

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES
CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
TRABAJO DIRIGIDO



**APLICACIÓN DEL MÉTODO TECLAS PARA LA COMPRENSIÓN
LECTORA Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
(Cuarto de Primaria Unidad Educativa España)**

Trabajo Dirigido para optar a la Licenciatura en Ciencias de la Educación

POSTULANTE: GLADYS CARBALLO FLOWER
TUTOR: Dr. Juan Eduardo García Duchén

La Paz-Bolivia
2016

RESUMEN EJECUTIVO

El presente trabajo fue implementado en la Unidad Educativa España, Ubicada en la zona central de la Paz, habiéndose trabajado con estudiantes de cuarto de primaria.

Bien sabemos que leer debe estar asociado con comprensión y aprendemos más

Fácil lo que comprendemos, esto hace imperativo que los docentes, que tienen

Como objetivo básico desarrollar la capacidad de reflexión, se aboquen desarrollar métodos y estrategias que se adapten a las estrategias de una educación que satisfaga las necesidades del estudiante y la sociedad

El método TECLAS permite a los docentes una guía o camino para guiar el proceso de lectura hasta llegar a su comprensión, utilizando la comprensión de varias técnicas y considerando las características de las y los estudiantes.

Técnicas para la comprensión lectora y el aprendizaje significativo. TECLAS viene a ser una alternativa para lograr una mejora en la comprensión lectora de las y los estudiantes, el camino a seguir mediante una serie de operaciones, reglas y procedimientos fijados de antemano de manera voluntaria y reflexiva, para alcanzar un determinado fin que puede ser material o conceptual.

La comprensión lectora y el aprendizaje significativo, son procesos fundamentales en cualquier actividad y nivel educativo

La comprensión de un texto lleva implícito una lectura con significado, implica esto entender la totalidad de los caracteres, las ideas básicas y la interrelación de sus componentes. Esto potencia la capacidad de las y los estudiantes para generar conclusiones propias y reflexión crítica de lo leído, igualmente le permite fijar posiciones y establecer criterios con relación al tema tratado, integrando este con el contexto general.

Podemos afirmar que un buen maestro debe implementar estrategias que induzcan una lectura comprensiva o con significado en sus estudiantes con el propósito de tomar jóvenes críticos y reflexivos.

Los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva a la estructura cognoscitiva de las y los estudiantes, esto se logra gracias a un esfuerzo deliberado de las y los estudiantes previo.

Consideramos, que la experiencia con las y los estudiantes a través de los pasos del método TECLAS, se facilita el proceso de comprensión lectora y se logra a través de un aprendizaje significativo del material abordado.

INTRODUCCION

Técnicas para la comprensión lectora y el aprendizaje significativo ,TECLAS viene a ser una alternativa para lograr una mejora en la comprensión lectora de los y las estudiantes, siendo el camino a seguir mediante una serie de operaciones, reglas y procedimientos fijados de antemano de manera voluntaria y reflexiva para alcanzar un determinado fin que puede ser material o conceptual.

Existen una serie de técnicas como son el subrayado, el resumen, el análisis, la inferencia, extracción de ideas principales que utilizadas separadamente generan un resultado parcial, pero a través de la conjunción de estas con los mapas conceptuales y siguiendo un proceso, podemos afirmar que se obtiene un aprendizaje significativo.

Cuando las y los estudiantes elaboran un trabajo debe leer todo el material, resaltando con color y subrayando lo más importante.

Las ideas principales deben ir resaltadas con un color o un tipo de aun tipo de línea que lo diferencie de las ideas secundarias o complementarias

Encierra en un círculo y pone un signo de interrogación a las palabras desconocidas y luego busca en el diccionario, su significado.

Extrae las ideas principales y secundarias

Selecciona cual es la idea más importante o el concepto principal del material que ha leído y cuáles son las secundarias.

Debe elaborar una lista donde jerarquice o conceptos de acuerdo a su importancia.

Elabora el mapa conceptual global o sub mapas, que después unirás con las líneas representativas de conexiones cruzadas.

Ubica lo otros conceptos que estén relacionados con el de una manera subordinada, uniéndolos. Debe existir una clara relación conceptual de subordinación, teniendo cuidado en considerar dentro del nivel de jerarquía del mapa, ideas o conceptos que solo están encadenados mas no subordinadas.

Selecciona las palabras de enlace...el .es, son cuando entonces, donde... que son las palabras de enlace se utilizan conjuntamente con los conceptos para formar frases que tengan significado.

Deben identificar cuáles son los conceptos o ideas que puedan tener una relación cruzada representadas con flechas

Se permite utilizar ilustraciones, para hacer el mapa más gráfico y así reforzar fijar mejor la información de cada ovalo o rectángulo .también se puede emplear líneas o conceptos básicos de los derivados secundarios o inclusivos.

Un buen mapa conceptual es conciso y muestra las relaciones entre las ideas principales de un modo simple y vistoso ,aprovechando la notable capacidad humana para la representación visual, los mapas conceptuales acentúan visualmente tanto las relaciones jerárquicas entre conceptos y proposiciones las relaciones cruzadas entre grupos de conceptos.

Resumen Argumentativo. elaborado el mapa conceptual y siguiendo la estructura de este se podrá elaborar un resumen argumentativo, del material leído ya que se tiene organizadas las ideas.

De acuerdo al argumento del trabajo dirigido .El informe final del trabajo está estructurado de la siguiente manera

Se empieza con la introducción en la cual se da una explicación acerca del método TECLAS.

El capítulo primero, describe las generalidades, tomándose en cuenta los requerimientos institucionales a partir de una propuesta presentada la Unidad Educativa España por parte de la estudiante solicitándose la aceptación para la puesta en marcha de la propuesta.

Se justifica el propósito fundamental del trabajo, se formulan los objetivos para la realización del trabajo tanto general como específico.

El capítulo segundo está orientado a desarrollar la estrategia de intervención, describiéndose el procedimiento implementado para el desarrollo del trabajo dirigido. Así mismo se explica sobre la delimitación de la intervención en lo referente a la delimitación de los sujetos la delimitación espacial y la delimitación temporal.

Se describe la metodología en el trabajo dirigido, y se explica sobre las técnicas empleadas para el desarrollo del trabajo dirigido y se presenta el cronograma a ser implementado, por último se da a conocer el plan de intervención.

El capítulo tercero, presenta un marco teórico, como sustento para desarrollar el trabajo dirigido.

El capítulo cuarto ,está orientado al desarrollo del marco practico, haciéndose conocer la metodología de trabajo ,mostrándose la importancia del método TECLAS ,se describe así mismo las dificultades del aprendizaje y problemas de la comprensión de lectura identificados, se describe la aplicación del método TECLAS

En este capítulo se da a conocer los resultados numéricos del trabajo realizado finalmente, el capítulo quinto, presenta las conclusiones del trabajo dirigido, y las correspondientes recomendaciones.

Se presenta la biografía utilizada para la implementación del trabajo finalmente se adjunta los anexos, que incluyen fotografías de la experiencia que se tuvo en el trabajo dirigido.

CAPÍTULO PRIMERO

GENERALIDADES

1.1. REQUERIMIENTOS INSTITUCIONALES

Para efectuar el presente trabajo dirigido fue necesario contar con un convenio con la Unidad Educativa España de la ciudad de La Paz, aspecto fue cumplido, lo cual, permitió la realización del trabajo dirigido. Asimismo, fue necesario contar con un grupo de estudiantes, con los/as a quienes se aplicó la técnica.

La Unidad Educativa España está ubicada en la Av. Montes, de la Zona Central, en la calle Batallón Illimani N° 656 de la ciudad de La Paz, Unidad educativa no contaba con una técnica pertinente para mejorar la comprensión lectora de los/as y los estudiantes en los niveles iniciales de enseñanza, siendo que este nivel de educación es crucial en la formación de los/as estudiantes, para la adquisición de hábitos de lectura.

Un prerrequisito indispensable fue la participación del Profesor del Aula, encargado del Cuarto Grado de Primaria "A" de la Unidad Educativa España, para la guía del trabajo.

1.2. JUSTIFICACIÓN

El propósito fundamental del presente trabajo dirigido estuvo orientado a la aplicación de la técnica de TECLAS como una alternativa en la mejora de la comprensión de la lectura de los estudiantes del nivel Cuarto de Primaria de la Unidad Educativa España, de la Zona central de la ciudad de La Paz.

El tema de la comprensión de lectura es importante para el desarrollo de los/as estudiantes en los niveles iniciales de la educación, siendo un factor fundamental para todo su posterior desenvolvimiento en la vida estudiantil y profesional.

La deficiencia en la capacidad de comprensión lectora, a veces se constituye como un aspecto determinante en el bajo rendimiento académico de los/as los estudiantes, evitan que estos utilicen los saberes y conocimientos adquiridos en su vida cotidiana, asimismo impide el acceso a una mejor educación y mejores oportunidades de empleo, por ello, la capacidad y comprensión lectora es un aspecto fundamental que debe ser considerado en los primeros niveles de educación regular.

El uso de métodos y técnicas alternativas a ser aplicados en el aula, permite al docente tener una herramienta pedagógica importante al momento de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudios previos efectuados sobre la temática, permitieron demostrar los beneficios relacionados a los diversos métodos y técnicas de enseñanza, aplicadas y enfocadas en el contexto de la comprensión de lectura.

La practicidad del trabajo dirigido radica en: La utilidad que la información concluida brinda para el desarrollo de directrices, políticas y estrategias que permitan efectivizar el uso de la técnica TECLAS para el beneficio de la comprensión de la lectura en la Unidad Educativa España, así como el desarrollo de las capacidades relacionadas a la misma, por ejemplo el pensamiento crítico o el análisis reflexivo. Estos elementos son fundamentales para el adecuado desarrollo educativo de las personas en el ámbito de la lectura.

La **relevancia práctica** del trabajo dirigido deriva en la objetividad del trabajo realizado, para lo cual se aplicaron los elementos claros y concretos, sin existir argumentos subjetivos, Los resultados obtenidos están por tanto acordes a un proceso metodológico rigurosamente cumplido, porque los resultados obtenidos del riguroso proceso de aplicación y las conclusiones formuladas, podrían aplicarse en otro ámbitos académicos.

El **aporte teórico** está considerado por una revisión bibliográfica y el análisis de contenido documental para tener una comprensión acerca del método señalado, y su entendimiento en el ámbito educativo con aspectos como la didáctica en la educación, o el pensamiento crítico, para el proceso de enseñanza aprendizaje, enfocados en el aspecto concreto de la comprensión lectora.

En el ámbito social, porque al indagar una realidad de la educación, se espera comprender el enfoque social del mismo, porque la educación juega un rol central en el desarrollo social de las personas. El entender los cambios relacionados a la educación también permite brindar información que ayude a comprender los cambios sociales. Los resultados obtenidos en el trabajo, pueden ser mismos aplicados de forma objetiva y fundamentada a la institución mejorando su calidad educativa, sin la necesidad de incurrir en costos adicionales para investigar el método y su aplicación.

En el **ámbito académico**, el trabajo dirigido permite aportar conocimientos oportunos sobre un tema de actualidad, representando en consecuencia como un documento de utilidad para posteriores trabajos y como documento de consulta para los estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés.

Para el trabajo se recurrió como apoyo bibliográfico a trabajos de investigación realizados con anterioridad en aspectos presentes en el problema planteado. El primer trabajo revisado fue de Rosemary Mamani Machaca, Rosemary (2012). Denominado *Comprensión lectora y estrategias meta cognitivas: en niños de cuarto de primaria de la unidad educativa 10 de junio de la ciudad de La Paz*, trabajo de investigación de la Universidad Mayor de San Andrés.

Otro trabajo revisado se titula *Comprensión lectora y rendimiento escolar en estudiantes de sexto de primaria de la unidad educativa Nuestra Señora de Copacabana*, de la autora Tatiana Gema Condori Ayala (2012), igualmente un trabajo de investigación de la UMSA, se revisó el trabajo de Mario Zárate (2006), denominado *Influencia de la aplicación de una propuesta pedagógica en el mejoramiento de las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora de estudiantes de la carrera de Educación primaria del INSSB*.

En el contexto internacional, se recurrió a la revisión del texto sobre trabajo de investigación de Carmen Patricia Gutiérrez Romero (2011), que tiene por tema *La Comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" de Ica*, estudio realizado en la Universidad Mayor de San Marcos de Lima, Perú.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo General

Determinar si el método de Manejo de Técnicas para la Comprensión Lectora y el Aprendizaje Significativo permite una mejora en la comprensión de lectura de los estudiantes de Cuarto de Primaria de la Unidad Educativa España.

1.3.2. Objetivos específicos

- Efectuar un estudio teórico del Método de Manejo de Técnicas para la Comprensión Lectora y el Aprendizaje Significativo.
- Diagnosticar la comprensión lectora de los estudiantes del nivel Cuarto de Primaria “A” de la Unidad Educativa España.
- Emplear el Método de Manejo de Técnicas para la Comprensión Lectora y el Aprendizaje Significativo en los estudiantes del Cuarto de Primaria “A” de la Unidad Educativa España.
- Determinar la importancia que dan a la comprensión lectora los estudiantes del Cuarto de Primaria “A” de la Unidad Educativa España.
- Evaluar los resultados procedentes de la aplicación del Método de Manejo de Técnicas para la Comprensión Lectora y el Aprendizaje Significativo en los estudiantes del Cuarto de Primaria “A” de la Unidad Educativa España.

CAPÍTULO SEGUNDO

ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

2.1. PROCEDIMIENTO

En primer lugar se procedió a una evaluación inicial en aula, donde se presentó a los estudiantes una lectura para que respondan un cuestionario de comprensión, buscando identificar la capacidad de comprensión mediante la identificación de las ideas principales y secundarias. Para ello se les proporciono una lectura adecuada a su edad para que la lean y respondan el cuestionario de preguntas.

Posteriormente se procedió administrar un cuestionario para identificar la importancia del hábito de lectura en la vida de los estudiantes. Con esta evaluación inicial se tuvo un panorama de cómo los estudiantes se encuentran respecto a la lectura y la comprensión lectora, tomándolos en cuenta durante el desarrollo del trabajo dirigido de acuerdo a las capacidades individuales.

