

International Journal of Human Sciences Research

COMPRENSIÓN LECTORA, DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN POTOSINA

Jesús Alberto Leyva Ortiz

Afiliación Institucional: Benemérita
y Centenaria Escuela Normal del
Estado de San Luis Potosí

Nayla Jimena Turrubiarces Cerino

Afiliación Institucional: Benemérita
y Centenaria Escuela Normal del
Estado de San Luis Potosí

Nubia Marissa Colunga Trejo

Afiliación Institucional: Benemérita
y Centenaria Escuela Normal del
Estado de San Luis Potosí

All content in this magazine is licensed under a Creative Commons Attribution License. Attribution-Non-Commercial-Non-Derivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).



Resumen: En el marco de las evaluaciones nacionales e internacionales, los niños mexicanos estudiantes del nivel básico en México han obtenido resultados alarmantes en su desempeño lector, en concreto con bajos niveles de comprensión de textos. Ante esta situación problemática surge la necesidad de realizar propuestas emergentes que contribuyan a su solución en función de una niñez mejor preparada para el futuro. Con miras a contribuir en el desarrollo de competencias lectoras de los estudiantes de educación básica en el nivel primaria del contexto nacional, esta investigación se realizó con el propósito de estudiar bajo la perspectiva de la investigación acción, la aplicación e innovación de un material didáctico que, al mismo tiempo que desarrolla aprendizajes esperados basados en competencias, posibilita la evaluación formativa de los estudiantes para incrementar sus niveles de comprensión en la lectura de textos literarios e informativos.

Palabras Clave: Educación primaria, comprensión lectora, competencias lectoras, evaluación, diseño didáctico.

AGRADECIMIENTO

Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto 289415 subvencionado por el Fondo Sectorial CONACYT - INEE.

INTRODUCCIÓN

México enfrenta la seria problemática de que la ciudadanía no posee el hábito de la lectura, empezando por los niños y jóvenes, situación que influye en su desarrollo académico y social, traduciéndose así en un bajo nivel cultural a nivel nacional. Al no propiciar el acercamiento de los niños a los libros, se llega a la conclusión de que México es uno de los primeros países donde la lectura y la escritura son prácticas casi nulas.

Según las estadísticas que provienen de la OCDE y la UNESCO, en su estudio “Hábitos

de lectura”, México se sitúa en el lugar 107 en una lista de 108 países estudiados: el mexicano promedio lee 2.8 libros al año y sólo 2% de la población tiene como hábito permanente la lectura. Hoy en día, la falta de hábito de lectura y escritura ha constituido una herencia social negativa que, dentro de nuestro país, nos ha convertido en individuos carentes de interés por la cultura escrita. Esta problemática ha sido objeto de un profundo debate por parte del Gobierno de la República en un esfuerzo conjunto con los actores de la comunidad educativa en general, pero a pesar de éstos el problema fundamental dista mucho de estar resuelto.

Es largo el camino por recorrer para combatir el desinterés por el lenguaje escrito y las escasas prácticas de lectura y escritura en el país; se requieren de esfuerzos éticos, profesionales y económicos; sin embargo, los docentes también habrían de reconocer su papel, participando de manera decidida y responsable como profesionales de la educación, para contribuir con los objetivos descritos anteriormente. Es posible que uno de los principales motivos, por los cuales existe poco interés en la práctica de la lectura y escritura se deba a que, en el comienzo de la vida escolar, la educación no sea la apropiada, pues en los siguientes años de formación escolarizada se muestren complicaciones en las habilidades comunicativas básicas como hablar, leer, escuchar y escribir.

Otro problema que se suma al de la escasa práctica de leer y escribir es la simulación lectora: el encontrarse con alumnos que no comprenden lo que leen en cualquier grado escolar no es nada fuera de lo común; sin embargo, este problema no es de uno o dos años atrás, al contrario, el problema radica desde la educación inicial consolidándose en los siguientes niveles escolares.

El nivel de competencia para la comprensión lectora de los niños mexicanos

presenta también rezagos. Los resultados en evaluaciones, tanto nacionales como internacionales, muestran que estamos lejos de alcanzar los niveles que son deseables para un país como el nuestro. Aunque los educadores involucrados en los procesos escolares estén conscientes de la necesidad de que los estudiantes comprendan lo que leen; el sólo hecho de reconocer el problema no basta, pues las acciones pedagógicas que ayuden a remediar la situación, necesitan diseñarse de acuerdo a una metodología didáctica y vinculado con la investigación correspondiente. Por todo lo anterior, se consideró contrastar la situación con lo que ocurre en el ámbito internacional para contextualizar la problemática nacional.

El panorama general de la comprensión lectora en México con base en los resultados de la evaluación PISA 2015, muestran que los estudiantes mexicanos obtienen en promedio 423 puntos. El resultado es abajo del promedio 493 puntos de la OCDE y ubica a México a un nivel parecido al de Bulgaria, Colombia, Costa Rica, Moldavia, Montenegro, Trinidad y Tobago, y Turquía. En promedio, cerca del 20% de los estudiantes de los países de la OCDE no alcanzan el nivel mínimo de competencias en lectura (por debajo del Nivel 2), tomando en cuenta el nivel de capacidad desde el cual los escolares empiezan a mostrar las habilidades lectoras que darán paso a la participación eficiente en la sociedad.

En México, 42% de los estudiantes se encuentran por debajo del Nivel 2 en lectura, lo cual es significativamente menor que el porcentaje de Chile, y mayor que la proporción en Brasil y Perú.

En los países de la OCDE, 8.3% de los estudiantes alcanzan niveles de competencia de excelencia en lectura; esto quiere decir que estos estudiantes son competentes en los Niveles 5 o 6. En estos niveles los participantes son capaces de localizar información en textos

que no les son familiares, ya sea en forma o en contenido, demuestran una comprensión pormenorizada e infieren qué información es relevante para la tarea. Así mismo, son aptos para valorar con crítica y realizar hipótesis sobre los mismos empleando lo aprendido y adaptando definiciones que puede ser lo opuesto a lo esperado. Solo 0.3% de los estudiantes en México alcanzan dicho nivel de excelencia, por debajo de los porcentajes de Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y Uruguay.

La proporción de estudiantes mexicanos que alcanzan niveles de competencia de excelencia no ha variado desde el 2009 (OCDE, 2016). México aún presenta déficit en comparación con países que tienen niveles de desarrollo más altos e incluso similares al nuestro, el puntaje total de comprensión lectora en México en el año 2000 era de 422, lejos de los 496 promedio obtenido por los 26 países de la OCDE, diez años después, el puntaje de México era de 425 y el de la OCDE seguía siendo de 496.

En el caso de la educación primaria, los datos son alarmantes, pues prácticamente la mitad de los alumnos de sexto grado obtienen resultados insuficientes en Lenguaje y Comunicación. Esto implica que, por ejemplo, no son capaces de comprender lo que leen en textos narrativos más allá de lo estrictamente explícito. Si bien esta capacidad mejora con tres años más de escolaridad, todavía 29.4% de los alumnos de tercer grado de secundaria no logra una comprensión completa de textos escritos (INEE, 2016).

En el mundo habitamos 6,200 millones de posibles lectores, sin embargo y de acuerdo con la UNESCO (2017) solamente 1,155 millones tienen acceso a la educación, en contraste, 876 millones de jóvenes y adultos son considerados analfabetos y 113 millones de niñas y niños en edad escolar no asisten a las aulas por diversas circunstancias como pobreza extrema, falta de oportunidades,

enfermedades, inequidad, guerra, entre otros.

Ante este panorama mundial, organismos como la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial consideran que tanto educación como lectura son pilares estratégicos para el desarrollo de los países, en este sentido la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2018) ha manifestado que la lectura debe ser considerada prioritaria como un indicador de la sociedad y del desarrollo humano. Se refiere a la educación y lectura no en el sentido de la alfabetización, sino en uno mucho más amplio y vasto, se refiere a la formación lectora de los seres humanos para una efectiva participación en la sociedad a partir del desarrollo de competencias lectoras como la habilidad para decodificar textos, interpretar significados y elaborar estructuras gramaticales, reflexionar sobre los propósitos lectores, comprender e interpretar varios tipos de texto y relacionar lo leído con la vida cotidiana con el fin de construir el significado, comprender, transformar, desarrollar conocimiento, potencial personal, colectivo y participar en sociedad.

El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), según resultados del 2018 muestran a nivel mundial el nivel educativo de cada país, con respecto a México y en específico al estatus de su población en edad estudiantil respecto a qué saben y pueden hacer con la lectura se rescata lo siguiente:

El 55% de los estudiantes alcanzó al menos un nivel 2 de competencia en lectura. Estos estudiantes pueden identificar la idea principal en un texto de longitud moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque a veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica explícitamente que lo hagan.

Alrededor del 1% de los estudiantes mostró un rendimiento superior en lectura, lo que

significa que alcanzaron el nivel 5 o 6 en la prueba PISA de lectura. En estos niveles, los estudiantes pueden comprender textos largos, tratar conceptos que son abstractos o contra intuitivos, y establecer distinciones entre hechos y opiniones, basadas en claves implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información. En 20 sistemas educativos, incluidos los de 15 países OCDE, más del 10% de los estudiantes de 15 años mostraron un rendimiento superior.

