general

Como se puede observar, los bajos niveles de conocimiento de los docentes parten del dominio del concepto sobre procesos lectores que tan sólo alcanzan a responder adecuadamente el 25% de los sujetos investigados. Así mismo, se puede observar que en el resto de variables, el conocimiento de los docentes no supera el 50%, es decir, los conocimientos dejan mucho que desear. La única variable que es respondida adecuadamente, es la de construcción de significados pues en ella los docentes alcanzan un conocimiento del 64%.

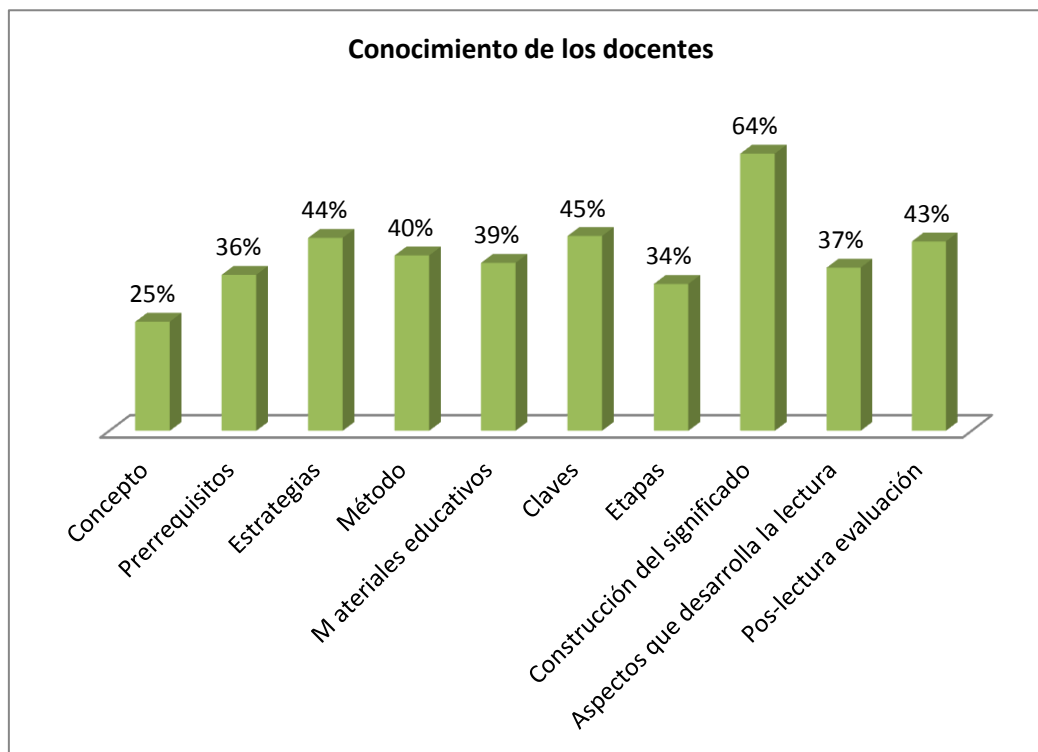
3.3. Tabla de contingencia de resultados totales

Tabla 6: Contingencia de resultados totales

Resultado Prueba de conocimiento los docentes	Resultados PROLEC de los estudiantes			Total
	Dificultad	Dudoso	Sin dificultad	
Bajo la media	3,4%	31,2%	38,5%	73,1%
Sobre la media	2,4%	11,5%	13,0%	26,9%
Total	5,8%	42,8%	51,4%	100,0%

