

I CONGRESO IBEROAMERICANO DE DOCENTES

CONGRESO VIRTUAL DEL 26 NOVIEMBRE AL 08 DICIEMBRE DE 2018

ALGECIRAS (CÁDIZ) DEL 06 AL 08 DICIEMBRE DE 2018

Actas del Congreso Iberoamericano de Docentes

Elementos para la construcción de un modelo innovador de formación de docentes, a través del uso funcional de la diversidad textual como estrategia para mejorar la comprensión lectora

Dr. Alfonso Ramírez Reyes

Dra. Claudia Tamez Herrera

ISBN: 978-84-948417-0-5

Edita **Asociación Formación IB.**

Coordinación editorial: **Joaquín Asenjo Pérez, Óscar Macías Álvarez, Patricia Ávalo Ortega y Yoel Yucra Beisaga**

Año de edición: **2018**

Presidente del Comité Científico: **César Bernal.**

El I Congreso Iberoamericano de Docentes se ha celebrado organizado conjuntamente por la Universidad de Cádiz y la Asociación Formación IB con el apoyo del Ayuntamiento de Algeciras y la Asociación Diverciencia entre otras instituciones.

<http://congreso.formacionib.org>



red
iberoamericana
de docentes



formaciónib))

Elementos para la construcción de un modelo innovador de formación de docentes, a través del uso funcional de la diversidad textual como estrategia para mejorar la comprensión lectora

Autor: Dr. ALFONSO RAMÍREZ REYES

Institución: Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"

División de Posgrado

Monterrey, N.L., México.

alfonsoramrey@gmail.com

Co-autor: Dra. CLAUDIA TAMEZ HERRERA

Institución: Escuela Ciencias de la Educación

División de Posgrado

Monterrey, N.L., México.

tamezclaudia@yahoo.com.mx

Línea temática de investigación: Formación docente.

Tipo de contribución: Informe de investigación/oral.

Resumen

Este trabajo de investigación evidencia cómo una propuesta de intervención didáctica desarrolló, en grado significativo, la comprensión lectora en alumnos de sexto grado. El objetivo investigativo fue identificar las prácticas de enseñanza de docentes de sexto grado en educación primaria, referentes al trabajo con la diversidad textual, para redefinir y replantear las actividades didácticas, y con ello, la mejora de niveles de comprensión lectora, en los alumnos. La base teórico-conceptual fue: aportes referentes al desarrollo intelectual y procesos de aprendizaje, (Piaget, 1964; Vygotsky, 1995); la teoría cognitiva sobre la comprensión de textos (Gardner, 1985; Johnston, 1989); el papel de la lingüística y comprensión (Tusón, 2014); competencias, y en lo particular la comunicativa (Toledo, 2006; Lomas y Tusón, 2009; Perrenoud, 2011); las estrategias cognitivas y metacognitivas y su relación con la comprensión lectora (López y Arciniegas, 2015), entre otros. La metodología utilizada fue un estudio cuasi experimental, con aplicación de: una observación no participante, una encuesta, un cuestionario y una entrevista estructurada a una muestra de 18 docentes, así como un pre y postest, a 382 alumnos. Los resultados fueron: un trabajo sobre el código lingüístico y utilización prioritaria de estrategias cognitivas con los diversos tipos de texto; se comprobó que la intervención realizada tuvo un efecto estadísticamente

significativo en el rendimiento del alumnado. Principales conclusiones: los docentes evidenciaron una práctica de enseñanza heterogénea y diversificada al fortalecer la comprensión lectora, actitud positiva para trabajar con la diversidad textual y procesos interactivos con alumnos. A partir de los hallazgos se construyó un modelo innovador de formación continua para docentes, donde la intertextualidad, la competencia comunicativa (pragmática y lingüística), la perspectiva socio-cultural, la transdisciplinariedad, los procesos de cognición y metacognición, de docentes y alumnos, son la base de este.