En el caso específico de la educación básica en el estado de San Luis Potosí, para el año 2015, se registró un avance en los rubros de comprensión lectora determinados por la prueba PISA, pero todavía lo ubica por debajo de la media nacional, principalmente en el nivel de primaria, el que representa el mayor reto (SEGE, 2015).

El problema del bajo nivel de lectura a nivel nacional se relaciona directamente con el escaso uso de los textos escritos (formas descontextualizadas del lenguaje, el habla explicativa y el discurso narrativo) y el poco uso de los elementos necesarios para desarrollar la comprensión lectora y la escritura.

El estudio se concentró en un total de 72 estudiantes, dieciocho por cada región del estado: altiplano, centro, media y huasteca, un estudiante por cada grado escolar de las escuelas primarias públicas de contextos rural, semiurbana y urbana pertenecientes a los sistemas educativos federal y estatal de San Luis Potosí.

El objetivo de esta investigación consistió en diseñar, aplicar y evaluar un material didáctico que permitiera preparar a una muestra representativa de niñas y niños potosinos que cursan la educación primaria en las cuatro zonas que comprende el estado de San Luis Potosí, en el dominio de 24 competencias o aprendizajes esperados enfocados a la lectura de comprensión de textos literarios e informativos.

Este estudio es relevante por la urgencia

de resarcir los resultados desfavorables en la lectura y posicionarse como una alternativa emergente capaz de potenciar el perfil de lector deseable bajo los estándares del Plan y programas de educación primaria a nivel nacional y enfocarnos directamente en aquellas competencias lectoras que las niñas y niños desarrollen para lograrlo.

Esta investigación se realizó bajo la perspectiva de la investigación acción, la innovación y aplicación de un material didáctico que al mismo tiempo que desarrolla aprendizajes esperados basados en competencias, posibilita la evaluación formativa de los estudiantes de educación primaria para incrementar sus niveles de comprensión en la lectura de textos literarios e informativos. La contribución es entonces la aportación de dicho material didáctico complementario a planes y programas, que de forma gradual desarrolla y evalúa las competencias lectoras explícitas en el currículum de educación básica, concentrándose en este tipo de textos.

Es una realidad que en México es necesario desarrollar las habilidades de comprensión, existen habilidades, pero son resultados muy bajos que pueden y deben ser mejorados. La educación superior no es la excepción en este panorama, según la Encuesta Nacional de Lectura (ENL), en México la lectura no es una actividad común, pero es menos común entre los jóvenes. Al respecto, los resultados del 2015 de la encuesta nacional de lectura que realiza el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México (CONACULTA) arrojan que la población lee menos de 3 libros al año. Y, de los que sí leen, el 21% declaró que lo hace por ocio y 40% por recreación. México ha buscado diferentes estrategias para favorecer la lectura a partir de programas o proyectos escolares que lo impulsen a desarrollar competencias como la comprensión lectora.

REFERENTE TEÓRICO

El desarrollo de la comprensión lectora es uno de los propósitos fundamentales de la escuela para formar lectores activos. Se considera como prioritario dado que se considera el medio de acceso a un universo de conocimientos, y a los actos de participación social que implican el lenguaje escrito. Sin embargo, su desarrollo parece ser un verdadero desafío en los sistemas educativos, donde los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales recurrentemente han dado cuenta del bajo nivel de comprensión que logran alcanzar las niñas y los niños en México.

La SEP, enfatiza que es prioritario impulsar la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias comunicativas —hablar, escuchar, leer, escribir— y, en particular, fortalecer los hábitos y capacidades lectoras de los alumnos y maestros, con el objetivo de garantizar las condiciones de uso y producción cotidiana de materiales escritos en el marco de los proyectos de enseñanza y aprendizaje para hacer posible la formación de lectores y escritores autónomos. Los propósitos que se establecen en los programas de estudio para la Educación Básica en México 2011 constituyen el principal componente de articulación entre los tres niveles y se relacionan con sus rasgos del perfil de egreso, los cuales son la base para definir las competencias a favorecer en los niños y adolescentes donde se espera que gradualmente:

- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- Desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren

comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura. (SEP, 2011).

En el marco normativo de la Reforma Integral de la Educación Básica 2011, los estándares curriculares del español proponen una línea formativa que va desde el preescolar, primaria y secundaria que atiende además del lenguaje y la comunicación el gusto e interés por la literatura. En la educación primaria y secundaria se continúa con el estudio del lenguaje con la asignatura de Español y su aprendizaje se centra en las prácticas sociales del lenguaje, que se definen como pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales. (PE, 2011). Asimismo, el nuevo modelo educativo plantea lo siguiente con respecto al perfil de egreso de la educación obligatoria en México:

Debe ser una persona que se exprese y comunique correctamente, de forma oral y escrita, con confianza, eficacia y asertividad, tanto en español como en una lengua indígena, en caso de hablarla; sepa identificar ideas clave en textos para inferir conclusiones; sea capaz de comunicarse en inglés; emplee el pensamiento hipotético, lógico y matemático para formular y resolver problemas cotidianos y complejos; tenga la capacidad de análisis y síntesis; sepa argumentar de manera crítica, reflexiva, curiosa, creativa y exigente.

En este sentido, la comprensión lectora coadyuva al desarrollo intelectual y afectivo de los niños; comprender es un proceso cognitivo complejo e incluye factores no sólo lingüísticos, tales como: fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, sino además motivacionales y de cognición. Lo anterior exige el empleo de estrategias conscientes que conducen a encontrar en

los textos una utilidad didáctica, práctica y funcional que orienta el proceso de lectura como la adquisición y desarrollo de una habilidad. Pérez (2005) señala que “la comprensión lectora es considerada como la aplicación específica de destrezas de procedimiento y estrategias cognitivas de carácter más general. Este cambio en la concepción de la comprensión lectora debe atribuirse a los avances que, en los últimos años, ha experimentado el estudio de las destrezas cognitivas.”

Para Solé (2001) leer comprensivamente es un proceso dinámico entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura y lo puede llevar a cabo con el establecimiento de conexiones coherentes, entre la información que posee en sus estructuras cognitivas y la nueva que suministra el texto. Desde el punto de vista de Quispe (2006) “la capacidad de comprender nos acompaña durante toda nuestra existencia y representa una de las expresiones más significativas del conocimiento humano. Gracias a ella disfrutamos de las bondades de la ciencia y la tecnología, los goces del arte y todas las humanidades, hasta nuestro entorno histórico, económico y sociocultural variado que nos toca significar.”

Una conceptualización más de Manuale (2007) es que “la comprensión es un estado de capacitación para ejercitar determinadas actividades de comprensión como la explicación, ejemplificación, aplicación, justificación, comparación y contraste, contextualización y generalización.”

Por otro lado, la lectura escolar tradicional como obligatoria privilegia la dimensión personal, social y cultural, en este sentido el reto implica leer y mediar, que los lectores sean capaces de hacer de la literatura una herramienta para el gozo y el aprendizaje. En palabras de Jorge Larrosa (1998):

Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma o nos dé forma, nos transforma, como algo que nos constituye, nos pone en cuestión con aquello que somos. La lectura, por tanto, no es solo un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real; no se reduce tampoco a un medio para adquirir conocimientos. Eso de la lectura como formación sería intentar pensar esa misteriosa actividad que es la lectura como algo que tiene que ver con aquello que nos hace ser lo que somos.

Hasta aquí hemos presentado una breve referencia de algunas concepciones en torno a la comprensión lectora. A manera de síntesis se concluye que enseñar a leer y escribir se trata de contribuir al dominio de la lectura y la escritura; Solé (1996) menciona que el control de la comprensión o monitoreo es un requisito esencial para leer eficazmente, puesto que, si el lector no se diera cuenta de su falta de comprensión de un texto, simplemente no podría hacer nada para compensarla. Esta capacidad de monitorearse es parte del pensamiento reflexivo que permite a los lectores planear, reflexionar y evaluar sus propios procesos, es evidencia de un pensamiento activo. Un buen lector utiliza la metacognición consciente durante su lectura (Pressley, 2002), de igual forma los autores no plantean una ruta de monitoreo para el lector, hacemos énfasis en lo anterior ya que, si bien se cuenta con argumentos teóricos que explicitan el proceso de la comprensión lectora, nadie ha resuelto el problema en el desempeño de los niños en los países latinoamericanos.

El cambio de paradigma educativo impulsado en los últimos años por las competencias, ha implicado un debate interesante sobre cómo evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Tobón (2004) señala que “la evaluación de las competencias debe integrar lo cualitativo con lo cuantitativo, pues con palabras no se puede medir, y con números no se puede comprender ni explicar”, ya que ambas contribuyen a la

mejora de los procesos educativos.

En este sentido, los planes de estudio de educación básica a partir del 2011, promueve la evaluación formativa como un proceso sistemático y planificado que concentra información por medio de estrategias, técnicas e instrumentos, que permite valorar si los estudiantes han alcanzado los aprendizajes esperados y los objetivos planteados. (SEP, 2011).