Durante el periodo de aplicación, de manera diaria se sujetó a los estudiantes a lecturas de comprensión lectora, para que identifiquen las ideas principales y secundarias. Al mismo tiempo, los estudiantes debían efectuar lecturas para la casa, que permitan fomentar el hábito de la lectura, bajo el método TECLAS.

Cada mes se efectuó una evaluación parcial similar a la establecida en el diagnóstico inicial, para tener una guía general y cuantificable del avance que tenían los estudiantes con el método, el material de lectura y las tareas que realizaron, estuvieron sujetos de igual manera a una evaluación personal de los/as estudiantes en los trabajos diarios que se les daba.

Se dieron trabajos prácticos a la semana dos para la casa, que permitían a los estudiantes leer y ejercitar su comprensión lectora, como forma de reforzar el hábito de lectura. Al finalizar el periodo, se procedió nuevamente a una lectura de comprensión, con un cuestionario que permitía identificar la evolución alcanzada por los estudiantes.

Se aplicó un cuestionario final para que cada estudiante narre la experiencia del periodo de aplicación del método TECLAS y su influencia en el desarrollo del hábito de lectura alcanzado. Esta evaluación final permitió mostrar la eficiencia de la aplicación del método TECLAS en el grupo de estudio.

Asimismo la evaluación final permitió determinar el grado de avance que se tuvo por parte de los estudiantes respecto al diagnóstico inicial, además de considerar la nueva percepción que tienen con relación a la importancia de la lectura y su comprensión en su vida diaria.

Se buscó identificar de esa manera la utilidad del método TECLAS, para que los estudiantes puedan aplicar los nuevos elementos presentes en un texto, lo comprendan y evalúen el contenido del mismo. Se hizo un seguimiento continuo de la evolución de los estudiantes, además de estudiar su comodidad y aceptación hacia la aplicación del método.

En todo el proceso la postulante, junto al profesor del curso, fueron quienes aplicaron el método en un trabajo conjunto.

Asimismo se realizó una observación del funcionamiento de la Unidad Educativa España, en relación con la parte administrativa en general, y del Cuarto de Primaria en su paralelo "A", de forma particular con relación a la aplicación del método.

2.2. DELIMITACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

El estudio se desarrolló en un contexto concreto, considerando los alcances del mismo efectuando una delimitación, que consideró tres dimensiones: la delimitación del sujeto, la delimitación espacial o geográfica y la temporal.

2.2.1. Delimitación de sujetos

El presente trabajo dirigido se efectuó sobre un conjunto de individuos que comprendió a 46 estudiantes, que estudian en el Cuarto de Primaria “A” de la unidad educativa España, en su paralelo “A”. Las edades de los estudiantes comprenden un rango de entre los 6 y 8 años de edad, tanto varones como mujeres.

2.2.2. Delimitación espacial

El estudio se procedió a realizar en la unidad educativa España, ubicada en la Zona central de la ciudad de La Paz, y cuya constitución comprende una infraestructura que se encuentra ubicada en la Av. Montes, y que cuenta entre sus alumnos con 438 estudiantes en los niveles inicial, primario y secundario de los turnos diurnos y vespertinos.

2.2.3. Delimitación temporal

El estudio se realizó mediante la modalidad del trabajo dirigido durante el primer semestre del año 2015. Una vez finalizado el trabajo de intervención se procedió en los dos siguientes meses a la redacción del borrador del informe de trabajo dirigido.

2.3. METODOLOGÍA DEL TRABAJO DIRIGIDO

2.3.1. Diseño del trabajo dirigido

Un trabajo que se rige por criterios científicos y cuyos resultados debe ser objetivo. En ese sentido, el presente trabajo dirigido conlleva un tipo determinado de trabajo bajo un diseño según el cual se implementó el trabajo.

El diseño del presente trabajo dirigido fue bajo lineamientos de la investigación acción participativa, donde el objetivo del trabajo consistió en tener una noción del aspecto de la realidad investigada con la participación de los sujetos de estudio, contextualizando el trabajo en un espacio determinado y luego obrar en el mismo (Sagastizabal, 2006).

Se utilizaron aspectos prácticos para interactuar con los sujetos que están en el estudio, porque se procedió a emplear una metodología sistémica para la mejora en la comprensión lectora, con la finalidad de optimizar el aprendizaje por parte de los estudiantes del nivel Cuarto de Primaria de la Unidad Educativa España en su paralelo "A".

Es importante señalar, que en la investigación-acción se diferencian dos momentos: El momento de la investigación y el momento de la acción, distinción realizada con fines metodológicos. El objetivo de esta distinción es

definir un espacio específico para la indagación, el análisis y la reflexión sobre un determinado problema, lo cual permite en base a la investigación tomar decisiones en la acción de manera práctica (Sagastizabal, 2006).

Se evaluó mediante una prueba previa a la aplicación del método TECLAS a los estudiantes, para poder determinar la condición actual de los estudiantes respecto a su capacidad de comprensión de lectura, y posteriormente se aplicó el método para que después de determinado tiempo se pueda tener las condiciones para poder evaluar si existieron resultados positivos en la aplicación del método.

El trabajo se desarrolló mediante el diseño cuasi-experimental, tomando en cuenta a los sujetos que participaron en esta experiencia.

2.3.2. Técnicas para el desarrollo del Trabajo dirigido

a) Revisión de la literatura

Mediante esta técnica se realizó una búsqueda, selección y revisión de material documental, en referencia al método TECLAS y cuyo contenido tenga objetividad. Este material documental proviene de medios físicos, como libros o revistas, o medios electrónicos, como soportes informáticos o documentos presentes en la web.

b) Uso de cuentos

Se utilizaron los cuentos para motivar a los/as estudiantes para verificar su aprendizaje en la comprensión de lectura y sus perspectivas actuales. De manera posterior al aplicar el método se procedió a realizar una evaluación para apreciar los resultados alcanzados, durante los seis meses que duró el trabajo.

c) Entrevista

Las entrevistas se realizaron al profesor Aristeo Márquez, profesor del curso Cuarto de Primaria “A” de la Unidad Educativa España, con quién se llevó adelante el trabajo, además de la Directora, la Profesora Deysi Encinas. La [

entrevista a ser realizada no comprende una estructura programada de antemano y se sujetó su desarrollo a cuestiones que se presenten en consideración del entrevistado. Por ello se desarrollaron entrevistas no estructuradas en el presente estudio

d) Análisis de contenido

El análisis de contenido comprende una técnica que permite estudiar, detallar, comprender y criticar el contenido de la información seleccionada mediante la revisión de la literatura o las entrevistas.

e) Observación directa

Se efectuó en el presente trabajo un contacto directo con los sujetos de estudio, mediante la investigación acción participativa, por ende se empleo la observación directa para tomar nota de la evolución que se tiene con la aplicación de una metodología sistémica que permita una mejora en la comprensión lectora de los estudiantes del nivel Cuarto de Primaria “A” de la Unidad Educativa España.

f) Dinámicas de aula

Se procedió a realizar dinámicas para desarrollar método de refuerzo para la comprensión lectora TECLAS, como los trabajos en grupo, para mejorar la aplicación del trabajo realizado mediante una educación participativa. Se efectuaron evaluaciones periódicas del avance en la comprensión de lectura

por los estudiantes, además de reflexiones grupales para mejorar su capacidad de pensamiento crítico.

Entre las dinámicas de aula también se realizaron trabajos grupales sobre algunas de las lecturas que se dio a los estudiantes. La intención era que opinen sobre el texto leído en grupo, para reforzar el trabajo en equipo. Las dinámicas de aula comprendieron fundamentalmente las siguientes actividades:

- ✓ Dictado;
- ✓ Lectura en voz alta de estudiantes;
- ✓ Lectura individual de textos para sacar la idea principal y las ideas secundarias;
- ✓ Lecturas grupales y exposición de lo leído.
- ✓ Reflexiones en el aula sobre las enseñanzas de lecturas, como por ejemplo fábulas.

2.3.3. Instrumentos

Los instrumentos empleados en el presente trabajo fueron cuatro:

- Guía de entrevistas semi-estructuradas.
- Cuestionarios de evaluación inicial, parcial y final de encuestas.
- Pruebas de pre-test, test y pos-test.
- Carpeta de notas de observación directa.

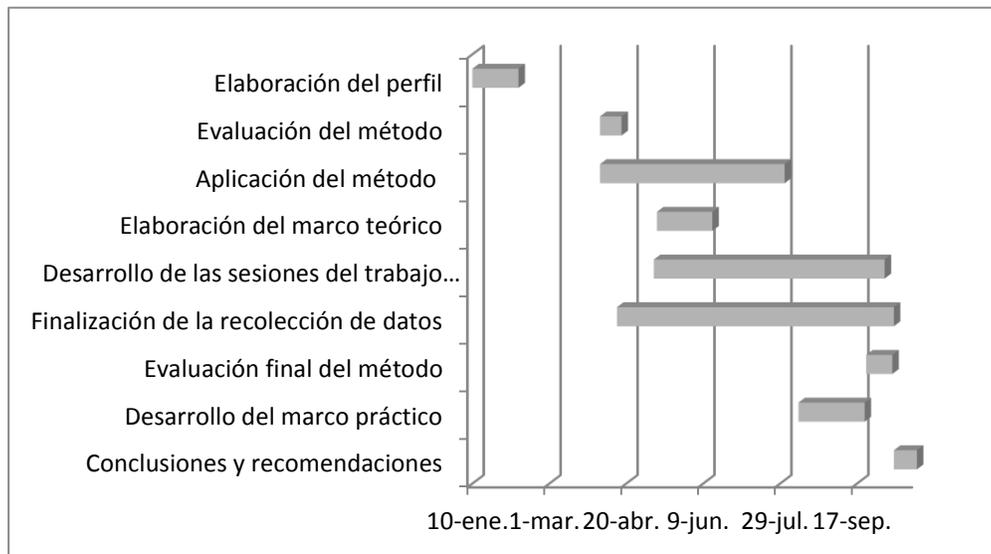
La guía de entrevistas estuvo destinada a contener las preguntas base para el desarrollo de esa técnica de investigación con personal docente y administrativo de la Unidad Educativa España. Los datos fueron debidamente interpretados para exponer en este trabajo las conclusiones obtenidas de las respuestas.

Respecto a las encuestas, las mismas fueron aplicadas a los estudiantes, con la finalidad de tener los conocimientos necesarios sobre su apreciación hacia la lectura, la comprensión de lectura y el estudio. Además se pudo recopilar información sobre las causas que pueden llevar a que los estudiantes no estén desarrollando adecuadamente el hábito de la lectura. Con las encuestas además se pudo comparar la evolución de los estudiantes sobre su percepción hacia el hábito de la lectura.

En el caso de los test, los mismos fueron para recopilar información de los estudiantes pruebas de pre-test, parciales y pos-test, evaluando su capacidad de comprensión de lectura. Además de la comprensión de lectura, se evaluó el avance en la lecto-escritura, como la lectura en voz alta de los estudiantes y la redacción de las respuestas.

Con la carpeta de notas para observación directa se tomó apuntes sobre el desarrollo de las actividades en el aula durante el tiempo que se realizó el trabajo dirigido. Los apuntes permitieron establecer un parámetro de la evolución de los estudiantes con el método TECLAS, para desarrollar su comprensión lectora. Además se tomó nota de las causas que se puedan identificar que generen problemas de aprendizaje de la lectoescritura, en especial la identificación de casos de dislexia entre los estudiantes.

2.4. CRONOGRAMA



Fuente: Elaboración propia

2.5. PLAN DE INTERVENCIÓN

El plan de acción comprende el conjunto de actividades que se llevaron adelante en el desarrollo del trabajo dirigido. Se dividieron las actividades en: Actividades de investigación, actividades de intervención y actividades de evaluación. Se establecieron las actividades que se realizaron en el trabajo dirigido al margen de las llevadas adelante para la realización del perfil del informe o el documento borrador del trabajo dirigido.

La fase de investigación, que comprende el contacto inicial con el ambiente donde se desarrolló el trabajo dirigido y se identificó el problema, se realizó durante el mes de febrero y las dos primeras semanas del mes de marzo. Una vez que se identificó el problema, relativo a la ausencia de un método concreto para la mejora de la comprensión de lectura entre los estudiantes del curso Cuarto de Primaria de la unidad educativa España, se procedió a desarrollar la fase de la acción-participativa.

Para el desarrollo de la fase de acción-participativa en el trabajo dirigido, se identificó el método TECLAS como el idóneo para la mejora de la comprensión lectora, procediendo a su aplicación en el aula con una prueba inicial o pre test de comprensión de una lectura que se realizó a los estudiantes.

La aplicación del método TECLAS en el trabajo dirigido duró desde la tercera semana del mes de marzo a la última semana del mes de julio. Se finalizó la fase de acción participativa con la evaluación final o prueba post a los/as estudiantes, para poder determinar porcentualmente la mejora que se tuvo en la identificación de las ideas principales y secundarias en un texto.

Finalizada la fase de acción-participativa, se realizó la conclusión del trabajo dirigido, con la interpretación de los resultados obtenidos en la prueba inicial, las pruebas parciales y la prueba final, realizadas durante los meses de febrero a julio. Con los resultados obtenidos se tienen en consecuencia las bases para la elaboración del presente documento de trabajo dirigido.

CAPÍTULO TERCERO

MARCO TEÓRICO

Para poder llevar adelante el trabajo dirigido, la postulante se basó en el referente teórico, como sustento para poder llevar adelante el trabajo emprendido.

3. MÉTODO DE MANEJO DE TÉCNICAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

3.1. Métodos de enseñanza y aprendizaje

Julián Herrera (2013) establece una clasificación de los métodos de enseñanza aprendizaje, tipificando los principales métodos que se presentan en el contexto de la educación escolar:

1. Método explicativo - ilustrativo.
2. Método reproductivo.
3. Método de exposición problémica.
4. Método heurístico o de búsqueda parcial.
5. Método investigativo.