Palabras clave: *Comprensión lectora, prácticas de enseñanza, diversidad textual, transdisciplinariedad, metacognición.*

Introducción

En décadas recientes la educación lingüística y literaria en los niveles básicos, experimentó una radical transformación, tanto en las teorías que la sustentan como en las formas de trabajar de los profesores. En las corrientes lingüísticas se registran algunos factores que contribuyeron a esta transformación; entre estos resalta el mayor acento en el estudio del uso lingüístico y comunicativo de los sujetos. Además, disciplinas como “la pragmática, la sociolingüística, el análisis del discurso, y la lingüística del texto o la psicolingüística de orientación cognitiva vinieron a redefinir los estudios del lenguaje y la comunicación” (Marín, 2008: 27; Maqueo, 2009:148). A la vez, los enfoques comunicativos de la enseñanza de las lenguas “indicaron como objetivo primordial de la educación lingüística el aprendizaje escolar de competencias comunicativas” (Lomas, 1999:133).

Al retomar las ideas anotadas se expone que una de las problemáticas educativas a nivel mundial lo constituye el estado situacional de la lectura. Por ello, varios organismos internacionales se han abocado a evaluar diversos niveles de esta competencia comunicativa en los alumnos, estableciendo categorías y difundiendo resultados que no son del todo halagadores para México. Lo anterior se fundamenta en los datos emitidos por dos organismos: el Programa para la Evaluación Internacional del Estudiante, (PISA, por sus siglas en inglés), desde el año 2000, a la fecha (en INEE, 2008); organismo que depende de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2003); y de las estrategias evaluativas en México del Examen de Calidad y Logro Educativo (EXCALE), por parte del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE); así como de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) (en SEP, 2011).

Desde los inicios de la década de los noventa, en México, a nivel de Educación Básica, se indicó como propósito central de la asignatura de español, “el propiciar el desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa de los alumnos, para lograr que éstos aprendan a comunicarse en forma eficiente y eficaz en los diversos contextos” (SEP, 2000:13, 2002:8). A la vez, se indicó el trabajar desde un enfoque comunicativo y funcional (con acentuación en lo lingüístico) por el cual los alumnos “ampliaran sus competencias para la comprensión y producción de textos de diversa índole; usaran la lengua para organizar el pensamiento con el propósito de que pudieran participar de manera reflexiva y crítica en las diversas prácticas académicas y sociales” (SEP, 2000:13).

Así, desde hace varios lustros, la enseñanza de la lectura y la escritura es una de las prioridades básicas en la educación básica (primaria y secundaria). Enseñar a leer y a escribir y con ello, desarrollar la comprensión lectora, se constituyen en tareas básicas del currículum de estos niveles educativos. Por lo anterior, realizar investigaciones referentes a los procesos didácticos de los docentes, en cuanto al trabajo con la lengua escrita y sus repercusiones en los alumnos —y en lo particular sobre la comprensión lectora— reviste importancia significativa por la necesidad y pertinencia educativa implicadas. En suma, se expone un estudio sobre el uso funcional y diversificado de los diferentes tipos de texto como estrategia de mejora para la comprensión lectora.

Fundamentación teórica

Este estudio investigativo exploró elementos específicos sobre las prácticas de enseñanza del docente, relacionada esta con el uso funcional y diversificado de los diferentes tipos de texto y su repercusión en la comprensión lectora. Lo anterior, con la finalidad de diseñar y elaborar programas innovadores específicos sobre la lengua escrita y elevar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de educación primaria.

La investigación se sustentó en las posturas de Vygotsky y Piaget en cuanto al desarrollo intelectual y los procesos de aprendizaje. Así, en Vygotsky la interacción social y el instrumento lingüístico son decisivos para comprender el desarrollo cognoscitivo, mientras en Piaget este último es interpretado a partir de la experiencia con el medio físico, dejando aquellos factores en un lugar subordinado. Para Vygotsky, el aprendizaje interactúa con el desarrollo, produciendo su apertura en las zonas de desarrollo próximo, en las que las interacciones sociales y el contexto sociocultural son lo primordial. La teoría de Vygotsky se concibe como una teoría histórico-social del desarrollo, que propone una visión de la formación de las funciones psíquicas superiores como “internalización” mediada de la cultura y que postula un sujeto social que no sólo es activo, sino interactivo.