Asimismo, la información que se deriva de la evaluación, es una referencia sistematizada del nivel y desempeño del proceso educativo reflejado en el aprendizaje de los estudiantes, información que permite reconocer el avance de los alumnos de manera individual, grupal y escolar para tomar decisiones que se vean reflejadas en la mejora continua de los aprendizajes. “La información recogida, sistematizada y analizada por el docente es fundamental para poder alcanzar el propósito principal de la educación” (SEP, 2018). Por su parte, Álvarez y Villardón (2006) señalan que la evaluación por competencias debe ser entendida como el conjunto de actividades que son parte de un proceso sistemático de recogida de información, la cual debe ser después analizada e interpretada, con el fin de emitir juicios sobre las acciones realizadas por el sujeto, la comunidad o institución evaluada.

Evaluar el desarrollo de aprendizaje de los estudiantes de educación básica en la asignatura de español, implica conocer cuáles son las manifestaciones lectoras que el estudiante debe demostrar y que el docente debe observar para reconocer el desarrollo de competencias.

La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y resolverla, movilizándolo conocimientos. (Bolívar, 2008). El material propuesto en esta investigación está diseñado para que el estudiante ponga en juego habilidades, capacidades y actitudes

que le permitan avanzar en el desarrollo de competencias lectoras y que dichas manifestaciones sean identificadas en una prueba estandarizada por el docente aplicador.

La objetividad de las pruebas estandarizadas sirve al propósito de la medición, pues permite definir y delimitar el objeto a evaluar, así como a proporcionar elementos de control de dicha medición, para delimitar qué variables externas afectan el resultado y que el contexto, incluyendo al aplicador, no interfiera con el resultado. (Tristán y Pedraza, 2017).

La evaluación del material, se realizó con base en las evidencias de aprendizaje derivadas de los ejercicios propuestos, a través de éstos, el docente aplicador registró el avance de los estudiantes con respecto al estado inicial de sus conocimientos y habilidades. La manera en la que las niñas y niños usaron la nueva información, los modos de búsqueda, consulta, validación, argumentación y uso del conocimiento utilizado en los siguientes cuadernillos de trabajo de cada competencia, fueron los indicadores de progresión.

En este proceso de evaluación formativa se utilizó el registro sistemático de las respuestas de los participantes y de las estrategias que usaron para resolver los problemas que se plantearon en las consignas. Este tipo de registros brindaron información e indicadores sobre el aprendizaje de los estudiantes ante una situación específica, competencia tras competencia.

METODOLOGÍA

El proyecto que presentamos atiende directamente la problemática que explicitan estos resultados en la asignatura de español y se ocupa de hacer una propuesta alternativa de desarrollo y evaluación continua para lograr una mejora de los mismos, ocupándonos específicamente del nivel primaria en sus seis grados. Ofrecemos la elaboración, pilotaje y valoración final de un material didáctico que

permita preparar a los niños en el dominio de 24 competencias o aprendizajes esperados enfocados a la lectura de comprensión de textos literarios e informativos.

La problemática detectada en la realidad social del estado de San Luis Potosí, es ubicada en el nivel primaria donde el bajo rendimiento en la comprensión lectora de los niños es recurrente, por lo que se decidió hacer algo al respecto y para ello se diseñó un material que se aplicó durante un periodo continuo en un ciclo escolar, para comprobar la eficacia del material didáctico propuesto en el incremento de la comprensión lectora, aplicado y evaluado con niños de primero a sexto grados de las cuatro zonas del estado de San Luis Potosí.

La contribución de este proyecto se centró en una propuesta que atiende de manera puntual cada una de las siguientes competencias basadas en los planes y programas de educación primaria 2011, en la idea de que debe prepararse una serie de ejercicios específicos para éstas y aplicarse de manera complementaria y emergente al currículum actual:

- a. Primer grado: 1. Identifica la idea central de un texto, las características de ésta y el mensaje principal de una imagen. 2. Retoma la lectura (guiada) para responder a preguntas de interés e identifica la estructura y funcionalidad de un texto. 3. Identifica la trama de cuentos infantiles, historietas y otros textos. 4. Distingue las características de las leyendas y comprende su contenido.
- b. Segundo grado: 1. Compara características de textos literarios y textos informativos para clasificarlos. 2. Identifica las similitudes y diferencias en la estructura de un cuento, historieta, leyenda y fábula. 3. Selecciona información y realiza reseñas de cuentos infantiles. 4. Identifica la idea principal

en los párrafos de diferentes tipos de texto.

c. Tercer grado: 1. Distingue las ideas centrales y secundarias en textos informativos. 2. Utiliza los tiempos verbales para establecer el orden temporal de sucesos. 3. Analiza el contenido, desarrollo y moraleja de una fábula. 4. Transforma un cuento a historieta.

d. Cuarto grado: 1. Lee y comprende una variedad de textos de mediana dificultad y puede notar contradicciones, semejanzas y diferencias entre los textos que abordan un mismo tema. 2. Produce un texto de forma autónoma, conceptualmente correcto, a partir de la información prevista de dos o tres fuentes. 3. Identifica las características y la función de diferentes tipos textuales. 4. Identifica la estructura y función de textos comparativos y usa nexos para establecer comparaciones: en cambio, por un lado, por otro lado, a diferencia de, al igual que, etc.

e. Quinto grado: 1. Distingue la estructura y características de las leyendas. 2. Conoce la estructura de un cuento e identifica los elementos más relevantes del mismo. 3. Identifica las ideas principales y secundarias de diversos textos. 4. Identifica las ideas centrales y complementarias de diversos textos.

f. Sexto grado: 1. Comprende diferentes textos y contesta preguntas sobre los mismos. 2. Identifica las ideas centrales y complementarias de diversos textos. 3. Lee y comprende textos con diversas características. 4. Lee y comprende e identifica la estructura de textos informativos.

La metodología se sustentó en la investigación acción con un enfoque mixto. Según Cohen (1990) la investigación-acción

implica una reflexión relacionada con el diagnóstico en un primer paso, donde se analizan los problemas y se plantean las hipótesis y una intervención donde se prueba un experimento de cambio aplicado a una realidad social. Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Sampieri 2008).

La investigación tuvo dos vertientes o ejes importantes: A) El primero de ellos consiste en la investigación acción, con el diseño, aplicación y evaluación del material didáctico basado en las 24 competencias mencionadas en el apartado de justificación de este documento. B) El estudio es de tipo exploratorio, con un enfoque mixto, que permitió recuperar datos tanto cuantitativos como cualitativos a partir de la aplicación del material didáctico, los resultados de los exámenes diagnósticos y dos pruebas bimestrales correspondientes a febrero y junio de 2018.

A través del enfoque mixto se recuperaron datos tanto cuantitativos como cualitativos a partir de la aplicación del material didáctico, al valorar los desempeños de cada niño en la evaluación diagnóstica aplicada por la escuela primaria; a su vez, fueron revisadas y contrastadas las evaluaciones bimestrales correspondientes a la primaria a la que pertenecen antes y después de trabajar con el material aplicado. Al final de un año se ofrecen las tendencias obtenidas, así como un informe cuantitativo por cada uno de los 72 alumnos sobre el desarrollo de las competencias y uno cualitativo por escuela; así como también un informe mixto del proyecto en general.

Así mismo, el enfoque mixto permitió

recabar información, que correspondió a las observaciones directas de los aplicadores hacia el desempeño de los niños durante la aplicación del material y; cuantitativa, porque documentó el progreso en las competencias trabajadas en función de los aciertos conseguidos en cada aplicación y la correlación que guarda una aplicación, tanto con la que le antecede como con la que le sucede.

El material didáctico fue un instrumento para desarrollar la comprensión lectora en niños de edad primaria, por lo que fue necesario someter dicho instrumento a pruebas de confiabilidad que definieran la probabilidad de éxito de la metodología de aprendizaje que el instrumento mismo representa; para ello los reactivos (respuestas de los ejercicios planteados en cada material) fueron sometidos al índice de correlación alfa de Cronbach (Quero, 2010) y también a la correlación de Pearson, con la intención de obtener certeza de que el material midiese la misma variable o competencia y, por otro lado, que los ejercicios tuvieran consistencia y homogeneidad para observar la progresión.

Para la elaboración de la propuesta didáctica por competencias en educación básica, consideramos orientar el diseño hacia la práctica, según Reigeluth (2000) centrarnos en formatos o medios para conseguir objetivos de enseñanza y aprendizaje específicos impulsa la mejora de la capacidad lectora de los niños y desde luego con base en la revisión de bibliografía reciente sobre lectura y literatura infantil. Consideramos la idea de que el alumno sienta que está en un proceso y está en sus manos avanzar por niveles y secuencias dentro de éste.

Los ejercicios por cada competencia son conocimientos, habilidades y actitudes que favorecen y facilitan el aprendizaje, esclareciendo situaciones en las que dichas competencias deberían utilizarse, fraccionar e

integrar los contenidos mediante componentes más detallados que proporcionen una mejor orientación para la acción.

El muestreo es intencionado porque hemos elegido escuelas con bajo, medio y alto rendimiento de las cuatro zonas del estado de San Luis Potosí: altiplano, centro, media y huasteca, de tipo urbano, semiurbano y rural y tres niños de cada grado con niveles de desempeño alto, medio y bajo cada uno, dando totales de doce escuelas primarias por seis niños de cada una de ellas, siendo el tamaño de la muestra de 72 niños.

Las doce escuelas primarias seleccionadas para este estudio fueron gestionadas por el equipo base a través de una carta de colaboración que permitiera la vinculación entre los docentes aplicadores y los estudiantes, con el propósito de trabajar de forma complementaria a la jornada escolar en la asignatura de español con el material diseñado.