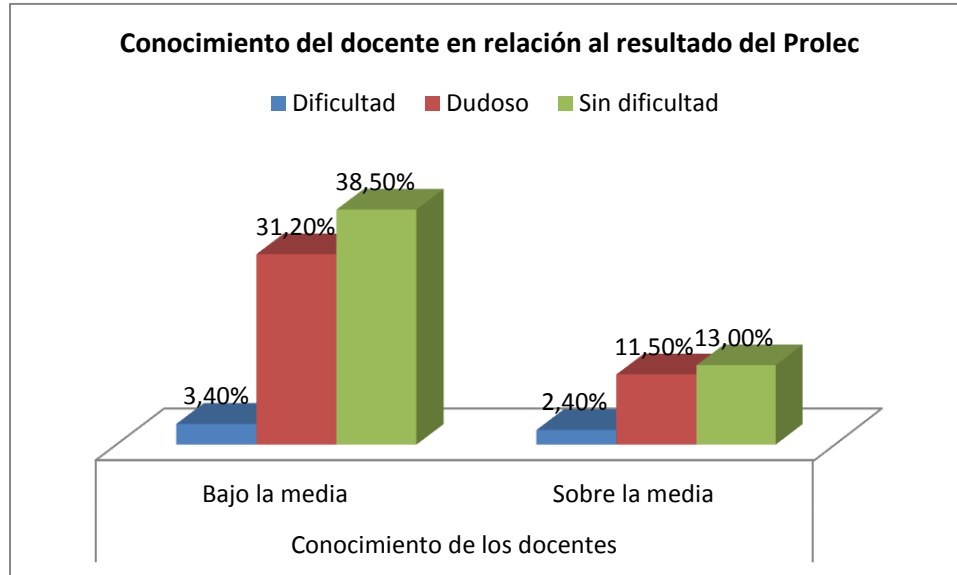
Elaborado por: Marina Flores

Gráfico 5: Conocimiento de los docentes



Elaborado por: Marina Flores

Gráfico 6: Conocimiento del docente en relación al resultado del Prolec



Elaborado por: Marina Flores

El mayor conocimiento sobre procesos lectores de parte de los docentes no implica un mejor resultado en el test PROLEC en todos los aspectos. En tal sentido, se observa que los estudiantes que alcanzan los porcentajes más altos, tienen docentes que, a su vez, obtienen resultados de conocimiento bajos. Contrariamente a lo que se pueda esperar, los docentes que obtienen un mejor nivel de conocimientos tienen menos estudiantes en las no dificultades. Desde esta percepción, se prueba que no existe relación alguna entre conocimiento del docente y desenvolvimiento lector del estudiante.

CONCLUSIONES

- Los resultados de este estudio, de forma global permiten afirmar que los alumnos se encuentran en un periodo de consolidación de las habilidades lectoras y lo que se manifiesta en forma importante en los procesos sintácticos y semánticos es que no han sido desarrollados de manera adecuada.
- El reconocimiento léxico de las palabras y pseudopalabras lleva a reflexionar acerca de la enseñanza de este tipo de complejidad y del reconocimiento necesario para su dominio, por lo que, el docente, en la evaluación lectora, debe incluir un abanico de actividades, características del sistema ortográfico que se aprende para conseguir velocidad y eficiencia lectora. Lo cual es parte de los procesos lectores.
- El conocimiento del docente es bajo en la mayoría de casos pues el 73% de ellos obtienen un resultado bajo la media. Por su parte, la mayoría de estudiantes tiene resultados sin dificultad, así lo sostiene el 51% de la muestra investigada.
- No hay relación entre conocimiento del docente y las habilidades del estudiante para leer, pues no se ha probado una relación directa entre estas dos variables. Es decir, el conocimiento de los docentes no influye en el proceso lector de los estudiantes. Lo que permite suponer que, una relación más directa, quizá es la metodología o la práctica del docente en relación a las habilidades lectoras del estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, G., Ripoll, J.C. y Domezain, M.J. . (2003). Comprension del Lenguaje. En G. R. Aguado, *Comprension del Lenguaje* (págs. 67-98). Madrid: Entha.
- Allauca, R. (2009). *Memorias del Segundo encuentro pedagógico de lectura y escritura: como ejes de la calidad de educación, Latacunga 7 y 8 de Julio del 2008*. Quito: Universidad Andina Simon Bolivar.
- Aller, C. (1998). *"Animacion de la lectura", Juegos y actividades paea despues de leer*. Sevilla: Quercus.
- Bolívar, A. (2004). *Análisis del Discurso. ¿Por qué y para qué?* Venezuela: Minerva.
- Bradley, L. (1980). Evaluacion de las dificultades de lectura: un diagnóstico y solución de aproximacion. En L. Bradley, *Evaluación de las dificultades de lectura: un diagnóstico y solución de aproximación* (págs. 33-36). Londres: Macmillan Education.
- Caldera, R. (2006). *Enseñanza aprendizaje de la escritura. Una propuesta a partir de la investigación acción*. Mérida-Venezuela: Consejo de publicaciones de la Universidad de los Andes.
- Caldero, Escalante, & Terán. (2010). Práctica Pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista pedagógica*, 15-38.
- Canales, G., & Celso, R. (2005). *Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño, ejecucion de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje*. Recuperado el 30 de Marzo de 2013, de www.cybertesis.edu.pe
- Carrillo, M. S., Alegría, J., Miranda, P., & Sánchez , N. (14 de Julio de 2012). *Escritos de Psicología*. Recuperado el 14 de Abril de 2013, de Escritos de Psicología: escritosdepsicologia.es/esp/