Desde estas perspectivas teóricas (Piaget y Vygotsky), se considera que ambas comparten varias dimensiones: tienen un origen social, son actividades de construcción social de significados, son dialógicos, intertextuales y auto guiados por el habla interna; de modo que abren nuevas posibilidades para su estudio e investigación, así como para la discusión en torno al problema de las relaciones estructurales y funcionales entre la lectura y la composición escrita. Estos indicadores, referidos a lo conceptual y a la construcción social de significados, fueron elementos pertinentes para los propósitos de este estudio investigativo. A la vez, fue necesario hacer notar que el avance más importante en los estudios de la comprensión del discurso escrito, se realizó con la consolidación de los enfoques cognitivos en psicología, en los años setenta. Al respecto, Gardner (1985 en García Madruga, 2006:47), enfatiza “en realidad, la teoría cognitiva sobre la comprensión es fruto del desarrollo de la ciencia cognitiva como una nueva disciplina fruto de la interacción y el intercambio de herramientas metodológicas y conceptuales provenientes de diferentes campos”.

En este sentido, cabe señalar que las dimensiones básicas de comprensión textual, adquieren sentido y significación dentro de un contexto sociocultural que las engloba (García Madruga, 2006). Y expuestas por este mismo autor de la siguiente forma: lector, capacidades, conocimientos y estrategias que éste posee y aporta a la lectura; texto, cualquier estímulo que pueda ser leído, ya sea impreso o electrónico; y la

actividad del lector donde destacan, a su vez, tres factores básicos: los propósitos del lector, las actividades o procesos mentales realizados durante la lectura y las consecuencias que la lectura tiene para el lector en términos de nuevos aprendizajes y experiencias. Así, desde las teorías cognitivas, el resultado de la comprensión lectora, implica la construcción de una representación o modelo mental de la situación que el texto evoca (Johnson, 1989). Representación que resulta de la integración, entre lo expresado por el texto y los denominados conocimientos previos del lector.

Otro de los referentes teóricos considerados en esta investigación, fue contemplar la conceptualización sobre las competencias y en lo particular, la denominada competencia comunicativa. Sobre este tópico, Lomas, (2009), en Lomas, y Tusón, (2009:23), la define como:

Conjunto de conocimientos (socio) lingüísticos y de habilidades textuales y comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela). Integra conocimientos no sólo gramaticales sino también estratégicos, sociolingüísticos y textuales, sin cuyo dominio no es posible un uso competente de la lengua en nuestras sociedades.

En este mismo sentido, Perrenoud (2011:7) expresa “una competencia es una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos”. A la vez, enfatiza que el desarrollo más metódico de las competencias, desde la escuela, puede parecer una vía para salir de la crisis del sistema educativo. Indica en lo específico, un enfoque por competencias y pensando en la innovación, aclara, lo medular no es hacer surgir la idea de competencia en la escuela, sino aceptar que en todo programa orientado al desarrollo de competencias, estas últimas tienen un poder de manejo sobre los conocimientos disciplinarios. Se enfatiza que los rasgos fundamentales de toda competencia serían: constituyen un *saber hacer*, complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes.

En el contexto educativo un enfoque por competencias exigiría que los profesores: a) Se sientan responsables de la formación global de cada alumno más que exclusivamente responsables de sus conocimientos en su propia disciplina, b) Aprovechen la menor ocasión para salir de su campo de especialización y discutan, con sus colegas, problemas de método, de epistemología, relacionados con la escritura, con el saber, con la investigación, c) Perciban y valoricen las transversalidades potenciales, en los programas y en las actividades didácticas, d) No retrocedan ante proyectos o situaciones-problemas que movilicen más de una disciplina, sino que, al contrario, busquen multiplicarlas de manera adecuada, e) Trabajen en balances de conocimientos y de competencias a escala de numerosas disciplinas y f) Acepten en parte de sus carreras o de su horario, funciones menos centradas en una disciplina que en los alumnos (Perrenoud, 2011:88).