Los estudiantes de cada grado, tuvieron acceso al material a través de un docente coordinador de zona que orientó y guió la aplicación del material diseñado, con una periodicidad de dos a tres días a la semana durante una hora en horario extraescolar. Los docentes que fungieron como aplicadores de zona, fueron elegidos según la ubicación de su centro de trabajo y considerando que tuvieran experiencia frente a grupo en educación básica, quienes fueron los encargados de coordinar la entrega y recepción de materiales y respondieron por el uso adecuado del mismo confiado a su manejo, de igual forma rindieron periódicamente informe de los pormenores de la zona y recuperaron los registros y controles necesarios del proceso evaluativo.

Los instrumentos de seguimiento y medición fueron los exámenes diagnósticos, los resultados de los menores en sus pruebas bimestrales de español correspondientes a

febrero y junio de 2018 y los porcentajes de asertividad de los menores al trabajar con el material didáctico. El equipo base fue el responsable del desarrollo de la investigación, lo que implicó la comunicación constante con los coordinadores de zona; así como recuperar evidencias, procesar la información y ofrecer conclusiones.

Al final de la recolección de información, ésta fue procesada a través del modelo estadístico haciendo uso de claves y rúbricas que concentraron los datos obtenidos para un análisis cuantitativo y cualitativo.

Para ello se utilizó el índice *Alfa de Cronbach* basado en la varianza de los ítems. Dado que la naturaleza del material didáctico es heredada del enfoque de competencias y pretende desarrollar la comprensión lectora en 4 diferentes competencias, estadísticamente es conveniente considerar que se tienen 12 sujetos (las escuelas de aplicación) y 4 ítems (las competencias evaluadas). Esto es debido a que la metodología de intervención propone 4 competencias por cada uno de los 6 grados escolares donde se aplicó el instrumento. Las competencias mencionadas gradúan la complejidad de los ejercicios, hecho que marca las diferencias entre los años escolares.

De este modo, se contempló la varianza de las competencias en función de los aciertos obtenidos en cada cuadernillo de trabajo. Como se dijo antes, cada cuadernillo evalúa una sola competencia a lo largo de la totalidad de su diseño y a través de los tipos de texto incluidos. Así, el coeficiente de *Cronbach* total del instrumento resultó de $\alpha_1=0.927$, lo que significa un nivel excelente de confianza.

Una vez que el material didáctico fue estadísticamente confiable, fue conveniente analizar el aprendizaje conseguido mediante un análisis correlacional. Dado que las aplicaciones del instrumento ocurrieron en espacios de tiempo uniforme, el progreso en las competencias trabajadas se pudo medir

en función de los aciertos conseguidos en cada aplicación y la correlación que guardó una aplicación, tanto con la que le antecede como con la que le sucede. En esta forma, se calculó el *coeficiente de correlación de Pearson* entre la prueba diagnóstica y el cuadernillo de reactivos asociados a la competencia 1, éstos a su vez con los reactivos asociados a los de la competencia 2 y así sucesivamente hasta correlacionar los reactivos asociados a la competencia 4 con los de la prueba trimestral. Los resultados de correlación se muestran en las siguientes gráficas de dispersión, donde p_i es el coeficiente de interés.

Este instrumento mide la competencia 1 descrita en el apartado de Diseño de Material Didáctico. El coeficiente de correlación p_i es igual a 0.044. Correlación positiva, pero extremadamente baja. Ello implica la naturaleza disímil del instrumento PRUEBA y la prueba diagnóstica.

El coeficiente de correlación p_i es igual a 0.6464. A diferencia de la correlación mostrada en la Fig. 1, la correlación es mucho más alta dado el diseño compartido de ambas pruebas.

El coeficiente de correlación p_i es igual a 0.5529. En esta ocasión, a pesar de que la correlación disminuye en aproximadamente 0.1 en relación a la mostrada en la Fig. 2, hay un mayor número de estudiantes que muestran una mejora entre la aplicación 2 y la aplicación 3 (puntos cuya abscisa es menor que la ordenada).

El coeficiente de correlación p_i es igual a 0.6344. La correlación mantiene un valor positivo ligeramente mayor a 0.6, un valor aceptable de la correlación entre pruebas sucesivas y que es indicador de homogeneidad en el desempeño de la población evaluada.

El coeficiente de correlación p_i es igual a 0.4878. Igual que en la Fig. 1 se obtiene una correlación casi nula debido a los enfoques

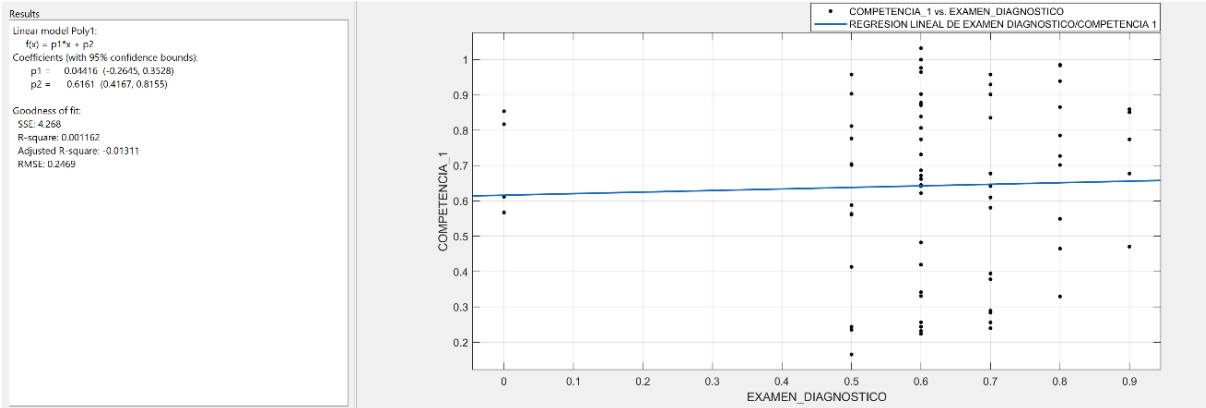


Figura 1.Correlación entre la prueba diagnóstica y la aplicación 1 del material didáctico (instrumento PRUEBA).

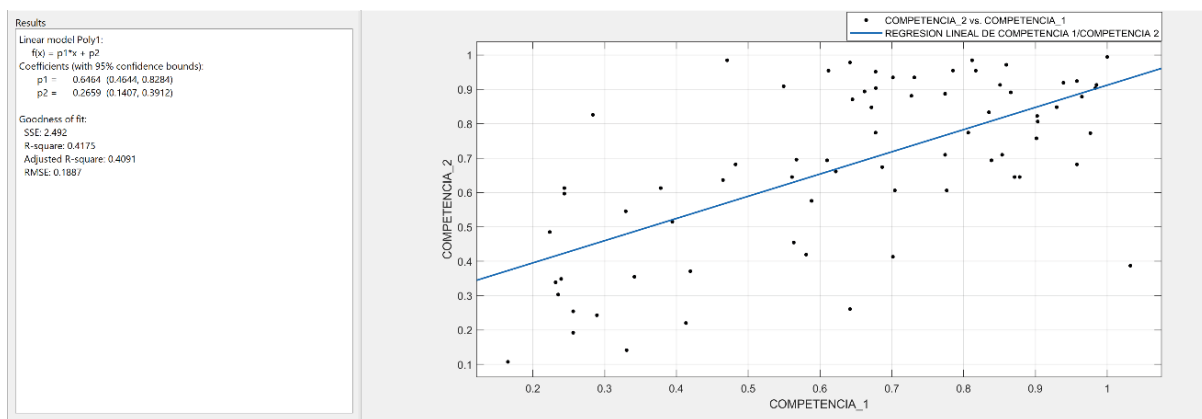


Figura 2.Correlación entre la aplicación 1 y 2 del instrumento PRUEBA.

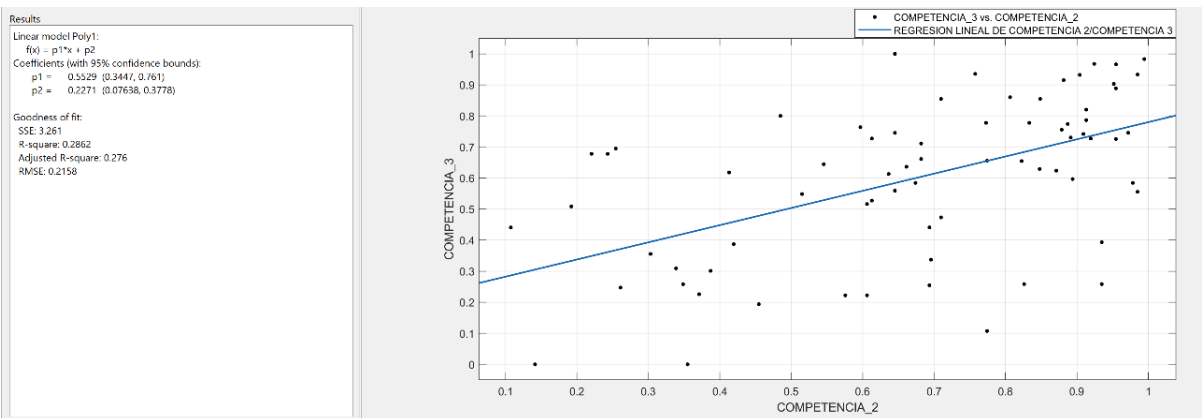


Figura 3.Correlación entre la aplicación 2 y 3 del instrumento PRUEBA.