- Carrillo, M., & Alegría, J. (Noviembre de 2009). *Prensa Médica latinoamericana* 2013. Recuperado el 23 de marzo de 2013, de Ciencias Psicológicas volumen 3.: www.scielo.edu.uy
- Cattell, J. (1886). The time is takes to see and narre objects. En I. C. Gordillo, *Psicologia de la Instrucción* (págs. 11-63). Madrid: Ediciones Publilad.
- Coltheart, M. (1981). Cognitive neuropsychology an the estudy of reading. En M. Coltheart, *Cognitive neuropsychology an the estudy of reading* (págs. 245-286). LEA.
- Cuetos, F. (1996). *Psicologia de la Lectura*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F. (2011). *Psicologia de la Lectura*. Las Rosas - Madrid: Wolters Kluwer España S.A.
- Cuetos, F., Nuñez,N. y Castrillon, J. (2000). *MIL: Metodo Informatizado de lectura*. Madrid: TEA.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., & Ruano, E. (2004). *Evaluación de los procesos lectores*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Rodriguez,B., y Ruano,E. (2007). *PROLEC: Evaluacion de los procesos lectores*. Madrid: TEA.
- De Vega, M. C.-C.-Q. (1991). *Lectura y comprension*. Madrid: Alianza.
- Díaz Gutiérrez; Cols. (2010). *Mexico en PISA 2009*. Mexico: s/e.
- Ehri, W. (1997). *La Lectura como proceso de aprendizaje*. Colombia: Lunas.
- Fiebach, J., & Friedereci, A. (2002). FMRI para rutas duales al lexico mental en el reconocimiento visual de palabras. *Revista neurociencia cognitiva* Vol. 14, 11-23.
- Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. . Londres: LEA.
- Garcia-Madrugada, J. (2006). *Lectura y Conocimiento*. Barcelona: Paidós.

- Geschwind, N. (17 de Diciembre de 1970). *The organization of language and the Brain*. Recuperado el 23 de Marzo de 2013, de Science, new, series: <http://www.jstor.org/>
- Howard, J. (2011). *Investigacion neurocognitiva. neurociencia, educacion y cerebro*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Huey, E. B. (1908-1968). The psychology and pedagogy of reading. En M. L. Bernhardt, *The psychology and pedagogy of reading* (págs. 64-69). Cambridge: International reading asociation.
- Marín Fernández, J. (2000). *Estadística aplicada a las Ciencias de la Documentación*. Murcia: DM.
- (1982). En D. Mitchell, *Los procesos de Lectura*. Madrid.
- Mitchell, D. (31 de Octubre de 2008). *Dificultades de Aprendizaje e Intervencion Psicopedagogica*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2012, de Dificultades de Aprendizaje e Intervencion Psicopedagogica.: <http://dificultadaprendizaje.blogspot.com>
- Oficina Regional para América latina y el Caribe. (21 de marzo de 2011). *Informe Regional sobre la Educacion para Todos en America Latina y el Caribe*. Recuperado el 28 de Enero de 2013, de Oficina Regional para América latina y el Caribe: portalunescoorg/.../EP+informe/Regional+Tailandia_21marzo2011
- Rodríguez, J. J. (15 de Abril de 2010). *Revista Enfoque Educativo*. Recuperado el 20 de 04 de 2013, de Revista Enfoque Educativo: www.enfoqueeducativo.es
- S Fernando, Soto Mauricio, F Irsa Cisternas, F. Mauricio Milla. (2006). Conceptualizacion y organizacion de la practica pedagogica en el modelo de formacion de educadores basicos. *revista de estudios y experiencias en educacion* , 61-92.
- Sanchez, J. L. (2004). Enseñar a Leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexion sobre la practica. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 32.