Bajo este orden de ideas, una competencia docente podría estar formada a su vez por competencias didácticas, competencias evaluativas y competencias metacognitivas, las que deberían ser definidas en el contexto pedagógico para establecer los indicadores pertinentes y viables, que permitan la medición y valoración de los profesores (Toledo, 2006).

Finalmente, en cuanto a las estrategias cognitivas y metacognitivas y su relación con la comprensión lectora, se reitera que para el logro de un proceso eficiente y eficaz, reflexivo y crítico de la lectura, es necesario que el lector asuma el control, la supervisión y evaluación permanente de su propio proceso de comprensión. Así, se registran los aspectos básicos de las estrategias metacognitivas: a) Adquisición o refinamiento del conocimiento sobre el proceso de lectura y de comprensión de textos, b) Toma de conciencia de la necesidad de controlar y de regular el propio proceso y, en consecuencia, de asumirlo como tal, y c) Mayor motivación, responsabilidad y desarrollo de una actitud positiva como lector activo, reflexivo, crítico y, por lo tanto, aprendiz autónomo y responsable (López y Arciniegas, 2004:48).

Objetivos

Los objetivos fueron: *General*. Identificar las prácticas de enseñanza de los profesores de sexto grado de educación primaria, referentes al trabajo con la diversidad textual, con la finalidad de redefinir y replantear las actividades para la mejora de los niveles de comprensión lectora, en los alumnos. Y *los particulares*: Identificar la conceptualización sobre la lengua escrita del docente de sexto grado de educación primaria, con la finalidad de fortalecer las competencias comunicativas de los alumnos, por medio de actividades pertinentes y contextualizadas; caracterizar los elementos de la práctica docente referidos a la planeación, redacción, revisión y corrección de textos, para replantear su uso funcional y elevar la comprensión lectora de los alumnos, identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas por el alumno de sexto grado, al trabajar los diversos tipos de texto, con la finalidad de promover su uso funcional en la diversidad contextual y fortalecer su comprensión lectora e identificar los elementos básicos del uso funcional, diversificado y contextual de los textos para la construcción de un modelo de formación continua para docentes.

Materiales y métodos

a) Tipo de investigación

Al considerar que el objetivo general de este estudio investigativo fue identificar las prácticas de enseñanza de los profesores de sexto grado de educación primaria, referentes al trabajo con la diversidad textual en los alumnos, se utilizó un enfoque metodológico de tipo cuantitativo y atendió a las finalidades del mismo. Se registra que las herramientas para la recopilación de datos fueron: prueba objetiva (pretest y postest) para alumnos; observación no participante, encuesta, cuestionario y entrevista estructurada a profesores de sexto grado.

b) Justificación

Al utilizar un enfoque metodológico cuantitativo, se buscó la exactitud y la estandarización de los indicadores e índices de las variables, lo que permitió su verificación al ser observados y contrastados con la realidad en diversas formas. El fundamento de lo anterior se encuentra en las bondades que ofrece este tipo de enfoque: la posibilidad de generalizar los resultados, otorgar control sobre los fenómenos, un punto de vista de conteo y magnitud de estos, la posibilidad de réplica, un enfoque sobre puntos específicos de tales fenómenos y facilitar la comparación entre estudios similares (Hernández, Fernández y Baptista 2008).

c) Diseño de la investigación

En el caso particular de esta investigación, según el planteamiento del problema, el alcance del estudio y la hipótesis formulada, se optó por un diseño experimental en su categoría de cuasiexperimental, donde se analizó la correlación de la variable independiente y dependiente. Se fundamenta lo anterior en la forma de elección de los grupos de alumnos y sus profesores; es decir, estos grupos no se formaron, fueron analizados en su configuración natural. Se tuvo un control parcial y finalmente, se aclara la inexistencia de grupos control. Primero se utilizó una observación no participante, lo que permitió obtener elementos sobre el proceso enseñanza-aprendizaje del profesor en una clase de español, específicamente se identificaron: el bloque, el ámbito, los contenidos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los roles de profesores y alumnos, los recursos didácticos y las estrategias evaluativas utilizadas por los docentes.