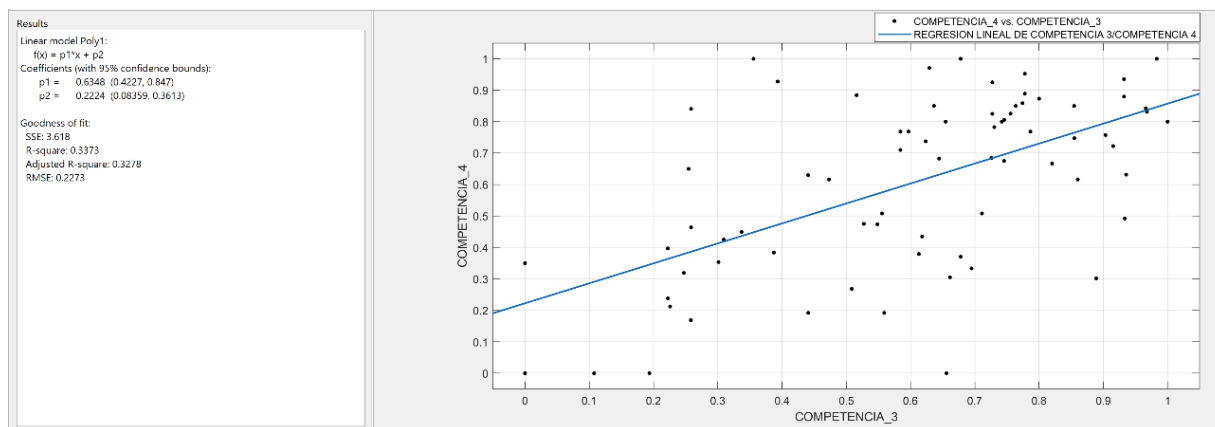


Figura 4. Correlación entre la aplicación 3 y 4 del instrumento PRUEBA

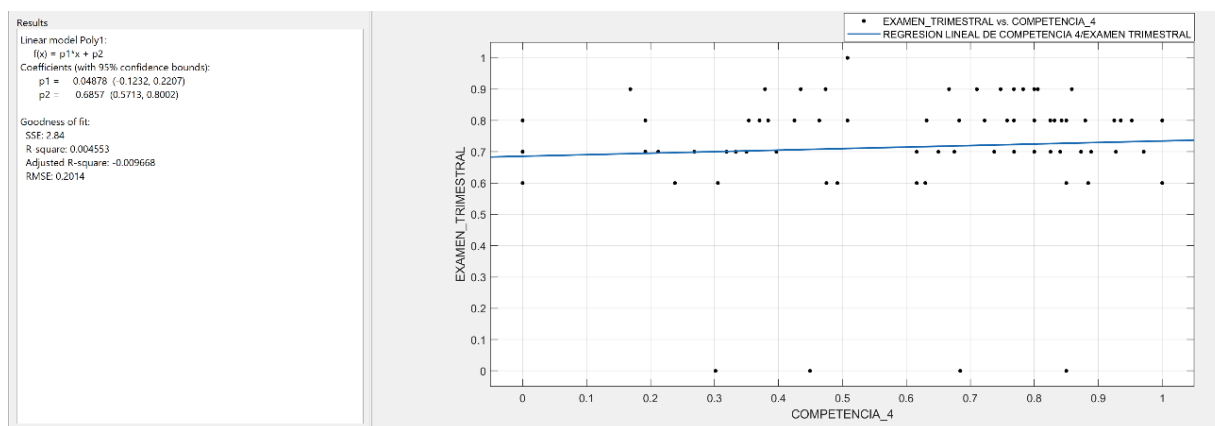


Figura 5. Correlación entre la aplicación 4 y el examen trimestral.

diferentes en el diseño de las pruebas. A pesar de ello, es claro que la mayoría de los niños están por encima de la evaluación obtenida en la aplicación 4 de PRUEBA. Esto demuestra el impacto de la prueba en la promoción de los aprendizajes en la comprensión lectora de los estudiantes.

A través del enfoque mixto se recuperaron datos tanto cuantitativos como cualitativos a partir de la aplicación del material didáctico, al valorar los desempeños de cada niño en la evaluación diagnóstica aplicada por la escuela primaria. La investigación tuvo dos vertientes:

- a) La primera de éstas consistió en la investigación acción, con el diseño, aplicación y evaluación del material didáctico basado en las 24 competencias mencionadas.

b) El estudio fue de tipo exploratorio, con un enfoque mixto, que permitió recuperar datos tanto cuantitativos como cualitativos a partir de la aplicación del material didáctico, los resultados de los exámenes diagnósticos y las pruebas correspondientes al primer trimestre aplicadas en las escuelas participantes.

Se consideró trabajar con 4 aplicadores, uno para cada región del estado de San Luis Potosí: Región Huasteca, Región Media, Región Centro y Región Altiplano. En este sentido y en un primer momento, la elección de los aplicadores se realizó por parte del equipo base de este proyecto, considerando tres aspectos:

1. Docentes de educación básica de formación.

2. Experiencia frente a grupo.

3. Facilidad para trasladarse a las tres escuelas elegidas de las distintas zonas donde se aplicó el proyecto.

Previamente, el equipo base tuvo a bien seleccionar las tres escuelas por región que participaron en este proyecto, se firmó un convenio de colaboración con las instituciones para trabajar con un niño de cada grado escolar de las cuatro zonas durante el desarrollo del proyecto, contemplando así un total de 72 estudiantes, 18 por cada región, 6 de ellos por cada una de las escuelas.

En esta fase partimos de un diseño basado en competencias para el cual tomamos como documento rector los planes y programas SEP 2011 correspondientes a cada grado, con la finalidad de desarrollar competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje.

El diseño del material didáctico se centra en las prácticas sociales del lenguaje, que se definen como pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y participar en intercambios de lectura.

El conjunto de actividades didácticas que se diseñaron establecen como meta la adquisición de competencias de acuerdo a los estándares de desempeño PISA para la comprensión lectora.

- Localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre distintos fragmentos de información que quizá tengan que ajustarse a varios criterios.

- Integrar distintas partes de un texto para identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios. Manejar información en conflicto.

- Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto. Demostrar un conocimiento detallado del texto en relación con el conocimiento habitual y cotidiano, o hacer uso de conocimientos menos habituales.

- Utilizar convenciones de organización del texto, cuando las haya, y seguir vínculos lógicos, explícitos o implícitos, como causa y efecto a lo largo de frases o párrafos, para localizar, interpretar o valorar información.

El material didáctico divide sus características en tres parámetros:

1. Diseño del material: que sea innovador, original y atractivo, comunicación visual efectiva e integración de los elementos que lo conforman.

2. Presentación de los ejercicios: completos, secuenciados y progresivos.

3. Funcionalidad de los ejercicios: el ejercicio facilita la construcción del conocimiento, es adecuado al nivel cognitivo del receptor.

El material de trabajo se organizó por competencias, cada competencia comprende un número de ejercicios que tiene como propósito potenciar un aprendizaje esperado, los ejercicios varían en número y complejidad según el grado escolar al que están destinados; de tal modo que cada una de éstas tuviera un cuadernillo de trabajo con una serie de ejercicios distribuidos en formato media carta con diseño editorial homogéneo por ambos lados de la hoja, para tal fin nombramos al material didáctico con el término PALABRAS, éste aparece en cada cuartilla y cada tanto.

A continuación, se presenta una relación en formato de tabla sobre los cuadernos de trabajo que muestran el grado, las competencias, los recursos literarios e informativos, el número de ejercicios y el número de cuartillas que

los componen. Lo anterior da fe de datos cuantitativos que caracterizan al material didáctico del que podemos desprender un equilibrio en el número de ejercicios

destinados a desarrollar las 24 competencias, podemos decir que el promedio de éstos en los 24 cuadernillos fue de 25.7 y el promedio de cuartillas fue de 32.4