A su vez, Herrera (2013) agrupa los métodos señalados en los siguientes grupos:

- a) *Reproductivos* (métodos 1 y 2); con este grupo de métodos, el alumno se apropia de conocimientos elaborados y reproduce modos de actuación que ya el conoce.
- b) *Productivos* (métodos 4 y 5); con este grupo de métodos el alumno alcanza conocimientos subjetivamente nuevos, como resultado de la actividad creadora.
- c) La *exposición problémica* (método 3) es un grupo intermedio, pues en igual medida supone la asimilación tanto de información elaborada, como de elementos de la actividad creadora. (p. 4)

Los métodos reproductivos buscan que el alumno tenga un conocimiento amplio de la información, para que aplique los medios para emplear esa información en la solución de problemas. Con estos métodos, el alumno aprende y replica lo aprendido en la solución de problemas y en ejercicios, como en las artes manuales, donde el alumno aprende la técnica y debe aplicarla en nuevas situaciones.

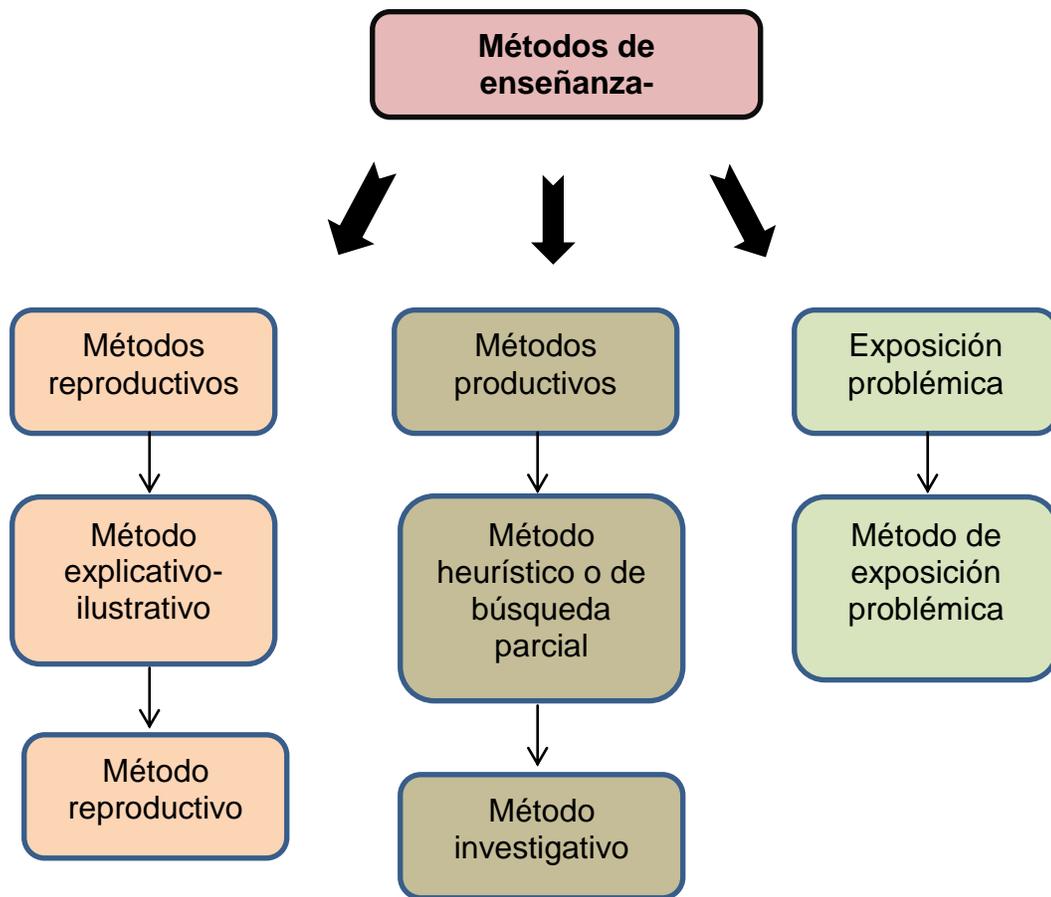
Otro ejemplo radica en las matemáticas, donde el alumno aprende la solución de operaciones matemáticas y las debe aplicar en posteriores problemas formulados. Así se emplean las matemáticas para las otras ciencias puras, donde el alumno utiliza la resolución de problemas aprendida para replicarla en problemas similares.

Lo importante en esos métodos es que se lleve adelante una buena transmisión de conocimientos del docente al alumno. En cambio, en los métodos productivos, se espera que el alumno aplique los conocimientos previos para aprender por sí mismo sobre conocimientos nuevos.

Se trata de aplicar de manera integral en esos métodos todos los conocimientos, destrezas y habilidades del alumno para que pueda aprender por su cuenta, mediante la experimentación, conocimientos previos. Así se ejerce un esfuerzo a toda la conciencia del alumno, mejorando además su pensamiento crítico y su facultad de análisis.

Los métodos de exposición problémica son métodos eclécticos o mixtos, porque emplean aspectos de los dos tipos de métodos anteriores. Así se tendrían, de acuerdo a la clasificación de Herrera, los siguientes métodos en el esquema presentado a continuación:

Esquema Nº 5. Métodos de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia en base al trabajo de Herrera (2013)

3.2. Método TECLAS

La Comprensión Lectora y el Aprendizaje Significativo, son procesos fundamentales en cualquier actividad y nivel educativo. A una lectura mecánica, siempre aleatoria, se puede oponer la lectura que llamaría profunda, viva, la que permite expresar el texto, si no en su plenitud, al menos en una gran parte de su riqueza; permite percibir, ante todo, si el texto es rico o pobre, gustar uno mismo de su sustancia y, eventualmente, transmitirlo a los otros (Monción, 2013: 4).

Un método en la actualidad que se fundamenta en el aprendizaje significativo para mejorar la comprensión de lectura es el método de "Manejo de Técnicas para la Comprensión Lectora y el Aprendizaje Significativo" (TECLAS)". El método TECLAS comprende una participación activa del estudiante en la lectura, para formar en su persona un interés a dicho hábito y así poder el estudiante por sí mismo practicar de manera regular mejorando su capacidad de comprensión y en segunda instancia su capacidad de reflexión de lo leído.

El método TECLAS es el proceso ordenado el cual a través del manejo de técnicas, utilizadas de manera interrelacionadas permiten una comprensión lectora y un aprendizaje significativo, de un contenido vinculado a la formación académica del alumno, con utilidad y de interés para él (Mención, 2013: 2).

Los aspectos fundamentales sobre la teoría del Aprendizaje Significativo en los que se basa el método TECLAS son los siguientes:

- Los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva a la estructura cognoscitiva del alumno.
- Esto se logra gracias a un esfuerzo deliberado del alumno por relacionar los nuevos conocimientos con sus conocimientos previos.

Todo lo anterior es producto de una implicación afectiva del alumno, es decir, el alumno quiere aprender aquello que se le presenta porque lo considera valioso (Arellano, 2011).

Las fases del método se señalan a continuación, de acuerdo al texto de Norka Arellano de Lorgin (2011):

- **Lee y subraya:** Cuando se va a elaborar un trabajo, se debe leer todo el material, resaltando con color o subrayando lo más importante.

Las ideas principales deben ir resaltadas con un color o un tipo de línea, que lo diferencie de las ideas secundarias o complementarias. Paralelo a este proceso se debe ir tomando nota de lo considerado

Se encierra en un círculo o ponle un signo de interrogación a las palabras desconocidas y luego busca en el diccionario, su significado.

- **Se extraen las ideas Principales y Secundarias:**

Selecciona cual es la idea más importante o el concepto principal del material que has leído y cuáles son las secundarias.

Se elabora una lista donde jerarquices las ideas o conceptos de acuerdo a su importancia.

Se elabora el mapa conceptual global o sub mapas, que después unirás con las líneas representativas de conexiones cruzadas.

Es definida la idea más importante o concepto, colócalo como centro o base dentro de un ovalo o un rectángulo.

El Resumen de la lectura con el método TECLAS debe contener cuatro elementos en su estructura:

- **La idea principal Información:** Se presentan datos y/o observaciones con respecto a la situación o hecho que reafirmen, consoliden o confronten, la idea principal.

- **Reflexión Crítica:** El lector somete a un análisis el tema tratado(datos, observaciones, hechos) teniendo la capacidad de articular el conocimiento concreto al general, de establecer cuál es el problema o el punto central del tema tratado
- **Interrelación de los elementos:** Un proceso de meditación que genera un conocimiento que avanza en espiral, de lo más sencillo a lo más complejo.
- **Producto de la reflexión:** Se discierne a partir del conocimiento obtenido la verdad o falsedad de hechos, procesos y opiniones o la relevancia de lo tratado; pudiendo así emitir juicios críticos asumiendo y fijando una posición y /o compromisos con relación a los fenómenos estudiados (Arellano, 2011).

El método TECLAS comprendería al final el siguiente proceso (Arellano, 2011).

ANALIZO <-> REFLEXIONO <-> FIJO UNA POSICIÓN

El docente considerando el nivel de los alumnos, puede trabajar a partir del mapa conceptual, otros elementos de comprensión lectora como son:

- ✓ La inferencia.
- ✓ Conclusiones
- ✓ Opiniones (Arellano, 2011).

Cuando el alumno, ha cumplido con todas las fases y llega a poder realizar un resumen argumentativo, que le permita emitir opiniones y fijar posición, bien fundamentada y apoyada en elementos teóricos, podremos afirmar que

ha logrado comprender de manera significativa el material trabajado (Arellano, 2011).

Las ventajas provenientes del subrayado de las lecturas, aplicadas con el método TECLAS, son las siguientes:

- ❖ **Economía de tiempo:** Se estudia de forma más concentrada; se tiene más rapidez en el repaso; Se ayuda a la memorización; Facilita el estudio.
- ❖ **Apoyo al aprendizaje:** El lector se habitúa a analizar; el lector se ayuda a captar la idea principal; Se favorecen las relaciones y organización de ideas; Se facilita la comprensión; Se fortalece la capacidad de síntesis (Novak, 2012: 7).

Uno de los beneficios del método TECLAS es el desarrollo del resumen argumentativo, mismo que se busca formar en los niños y adolescentes que aplican este método de comprensión lectora. Elaborado el mapa conceptual de la lectura y siguiendo su estructura, se podrá elaborar un resumen argumentativo del material leído ya que se tiene organizadas las ideas (Novak, 2012: 5).

El resumen debe contener varios elementos en su estructura: La idea principal, información donde se presentan datos y observaciones con respecto a la situación o hecho que reafirmen, consoliden o confronten con la idea principal (Novak, 2012: 5).

3. APRENDIZAJE

El aprendizaje es un tema fundamental en la evolución humana. Comprende una serie de aspectos que son propios del desarrollo cognitivo que tienen todas las personas, sin el cual las mismas no podrían sobrevivir en el medio ambiente. Esto porque con el aprendizaje, la persona comprende el entorno que le rodea, para adaptar su desenvolvimiento en ese medio y así poder

subsistir y aprovechar de los recursos disponibles. “El aprendizaje es un cambio duradero en los mecanismos de conducta que implica estímulos y o respuestas específicas y que es resultado de la experiencia previa con esos estímulos y respuestas o con otros similares” (Domjan, 2007: 14).

Mediante el aprendizaje, la persona adapta su comportamiento y lo desarrolla, todo con la finalidad de poder adaptarse al entorno que le rodea y poder superar sus capacidades. Por eso el aprendizaje está vinculado al concepto de adaptación, porque mediante el aprendizaje la persona adapta sus habilidades, sus conocimientos y sus destrezas para poder sobrevivir y superarse.

“El aprendizaje es una experiencia humana tan común que las personas rara vez reflexionan sobre lo que realmente significa decir que se ha aprendido algo. No existe una definición de aprendizaje universalmente aceptada” (Domjan, 2007: 14).

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua define, de acuerdo a varias acepciones, el término aprendizaje. El diccionario toma el término desde la óptica del aprendiz, y de la acción de aprender. De ahí se tienen los siguientes significados:

1. m. Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa.
2. m. Tiempo que en ello se emplea.
3. m. *Psicol.* Adquisición por la práctica de una conducta duradera.

De los significados presentados, se puede evidenciar que en el primero se refiere el aprendizaje a una acción y un efecto derivado de esa acción. El aprender es la acción de tomar conocimiento de algún arte, oficio o de cualquier otra cosa por parte de la persona. Así, el aprendizaje se vincularía a la acción de aprender, como verbo.

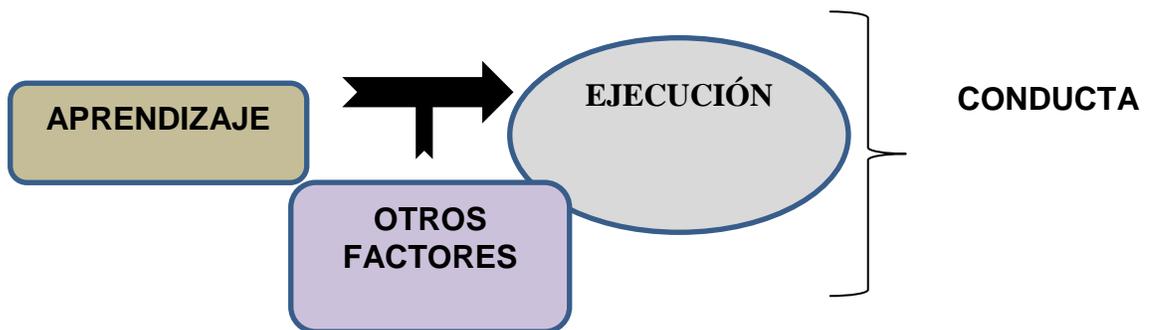
El significado relevante para el desarrollo del trabajo dirigido es el tercero, vinculado al tema de la Psicología. De acuerdo a ese significado, el aprendizaje comprende una adquisición, la adquisición por la práctica de una conducta duradera.

Como conducta duradera, se entiende que lo aprendido queda dentro del conocimiento general de la persona y es un aporte a su desarrollo cognitivo. Esa concepción de aprendizaje es fundamental en el tema de la educación, porque la didáctica se orienta en el sentido de que el estudiante aprende para toda la vida.

El aprendizaje se define en términos de un cambio en los mecanismos de la conducta, para hacer hincapié en la distinción entre aprendizaje y ejecución. La conducta de un organismo (su ejecución) se utiliza como prueba de aprendizaje. Sin embargo, dado que la ejecución está determinada por muchos factores además del aprendizaje, el observador debe tener en cuidado al decidir si un determinado aspecto de la ejecución refleja o no la presencia de aprendizaje (Domjan, 2007: 15).