Para concluir esta primera etapa, se diseñó un instrumento de exploración de comprensión lectora para los alumnos de sexto grado a manera de piloteo. En una segunda etapa se aplicó el pretest a los alumnos de sexto grado, donde se exploró el nivel de comprensión lectora, y las estrategias cognitivas y metacognitivas. Para lo anterior fue utilizado un instrumento integrado por 40 ítems con 7 tipos de reactivos con diferente grado de complejidad, donde fueron aplicados diversos tipos de texto. Así mismo, una encuesta a los docentes sobre sus competencias didácticas y su relación con la comprensión lectora. En esta etapa se diseñó, instrumentó y operativizó, el taller denominado *El trabajo con la diversidad textual y su relación con la comprensión lectora*.

Para la tercera etapa se contempló la recogida de diferentes evidencias de producciones escritas de los alumnos, que incluían diferentes tipos de texto y modelos de planeación didáctica de los docentes, después la aplicación de un cuestionario, el cual fue entregado en tiempo y forma y recuperado en días posteriores.

Como cuarta etapa se aplicó el posttest a los alumnos y la aplicación de una entrevista estructurada a los profesores. En una quinta etapa se obtuvieron los bancos de datos de los instrumentos restantes, así como la realización de las contrastaciones respectivas con la información recopilada. Finalmente, en la sexta etapa se efectuó el análisis y la interpretación de resultados con la debida corroboración de hipótesis y obtención de conclusiones. En forma específica, la tabla 1 presenta los factores, dimensiones (variables o competencias), instrumentos y categorías de análisis exploradas con profesores y alumnos.

Tabla 1. Factores, dimensiones, instrumentos y categorías de análisis exploradas

Factores	Dimensiones Variables	Instrumento	Categorías de análisis
El Profesor	-Actitudes. -Competencia didáctica. -Competencia metodológica. -Criterios evaluativos. -Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura. -Estrategias evaluativas. -Competencias didácticas. (Para planificar y para trabajar la escritura). -Competencia lingüística. -Competencia metodológica. -Competencia comunicativa.	Observación áulica	1. El manejo de los contenidos. 2. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje. 3. Rol del profesor. 4. Uso de los recursos materiales (didácticos). 5. Evaluación.
		Encuesta	1. Condiciones del aprendizaje de la lectura. 2. Estrategias de enseñanza de la lectura. 3. Aprovechamiento de los recursos (didácticos) idóneos. 4. Organización escolar. 5. Estrategias de evaluación de la lectura.
		Cuestionario	1. Conceptualización. 2. Planeación didáctica. 3. El trabajo con la diversidad textual. 4. Uso de los recursos materiales (didácticos). 5. Estrategias didácticas. 6. Evaluación.
El programa de español. Sexto grado.	-La organización de contenidos y estructura. -Criterios y formas evaluativas.	Entrevista	1. Conceptualización y conocimientos previos. 2. Estrategias y modalidades lectoras. 3. La comprensión lectora. 4. Uso de los recursos materiales (didácticos). 5. La competencia lingüística y comunicativa. 6. Capacitación y actualización docente. 1. La organización del programa de sexto grado y su relación con la planeación didáctica. 2. Los proyectos didácticos y la evaluación.
El Alumno	-Estrategias cognitivas y metacognitivas. -Estrategias cognitivas y metacognitivas.	Pretest	Competencia lectora.
		Postest	Competencia lectora.

d) Población y muestra

Se eligió la población de 4,124 profesores de sexto grado de educación primaria, de la región administrativa/educativa, número 3, del área Metropolitana de la ciudad de Monterrey, Nuevo León, México. La muestra fue de 30 profesores de sexto grado con sus respectivos alumnos, pertenecientes a las zonas escolares 1, 4 y 67 del sector. Profesores con o sin participación en cursos referentes a la lengua escrita o similar.

e) Problema

Para efectos de la investigación y revisada la literatura básica, se planteó el problema investigativo: ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza que realiza el profesor de sexto grado de educación primaria, referente al trabajo con la diversidad textual como estrategia de mejora para la comprensión lectora?