Grados	Competencias	Recursos literarios e informativos	Ejercicios	Cuartillas
1	Identifica la idea central de un texto, las características de ésta y el mensaje principal de una imagen.	5: adivinanza, cuento, acertijos, trabalenguas y fábula.	29	30
1	Retoma la lectura (guiada) para responder a preguntas de interés e identifica la estructura y funcionalidad de un texto.	7: cuento, fábula, cómic, relato, 2 noticias y canción infantil	24	30
1	Identificar la trama de cuentos infantiles, historietas y otros textos.	6: 3 cuentos, 2 poemas e historieta.	25	31
1	Distingue las características de las leyendas y comprende su contenido.	6 leyendas.	20	30
2	Compara características de textos literarios y textos informativos para clasificarlos.	6: tríptico, texto, folleto y nota informativos, cuento y narración.	35	35
2	Identifica las similitudes y diferencias en la estructura de un cuento, historieta, leyenda y fábula.	3: 2 cuentos y fábula.	31	35
2	Selecciona información y realiza reseñas de cuentos infantiles.	11: 2 fábula, 3 cuentos, 5 reseñas y canción	20	32
2	Identifica la idea principal en los párrafos de diferentes tipos de textos.	8: 7 textos informativos y cuentos.	29	35
3	Utiliza los tiempos verbales para establecer el orden temporal de sucesos.	2: leyenda y relato.	38	40
3	Analiza el contenido, desarrollo y moraleja de una fábula.	13: 12 fábulas y texto informativo.	28	40
3	Transforma un cuento en una historieta.	12: 7 historietas, chiste, 3 cuentos y fábula.	32	40
3	Distingue las ideas centrales y secundarias en textos informativos.	6: 5 textos informativos y poema.	33	40
4	Lee y comprende una variedad de textos de mediana dificultad y puede notar contradicciones, semejanzas y diferencias entre los textos que abordan un mismo tema.	6: 4 textos informativos, biografía y cuento.	20	35
4	Produce un texto de forma autónoma, conceptualmente correcto, a partir de la información prevista de dos o tres fuentes.	6: Biografía, 2 textos informativos, leyenda, cuento y receta de cocina.	22	35
4	Identifica las características y la función de diferentes tipos textuales.	7: mito, fábula, cuento, reportaje, texto informativo, noticia e instructivo.	24	35
4	Identifica la estructura y función de textos comparativos y usa nexos para establecer comparaciones.	9 textos informativos.	26	35
5	Distingue la estructura y características de las leyendas.	3 leyendas.	25	30
5	Conoce la estructura de un cuento e identifica los elementos más relevantes del mismo.	4 cuentos.	25	30
5	Identifica las ideas centrales y complementarias de diversos textos.	5: 3 textos informativos, artículo y cuento.	36	30
5	Identifica las ideas principales y secundarias de diversos textos.	3: texto informativo y 2 cuentos	23	30
6	Lee y comprende e identifica la estructura de textos informativos.	6 noticias.	19	25
6	Comprende diferentes textos y contesta preguntas sobre los mismos.	5 cuentos.	16	25
6	Identifica las ideas centrales y complementarias de diversos textos.	3: texto científico, fábula y cuento.	18	25
6	Lee y comprende textos con diversas características.	5: texto informativo, 3 cuentos y texto de consulta.	18	25

Es importante resaltar que en los tipos de lectura empleados e incluidos en los cuadernillos al menos hay dos fundamentales en nuestra propuesta didáctica, uno de orden literario como el cuento y otro de carácter informativo, ambos están presentes en todos los grados y en todas las competencias; es decir, representan una constante en el material elegido de lectura, pues como lo propusimos en un principio del proyecto, son dos tipos de texto en los que confiamos como generadores o promotores principales de las competencias lectoras.

La metodología del proyecto consideró que cada uno de los alumnos de cada grado tuviera acceso al material a través del aplicador, mismo que facilitó la aplicación y resolución de los ejercicios diseñados con una periodicidad de dos a tres días a la semana durante una hora en horario extraescolar o bien sólo sabatino. Los resultados se midieron a través del porcentaje de aciertos contestados por cada niño y su efectividad se midió a través del contraste entre las pruebas de diagnóstico y primer trimestre, con la finalidad de confirmar la eficiencia del material con respecto al éxito académico y el progreso del nivel de comprensión lectora.

Una vez que los facilitadores se organizaron para llevar a cabo la aplicación, los menores asistieron periódicamente en los horarios establecidos para resolver el material correspondiente. En las reuniones llevadas a cabo, los aplicadores hicieron sus aportaciones comentando que los alumnos acudieron a las sesiones con notable interés y entusiasmo, mostrándose muy motivados por resolver el material y una vez que culminaba la sesión esperaban inquietos la próxima. El rol de los estudiantes únicamente fue el de interactuar con el material de acuerdo con sus posibilidades, acercándose al guía (docente aplicador) cuando tuviera alguna duda o requiriera de una precisión para resolver los ejercicios.

El rol del aplicador consistió en ser facilitador del material y estar presente para aclarar dudas de los niños. En el caso de los estudiantes de primer grado, los cuatro aplicadores se encontraron con la constante de que los infantes no habían adquirido el proceso de lectura y escritura, por lo que se vieron en la necesidad de leerles el material en voz alta y asistirlos en la resolución del mismo.

Si bien, dentro de la educación básica el trayecto de lenguaje y comunicación tiene como propósito que los niños desde preescolar hasta secundaria adquieran y desarrollen habilidades comunicativas, el transcurso del tercer grado de preescolar a primer grado de primaria resulta complejo, ya que las competencias que hasta ese momento han adquirido los infantes no llegan a la adquisición del nivel alfabético de la lectura y la escritura. Si a los niños en preescolar se les obliga a adquirir dicho aprendizaje de manera forzada o mecánica, será contraproducente en grados superiores a falta de comprensión en lo que leen y escriben, lo cual se contrapone al propósito de este proyecto. Por lo anterior, la función del aplicador únicamente consistió en acercar a los niños a la resolución del material respetando sus procesos y desarrollo.

Para la evaluación continua de cada competencia, se les proporcionó a los aplicadores un formato para realizar un registro cuantitativo en el que contabilizaran los aciertos obtenidos por cada alumno, y uno cualitativo en donde recabaran observaciones realizadas a aspectos de carácter valoral: estados de ánimo, disposición, influencia del contexto y progreso en el dominio del material.

RESULTADOS

De acuerdo con la metodología seguida se diseñó el material didáctico bajo un enfoque cualitativo centrado en el paradigma de la investigación basada en el diseño, alimentada por la teoría que subyace a la comprensión lectora y a la didáctica de la lengua. Sin embargo, para tener seguridad de que las variables definidas en el diseño miden aquello que la investigación persigue, se decidió calcular el *índice de Cronbach* basado en la varianza de las aplicaciones y tomando como sujetos a las escuelas mismas. El resultado fue un índice grado. En ánimo de establecer una métrica que dé información del impacto de la metodología de aprendizaje que el material didáctico constituye, se llevó a cabo un análisis de correlaciones entre pruebas sucesivas para entender el impacto y progreso de los sustentantes en las competencias de trabajo. Los resultados muestran que, en aplicaciones sucesivas, en forma progresiva los niños adquirieron un mayor número de aciertos en cada aplicación. Este análisis también nos permitió conjeturar que, debido a la correlación cercana a cero entre las aplicaciones del material didáctico y las pruebas externas a ella (pruebas diagnóstica y trimestral), los diseños y enfoques de las pruebas del material didáctico y las formuladas por las escuelas primarias participantes son distintos. Esto dio pauta para confirmar parcialmente la hipótesis de que el material didáctico puede fungir como una metodología de aprendizaje, y no sólo como un instrumento de evaluación.

El desarrollo de las competencias lectoras de los 72 niños participantes fue en incremento a partir de la interacción con el material, observándose mayores niveles de comprensión en aquellos grupos en donde los docentes aplicadores apoyaron y orientaron de manera más cercana a los estudiantes, pues su papel fue fundamental al crear vínculos con los grupos muestra. Otro factor determinante

en los resultados fueron los retos a los que los facilitadores tuvieron que enfrentarse en la aplicación de cada competencia.

En la aplicación del material didáctico de la primera competencia los aplicadores, a través de las evaluaciones cualitativas, refirieron ciertos conflictos por el nivel de lectura y escritura que manifestaron los niños de primero y segundo año, ya que aún no habían desarrollado las habilidades inherentes que requiere el material para su adecuada ejecución, tales como descifrar el código escrito, por lo tanto, se tuvieron que dar a la tarea de utilizar los referentes literarios para explicar, fortalecer y potenciar este tipo de habilidades.

En la segunda competencia algunos niños ya se mostraron más familiarizados con el material, por lo que comenzaron a trabajar de forma independiente sin necesidad de que el aplicador estuviese orientándolos sobre las indicaciones. Los análisis cualitativos arrojan que incrementó el entusiasmo de los niños y la seguridad para trabajar con el material, lo que se traduce en la mejoría de los resultados obtenidos en esta competencia.

Para el desarrollo de la tercera competencia, los niños adquirieron un grado de confianza más sólido tanto con el aplicador como con el material, lo que se refleja en la consolidación de la metodología de trabajo del material propuesta desde el inicio del proyecto. El haber transitado por dos cuadernillos previos, les facilitó desarrollar las habilidades necesarias para trabajar con ejercicios que implicaban un nivel cognitivo más avanzado tales como interpretación de imágenes y texto, emisión de juicios de valor y atender la comunicación no verbal.

La aplicación de la cuarta competencia se centró en recuperar los avances y las implicaciones de las competencias anteriores en conjunto con la última. Los resultados en el desarrollo integral de todas las competencias,

permitió observar el progreso significativo de la comprensión lectora de textos literarios e informativos tales como extraer las ideas principales de un texto, identificar tipos de textos, interpretar a través de la escritura los textos leídos e interactuar con un corpus de literatura infantil más amplio.

En cuanto a los resultados obtenidos por zonas, el altiplano y la huasteca tuvieron los mayores resultados de aprovechamiento y, las zonas centro y media, fueron las menos favorecidas por distintos factores que creemos pudieron impactar en la eficacia del material, como fue la falta de compromiso en la asistencia y perseverancia de las niñas y niños muestra, situación que nos hace enfatizar en la responsabilidad y compromiso de los padres de familia para asegurar la efectividad material.