La idea expuesta por Michael Domjan refiere a que para que la persona ejecute un acto, una conducta, un accionar, tiene al aprendizaje como un factor de fuente, pero no es el único. Por eso se entiende al aprendizaje por el autor como un aspecto fundamental en la conducta, pero que a su vez el aprendizaje tiene consecuencias en el comportamiento del individuo, con el añadido de una serie de factores que también inciden en la ejecución del comportamiento.

Esquema N° 1. Relación aprendizaje-ejecución



Fuente: Elaboración propia de acuerdo a los planteamientos de Michael Dojman (2007)

Al final, la conducta está definida por el aprendizaje que tenga la persona, además de una serie de factores que incidan en el desarrollo de esa persona con su entorno y de manera interna (psicología). Esa evolución de la conducta es producto del aprendizaje, mismo que se vincula al tema de la maduración, que significa el crecimiento cognoscitivo y personal del individuo a lo largo del tiempo, producto de la experiencia adquirida y por el aprendizaje que tuvo (Dojman, 2007).

Otra definición que se tiene del término aprendizaje, desde el punto de vista psicológico y de la cognición, es el planteado por E. Hearst el año de 1988:

"El aprendizaje es un proceso teórico cuya ocurrencia se infiere de los cambios en el comportamiento observable de un organismo (su ejecución) como consecuencia de ciertas experiencias medioambientales" (Hearst citado por Martos, 2013: 5).

De esa definición se entiende al aprendizaje como un proceso teórico, cuyo efecto es el modelado y cambios en el comportamiento de un organismo. En su definición, Hearst toma al aprendizaje desde toda óptica, porque el mismo está presente no sólo en la especie humana, sino en toda forma de vida en la Tierra. Por ese motivo en la definición refiere a todo organismo vivo.

La definición escogida es una definición moderna claramente situada en una perspectiva o programa de investigación "cognitivo", al asumir, desde el principio, una diáfana distinción entre aprendizaje y ejecución. Si algo es claro hoy en día en el campo del aprendizaje desde la óptica experimental dominante, la cognitiva, es que no hay que confundir la variable dependiente: la ejecución específica del sujeto, con el proceso que inferimos la provoca.

Desde esta perspectiva, el proceso del aprendizaje infiere en un cambio relativamente permanente, necesite uno o mil ensayos, o la delimitación de los efectos de las drogas, fatiga, motivación y estadio evolutivo o del desarrollo, quedan subsumidos en la dialéctica teórico-empírica de la psicología como ciencia, y a nivel experimental en un problema de control (Martos, 2013: 5).

Como proceso teórico, el aprendizaje es un cúmulo de experiencias que llevan al organismo a adquirir nuevos conocimientos que puedan incidir en su conducta. Una persona está en constante aprendizaje, porque el mismo es un proceso que se presenta de manera permanente en la vida, y que llega a tener una influencia decisiva en el desarrollo mental del individuo.

Ese motivo hace que la definición de Hearst, más que una acción como se puede observar en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, se vincularía con la tercera, sobre la adquisición de prácticas en la persona que influyen su conducta a futuro.

De esta manera, la definición de Hearst sobre el aprendizaje la sitúa claramente dentro de la visión "cognitiva" de los procesos psicológicos y, al mismo tiempo, representa a una comunidad científica que invierte sus mejores esfuerzos en la realización de inferencias, a partir del comportamiento observable y sobre los cambios internos que se producen en el organismo como consecuencia del entrenamiento al que es sometido. No obstante, aunque no considere culminada la tarea científica hasta descubrir los mecanismos y contenidos internos del aprendizaje, la psicología del aprendizaje también está muy interesada en conocer las condiciones externas e internas que lo facilitan y originan -sus condiciones- y en el propio "producto" visible del aprendizaje, la ejecución, los cambios en el comportamiento observable que surgen de lo aprendido.

Esta definición implica también la integración de los trabajos provenientes de la tradición asociativa del aprendizaje animal con los que se suceden en el estudio del aprendizaje humano desde la perspectiva de la psicología cognitiva actual (Martos, 2013: 5).

De acuerdo a lo señalado, se presentan una serie de procesos cognoscitivos que inciden en el proceso de aprendizaje del individuo. La información que lleva al aprendizaje ingresa por los sentidos de la persona, deriva en una serie de procesos cognitivos que permiten al individuo procesar de manera

mental la información, ajustando a futuro los patrones de conducta de cada persona.

El aprendizaje está presente por tanto en todo el desarrollo de la vida humana, porque los estímulos externos y los procesos cognitivos internos son permanentes a la conciencia. Pero las etapas iniciales de la vida son las más importantes para el aprendizaje de la persona, porque se debe adaptar al niño a todo el mundo que le rodea y así en la adultez poder vivir de manera totalmente independiente.

3.4. Corrientes o teorías del aprendizaje

El estudio del aprendizaje llevó a que con el transcurso del tiempo, se establecieran una serie de corrientes o teorías que estudiaron el aprendizaje desde distintas ópticas de la realidad. Es importante en el presente trabajo hacer una descripción de las principales corrientes de la enseñanza-aprendizaje, para poder comprender la relevancia que adquiere el Aprendizaje Significativo como teoría en la práctica de la comprensión de lectura.

Las principales corrientes que se aprecian son las siguientes:

- La Pedagogía tradicional, que se fundamenta en la memorística, donde el alumno se maneja únicamente como receptor de la información.
- La Pedagogía activa, representada por Celestín Freinet, con su teoría de la educación del trabajo y la libre expresión de los niños, que a su vez está basada en la psicología gestáltica o de la percepción intuitiva, desarrollada por Wertheimer y Kohler.

- El conductismo, corriente psicológica que sustenta a la tecnología educativa o pedagogía industrial, la cual pese a la opinión de sus críticos, constituye un impacto en la tarea educativa, ya que es todo un sistema con su propia filosofía. J. Watson conformó sus bases definitivas y con Skinner alcanzó su plena madurez.
- El cognitivismo, cuyo máximo exponente es Jean Piaget y su teoría psicogenética, donde establece que una conducta es un intercambio entre sujeto y mundo exterior. Para algunos especialistas, no es una corriente, sino una etapa intermedia entre el conductismo y la pedagogía operatoria.
- La pedagogía operatoria, inspirada en el enfoque constructivista y psicogenético de Piaget- Tiene como propósito la formación de individuos capaces de desarrollar un pensamiento autónomo que pueda producir nuevas ideas y permita avances científicos, culturales y sociales.

Se procede en consecuencia a comparar las teorías de la enseñanza-aprendizaje, para conocer la evolución de las posturas teóricas y cómo se llegó a la teoría del Aprendizaje Significativo, de la cual se basa el método TECLAS.

3.5. Pedagogía Tradicional

Es la pedagogía que fundamenta sus postulados en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, mediante la transmisión jerárquica de conocimientos de un ente activo y emisor (que es el profesor), a los sujetos pasivos y meramente receptores de la información (los estudiantes).

El método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores. La ilustración ejemplar de este método es la forma como los niños aprenden la lengua materna: oyendo, viendo, observando y repitiendo muchas veces. Es así como el niño adquiere la "herencia cultural de la sociedad", representada ésta en el maestro, como la autoridad (Amigó, 2006: 123).

El profesor tiene la finalidad en la pedagogía tradicional, de brindar la información a los estudiantes, quienes no tienen conocimiento alguno de los temas a ser tratados. Tampoco se los estimula a que se informen sobre los contenidos que se llevarán con anticipación, porque es de su entera obligación aprender por boca del docente.

Este modelo enfatiza la "formación del carácter" de los estudiantes, para moldear a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanista y ético que recoge la tradición metafísico-religiosa medieval. En este modelo, el método y el contenido en cierta forma se confunden en la imitación y emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya enmarcación más próxima se manifiesta en el maestro. Se preconiza el cultivo de las facultades del alma: entendimiento, memoria y voluntad, así como una visión indiferenciada e ingenua de la transferencia del dominio

logrado en disciplinas clásicas como el latín o la matemática (Amigó, 2006: 123).

Se enfoca el modelo de la Pedagogía Tradicional en modelar un estándar de hombre común. Por ello Daniel Amigó señala que esta pedagogía sirve para la formación del carácter de los estudiantes. Esta formación se hace a través de la disciplina, el moldeado de la conducta y el seguimiento de procesos rígidos de enseñanza para que sean obedecidos por los estudiantes (Amigó, 2006).

En la relación alumno-profesor predomina plenamente la autoridad del segundo, con un aspecto cognoscitivo paternalista: lo que dice el profesor es respetado y cumplido por el alumno, con principios educativos poco flexibles, impositivos y coercitivos. “Es una relación de superior a inferior, la función magisterial inducida por la enseñanza individual se define por el derecho deber, del que lo sabe todo y lo puede todo, de educar e instruir al que nada sabe, ni puede, a partir del supuesto de que el niño nace sujeto, de que la educación y la instrucción arrancan en alguna forma en el adulto y se comunican al niño en virtud de una diferencia de potencial totalmente unilateral. Esto es lo que se denomina magisterio centrismo” (Amigó, 2006: 125).

La llamada educación magistral, donde el profesor planifica y dicta su clase a los educandos sin ninguna interacción, es el ejemplo clásico de la pedagogía tradicional. La clase magistral tiene por propósito que el docente, como la persona que tiene la verdad del conocimiento que transmite, brinda esa información a los estudiantes para que lo memoricen y apliquen a futuro.

La pedagogía tradicional poco a poco estaría cayendo en desuso, de acuerdo a los nuevos enfoques constructivistas de la educación, que

consideran al educando como un artífice de su aprendizaje (Amigó, 2006). Es preciso tener un conocimiento general de la pedagogía tradicional, porque fue el modelo de enseñanza-aprendizaje imperante en el pasado.

3.6. Pedagogía Activa

Como una evolución de la pedagogía tradicional pasiva respecto al rol de los educandos en la enseñanza-aprendizaje con el tiempo se dio paso a la denominada Pedagogía Activa. En la pedagogía activa, el rol del educando pasa a ser el factor principal en su aprendizaje. Realiza tareas, investiga, busca, participa, pone a prueba su curiosidad.

La pedagogía activa se basa en una visión psicopedagógica del profesor o la profesora, que se caracteriza por atención a los principios de comunicación efectiva, interés personal por el éxito del estudiante, conocimiento de la influencia de la personalidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje, y que provee evidencias del uso de la jerarquización de procesos cognitivos de Benjamín Bloom y variedades de tipos de inteligencia de Howard Gardner en su planeamiento de lecciones (Huston, 2013: 1-2).

El educador Richard Huston señala una serie de premisas que se deben tomar bastante en cuenta para el tema de la enseñanza práctica y la pedagogía activa. En esas premisas se sintetiza el tema del rol activo y de compromiso que deben formar los educandos durante su aprendizaje, bajo la guía y facilidades que les pueda brindar el profesor:

1. Si los estudiantes no aprenden de la forma en que enseñamos, debemos enseñar de la forma en que mejor aprenden (Ignacio Estrada).

2. La comunicación dentro de la clase debe fluir no tan solamente desde el profesor al estudiante, sino también desde el estudiante al profesor, y del estudiante hacia otros estudiantes.
3. Tenemos que aprender a enseñar de una forma más efectiva. Nuestro entusiasmo por el estudio del pasado tiene que ser contagioso. Debemos constantemente comunicar nuestras convicciones sobre la importancia y relevancia de la historia a los jóvenes. La monotonía no tiene lugar en nuestras clases simplemente porque ningún tema es más emocionante que la historia. Nuestro deber es comunicar esa emoción (Bradford Burns).
4. La meta de la educación no es llenar las mentes de los estudiantes con hechos, sino enseñarles como pensar, y como pensar por sí mismo.
5. Mejor que concebir al profesor como el especialista con todas las respuestas, es ver al profesor como un director técnico que promueve y facilita el descubrimiento y crecimiento de habilidades, hábitos, y valores.
6. La variedad en actividades dentro de la clase no sucederá sin planeamiento cuidadoso.
7. El profesor, o la profesora, debe mantenerse al tanto de cambios culturales para poder entender la cultura actual de los adolescentes y adecuar su pedagogía a ella.

8. Sin elaborar planes específicos y creativos para variar la manera en que enseña, el profesor enseñará en la misma forma que fue enseñado (Huston, 2013: 1-2).

La Pedagogía activa se caracteriza por ser un conjunto de rasgos e ideas comunes que la identifican como paradigma pedagógico, independientemente de las diferentes tendencias y grupos que en su seno se han producido y conformado, lo que permite que se distinga por una serie de ejes problemáticos que trata en su seno (Restrepo, 1999).

Esos ejes son (Restrepo, 1999: 65-66):

- ✓ Puericentrismo: El estudiante es el principio y fin de la educación al mismo tiempo. El centro de la educación es el estudiante, debiendo todo el proceso de desarrollo de la enseñanza-aprendizaje guiarse de acuerdo a las necesidades, condiciones y deseos de los alumnos.
- ✓ Síndrome activista: El alumno se define y marca una tendencia por su propia actividad. Esto significa que la acción del niño forma su personalidad y los conocimientos que se forman en su mente. Toda actividad y acción son útiles para el aprendizaje.
- ✓ Escuela de la vida: No se debe separar lo aprendido en el aula de lo que el alumno vive en su cotidianidad. El aprendizaje del aula es para su vida, mientras que al mismo tiempo lo que aprende en la vida puede ponerla en práctica en el aula para reforzar su aprendizaje pedagógico.
- ✓ Individualidad y autonomía: Se deja de lado la uniformización de conceptos sobre el buen estudiante. Los alumnos son seres únicos y el aprendizaje debe ser un acomodo de su carácter y personalidad. Se

expresa mediante la autonomía en la escuela, el apoyo y comprensión del profesor y el resaltar la individualidad de cada educando.

Los elementos fundamentales de la pedagogía activa son los que se consideran con especial énfasis en el desarrollo del trabajo dirigido. Es preciso que el aprendizaje de la lectura mediante el método TECLAS emplee un entendimiento puericentrista, donde el estudiante sea el centro y beneficiario completo de la pedagogía aplicada, considerando su individualidad.