- Sastrias, M. (1995). *Caminos a la lectura*. Mexico : Pax.
- Schank, R. (1982). *Reading and Understanding: Teaching from the perspective of A.I.* New York: LEA.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Madrid: Graó Barcelona, Octava edicion.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Madrid-España: Grao.
- Super, D. E. (1967). Psicología de los intereses y vocaciones. En D. E. Super, *Psicología de los intereses y vocaciones* (págs. 327-352). Buenos Aires: Kapelusz.
- Troyano, V. (2008 de Octubre de 2012). *Repositorio digital Re-unir*. Recuperado el 27 de Marzo de 2013, de Repositorio digital Re-unir: <http--reunir.unir.net-hande-123456789-160>
- Vellutino. (1987). Dyslexia. En Vellutino, *Dyslexia* (págs. 128, 12-20). Nueva Jersey: LEA.
- Vellutino, F. (1982). *Theoretical issues in the study of word recognition: the unit of perception controversy reexamined*. New Jersey: LEA Hillsade.

ANEXO

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA MEJORAR LOS PROCESOS DE LECTURA EN LOS NIÑOS DE CUARTO Y QUINTO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS RAFAEL MARÍA GARCÍA Y LA SALLE, DE LA ZONA URBANA DEL CANTÓN AZOGUES”

Para los centros escolares investigados se hace necesaria una intervención para mejorar los procesos de lectura, a través de una planificación y ejecución de un taller pedagógico que se realizará con los docentes en una determinada fecha.

Como se ha observado, evaluado y diagnosticado cada uno de los procesos implicados en la lectura de los niños en las escuelas investigadas, se hace necesaria la debida intervención con el objetivo de que no se conviertan estos procesos en trastornos lectores.

Podemos afirmar que al evaluar el test de lectura PROLEC se ha determinado que existen porcentajes debajo de la media, debiendo superar las dificultades encontradas en algunos de los procesos, por lo que se hace preciso plantear y describir algunas de las actividades más adecuadas para cada proceso lector que interviene en la lectura.

RECUPERACIÓN DE LOS PROCESOS PERCEPTIVOS E IDENTIFICACIÓN DE LETRAS. – La capacidad de discriminación visual parece que no es causa del trastorno de lectura, de hecho (Vellutino, 1987) afirma que las causas son siempre de tipo lingüístico y no perceptivo; sin embargo, no podemos descartar totalmente que en algunos niños es la causa de aparición y que las actividades programadas deben ir encaminadas a mejorar las capacidades perceptivas a través de:

- Discriminación de dibujos, letras, búsqueda de determinados estímulos.
- Iniciar con materiales no verbales, tales como figuras, signos, números, etc. y pasar luego a los materiales verbales, letras, sílabas y palabras escritas en diferentes formatos: mayúscula, minúscula, cursiva, script, etc.
- Trabajar en la forma de las letras, analizando sus rasgos distintivos y haciéndole ver al niño las características propias de cada letra y sus diferencias con las demás.

- Las letras que mayor atención requieren son las que tiene muchos rasgos comunes y, por lo tanto, son las que se confunden con mayor frecuencia (es el caso de las letras p, b, d, q) cuya diferencia está en que la línea vertical esté hacia abajo o hacia arriba, a la derecha o a la izquierda.
- Señalar características semejantes y diferentes de pares de letras.
- Buscar una letra entre un fondo de letras.
- Buscar una determinada letra dentro de las palabras o pseudopalabras.