A continuación, se presenta la gráfica estadística que muestra una comparativa entre la media del resultado del examen diagnóstico y la del primer trimestre (visualizada como **Media Final**), de las escuelas participantes de las cuatro zonas del estado; así como también las medias obtenidas de cada una de las competencias después de la aplicación.

Así mismo, en la siguiente gráfica se muestra la desviación estándar por competencias la cual representa una desviación baja, lo que quiere decir que el grupo de niños de las cuatro zonas es homogéneo; la firmeza de los datos evidencia el impacto del instrumento de trabajo sobre el desarrollo de las competencias que se están midiendo, por lo que se considera que el óptimo resultado es consecuencia del material empleado.

Los datos cuantitativos mostrados hasta aquí confirman los datos cualitativos: si percibiéramos el progreso del proyecto en una línea del tiempo de manera hipotética, observaríamos el incremento en la mejora de los resultados de las niñas y niños implicados, desde el inicio basado en sus

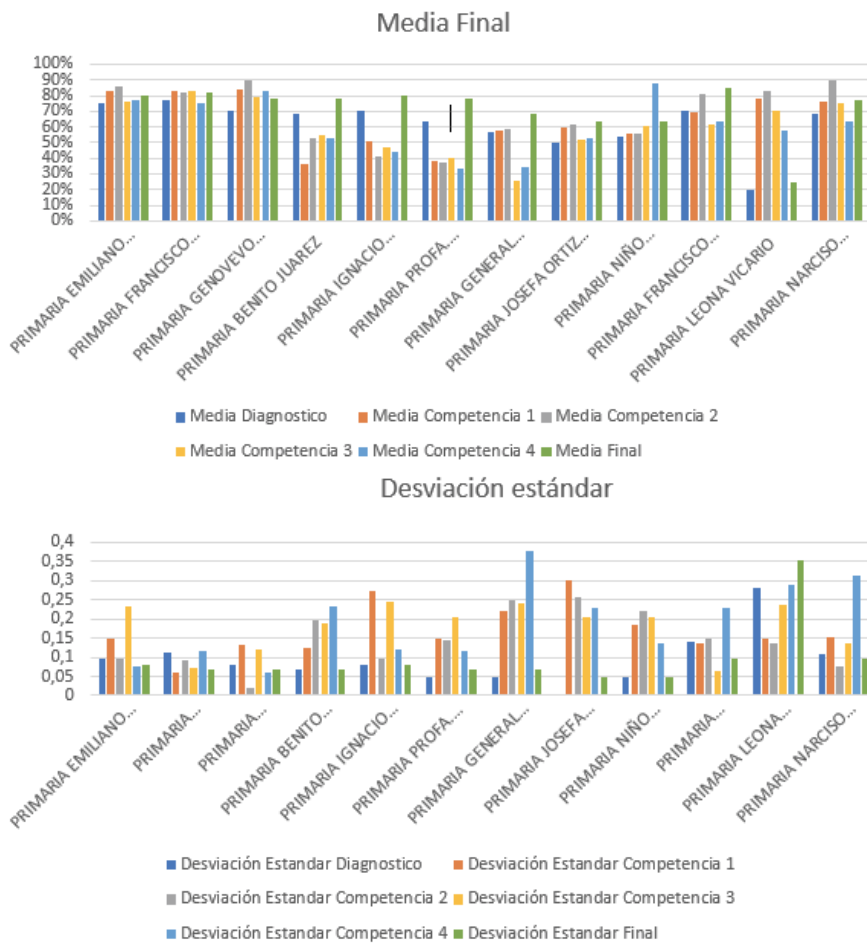
pruebas diagnósticas (ajenas a este esfuerzo), y los efectos en el trabajo con los ejercicios competencia tras competencia de nuestro material didáctico, los participantes tuvieron cuadernos de trabajo homogéneos, concisos, progresivos y confiables donde desarrollaron habilidades capaces de reflejar su potencial en la comprensión lectora.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue diseñar, aplicar y evaluar un material didáctico que permitiera preparar a una muestra representativa de niñas y niños potosinos que cursan la educación primaria en las cuatro zonas que comprende el estado de San Luis Potosí, en el dominio de 24 competencias o aprendizajes esperados enfocados a la lectura de comprensión de textos literarios e informativos.

Los resultados han puesto de manifiesto que las competencias lectoras de las niñas y los niños que participaron en este estudio, fueron movilizadas a través de la creatividad con la que fue diseñado el material, así como la pertinencia didáctica entre el ejercicio propuesto y el aprendizaje esperado, con un énfasis en la comunicación visual adicionado al texto a través de la lectura de imágenes, que es una de las primeras habilidades lectoras que preparan el sistema cognitivo para aprender a leer y a escribir.

Por otro lado, la aplicación del material fue quizás una de las etapas más complicadas de emprender, porque requirió varios recursos: humanos, económicos y logísticos. Los tres tipos de escuelas primarias que elegimos para aplicar representaban ya un reto en sí mismo, dadas las diferencias entre los contextos rural y urbano; sin embargo, la elección del perfil de aplicadores estuvo basada en la idea de docentes recién egresados que se sintieran identificados con el objetivo del proyecto, pero lo más relevante de su trabajo fue proponer



ambientes lectores adecuados para facilitar la aplicación.

La evaluación por competencias puede llegar a ser muy subjetiva si depende sólo del criterio docente, ya que en ella se entrelazan las percepciones y sentimientos del observador. Pero en este proyecto se consideró cuidar la evidencia para detectar manifestaciones lectoras observables, delimitadas y concisas comprendidas en cada competencia propuesta. La propuesta permitió hacer evidente la certeza de contar con elementos medibles y cuantificables para correlacionarlos con lo observable, reconocer de qué forma las niñas y niños desarrollan competencias y en qué momento las aplican.

Actualmente la aplicación de planes y programas no ha garantizado el desarrollo de competencias en los menores, lo dicen las

bajas cifras en el nivel de comprensión lectora con base en las evaluaciones estandarizadas de los organismos internacionales. Las investigaciones revelan las numerosas dificultades que muestra el alumnado de educación básica en el aprendizaje de la lengua escrita, considerando el predominio que han tenido los métodos tradicionales en su enseñanza y aprendizaje, lo que no ha contribuido en la mejora de la comprensión lectora (Jurado, 2013). Es necesario que el estado de San Luis Potosí, a través de los fondos educativos o programas federales, incentiven la creación de proyectos emergentes que contribuyan a la par de los planes de estudio, con una estrategia de intervención docente e instrumentos confiables y homogéneos para niñas y niños que, de forma progresiva desarrollen sus competencias lectoras de

acuerdo a nivel que presenten; es decir, la emergencia no puede estandarizarse sino tener opciones de intervención por niveles que garanticen un desarrollo individual y resultados medibles por cada infante.

Una nueva discusión se genera si se considera o propone replicar en otras entidades con bajos niveles lectores de sus niñas y niños del país; así preguntar: ¿a quiénes les corresponde buscar alternativas de intervención para resolver el problema de fondo? Está claro que los docentes hacemos la parte que nos corresponde en el aula, pero lo cierto es que no está siendo suficiente; la educación es una obligación del estado mexicano; sin embargo deben sumarse más actores en la ecuación para la obtención de mejoría e ir más allá de datos estadísticos reveladores del mal desempeño, por ejemplo, la sociedad a través de padres de familia y asociaciones civiles promoviendo la lectura como hábito necesario en el desarrollo infantil y la iniciativa privada con financiamiento por medio de políticas de administración tributarias que faciliten esa oportunidad de generar y aplicar soluciones confiables emergentes a través de proyectos de intervención.

En el país las políticas públicas con relación a la educación se proyectan, derivadas del análisis del estado actual del contexto mexicano, en el Plan de Desarrollo Nacional (PDN, 2019- 2024), donde se señala como un problema público en el apartado 5 *Análisis del estado actual*, que “Las decisiones de política educativa han sido tomadas de forma vertical y desarticulada, sin considerar a todos los sectores y grupos de la sociedad, repercutiendo de forma negativa en el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas.” De igual forma propone como *objetivo prioritario* número 6. “Fortalecer la rectoría del Estado y la participación de todos los sectores y grupos de la sociedad para concretar la transformación

del Sistema Educativo Nacional, centrada en el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos” y como una *acción concreta* de éste “Consolidar la corresponsabilidad a partir de la participación activa de la comunidad escolar en el proceso educativo, así como en el uso y aprovechamiento sostenible de los recursos públicos a través de proyectos de intervención en las escuelas y centros educativos de tipo básico y medio superior”. (PDN, 2019- 2024). Por lo anterior, ¿qué esperamos para hacernos partícipes?, el panorama de opciones es amplio y con este estudio ya está sustentado en el corto y mediano plazo.

CONCLUSIONES

A tres años de distancia de experimentar la aplicación de este material didáctico como base de investigación, y pasado un periodo de transición comprendido entre 2017 y 2020, la educación básica pasó de sus planes y programas 2011 al modelo educativo 2018; no obstante, el plan 2011 no ha fenecido del todo ya que sigue vigente en las aulas, pues sabemos que se recurre a éste siendo utilizado por los maestros y maestras de educación básica en los grados de tercero a sexto de primaria; por lo tanto los resultados que aquí presentamos tienen pertinencia a pesar de haber sido recuperados durante la vigencia del plan 2011.