3.7. El Conductismo

En la corriente conductista, el aprendizaje es el cambio que el entorno da de manera controlada a la conducta y los conocimientos del individuo, fundamentándose esta teoría en la idea del estímulo que genera respuesta del receptor, lo que permite que comprenda y con ello aprenda sobre el contenido que se le dio por estímulo. Las estrategias de aprendizaje son aquellas que coinciden con la respuesta ideal (conducta) esperada por parte del estudiante, a lo que enseña el docente de forma pasiva, recibiendo información y procesando su contenido para su memorización (Gástelo, 2012: 1).

El concepto fundamental del conductismo en la pedagogía es el del estímulo que lleva a una respuesta. Se da un estímulo al individuo para que éste dé una respuesta esperada y así aprenda. En este caso no existe interacción entre los alumnos y el profesor, sino que los primeros son meros receptores de conocimientos que dedican su aprendizaje a recibir la información del profesor, memorizarla y ajustar su contenido sin llevar adelante relaciones con conocimientos previos.

En el conductismo, el aprendizaje toma una visión fragmentaria del contenido que con el tiempo se va enseñando al estudiante. Deriva esta postura teórica en que la enseñanza programada y la transmisión de conocimientos se debe dividir y especificar por la división de un contenido en tantos fragmentos cómo éste permita ir estructurando pasos breves de memorización para el estudiante. Se considera así la enseñanza de distintos contenidos por separado sin realizar una relación integral entre ellos (no holístico) (Díaz, 1999: 61).

La importancia del contenido se refleja también en las discusiones sobre detalles, por considerar su conocimiento como indispensable para el estudiante. En esta situación, los programas escolares están continuamente sobrecargados de información y ocasionan prácticas educativas, donde el papel del maestro es dar información y el rol del estudiante es el de poner atención, entender y repetir la información (Días, 1999).

La pedagogía conductista se fundamenta en que (Gástelo, 2012: 1-2).

- Se puede aprender una conducta por un sistema organizado de prácticas o repeticiones reforzadas adecuadamente;
- El aprendizaje tiene un carácter activo por medio del cual se manipulan elementos del medio ambiente para provocar una conducta que ha sido programada;
- La exposición y secuencia de un proceso de aprendizaje complejo están fundamentadas en los diferentes niveles de complejidad de una conducta;
- La programación de las conductas del estudiante es de suma importancia de modo que la organización del contenido, la secuencia

del aprendizaje, y el control de estímulos, antecedentes y consecuentes, hagan posible la emisión de la conducta deseada.

La programación de una serie de factores a nivel del aprendizaje tiene como finalidad generar un estímulo en el estudiante. De acuerdo a la complejidad de la conducta y de la información que se quiere transmitir, se fijan los parámetros de la enseñanza. Para ello se establece todo un sistema de enseñanza del contenido previo, al cual todos los estudiantes sólo deben ajustar su capacidad de aprendizaje.

En el conductismo se lleva adelante un proceso donde el docente tiene la tarea de conducir los conocimientos adquiridos de manera previa hacia los estudiantes, quienes reciben esa información, con el objeto de memorizarla y repetirla en el futuro. Es el fundamento científico de la clase magistral de la pedagogía tradicional (Fabbroni & Pinto, 2006).

La planificación de la clase magistral en la corriente conductista se basa en que el docente diseña una serie de objetivos, como las finalidades de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes una vez que termine el curso, sin importar una evaluación previa ni las características de sus capacidades, sus destrezas, sus habilidades, sus conocimientos y personalidad. La meta última del conductismo basado en la enseñanza por objetivos en la teoría conductista es que el estudiante aprenda la información que se quiere transmitir y la repita para su memorización (Fabbroni & Pinto, 2006).

Como una corriente pedagógica que se fundamenta en el empirismo, la corriente conductista señala que toda actividad responde a una evaluación cuantitativa por parte del profesor. Los estudiantes pueden ser evaluados en su rendimiento respecto a los conocimientos que adquirieron en el aula.

El sujeto debe estar comprometido en el sentido de que el contenido de lo aprendido es una copia de los contenidos transmitidos por el profesor, porque el estímulo dado por los profesores es el conocimiento que debe memorizarse y aprenderse por todos los estudiantes por igual (Gastelo, 2012).

Los elementos fundamentales de la corriente conductista de la pedagogía son (Gástelo, 2012: 2)

- ✓ La conducta es un producto de las interacciones del individuo con el ambiente.
- ✓ Se descarta la autonomía humana y el libre albedrío de la filosofía respecto al aprendizaje del individuo.
- ✓ Esta corriente se opone a los elementos fundamentales de toda teoría psicológica que toma como objeto de estudio lo observable y no el alma, la conciencia o cualquier otra entidad inmaterial. Por lo tanto es imposible de estudio objetivo y toma como base la observación dentro de los lineamientos del método científico. La base de la enseñanza conductista es el empirismo.
- ✓ Conocer significa conocer cómo el ambiente cultural y físico actúa sobre el ser humano. Se percibe, se conoce, en la medida en que se responde a estímulos ambientales, tanto a lo puramente físico como a los culturales. Esos son los fundamentos empiristas del conductismo, basados en el estímulo-respuesta.

Existen elementos del conductismo que son útiles en la enseñanza-aprendizaje. La enseñanza de conocimientos técnicos de bastante

especificación o de conocimientos totalmente nuevos requiere de ciertas metodologías que se caracterizan por la transmisión pasiva de conocimientos.

Eso no significa que ese tipo de enseñanza sea mala, sino que se debe reducir a los contenidos que sean necesarios para aplicar la corriente conductista. Con el resto de los contenidos, otros métodos son adecuados, como el método TECLAS llevado adelante bajo el enfoque de la Pedagogía Activa en el trabajo dirigido.

3.8. Corriente del Constructivismo

El constructivismo es el pensamiento psicopedagógico que se sustenta en un nuevo enfoque de la mente humana, que dio paso a cambios fundamentales en la didáctica en las últimas décadas, iniciando con los estudios de Jean Piaget. Conocida también como teoría o teorías cognitivas, el constructivismo en la educación se basa en la complejidad y vitalidad de la estructura cognoscitiva del individuo, donde los procesos cognitivos permiten que la información nueva se integre con conocimientos previos en la experiencia humana con el mundo que le rodea (Díaz, 1999).

El constructivismo señala que es la mente del individuo la cual forma el conocimiento con estímulos externos y los procesos mentales internos. El sujeto construye el conocimiento de la realidad, ya que ésta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone, mecanismos que a su vez permiten transformaciones de esa misma realidad (Araya et al, 2007).

El conocimiento es alcanzado por el individuo a través de su relación con el entorno y su interiorización con la conciencia, experimentando con situaciones, objetos, otros sujetos, emociones interiores. Así llega a

transformar sus conocimientos y no a formarlos. Los mecanismos cognitivos que permiten acceder al conocimiento se desarrollan durante toda su vida de manera integrada, desde que nace hasta el mismo momento de la muerte (Araya et al, 2007).

Las teorías cognitivas propias del constructivismo tienen una serie de características que las hacen partícipes de una misma corriente pedagógica y psicológica. Esas características principales son las siguientes:¹

- Es una de las corrientes más representativas del pensamiento pedagógico en el tercer milenio y una de las más aceptadas en los últimos tiempos.
- Se nutre del postmodernismo, el relativismo radical y la teoría del conocimiento de Vico, Kant y en el siglo XX, Piaget.
- Tienen origen en la revolución cognitiva de los años setenta (1970), para enfrentar la insatisfacción dejada por el paradigma del aprendizaje, hasta entonces dominante: la psicología conductista y el asociacionismo.
- Piaget, Ausubel y Bruner, aportan los fundamentos epistemológicos y psicológicos de esta tendencia o corriente del pensamiento pedagógico.
- Se circunscribe como una corriente pedagógica dentro del modelo cognitivista de la educación ya que explica los aprendizajes a partir de los procesos intelectuales activos e internos del sujeto.

¹Almeida, G. (1999). El Constructivismo como modelo pedagógico. Quito: Fundación Educación Ibarra, p. 1-2.

- Para el constructivismo, los procesos cognitivos son construcciones o constructos mentales de la realidad (Almeida, 1999: 1-2).

Se deja a un lado la concepción netamente empirista del conductismo en el desarrollo de las teorías cognitivas. La mente humana no es una bandeja donde la información debe ser apilada a lo largo del tiempo en un espacio donde al comienzo no existe nada, y que cada información nueva es independiente en su contenido en la mente. La mente es un sistema complejo (conciencia), que permite al individuo interactuar con su mundo.

El sujeto construye el conocimiento de la realidad, ya que ésta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone, mecanismos que a su vez permiten transformaciones de esa misma realidad. De manera que el conocimiento se logra a través de la actuación sobre la realidad, experimentando con situaciones y objetos y, al mismo tiempo, transformándolos. Los mecanismos cognitivos que permiten acceder al conocimiento se desarrollan también a lo largo de la vida del sujeto (Araya et al, 2007: 77).

Desde el punto de vista del constructivismo, se pueden encontrar una serie de elementos que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje porque los procesos mentales de los individuos son complejos y en base a su funcionamiento se aprende. A diferencia del conductismo, en el constructivismo no se da la transmisión del sujeto activo (profesor) al sujeto pasivo (alumno) de los conocimientos (Fabroni, & Pinto, 2006).

Existe una interrelación entre el estudiante como individuo pensante para que al conocimiento nuevo incluya todo el conocimiento previo, para que así pueda transformar su memoria y demás estructuras mentales relacionadas con el aprendizaje (Frabboni, & Pinto, 2006).

Los Principios Epistemológicos constructivistas son los siguientes:

1. El conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano (Piaget):

- ✓ Existe una relación dinámica y no estática entre el sujeto y el objeto.
- ✓ El conocimiento es un proceso de estructuración y construcción.
- ✓ El sujeto construye su propio conocimiento de manera ideosincrática.
- ✓ La función de la construcción es la adaptación y no la igualación de lo real y lo simbólico.
- ✓ Los conocimientos nuevos se vinculan a los previamente construidos y los modifican.
- ✓ *2. Existen múltiples realidades construidas individualmente y no gobernadas por leyes naturales:* “Si no hay una realidad objetiva entonces no hay leyes naturales; por lo tanto, las atribuciones de causa-efecto no son más que imputaciones mentales. Y si se parte de que la realidad consiste en una serie de construcciones mentales, la objetividad no tiene sentido, no existe y no hay porqué buscarla.” (Almeida, 1999)

3. La ciencia no descubre realidades ya hechas sino que construye o crea realidades.

“Los axiomas son arbitrarios y pueden ser aceptados por alguna razón, incluso sólo por el placer de jugar” (Almeida, 1999). La verdad es la

construcción individual más informada y sofisticada sobre la cual existe consenso. Los hechos están siempre cargados de teoría.

3.10. El Aprendizaje significativo

El autor e investigador Marco Antonio Moreira (1997) señala que el aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información, que comprende un nuevo conocimiento para el sujeto cognoscente, se relaciona de manera no arbitraria ni literal, con la estructura cognitiva de la persona que aprende.

El estudioso que trabajó las bases del aprendizaje significativo fue David Ausubel (1963), quién señaló que el aprendizaje significativo es un mecanismo humano por excelencia, que permite a la persona adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento.

Ausubel (1963) indicó que la estructura cognitiva tiende a organizarse jerárquicamente en términos de niveles de abstracción, generalidad e inclusión de sus contenidos. La emergencia de los significados para los materiales de aprendizaje está típicamente reflejada en una relación de subordinación a la estructura cognitiva, siendo los conceptos y proposiciones organizados por su significancia para la persona.

Juan Ignacio Pozo (2006: 215) indica por su parte que el aprendizaje significativo se produce: “cuando se relaciona –o asimila- información nueva con algún concepto incluso ya existente en la estructura cognitiva del individuo que resulte relevante para el nuevo material que intenta aprender”.

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el estudiante

ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983).

El aprendizaje significativo consiste en el avance del procesamiento de información por parte del individuo, que por su significancia para el desarrollo de su vida diaria queda con mayor solidez en su conciencia, es decir en su mente. Con el aprendizaje significativo, los estímulos y los procesos cognoscitivos permiten a la persona comprender de mejor manera el contenido de la información, además que le permite asociar ese contenido con situaciones de su vida. De esa forma el conocimiento se forma de manera significativa en su mente (Díaz, 1999).

Ausubel plantea que el aprendizaje del estudiante depende de la estructura cognitiva previa personal, que se relaciona con la nueva información. Se debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización (Ausubel, 1983).

En el proceso de orientación del aprendizaje es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno, no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad (Ausubel, 1983).

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante pre-existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la

estructura cognitiva del individuo. De esa manera funcionan los nuevos datos como un punto de "anclaje" a las primeras (Ausubel, 1983).

Los presupuestos del aprendizaje significativo son los siguientes:

- Que el material sea potencialmente significativo, esto implica que el material de aprendizaje pueda relacionarse de manera no arbitraria y sustancial (no al pie de la letra) con alguna estructura cognoscitiva específica del alumno, la misma que debe poseer "significado lógico" es decir, ser relacionable de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes que se hallan disponibles en la estructura cognitiva del alumno, este significado se refiere a las características inherentes del material que se va aprender y a su naturaleza.
- Cuando el significado potencial se convierte en contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un individuo en particular como resultado del aprendizaje significativo, se puede decir que ha adquirido un "significado psicológico" de esta forma el emerger del significado psicológico no solo depende de la representación que el alumno haga del material lógicamente significativo, "sino también que tal alumno posea realmente los antecedentes ideativos necesarios" en su estructura cognitiva.
- El que el significado psicológico sea individual no excluye la posibilidad de que existan significados que sean compartidos por diferentes individuos, estos significados de conceptos y proposiciones de diferentes individuos son lo suficientemente homogéneos como para posibilitar la comunicación y el entendimiento entre las personas.

- Disposición para el aprendizaje significativo, es decir que el alumno muestre una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva. Así independientemente de cuanto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como sus resultados serán mecánicos; de manera inversa, sin importar lo significativo de la disposición del alumno, ni el proceso, ni el resultado serán significativos, si el material no es potencialmente significativo, y si no es relacionable con su estructura cognitiva (Ausubel, 1983: 4-5).

El aprendizaje significativo es uno de los sustentos teóricos principales en el desarrollo del trabajo dirigido. Se tratará de aplicar el método TECLAS a las condiciones que se dan en el aula, bajo un enfoque de aprendizaje significativo para cada uno de los estudiantes, con las relaciones existentes entre el constructivismo y el aprendizaje significativo, todo en el marco de una pedagogía activa.