RECUPERACIÓN DE LOS PROCESOS LÉXICOS.- Un objetivo principal de la enseñanza y recuperación de la lectura es conseguir que los niños lean las palabras con exactitud y además a una velocidad adecuada; distinguíamos dos rutas diferentes: la ruta directa o léxica y la ruta fonológica.

Para el desarrollo de la ruta léxica las tareas a emplear son similares a las que se utilizan con los métodos globales, ya que en definitiva, lo que el niño tiene que hacer es memorizar la forma ortográfica de la palabra.

- Bradley (1980) aconseja un método basado en la utilización de letras de plástico o cualquier otro material sólido. Se trata de letras en forma de script de distintos colores y que se las puede adquirir en tiendas de juguetes, las cuales tienen las siguientes ventajas: motivadoras para los niños, fáciles de manejar, estimulan los sentidos, ya que el niño no solo las ve, sino las toca, etc. Además son muy coloridas y ayudan a la memorización y al establecimiento de reglas de asociación. Por ejemplo, las vocales son todas del mismo color, lo que permite ver rápidamente si cada sílaba que está construyendo contiene al menos una vocal. Se le pide al niño que se le va a enseñar que diga una palabra y se le anima a que coloque las letras que componen esa palabra, si no sabe qué letra poner se le proporciona la ayuda. Luego sobre la mesa se colocan las letras sueltas para que el niño las ejecute por sí solo.

- Una vez construida la palabra (en principio intentar que sea una palabra sencilla y sobre todo que esté relacionada con algún interés del niño para que la recuerde mejor), se hacen con ella sonidos puros correspondientes.
- Pedirle al niño que diga otras palabras similares y será fácil construirlas a partir de la palabra inicial. Por ejemplo, se parte de la palabra RANA y se pueden formar nuevas palabras por el simple cambio de la letra inicial (PANA, GANA, LANA, etc.) o por el añadido (GRANA) o eliminación (ANA) de una letra; luego se pueden formar palabras más largas o cortas añadiendo o quitando varias letras (PANAMÁ).

En cuanto a la ruta fonológica, la recuperación es más compleja ya que son varios los subprocesos que en ella intervienen, pero es aquí donde se producen mayores dificultades de lectura (pseudopalabras).

- Es necesario para el desarrollo de la ruta fonológica segmentar el habla, o lo que se llama conciencia fonológica. Para ello existen multitud de ejercicios de señalar rimas, presentándole una palabra (ejemplo: “balón” o pronunciándole varios grupos de palabras (Por ej.:” nube”, ”sube”, ”tube”) para que el niño descubra lo que tiene en común.
- Ejercicios que sirvan para señalar palabras diferentes (la que no va), cuando cambia un sonido que puede ser el inicial (ejemplo: “pan”, “paz”, “par”) o en el final (ejemplo: “mar”, “dar”, “gas”, “par”). (Fernando, Soto, & Cisternas , 2006).
- Debido a la arbitrariedad que existe entre el grafema y el fonema, y para reducir esta arbitrariedad, se ha desarrollado un método que consiste en asociar cada letra con un dibujo que tenga la letra similar al mismo tiempo, que comience por el mismo sonido; así la S se forma a partir del dibujo que tenga una serpiente que tiene una forma parecida y empieza por el sonido “sssssss”, a este método se llama MIL-Método Informatizado (Cuetos, Núñez, & Castrillon, 2000)
- En cuanto al ensamblaje de los fonemas suele ser fuente de problemas, cuando los niños empiezan con una lectura silábica, en la que va nombrando cada sílaba de la palabra, pero no la palabra completa. O más evidente aún, cuando han sido

enseñados con un método fonético y pronuncian los fonemas de la palabra de manera totalmente independiente (ejemplo: /ffff/rrr/i/o/). Entonces resulta eficaz un ejercicio como presentarle oralmente los sonidos de una palabra para que diga la palabra resultante (por ejemplo ¿Qué palabra corresponde a estos sonidos? /ssss/iiii/llll/aaaa/). Conviene empezar con palabras cortas e ir pasando a palabras cada vez más largas.