Así, después de vivir la experiencia de diseñar y aplicar material didáctico específico para el desarrollo de las competencias lectoras de la educación básica en el nivel primaria, se pudo comprobar el incremento en los niveles de comprensión en las niñas y niños con tan sólo ejercitar una séptima parte de las sugeridas en el plan de estudios 2011; esto se traduce en cuatro competencias de las 28 de éstas por grado escolar; significa que de haberse contemplado el resto, los resultados hubiesen sido exponencialmente asertivos.

Por lo anterior, esta investigación logró

demostrar que diseñar, aplicar y evaluar un material didáctico, enfocado a preparar una muestra representativa de niños que cursaran la educación primaria en las cuatro zonas que comprende el estado de San Luis Potosí en el dominio de 24 competencias o aprendizajes esperados, centrados en la lectura de comprensión de textos literarios e informativos; es una opción viable para el progreso de los alumnos y puede atender directamente el problema del bajo rendimiento escolar que caracteriza a nuestro sistema educativo, en específico en el tema de la comprensión lectora.

Esta investigación enfatiza la necesidad de preparar materiales concretos que desarrollen competencias, a través de ejercicios precisos para ello, éstos fueron suficientes en cantidad, con fomento el aprendizaje autodidacta, visualmente atractivos y aplicados sistemáticamente de manera extracurricular con la ayuda de un profesor aplicador. El que los niños progresivamente trabajen con ellos garantiza un progreso significativo en su proceso como lectores, pues en cuatro meses que duró la aplicación, el avance de los infantes fue alentador y se vio reflejado en su desempeño académico con un aumento de sus calificaciones en la asignatura de español.

Por otro lado, los resultados que se presentan en este estudio corresponden a una investigación acerca de la cualificación de procesos de comprensión lectora de textos literarios e informativos, a partir del diseño, aplicación y evaluación del material didáctico referido a la asignatura de español en educación primaria, apertura al diálogo sobre la necesidad de emplear mayores recursos, no sólo financieros sino materiales y de tiempo

para atender con atingencia un rezago añejo y doloroso en materia educativa; la posibilidad de encontrar vías alternas al problema del bajo nivel de comprensión lectora fuera del espacio del aula que, si bien es cierto está diseñado para atenderlo, las décadas de malos resultados demuestran que no es suficiente y, medidas como lo que aquí se ha expuesto, son efectivas y confiables para atender dificultades concretas al respecto.

Así mismo, la experiencia en esta investigación en el estado de San Luis Potosí aplicada a sus cuatro zonas o regiones, demuestra que es posible ofrecer alternativas viables de desarrollo y evaluación continua para lograr una mejora en los resultados de la asignatura de español a nivel primaria. Al mismo tiempo comprobamos, a través de las tendencias derivadas de las evaluaciones y el seguimiento sistemático, que la aplicación del material didáctico propuesto, en función del logro de las competencias lectoras de niñas y niños potosinos, es una ruta por la que vale la pena transitar respecto a los estudios de la enseñanza del español en la educación básica.

La magnitud de esta investigación/acción obtuvo el financiamiento del fondo sectorial CONACYT-INEE a través de la participación en una convocatoria nacional, lo cual demuestra que el camino no es económicamente simple, pues ante un presupuesto limitado las opciones de ejecución se reducen; así, lo obtenido de este emprendimiento académico es un trabajo documentado para futuras investigaciones sobre la comprensión lectora en el nivel primaria que pueda servir de base para la discusión en actuales escenarios académicos y de toma de decisiones al nivel de las políticas públicas.

REFERENCIAS

1. BOLÍVAR BOTÍA, Antonio. **Las competencias básicas para la vida más transversales. Buenas prácticas para su tratamiento en el centro educativo y en el aula.** Guatemala: USAID del pueblo de los Estados Unidos de América. Reforma educativa en el aula. Ministerio de Educación., [s.d.].
2. CARRASCO ALTAMIRANO, Alma. Elecciones y constitución de acervos en la Educación Infantil criterios y . *In: Literatura en Educación Infantil. Acervos, espacios y mediadores.* Brasilia: MEC, 2015.
3. CERRILLO , Pedro . **Sociedad y Lectura. La importancia de los mediadores de lectura.** [s.l.: s.n.], 2005.
4. —; SÁNCHEZ, César . Literatura con mayúsculas . **Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura** , p. 7–21, 2006.
5. COLLINS BLOCK, Cathy ; PRESSLEY, Michael . **Comprehension Instruction. Research based best practices.** Nueva York: Guilford Press, [s.d.].
6. COLOMER , Teresa. La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. **Lectura y Vida**, p. 22, 2004. Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf>.
7. ——. Alimentar la capacidad metafórica en la primera infancia. **Revista Electrónica Linternas y Bosques**, 2018.
8. ——. **Fueron felices y comieron perdices. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil.** [s.l.: s.n.], 2016.
9. ——. **La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura** . [s.l.]: 32º Congreso de Iby, [s.d.].
10. ——. Las funciones de la literatura infantil y juvenil. **Revista de Educación**, p. 203–216, 2005.
11. ——. **Siete llaves** . Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2007.
12. —; FITTIPALDI, Martina . **La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes ilustrados** . [s.l.: s.n.], 2012.
13. DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN 2020, Programa Sectorial de Educación 2020-2024. SEP. **Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. La Educación obligatoria en México, Informe 2016.** Disponible en: <http://www.ilustrados.com/tema/7907/capacidad_comprender_nuevo_reto_educaci%C3%B3n_actual.html>.
14. JURADO VALENCIA, Fabio; SÁNCHEZ CASTELLÓN, Ligia; CERCHIARO CEBALLOS, Elda ; *et al.* **Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido.** Bogotá Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, [s.d.]. Disponible en: <<https://doi.org/10.17227/01234870.37folios17.25>>.
15. LARROSA, Jorge . **La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.** Barcelona: Editorial Laertes, [s.d.].
16. MANUALE, Marcela. **Estrategias para la comprensión, construir una didáctica para la educación superior.** Argentina: [s.n., s.d.].
17. MATA, Juan . Ética, literatura infantil y formación literaria. **Imposiblia. Revista Internacional de Estudios Literarios** , p. 104–121, 2014.
18. MUNITA , Felipe . **El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura.** Tesis Doctoral , UAB, España, 2015.
19. OCDE. **Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias.** París: OCDE, [s.d.].
20. OCDE, PISA. **Proyecto de marco de alfabetización en lectura** . París: OCDE, [s.d.].
21. OJEDA, Carolina. Entrevista a Cecilia Silva-Díaz: Los libros enseñan a sus lectores cómo leerlos. Disponible en: <[International Journal of Human Sciences Research ISSN 2764-0558](https://www.fundacionlafuente.cl/entrevistas/cecilia-silva-diaz-los-libros-ensenan-a-sus-lectores-como-leerlos/#:~:text=%E2%80%94Yo%20creo%20que%20los%20libros,que%20se%20C3%A1lbum%20cobre%20realidad.>>.22. PÉREZ, Ma. Jesús. Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones.</div><div data-bbox=)

23. PESCECETTI, Luis . **Apuntes sobre el humor, los niños y lo infantil**. [s.l.: s.n.], 2015.
24. PETIT , Michèle. **Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural**. México: FCE, 2015.
25. PISA. **Programa para la evaluación internacional de alumnos PISA**. Disponible en: <<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>>.
26. QUERO VIRLA, Milton . Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach . **Telos** , p. 248–252, 2010. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99315569010>>.
27. QUISPE SATOS, Walter Paz. **La capacidad de comprender lo que se lee**. [s.l.: s.n.], 2006.
28. REDONDO GOICOECHEA, Alicia . **Manual de análisis de literatura narrativa: la polifonía textual**. Madrid: [s.n.], 1901.
29. RUBIO, Antonio . **Acercas de la utilidad de la poesía (Tres ejercicios de la memoria)**. [s.l.]: Peonza. Revista de literatura infantil y juvenil , 2008.
30. RUÍZ CERVANTES, María Jesús. **Rimas pelegrinas. (Ana Pelegrín y la tradición oral infantil)**. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: [s.n.], 2008.
31. SARTO, María Montserrat. **Animación a la lectura con nuevas estrategias** . España: Editorial SM, 2005.
32. SEP. **Modelo Educativo para la educación obligatoria**. [s.l.: s.n.], 2016.
33. ——. **Plan de estudios para la educación básica**. [s.l.: s.n.], 2011.
34. SILVEYRA , Carlos. **Canto rodado. La literatura oral de los chicos**. Buenos Aires, Argentina: Santillana, 2001.
35. SIPE, Lawrence . **Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora**. UAB: GRETEL: La literatura infantil en la UAB. Conferencia de Lawrence Sipe, 2005.
36. SOLÉ, Isabel. **Estrategias de Lectura**. Barcelona: Graó, 1996.
37. ——. El placer de leer. **Revista Latinoamericana de Lectura**, 1944.
38. ——. **Leer, lectura y comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?** Barcelona: Laboratorio Educativo, 2001.
39. VILLARDÓN GALLEGO, Lourdes ; ÁLVAREZ DE EULATE, Concepción Yániz. **Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario**. Bilbao: Cuadernos Monográficos del ICE, Bilbao, [s.d.].