3.10. DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

Es apropiado denominar a los problemas del aprendizaje como dificultades escolares, término que englobaría a todos los posibles problemas que se pudieran presentar durante el proceso de aprendizaje. Las dificultades escolares o del aprendizaje son una desviación de factores cognitivos, emocionales y/o personales, que se manifiestan en anomalías al escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar operaciones aritméticas (Brueker, 1980: 36).

Las alteraciones que provocan retardo en el aprendizaje escolar son muchas y diversas, desde el retardo mental, la sordera y los trastornos emocionales

severos, hasta aquellas de etiología física graves, como la parálisis cerebral infantil y las malformaciones congénitas, las alteraciones perceptuales y los trastornos del lenguaje, hasta alteraciones no graves y no crónicas, como problemas emocionales o familiares

Existen varias ópticas que se adoptaron para el estudio de los problemas del aprendizaje. Una óptica de estudio investiga los problemas del aprendizaje desde el punto de vista neurológico. En este caso se realiza el estudio de los problemas del aprendizaje como si fuesen causados por una disfunción cerebral mínima (Brueker, 1980).

Otra óptica considera el problema a partir de causas emocionales, que pueden ser experiencias traumáticas o la necesidad no satisfecha de la personalidad básica del individuo. Estos problemas emocionales llevarían a que la persona bloquee su aprendizaje.

Existe otra óptica, que se enfoca en el estudio de los problemas del aprendizaje desde el punto de vista del desarrollo madurativo. Este planteamiento sostiene que las dificultades en el aprendizaje radican en que existe un grado de inmadurez por parte de la persona para aprender.

Existe una concepción psicométrica en el estudio de los problemas del aprendizaje. Este enfoque señala que estos problemas son producto de una falla en las habilidades intelectuales, indicado por un rendimiento intelectual inferior al promedio de la población esperada para su edad (Brueker, 1980).

Los estudiosos de la corriente conductista sostienen por su parte que los problemas del aprendizaje son producto de un déficit y/o debilitamiento de las conductas académicas de las que dispone un niño y que puede o no implicar alteración en algunas funciones psicológicas.

De manera general se puede clasificar a las dificultades escolares en problemas y dificultades.

a) Problemas de Conducta: Son los problemas derivados de la relación que tiene el estudiante con su entorno, y la reacción que éste tiene respecto al comportamiento del maestro y los demás alumnos en el aula. Los problemas derivados de la conducta pueden ser de dos tipos:

b) Conducta antisocial: Este tipo de problemas se presentan por la manifestación de un comportamiento inadecuado por parte del estudiante, que rompe con las normas y reglamentos establecidos por los docentes en el aula. Estas conductas perjudican en primer lugar a los estudiantes, por generar un ambiente de tensión y agresividad con los profesores, pero además producen perjuicios a los compañeros de clase, como resultado de las distracciones y demás problemas generados por la conducta antisocial del alumno con problemas.

c) Conducta Disociativa: En este caso el niño no perjudica al grupo, sin embargo sí así mismo, porque lo lleva con su conducta a aislarse del grupo de compañeros del aula y dificulta en general su capacidad de relacionamiento con las demás personas. En los casos severos de conducta disociativa, el alumno puede aislarse de la realidad, evitando estímulos hacia el exterior en una conducta autista que lo lleva a experimentar un cuadro patológico, que debe ser tratado desde el punto de vista de la Psiquiatría.

Los problemas conductuales inciden en el rendimiento escolar del alumno, además que pueden afectar a otros compañeros de aula y a la convivencia entre todo el grupo de estudiantes. Eso no limita la capacidad cognitiva de los alumnos, sino la parte afectiva y del temperamento, porque sus

habilidades y destrezas son normales pero no pueden llegar a un rendimiento óptimo por los problemas de conducta.

d) Dificultades del aprendizaje: En los casos de dificultades del aprendizaje, la relación no se encuentra en la conducta del alumno, ni en su relación con los demás, sino en su rendimiento escolar, llegando a describirse el problema como si “el niño no aprende”.

Se presentan dos tipos o grupos de dificultades del aprendizaje:

- Problemas generales del aprendizaje
- Problemas específicos del aprendizaje (Anicama, 1985).

311. Problemas generales del aprendizaje

El rendimiento académico en el caso de los problemas generales del aprendizaje es secundario a un problema mayor, que puede ser físico, sensorial, psíquico, cultural. Existe un problema que impide al alumno poder rendir en el aula, generando una especie de bloqueo a su capacidad de aprendizaje, por las dificultades generadas por el problema mayor, el cual agobia su mente (Anicama, 1985).

La expresión de dificultades del aprendizaje fue introducida por el investigador y teórico Samuel Kirk, en una conferencia de niños con discapacidades en Chicago, Estados Unidos (Soriano, 2001). Kirk señaló una serie de criterios que se deben tomar en cuenta para la clasificación de las diferentes dificultades de aprendizaje que se presentan en los niños de edad escolar:

- a) Discrepancia entre el potencial de aprendizaje y ejecución;

- b) Retrasos académicos no explicados por deficiencias sensoriales, retrasos intelectuales ni por factores culturales o instruccionales;
- c) El aprendizaje no puede realizarse mediante los métodos ordinarios, siendo para ello necesario introducir otros métodos especiales de instrucción (Soriano, 2001).

Dificultad de aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la comprensión oral, expresión oral, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. Estas alteraciones son intrínsecas al individuo, presumiblemente debidas a una disfunción del sistema nervioso central, y pueden ocurrir a lo largo de todo el ciclo vital. Pueden existir junto con las dificultades de aprendizaje. Problemas de conducta de autorregulación, percepción social e interacción social, pero no constituyen por sí misma una dificultad de aprendizaje (Anicama, 1985).

Aunque las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones incapacitantes (por ejemplo deficiencias sensoriales, retraso mental, trastornos emocionales graves) o con influencias intrínsecas o ambientales (tales como diferencias culturales, instrucción insuficiente) (Aguilera, 2004:56)

Dada la generalidad del concepto, se establece una idea propia para el desarrollo del trabajo dirigido relacionado a las dificultades del aprendizaje. Se considera a toda anomalía en el buen desarrollo de las capacidades individuales del estudiante en promedio, ocasionado por problemas externos o internos. Es preciso que durante el desarrollo del trabajo dirigido, se identifiquen los problemas que derivan en las dificultades del aprendizaje en los estudiantes del curso Cuarto de Primaria "A" de la Unidad Educativa

España, para un trabajo individual en caso de presentarse alumnos con estas dificultades en la aplicación del método TECLAS.

3.12. Causas o factores que generan problemas de aprendizaje

Los factores intelectuales y neurológicos que llevan a la presencia de problemas generales de aprendizaje se dan porque existe una relación entre las condiciones intelectuales y cerebrales con el grado de competencia en aprendizaje, tales como la lectura, la aritmética, el lenguaje. La presencia de niveles bajos de coeficiente intelectual o la falta de hábitos de estudio pueden llevar a problemas de aprendizaje intelectual con posterioridad.

Los factores ambientales y educativos. Se pueden encontrar a los siguientes factores:

- El rol de la familia: Problemas como la inestabilidad de las relaciones familiares, la sobre protección, la autoridad excesiva, la indiferencia y el maltrato hacia los hijos inciden en las dificultades de aprendizaje; inclusive, la ausencia de uno o ambos padres puede alterar la conducta del niño en la escuela.
- Muchos problemas son consecuencia de la ausencia de estímulos hacia la educación y la cultura que se inician desde la infancia, se consolidan por la influencia de diversos medios de comunicación y se mantienen inalterables por las faltas de comunicación de los padres y mayores hacia los escolares.
- El rol del docente: La ascendencia del docente sobre sus alumnos debe ser por sus condiciones pedagógicas más que por su dominio sobre la materia que enseñe. Muchos docentes presentan actitudes inapropiadas para la labor educativa, así por ejemplo, son autoritarios,

rígidos, faltos de afecto y respeto a sus alumnos; otros por el contrario, son abúlicos, demasiado condescendientes y faltos de carácter.

- También pueden ocasionar problemas generales de aprendizaje, el empleo de técnicas pedagógicas inadecuadas, en ese sentido, el entorno educativo incide en gran medida en la aparición de problemas generales de aprendizaje, como por ejemplo la infraestructura de la escuela, los programas curriculares, los materiales didácticos, etc.
- El bilingüismo es un factor que incide en la presencia de problemas generales del aprendizaje, en la medida que muchos alumnos de lugares, donde se habla dos o más lenguas no coinciden en el lenguaje común con su profesor, a veces por el escaso vocabulario que conocen o porque el lenguaje es una consecuencia de las estructuras mentales (Aguilera, 2004:56).

Esquema Nº 2. Factores que generan dificultades en el aprendizaje



Fuente: Elaboración propia (2015)

Las distintas dificultades que se presentan en el aprendizaje entonces emergen de una variedad de factores. Estos factores pueden estar presentes en el entorno de la persona, como la familia, la sociedad, la cultura o el

medio ambiente, o en definitiva pueden proceder de factores internos, como problemas cognoscitivos entre otros. Además, se pueden presentar casos de dificultades en el aprendizaje por múltiples factores, como por ejemplo la contaminación ambiental que es un factor externo, pero que puede ocasionar daños permanentes a las capacidades físicas y psicológicas del niño.

3.13. Dificultades o problemas generales y específicos del aprendizaje

Los problemas generales del aprendizaje generalmente son consecuencia de la combinación de muchos factores, siendo a veces difícil descubrir cuál es la causa y cuál es el efecto de la dificultad (Aguilera, 2004). Se consideran los siguientes factores físicos y sensoriales que derivan en problemas generales del aprendizaje:

- Las dificultades de audición, visión o de lenguaje generan dificultades en el desempeño académico, porque al no poder usar el alumno las capacidades físicas de comunicación y contacto con el mundo exterior, no llega a utilizar de manera normal los sentidos. De esa manera no recibe de forma adecuada los estímulos ni podrá tampoco transmitir las ideas propias de manera natural a los demás (Aguilera, 2004).
- Otros problemas físicos que llevan a producir problemas generales del aprendizaje son las condiciones precarias de salud, como la presencia de enfermedades físicas y psicológicas en los alumnos, lo que impide que puedan tener una concentración y un desempeño adecuado en el aula. También están los problemas derivados de la malnutrición, los que no sólo se manifestarían en la falta de atención del alumno en el aula, sino en que la mal nutrición lleva a un desarrollo físico inadecuado y a deficiencias glandulares, que repercuten en un bajo

rendimiento escolar e inclusive si los alumnos se hallan en una etapa de crecimiento, se afectan de manera permanente al desarrollo físico y mental (Aguilera, 2004).

Se tendría como ejemplos de los problemas relacionados con la malnutrición a la falta de energía del alumno, su bajo peso, su baja estatura y un coeficiente intelectual y capacidad de concentración menor.

Los problemas generales del aprendizaje se llegan a presentar en la mayor parte de las materias y pueden tener un origen variado. Se pueden deber al déficit atencional del niño, la insuficiencia intelectual, el retardo, la inmadurez escolar, la falta de motivación hacia el aprendizaje, los problemas emocionales, las diferencias socioculturales (Barrett, 2008: 71).

Los contenidos educativos que reciben los alumnos y que llegan a distorsionarse por los problemas generales del aprendizaje son:

- ✓ La recepción que tiene el alumno de la información: En este caso, la captación de los estímulos del mundo exterior depende del estado de los sentidos. Ante la presencia de deficiencias en el desarrollo de los sentidos o problemas físicos que derivan en una afectación a los mismos, el alumno llega a tener dificultades para recibir la información en el aula.
- ✓ El procesamiento, almacenamiento y evocación: Comprenden los problemas generales del aprendizaje alteraciones de carácter intelectual, emocional y perceptual, llegando a distorsionar la interpretación, comprensión y aprehensión de la información recibida o de las experiencias vividas.

- ✓ La emisión de la información: ante la presencia de problemas generales del aprendizaje, en los alumnos se presentan dificultades para poder expresarse tanto en forma motora como verbal, lo que con el paso del tiempo ocasionan respuestas incompletas o deficientes (Aguilera, 2004).

Se debe tomar en cuenta a los problemas generales del aprendizaje con énfasis en el desarrollo del trabajo dirigido. Se tiene que evaluar la presencia de dificultades o problemas que lleven a una atención mayor a uno o varios alumnos que tengan estos problemas y ver al mismo tiempo la forma de solucionar esos problemas. Primero se deberá llevar adelante un apoyo personal, pero en caso de ser un problema de difícil tratamiento por su gravedad, es recomendable que se pueda derivar al alumno con especialistas.

Respecto a los problemas específicos del aprendizaje, estos llegan a presentar de manera concreta en procesos mentales del alumno, llegando a afectar alguna materia o a alguna habilidad en el proceso de aprendizaje. Su magnitud es menor a los problemas o dificultades generales del aprendizaje, pero deben tomarse con igual importancia porque pueden ocasionar a futuro problemas en el desarrollo del estudiante en áreas concretas.