- Otra actividad útil es la de trabajar bien un grupo de letras hasta que se acostumbre a leerlo directamente (por ejemplo: el grupo “esa” utilizando las palabras mesa, pesa, besa, etc., el grupo “aba” en las palabras saltaba, cantaba, pintaba, bailaba, etc.).
- Es importante que el niño automatice, para que pueda liberar los recursos cognitivos y así dedicarlos a los procesos superiores y también para mejorar la velocidad lectora.
- Cuando los niños tienen dificultad de memorizar las formas ortográficas de las palabras se puede completar la lectura diaria de textos con la tarea de emparejamiento palabra dibujo, en la que se pone un dibujo acompañado de la palabra escrita para que el niño las asocie. Hay juegos educativos que contiene tarjetas en las que aparecen dibujos de objetos, frutas, animales, etc. Y su nombre escrito debajo.

RECUPERACIÓN DE LOS PROCESOS SINTÁCTICOS.- Los dos aspectos en los que los niños pueden tener especiales dificultades en el nivel sintáctico son el de la asignación de los papeles gramaticales en las estructuras sintácticas y el del uso adecuado de los signos de puntuación.

En las estructuras gramaticales se pueden encontrar niños que, por sus ambientes culturales bajos, utilizan frases muy simples y muy directamente relacionadas con el contexto; en este caso las oraciones en las que esté alterado el orden de la oración se debería comenzar por:

- Colorear (por ej., de rojo) el sujeto de la oración y de otro color (por ej., de azul) el predicado y utilizando distintas estructuras de oración para que el niño se dé cuenta

de que el sujeto de la oración no tiene que ir siempre en primera posición, sino que, dependiendo de las claves sintácticas, puede ir al final.

- Con emparejamiento de dibujos con oraciones en las que estén diferentes estructuras sintácticas (Aguado, Ripoll, & Domezain, 2003), recomiendan trabajar un buen número de ejercicios específicos para el procesamiento sintáctico y que el alumno las ordene en las que falta algún elemento morfosintáctico haciéndose la pregunta quién, qué, dónde. A veces puede faltar el sujeto, verbo, otras el objeto, etc.: Juan --- un libro, el ladrón es--- por el policía.

Los signos de puntuación permiten determinar los límites de las oraciones y frases en el lenguaje escrito. Hay alumnos que conocen el significado de los signos de puntuación, pero son incapaces en la lectura de aplicar este conocimiento: pararse cuando hay un punto o una coma, elevar el tono cuando se encuentran en una interrogación, etc. El profesor puede ayudarlos a automatizar y a consolidar dichos conocimientos con actividades como:

- Utilizar claves de apoyo para que el niño traduzca los signos de puntuación en las pausas y entonaciones correspondientes, evitando la lectura monótona tan frecuente en los niveles escolares inferiores y en niños con retraso lector; siendo necesario la automatización, esto es, que haga la pausa cuando llegue a una coma o un punto, que suba el tono cuando se encuentre en una interrogación, etc. Las claves que se pueden utilizar con colores, el aumento del tamaño de los signos, o una mayor separación entre las palabras que están a ambos lados del signo (Cuetos, Rodríguez, & Ruano, 2007).
- El maestro debe acostumbrar al niño a respetar los signos de puntuación cuando lee junto a él algún texto por varias veces. Primero lee el profesor solo, con ritmo lento, enfatizando mucho en las pausas y entonación. Después el profesor y el niño lo leen conjuntamente varias veces hasta que se produzca una ejecución aceptable por parte del alumno. Finalmente lo lee solo el alumno bajo la supervisión del profesor.

RECUPERACIÓN DE LOS PROCESOS SEMÁNTICOS.- La comprensión de textos es una tarea compleja que exige del lector tres importantes tareas: la extracción del significado, la integración en la memoria, y la elaboración de inferencias. De allí la importancia de una enseñanza sistemática que facilite la comprensión (García-Madrugada, 2006).