f) Hipótesis

Los estudios presentados en este examen de documentación llevaron a formular la siguiente hipótesis: “El trabajo con la diversidad textual que realiza el profesor de sexto grado favorece la comprensión lectora de sus alumnos”. Para esta investigación interesaron las problemáticas referidas a la lengua escrita, en particular, las competencias didácticas del profesor y su trabajo específico con los diversos textos, y sus implicaciones con la comprensión lectora de los alumnos.

g) Variables e indicadores

Variable independiente. “El trabajo con la diversidad textual que realiza el profesor de sexto grado”. Acciones didácticas con las cuales el profesor hace copartícipe a sus alumnos del conocimiento y comprensión de los diversos tipos de texto: cuento, novela, cartel, biografía, telegrama y demás; sus elementos conceptuales, estructura, planeación, redacción, revisión, corrección, exhibición, publicitación y uso funcional. *Variable dependiente.* “La comprensión lectora de los alumnos de sexto grado de educación primaria”. Competencia que utiliza el alumno para el estudio y uso funcional/contextual de la diversidad textual. Con ésta se intenta, tanto la comprensión de los textos como el control y regulación del complejo proceso de la lectura.

h) Acopio de datos

La recolección de datos en este tipo de metodología se fundamenta en la medición. Se miden datos o variables contenidos en la hipótesis, lo que implica la utilización de procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica.

En esta investigación se utilizaron diversos instrumentos según las variables consideradas. Fueron validados por procedimientos estadísticos y expertos: el pretest, el postest y la encuesta, y sólo por el grupo de expertos: la entrevista estructurada, la observación áulica y el cuestionario. En esta actividad de validez y confiabilidad de los tres instrumentos indicados, se solicitó al grupo de expertos su opinión referida a la pertinencia, redacción y adecuación de los reactivos incluidos.

En primer lugar, se diseñó una *observación no participante*. Con esta herramienta fueron realizadas observaciones áulicas a los 18 profesores de las zonas escolares 1 y 4, en sus turnos matutino y vespertino. La observación fue del proceso enseñanza-aprendizaje, en una clase de español trabajada por el profesor con duración aproximada de 50 a 60 minutos.

Otra herramienta de recolección fue el *instrumento de exploración* de comprensión lectora para alumnos del sexto grado, la cual constó de 40 preguntas con 7 tipos diferentes de reactivos con respuestas de opción múltiple. Instrumento aplicado como piloteo a 332 alumnos de 12 grupos de la zona escolar 67. Se obtuvo el banco de datos, la validación estadística y con esto, los índices de confiabilidad y validez de las 40 preguntas. El pretest fue aplicado a 439 alumnos de las zonas escolares 1 y 4.

En *la encuesta* para profesores se exploró: sexo, edad, años de servicio, turno laboral, estudios realizados, entre otros datos. Este instrumento incluyó una escala Likert con 25 planteamientos indagando aspectos conceptuales, procedimentales y evaluativos del trabajo de los docentes. *El cuestionario* fue otro de los instrumentos elegidos con 11 preguntas abiertas centradas en explorar las competencias del profesor, referentes a su conceptualización, planeación didáctica, el trabajo con la diversidad textual, el uso de recursos materiales, las estrategias didácticas y la evaluación.

Finalmente, *la entrevista estructurada* con 20 planteamientos arrojó elementos significativos en cuanto a las competencias del profesor, los conocimientos del programa de español vigente y sus implicaciones con la comprensión lectora.

i) Tratamientos estadísticos y análisis de datos

Los datos obtenidos fueron procesados y analizados mediante tablas en Word de office/Windows, hojas de cálculo de Excel, estadísticas descriptivas e inferenciales para describir posteriormente los datos e inferir resultados (Briones, 1996; Hernández, Fernández y Baptista, 2008). Así mismo, se utilizó el artículo de Evaluación Systems Corporation y paquete de análisis de prueba ITEMAN, versión 3.6; y el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 19 para Windows. Mediante la utilización de estos procedimientos, se realizó una comparación de los sujetos, en relación con su desempeño y rendimiento, permitiendo así llegar a conclusiones y recomendaciones.