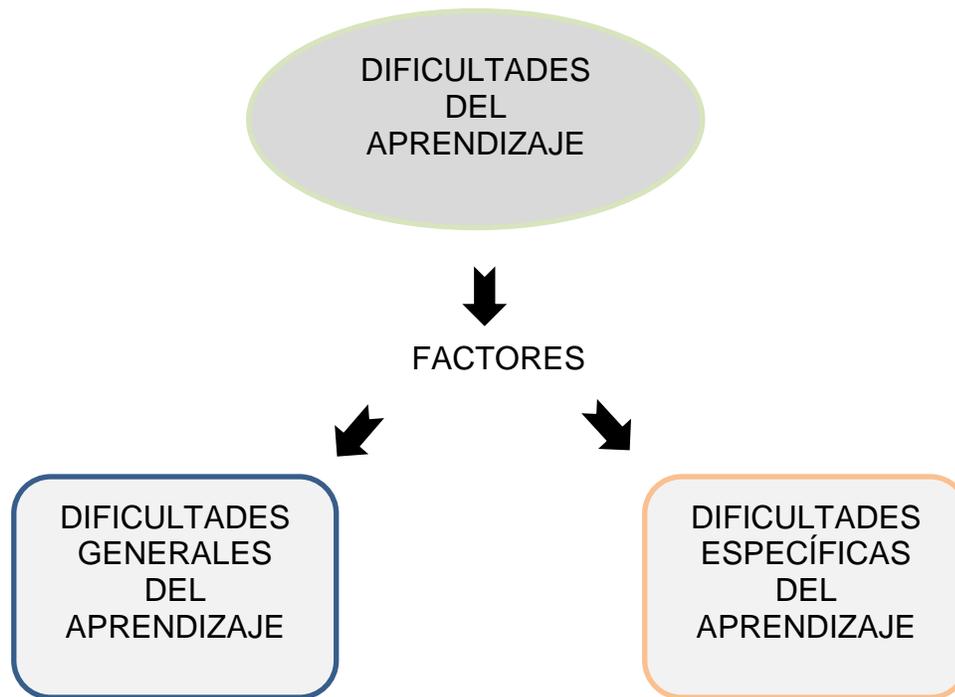
Los niños con dificultades de aprendizaje específicas manifiestan un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o utilización del lenguaje hablado o escrito, que puede evidenciarse en alteraciones al escuchar, pensar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos matemáticos. Incluyen condiciones que se han considerado como deficiencias perceptivas, lesiones cerebrales, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia evolutiva...Pero tal expresión no se refiere a niños cuyos problemas de aprendizaje son fundamentalmente resultado de

deficiencias visuales, auditivas, motoras, retraso mental, perturbaciones emocionales o desventajas ambientales, culturales o económicas (Aguilera, 2004: 46).

Algunos de los problemas externos derivados de situaciones culturales, religiosas o ambientales pueden llevar a la presencia de problemas específicos en el aprendizaje. Se deben identificar en caso de no existir impedimento físico o mental, si alguna situación social o familiar lleva al alumno a tener factores que lleven a la presencia de esas dificultades específicas en su aprendizaje.

Se tienen como ejemplos los casos de miopía o astigmatismo en estudiantes, que llevan a la dificultad de poder apreciar con claridad lo escrito en el pizarrón. Los problemas derivados del abuso escolar o bullying pueden ocasionar que en ciertas áreas o materias o cursos se presenten estudiantes con dificultades específicas, por la presencia de distintas clases de abusos por profesores o alumno.

Esquema Nº 3. Dificultades generales y específicos del aprendizaje



Fuente: Elaboración propia (2015)

3.15. Subtipos de Dificultades en el aprendizaje

Entre las distintas clasificaciones que se pueden tener en la detección de dificultades para el aprendizaje, los criterios manejados por la comunidad internacional en el marco de la Organización Mundial de la Salud y la Asociación Americana de Psicología (APA), se pueden establecer subtipos de dificultades del aprendizaje, de acuerdo a condiciones de dificultad en cada problema.

A continuación se mencionan las condiciones que tiene la dificultad del aprendizaje, que se pueden presentar en los distintos subtipos de dificultades del aprendizaje, de acuerdo a la clasificación general descrita en el texto de

Juan Francisco Romero y Rocío Lavigne “Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos”, del año 2004.

Gravedad (G): Considerada desde la perspectiva de la persona que presenta la dificultad. No se trata, por tanto, de una consideración estadística, ni de coste social. Aquí la calificación de Grave implica importancia del problema, ausencia de posibilidad de remisión espontánea, necesidad de intervención externa especializada (Romero & Lavigne, 2004: 12).

Los problemas de nivel grave son los que no pueden ser tratados por medios educativos convencionales, porque implican daños a nivel físico y psicológico que impiden al alumno de asistencia o terapia permanente en centros especializados. Los problemas como el retraso mental o la incapacidad por la falta de un sentido, como la vista y el oído, son algunos de estos tipos de dificultades del aprendizaje.

Afectación (A): Indica el carácter predominante del problema dadas las áreas personales (procesos, funciones, conductas) afectadas. Estrechamente vinculada a la Gravedad (Romero & Lavigne, 2004: 12).

Puede presentarse en dificultades graves y con cronicidad, pero se identifican con un carácter que lleva a la afectación del problema. Las lesiones cerebrales llegan a ser de afectación, porque se identifica el área física donde se presenta la lesión que lleva a la generación del problema del aprendizaje.

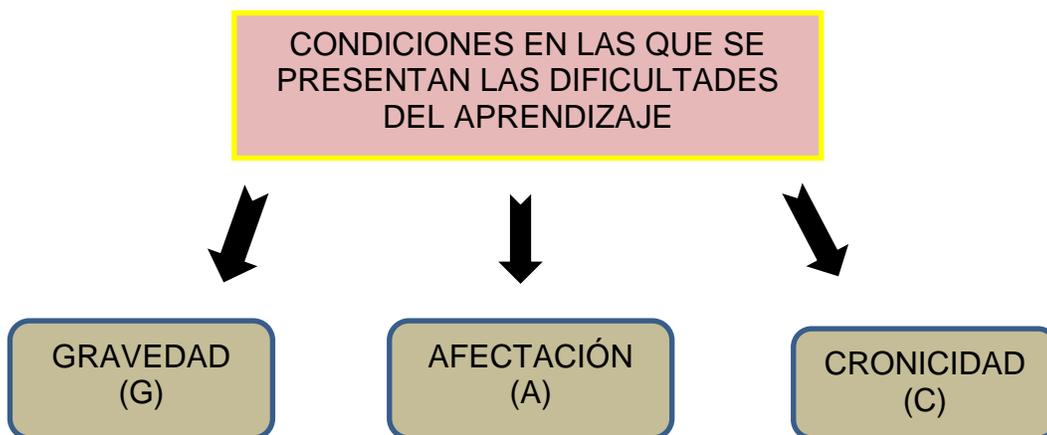
Cronicidad (C): Se refiere al tiempo de duración del problema e indica las posibilidades de recuperación espontánea o mediante intervención especializada desde diferentes perspectivas: psicopedagógico, psicoterapéutica, médica, psicosocial (Romero & Lavigne, 2004: 12).

La presencia crónica de la dificultad de aprendizaje también se debe considerar. Aunque existen problemas de carácter permanente, como la pérdida de un sentido, existen dificultades que pueden ser temporales, como la depresión o el estrés. Pero ciertas dificultades que pueden ser temporales llegan con el tiempo, sin un tratamiento adecuado, a ser permanentes.

Es el caso de la depresión crónica o trastornos crónicos del aprendizaje, como el déficit de atención. La presencia de una dificultad crónica debe llevar a que se realice una intervención adecuada e inmediata en el alumno para vencer el problema.

Las condiciones señaladas que tienen los distintos tipos de dificultades del aprendizaje deben ser consideradas de acuerdo a los problemas manifestados por el alumno y su persistencia en el tiempo. Esto para establecer las medidas adecuadas que permitan reducir los problemas provocados por esas dificultades en el rendimiento escolar y la convivencia de aula del alumno. Además en caso de existir dificultades crónicas o que se agravan se deben tomar los recaudos para apoyar al alumno.

Esquema Nº 4. Condiciones que tienen las dificultades del aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Una vez señaladas y descritas las condiciones de los distintos subtipos de aprendizaje, se mencionan los mismos a continuación, en el marco de lo descrito en el texto de Juan Francisco Romero y Rocío Lavigne “Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos”, del año 2004.

Tipo I (no G, no A, no C), en el que se incluirían los alumnos con Problemas Escolares debidos a factores externos al alumno, que les afectan de modo coyuntural y que remiten de forma espontánea (sólo por la mediación educativa regular) o bien mediante acción tutorial. Se trata, por tanto, de problemas considerados como leves, que no afectan de forma dominante al alumno y de carácter reversible (Romero & Lavigne, 2004: 13).

Los de tipo I son problemas externos que se presentan de manera temporal en el estudiante. Por la variedad de causas o factores que llevan a dificultades del alumno en el aula, se puede presentar una gran incidencia de estas dificultades en la población escolar, en especial de dificultades específicas del aprendizaje. Aunque esa incidencia puede ser mayor a los otros tipos de dificultades en el aprendizaje, su tratamiento puede llegaría a ser más fácil, pero para ello se debe realizar un adecuado diagnóstico de la o las causas.

Tipo II (moderada G, moderada A, no C), se trata de alumnos que presentan Bajo Rendimiento Escolar. Las causas son, en primera instancia, externas al alumno, si bien frecuentemente suelen combinarse con características personales que incrementan su importancia. Son problemas de moderadas gravedad y afectación personal (procesos psicolingüísticos, motivación, metacognición), aunque recuperables, si se dan las necesarias atenciones educativas escolares y familiares (Romero & Lavigne, 2004: 13).

Aunque pueden ser factores o causas externas que llevan a generar los dificultades del aprendizaje que se presentan en los alumnos de tipo I, en las dificultades de tipo II se presenta mayor gravedad en el aprendizaje, ocasionando en el transcurso del tiempo un bajo rendimiento escolar. Con una buena identificación y colaboración la dificultad del aprendizaje se sobrepone, pero se requiere una identificación precisa de la o las causas que la generan.

Tipo III (moderada-alta G, moderada-alta A, moderada-baja C), se incluyen aquí a los alumnos con Dificultades Específicas de Aprendizaje, cuya causa originaria es independiente de las condiciones ambientales, pero su desarrollo y el grado de importancia que adquieran, si están estrechamente vinculados a factores educativos. Las Dificultades Específicas de Aprendizaje son de gravedad moderadamente alta, en la medida en que no remiten de forma espontánea (sólo por mediación educativa regular), y que requieren atenciones educativas especiales prolongadas; la afectación es también moderadamente alta, ya que no son dominantes las áreas personales afectadas; y son recuperables mediante programas de intervención temprana adecuados y adaptaciones curriculares individualizadas y específicas (Romero & Lavigne, 2004: 13).

Se presentan las dificultades de tipo III en alumnos con factores internos o externos, que llevan al desarrollo de dificultades específicas del aprendizaje. La gravedad es mayor a las dificultades de los dos tipos anteriores y se puede presentar cronicidad en el problema. Por ese motivo se debe realizar un diagnóstico y atención especial para evitar el empeoramiento de la dificultad, lo que pueda derivar en un problema a futuro que afecte de manera seria el rendimiento escolar, parcial o permanentemente.

Tipo IV (G, A, moderada C), en este grupo se encuentran los alumnos con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad. Éste es un trastorno que se debe a factores personales de carácter grave que frecuentemente se combinan con respuestas inadecuadas del entorno (provocadas por las características de los problemas que se presenta y la incomprensión e incapacidad de quienes rodean a la persona que padece el síndrome), cuando esto ocurre la gravedad del trastorno se incrementa severamente. Las áreas personales afectadas son varias e importantes, no obstante, con el adecuado tratamiento médico-farmacológico y psicoeducativo la cronicidad del problema disminuye significativamente (Romero & Lavigne, 2004: 13).

Tipo V (G, A, C), aquí se encuentran los alumnos con Discapacidad Intelectual Límite, debida a causas personales graves, que afectan a áreas dominantes de modo profundo y que tienen un carácter crónico, es decir, que mediante la estimulación ambiental se consiguen notables avances pero difícilmente la remisión total del problema (Romero & Lavigne, 2004: 13).

En las dificultades de tipo V el alumno presenta ya incapacidades que le impiden de manera normal poder aprender. Se requiere del apoyo de especialistas que puedan identificar los medios para que el niño pueda llevar una vida lo más normal posible y asimismo pueda aprender de acuerdo a sus capacidades.

En el caso de presentarse dificultades crónicas, se puede reducir su magnitud con el tiempo. De igual manera la gravedad de la dificultad puede disminuir, o el alumno puede adaptar su estilo de vida y su forma de aprendizaje a las condiciones de incapacidad que tiene.

3.16. Factores de riesgo

Pautas educativas familiares inadecuadas:

Excesiva permisividad que condiciona la falta de hábitos y disciplina de trabajo; insuficiente interés por el desarrollo escolar del hijo (en ocasiones se deriva la responsabilidad hacia la escuela y hacia profesores extraescolares de apoyo); primacía de valores y objetivos en contradicción con los que se sustentan y enseñan en el colegio (la importancia del aprendizaje, de los conocimientos y de la cultura para el desarrollo individual y social, y el valor del esfuerzo personal); sistema de creencias y actitudes que al tiempo que mitologiza determinados conocimientos (por ejemplo, sobre la falta de motivación, o sobre la existencia de problemas personales o familiares); insuficientes recursos humanos, metodológicos y/o materiales para afrontar los problemas (por ejemplo, la falta de orientaciones eficaces al profesorado); inadecuación curricular a las características y conocimientos del alumno (por ejemplo, un mal diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las materias y contenidos en los cuales el alumno presentan dificultades, que se concreta en objetivos, métodos y prácticas de enseñanza inadecuadas); inadecuación de las expectativas y actitudes del profesor (por ejemplo, falta de competencia para comprender y afrontar con solvencia profesional los problemas de los alumnos, expectativas negativas acerca de las posibilidades de solución y del futuro escolar de los alumnos) (Bruekner, 1980).

Los Problemas Escolares, considerados de modo unitario e independiente, como venimos haciendo aquí, no son consecuencia de otros trastornos, como deficiencia sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, dificultades

específicas de aprendizaje, bajo rendimiento escolar; o de influencias extrínsecas, como, por ejemplo, privación social y cultural (Bruekner, 1980).

Aunque puedan darse conjuntamente con ellos, ya que entre las diferentes consecuencias que acarrear dichos trastornos pueden encontrarse dificultades similares a las descritas como problemas escolares.

- ✓ Dificultades en el aprendizaje de carácter leve.
- ✓ Baja motivación de logro escolar.
- ✓ Frecuentes faltas de asistencia.
- ✓ Pocos hábitos lectores y escritores (que suelen cursar con deficiencias en la comprensión lectora y en la composición escrita).
- ✓ Inmadurez emocional y/o social.
- ✓ Indisciplina.
- ✓ Malas compañías.
- ✓ Pautas educativas familiares inadecuadas.
- ✓ Historial de métodos y prácticas de enseñanza insuficientes e inapropiadas (Bruekner, 1980).