En la extracción del significado, cuando el niño examina la oración y no distingue las ideas principales de las secundarias, es necesario:

- Enseñarles a identificar la importancia relativa de las distintas partes del texto o párrafo. Y la forma de comprender lo leído es haciendo preguntas sobre el texto (¿Qué o quiénes intervienen?, ¿Qué sucedió?, ¿Dónde transcurrió?) después que ha sido leído en silencio, cuando se formulan preguntas sobre el texto, ya sea analizando, recordando o juzgando, el lector se hace más consciente de los diferentes tipos de informaciones.
- Otro apoyo externo importante es: el de subrayar las ideas principales, representar mediante un dibujo lo que ocurre en el texto, mediante un diagrama representar las ideas principales, etc.
- Estas actividades son realizadas cotidianamente en clase; sin embargo, deben ser explicadas, ya que algunos alumnos necesitan comprender y no son capaces de realizarlas sin un aprendizaje específico. A estos alumnos es necesario proporcionarles ejemplos concretos. Por ejemplo, se le puede leer un párrafo y preguntarle cuál es la idea principal para que la subraye y que escriba al margen del texto. O comenzar leyendo el párrafo en voz alta y pedir al niño que cuente de nuevo lo que dice en sus propias palabras.
- Estas actividades serán realizadas en distintos tipos de textos ya sean narrativos, expositivos, periodísticos, etc., ya que cada uno tiene su propia estructura.

En la Integración en la memoria en ocasiones se producen dificultades cuando el niño lee, bien porque el texto aporta poca información sobre el contenido o bien porque la información previa que el sujeto posee es escasa, es necesario darle información adicional y

proporcionarle apoyos que relacione lo que sucede con el texto con sus experiencias y conocimientos previos como:

- Haciendo un breve comentario sobre el texto, formulando preguntas sobre lo que el alumno conoce de la situación que se plantea en el texto, explicando previamente las palabras relevantes y de difícil comprensión para el alumno, etc. Y sobre todo, debe comenzar el aprendizaje de la lectura de textos ligados a los contextos de los alumnos.
- Cuando un alumno lee como si se tratase de una tarea de memoria en la que debe retener todos y cada uno de los elementos de información contenidos en el texto, termina en una situación confusa tratada en el texto, por lo que es necesario ayudarles a reconocer qué detalles son útiles para apoyar las ideas y conceptos principales, a través de pedirle que cuente los detalles importantes de cada suceso, o que usen los detalles para describir sus acciones, sus estados de ánimo, sus actitudes y sus motivaciones.
- Otra forma para recordar lo leído es cerrando el libro y que recuerden lo que acababan de leer para ayudarles a concentrar su atención durante un tiempo breve. A continuación se les pide que enumeren los detalles y qué cuenten cómo es cada personaje; se les puede ayudar también con preguntas para que les haga reflexionar sobre el texto (como por ejemplo: ¿Qué personas intervienen?, ¿Cómo actúan?).
- Para enseñar a los alumnos una secuencia de acontecimientos conviene el entrenamiento de escucha, se les pide que escuchen el inicio, la parte central, y el final y luego se les pide que cuenten lo que recuerden; luego se les pide que coloquen en la pizarra los sucesos recordados bajo los encabezamientos de introducción, parte central y final. Luego se les pide que lo hagan por sí solos, leyendo el texto e identificando sus partes.
- Otra estrategia para consolidar la comprensión es a través de que los estudiantes resuman los textos con sus propias palabras.

En cuanto a la Realización de Inferencias, el proceso cognitivo es más complejo, ya que los alumnos tienen que realizar -para la completa comprensión del texto-, deducciones y comprender lo que está implícito en el texto, es decir, hacer inferencias, es necesario proporcionarle algunas estrategias tales como:

- Hacerles conscientes que el objetivo de la lectura es obtener información y de que es necesario utilizar lo que ya sabe para comprenderlo.
- Formular preguntas sobre el contenido del texto a partir del título o de las primeras frases.
- Localizar en el texto acciones sobre las que es necesario hacer inferencias, explicándoles que deben completar y deducir la información que no está en el texto. Por ejemplo, la lectura de poesías es una buena ocasión para hacer inferencias.
- Invite como profesor al alumno a que haga predicciones y que sean capaces de anticipar lo que va a suceder o cuándo está leyendo.