1.- *De la observación no participante* Su tratamiento estadístico y análisis de datos fue realizado por medio de hojas de cálculo de Excel. En este instrumento se dio tratamiento a 35 indicadores registrados en las observaciones áulicas y clasificados en 6 rubros o criterios generales. Sobre contenidos se incluyeron 3 indicadores; sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje 14 indicadores; el rol del profesor, 6 indicadores; el rol del alumno 6 indicadores; los recursos didácticos 3 indicadores y sobre la evaluación 3 indicadores. Los resultados de la observación de cada uno de los indicadores se valoraron con la escala: 0, no existe; 1, incompleto; 2, satisfactorio; 3, excelente y NA, no aplica.

2.- *Del instrumento (prueba objetiva).* Para la validación estadística del instrumento de comprensión lectora para alumnos del sexto grado en su etapa de piloteo, pretest y postest fueron considerados los siguientes criterios: *α de Cronbach, Índice de dificultad, Índice de discriminación y Correlación biserial puntual.* 3.- *De la encuesta, cuestionario y entrevista.* En estos instrumentos se procedió de la siguiente forma: Para la encuesta de profesores, el SPSS 19 para Windows, minitab y hoja de cálculo de Excel. Para el cuestionario y la entrevista tablas en Word de office/Windows.

Resultados y discusión

Se registran únicamente los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje y los referidos a la observación áulica. Cabe señalar que el presente documento es sólo una parte específica de una investigación macro sobre la lengua escrita. Lo anterior puede observarse en las categorías de análisis, factores, instrumentos y dimensiones registradas en la tabla 1.

1) Del proceso enseñanza-aprendizaje.

a). El lugar de observación de las actividades realizadas fue el salón de clases en la totalidad de los 18 casos. b). Todos los profesores pertenecen al sistema de educación primaria transferido. c). Los 18 profesores expresaron trabajar en ese momento el bloque número III, de 5 que contiene la estructura curricular de educación primaria. d). El 50% (9) de los profesores trabajó en ese momento el proyecto denominado “Expresar opinión personal sobre noticias”. e). El ámbito que trabajaron 9 de ellos, según indica el proyecto registrado fue el de “participación social”. f) El 77% (14) de los profesores se enfocaron en trabajar preferentemente contenidos centrados en lo procedimental. g). En cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje se

encontró que el 50% (9) de los profesores trabajó tanto estrategias cognitivas como metacognitivas.

2) De la observación de aula

Factor: El profesor de sexto grado. Variables: Actitudes, competencia didáctica, competencia metodológica y criterios evaluativos. 5 Categorías de análisis: a). El manejo de contenidos, b). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje, c). El rol del profesor, d). El uso de los recursos materiales didácticos y e). Evaluación. En primer término, en su aspecto referido al proceso de enseñanza-aprendizaje, sobresalieron entre otros elementos: un 77% de los profesores se enfocó en trabajar preferentemente contenidos centrados en lo procedimental. Es decir, evidenciar su competencia didáctica y metodológica. Lo anterior en cuanto a la variable denominada competencia metodológica del docente. Referente a las estrategias de enseñanza-aprendizaje se encontró que el 61% de los profesores evidenciaron un nivel satisfactorio y otro 39% un nivel incompleto.

En suma, un contexto de prácticas de enseñanza heterogénea y diversificada cuyos rasgos distintivos evidentes fueron:

- Una comprensión parcial de la conceptualización sobre la lengua.
- Elementos discursivos y recursivos de su práctica docente que influyeron para la comprensión lectora de sus alumnos y particularizados por una actitud empática,
- Una organización grupal donde prevaleció el trabajo individual de los alumnos, un trabajo regular con los diversos tipos de texto, centrado en la identificación de sus elementos constitutivos, estructura y redacción según experiencia particular del profesor y con un grado de complejidad acorde con los conocimientos y competencias lectoras de los alumnos;
- Unas estrategias cognitivas y metacognitivas trabajadas por los docentes y cuya multiplicación en los alumnos y su incidencia de la comprensión lectora, se caracterizó por: la promoción para la búsqueda de significados de palabras dentro del contexto de un texto; la realización de resúmenes, esquemas u otro tipo de representación de lo aprendido de los diferentes tipos de textos, entre otras.

Lo antes expuesto, así como los estadísticos descriptivos obtenidos y contrastados dan respuestas a las preguntas de investigación y a la vez, el resto de la información llevó a la aceptación de la hipótesis, donde el trabajo con los diversos tipos de texto, que realiza el profesor de sexto grado, favorece la comprensión lectora de sus alumnos.

Conclusiones

Se afirma que los profesores incluidos en el universo de trabajo evidenciaron una práctica de enseñanza heterogénea y diversificada al desarrollar y fortalecer la comprensión lectora de sus alumnos. Estado situacional que evidenció fortalezas y debilidades sobre la lengua escrita. Su competencia metodológica y el trabajo con la lectura y los diversos tipos de texto, fueron referentes fundamentales para obtener los resultados descritos. Una actitud docente que amplió las posibilidades de asumir nuevos roles didácticos, donde la sensibilización en los procesos interactivos y tratamiento de los contenidos didácticos fue un factor determinante y decisivo.

Una competencia metodológica donde el trabajo con la lectura y los diversos tipos de texto fue apoyada por la experiencia específica de los profesores y complementada con las diferentes orientaciones, sugerencias y propuestas surgidas en el programa de innovación de la presente investigación. Un trabajo con los diferentes tipos de textos que implicó la identificación de los elementos constitutivos de éstos, su estructura y forma de redactarlos, así como la propuesta de estudiarlos y valorarlos en forma constante, redimensionando el sentido y significado de los mismos, y sobre todo el uso funcional contextual.

Finalmente, al retomar lo antes expuesto y demás elementos encontrados en el presente estudio investigativo en las categorías de análisis, se formuló una propuesta innovadora, sobre la lengua escrita, siendo ésta un modelo innovador de formación continua para docentes, donde los ejes nodales fueron: la redefinición conceptual y metodológica, la intertextualidad, la competencia comunicativa, la inter y transdisciplinariedad, las nuevas prácticas de escritura hipertextual, la perspectiva socio-cultural, y los procesos de la cognición y metacognición, entre otros.

Referencias

- Briones, G. (1996). *Metodología y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.
- García-Madruga, J. (2006). *Lectura y conocimiento. Cognición y Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Garner, R. (1985). *Strategies for reading comprehension*. New Jersey: Ablex Publishing Corp.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- INEE. (2008). *Pisa en el aula. Lectura*. Recuperado el 16 de octubre de 2012, en: http://www.inee.edu.mx/mape/themes/Temalnee/Documentos/mapes/pisa_aula_lecturaa.pdf.
- Johnston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Lomas, C. y Tusón, A. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias comunicativas en el aula*. México: Edere.
- López, G., y Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Colombia: Universidad del Valle.
- Maqueo, A. (2009). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. México: Limusa.
- Marín, M. (2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aiqué.
- OCDE, (2003). *La Definición y Selección de competencias clave (DeSeCo). Resumen ejecutivo*. Recuperado el 16 de octubre de 2012, en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.download.List.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>.
- Perrenoud, P. (2011). *Construir competencias desde la escuela*. México: Alejandría.

SEP, (2000). Programas de estudio de español. Educación primaria. México: Secretaría de Educación Pública.

_____, (2011). Resultados prueba ENLACE 2011 básica y media superior. Recuperado el 22 de octubre de 2012, en: http://enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2011/ENLACE2011_versionFinalSEP.pdf.

Toledo, M. (2006). Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas. Recuperado el 16 de octubre de 2012, en: <http://xa.yimg.com/kq/groups/25197962/429657323/name/Competenc+Evaluativas+didácticas+y+Metacognitivas.pdf>.

Vygotsky, (1995). L. S. Vygotsky. Obras escogidas. Vol. III. Madrid: Aprendizaje.