3.16. Causas

Las dificultades por Bajo Rendimiento Escolar (que serán objeto de estudio más detallado en el siguiente capítulo) presentan las siguientes características básicas:

- Déficit grave de aprendizajes escolares en conocimientos, procedimientos y actitudes, con un retraso de nivel estimado entre dos y cuatro cursos escolares.
- Déficit en procesos y procedimientos psicolingüísticos básicos para el aprendizaje, como comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito.
- Déficit en el uso oportuno y eficaz de procedimientos de pensamiento y de metaconocimientos, como estrategias de comprensión, de composición, de solución de problemas, de solución de conflictos interpersonales, de autocontrol.
- Déficit grave de motivación de logro por los aprendizajes escolares.
- Trastornos de comportamiento con indisciplina que determinan una grave inadaptación escolar.
- Deficiencias familiares en la estimulación lingüística, cognitiva, afectiva, educativa y social.
- En casos de grave cronicidad de las condiciones de privación pueden producirse importantes retrasos en el desarrollo psicológico.
- Marginalidad, con frecuencia provocada y/o combinada con pobreza.
- Desestructuración social: sistema de valores, normas y creencias sociales parcialmente diferentes
- cuando no en contraposición- a los imperantes en la escuela. – Frecuente desestructuración familiar.
- Absentismo escolar, y tardía, cuando no inexistente, educación infantil.
- Graves lagunas de aprendizaje en todos los aspectos: contenidos, procedimientos y actitudes. Las carencias en el desarrollo pueden llegar a dificultar seriamente el aprendizaje y la adaptación escolar.
- La Privación Socio-Cultural es un importante factor de riesgo de inadaptación social, delincuencia juvenil y fracaso escolar (Bruekner, 1980).

a) Las características fundamentales del Trastorno de Conducta son:

- Patrón de comportamiento de persistente de violación de las reglas sociales y los derechos de los otros, con agresiones a personas y animales destrucción de la propiedad
- mentira y robo – violaciones graves de las reglas
- Déficit de procedimientos eficaces en la solución de conflictos interpersonales y en la autorregulación y el autocontrol.
- Dificultades en el aprendizaje de carácter inespecífico, con importantes deficiencias en conocimientos.
- Presentarse habitualmente a edades tempranas.
- Considerarse como un buen predictor de trastornos antisociales en adultos (Bruekner, 1980).

b) Las características fundamentales del Trastorno por Ansiedad son:

- Patrón persistente de intranquilidad, irritabilidad y dificultades de concentración.
- Retraimiento.
- Impulsividad.
- Síntomas somáticos (como dolores de cabeza y de estómago).
- Dificultades en el aprendizaje inespecíficas y temporales (Bruekner, 1980).

3.18. Dificultades

Las Dificultades para el aprendizaje, cuando son producto de problemas generales o específicos que no tengan como consecuencia una disminución del rendimiento de aprendizaje por parte del alumno, no conllevan serios problemas para su desarrollo con la atención adecuada. Entre las dificultades

para su aprendizaje y su relación social con los compañeros de aula, se deben considerar las siguientes, para apoyar al alumno a mejorar su rendimiento de aprendizaje y adecuar su conducta a la convivencia social del aula:

- No entrañan un déficit grave de aprendizajes escolares: ni en contenidos, ni en procedimientos, ni, tampoco en actitudes.
- No indican ningún déficit en procesos y procedimientos básicos para llevar a cabo con éxito el aprendizaje.
- No muestran una grave desmotivación de logro que afecte a todas las materias y contenidos.
- Pueden darse en cualquier hogar y grupo social, es decir, no dependen de características particulares de grupo o clase social.
- Se presentan a edades escolares avanzadas (al final de la Educación Primaria y durante la Secundaria).
- No son un factor de riesgo de trastornos posteriores, sea de la índole que sean, en todo caso de una mayor posibilidad de abandono escolar si se dan asociados a otras alteraciones o conflictos (como, pobreza, marginalidad o desestructuración familiar).
- No cursa con padecimientos provocados por ansiedad y estrés, si bien estos trastornos puedan ocasionar dificultades de aprendizaje y adaptación escolar.
- No entrañan conflictos interpersonales, trastornos graves del comportamiento y desadaptación (Bruekner, 1980).

El personal administrativo y el docente de las unidades educativas deben estar atentos a las dificultades expuestas, para poder evaluar las medidas a ser adoptadas para el apoyo al alumno. El seguimiento personalizado por momentos por parte del profesor al alumno en el aula reforzarán además su autoestima, permitiendo una mayor confianza.

En el caso de que se presenten problemas psicológicos o físicos que generen o sean producto de una disminución grave del rendimiento escolar y la capacidad de aprendizaje, lo recomendable es llevar al alumno a un centro escolar especializado para personas con limitaciones.

4. LA DISLEXIA

Se hace un estudio descriptivo de la dislexia como un problema de aprendizaje concreto, porque la incidencia de este problema es alta, además de que representa una grave dificultad para los alumnos en primeros niveles escolares.

La dislexia está definida como un déficit en la capacidad para leer y obtener significado de la palabra escrita. El niño disléxico es un niño de inteligencia normal y que ha seguido una escolaridad normal, pero que obtiene resultados inferiores en dominio de la lecto-escritura en relación con otras asignaturas escolares, pero que se diferencia de los otros niños por la cantidad y persistencia de los errores (Condemarin, 1991).

Se tienen varias posturas sobre el origen de la dislexia, como el ambidiextrismo, que implica el uso de ambas extremidades para realizar la escritura y otras actividades, sin existir un dominio de un hemisferio cerebral sobre otro. Otros autores relacionaban a la zurdera contrariada como un problema, la cual implica que un niño que nació zurdo fue estimulado y obligado a utilizar la mano derecha para la escritura, como si fuese un niño diestro (Condemarin, 1991).

Se identificaron otros aspectos como causales de la dislexia, por ejemplo el bilingüismo o trilingüismo en los hogares de los alumnos, deficiencias visuales o problemas de pronunciación y concentración. Sin embargo, los autores que estudian la dislexia están en general encontrados en el aspecto

de que se tiene como causa primordial de este mal a la tardía madurez cerebral en el área temporoparieto occipital del hemisferio mayor. Los errores que comete un niño disléxico, tanto en la lectura como en la escritura son:

- Ignorancia de uno o más sonidos.
- Supresión de una o más letras.
- Confusiones auditivas tanto en sonidos simples como en palabras.
- Errores en la lectura y escritura de diptongos, sílabas trabadas, sílabas inversas.
- Inversiones de letras y sílabas.
- Transformación total o parcial de una palabra.
- Sustituciones de una palabra por otra.
- Errores fonéticos al pronunciar palabras largas.
- Mala comprensión de lo leído.
- Mala sintaxis en su escritura espontánea.
- Errores de ortografía
- Atención dispersa (Condemarin, 1991).

La dislexia específica se aplica a una situación en la cual el niño, a pesar de tener una inteligencia normal, ser de salud sana, órganos sensoriales intactos, que goce de libertad emocional, motivación e instrucción adecuadas para su edad, es incapaz de leer con la misma facilidad que leen los otros niños del mismo nivel escolar. Esta dislexia específica es dependiente de una dificultad cognoscitiva fundamental, la cual es frecuentemente de origen constitucional.

Se deben considerar las siguientes premisas para diferenciar la dislexia específica de otros trastornos del aprendizaje:

- La dificultad para leer persiste hasta la edad adulta.

- Los errores en la lectura y escritura son de naturaleza peculiar y específica.
- Existe una incidencia familiar de tipo hereditario del síndrome.
- La dificultad se asocia, además, a la interpretación de otros símbolos (Condemarin, 1991).

La forma de identificar a un lector con dislexia específica es considerando los siguientes aspectos:

Su historia personal. Los antecedentes rara vez se presentan todos en la historia del disléxico, pero es suficiente la presencia de uno o más de ellos para sospechar una posible disfunción de carácter neurológico (Condemarin, 1991). Se pueden presentar una o más de las siguientes características en un disléxico:

Existencia de un familiar cercano que manifieste o haya presentado problemas de lenguaje o dificultades de aprendizaje de escritura y lectura; haya tenido dificultades al momento de nacer, como la anoxia o falta de oxígeno en el cerebro, la hipermadurez, el nacimiento prematuro o el bajo peso al momento de nacer o durante los primeros meses de vida; haber padecido alguna enfermedad infectocontagiosa que haya producido un periodo febril con convulsiones, vómitos o pérdida del conocimiento; retraso en la adquisición del lenguaje y/o perturbaciones en su articulación; retraso en su locomoción y problemas de dominancia lateral (Condemarin, 1991).

- En el tema de la lectura y la escritura, la forma de poder identificar a una persona con problemas de aprendizaje causadas por un cuadro de dislexia específica sería, la persistencia de errores al leer y escribir. Se pueden presentar variaciones de letras, sílabas o palabras con

diferencias sutiles de grafía, como cambiar la “a” por la “o”, o la “e” por la “c”.

- Otro factor es la presencia de una confusión de letras, sílabas o palabras con grafía similar pero con distinta orientación en el espacio, como confundir la “b” por la “d”, o la “b” por la “p”.
- Confusión de letras que poseen un punto de articulación común y cuyos sonidos son acústicamente próximos, como la “d” por la “t”, o la “ch” por la “ll”. También se da en caso de inversiones parciales o totales de sílabas o palabras, como la “la” por la “al”, o la articulación “los” por la palabra “sol” (Condemarin, 1991).

Se presentan problemas en el caso de sustituciones o invenciones de palabras por otras de estructura más o menos similar, pero con diferente significado, como leer en vez de la palabra araucano, diciendo iracundo.

4.1. LA LECTURA

Un concepto brindado a la lectura la realiza Solé (1996) quién señala que la lectura es un acto referente a un proceso interactivo mediante el cual se comprende el lenguaje escrito, donde interviene el lector, con expectativas y conocimientos previos, y el texto, con una forma y un contenido escrito.

Este proceso, de acuerdo al concepto de Solé, es interactivo, y tiene como elementos al lector, que es la persona física que mediante los sentidos tiene acceso al contenido del otro elemento, que comprende el texto, mismo que se constituye en el soporte donde la escritura está contenida y puede ser interpretada por el lector.

Asimismo, esta actividad por su importancia se procede a realizar en la sociedad de manera diaria, y por ello es tan inherente a la condición de la

persona en la actualidad que está presente de manera permanente en las actividades realizadas por las personas, en un proceso que Solé (1996), como se señaló es interactivo, pero además constante e inherente a la interrelación de las personas.

Por su parte, la autora Carolina Espinosa (1998) señala que la lectura no solo implica el simple descifrado del código escrito presente en el texto, sino que implica su comprensión e interpretación. De acuerdo a este postulado, la lectura no acaba con el hecho que la persona lee lo escrito, sino que procesa la información mediante su comprensión y la lleva a interpretar, en un proceso mental.

La Real Academia de la Lengua Española otorga como definición a la Lectura como el acto o acción de leer, así como la acepción de interpretación de un texto. A su vez se tienen como acepciones del verbo Leer a: Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados; Comprender el sentido de cualquier otro tipo de representación gráfica; Entender o interpretar un texto de determinado modo.

La lectura comprende un proceso constructivo que hace el lector y en el que confluyen sus vivencias, conocimientos, intereses, motivaciones para obtener de ese texto un significado que es único para cada uno que lo lee (Gómez Palacios citada por Gutiérrez y Montes de Oca, 2005).

Se puede comprender que la lectura emerge de una acción, el leer, y que deriva no solo en ese acto de leer, sino en comprender, en reflexionar e interpretar lo que se ha leído. Por tanto la lectura comprende por naturaleza un proceso, que emerge de aquellas acciones de leer, comprender e interpretar un lenguaje escrito por parte de un individuo, que en dicho proceso toma el nombre de lector.

Este proceso derivaría, de acuerdo a la concepción de Gutiérrez y Montes de Oca (2005), de la interrelación además del lector con el texto, que se encuentra presente en un soporte con forma y contenido particular. Por ende, para poder llevar a cabo el proceso de la lectura, el individuo debe tener una habilidad de interpretar el lenguaje escrito presente en el texto, y por ello esa habilidad, que no nace con la persona, debe ser adquirida con el tiempo. En ese punto la enseñanza de la lectura entra en escena, y que por su importancia es uno de los primeros aspectos que se enseñan a un individuo en su vida.

Un componente importante de la lectura, pero que no constituye un sinónimo de la misma sino su finalidad, es la comprensión lectora, misma que refiere a la capacidad de no solo comprender, sino de utilizar y analizar los textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad (Gallego y García, 2008).

Este factor de la comprensión lectora concebida por Gallego y García (2008), es primordial en todo el proceso de la lectura, porque permite alcanzar la finalidad por la cual el lector está leyendo, que es tener una idea clara del texto en la mente.

Para tener una noción de los alcances de la lectura en la sociedad, es preciso señalar la importancia de la lectura. En este aspecto, Millán (2000) señala que la lectura representa la llave mágica del conocimiento, y que por su importancia es necesario repetir esta afirmación, porque las personas están subyugadas por la magnitud y las virtudes de los nuevos prodigios tecnológicos pero al mismo tiempo se debe reaprender las potencialidades y las maravillas de algo considerado trivial, porque forma parte de la gente desde mucho tiempo, pero que es fundamental en la vida diaria.

Este planteamiento teórico de la importancia de la lectura está enmarcada por Millán (2000) en el contexto de las tecnologías de la información y comunicación, donde el hábito se puede considerar como un hecho anticuado y no adaptable a las nuevas tendencias tecnológicas, pero que por su importancia debe ser reconsiderado.

En este contexto, De Almeida (2007) conceptúa a la lectura como una herramienta, misma que permite a la persona apropiarse de la información en cualquier ámbito donde se desarrolle. Otro autor que afirma la importancia de la lectura pero en el contexto de la educación es Bamberger (1975()), al indicar dicho autor que la lectura contribuye a combatir la discriminación en la educación dando mayores igualdades en oportunidades a todos los individuos.

En sus inicios, la lectura se encontraba reservada a los escribas, quienes eran autoridades de las culturas antiguas dedicadas a escribir, custodiar e interpretar lo escrito para los servicios de los gobernantes. En este escenario, Richero (2006) indica que la información estaba relacionada principalmente a registros y temas religiosos, en alfabetos complejos con miles de caracteres y sin signos de puntuación que requerían de un especialista para su interpretación, labor que recaía en los mismos escribas, siendo ésta una función de poder en el mundo antiguo.

Sin lugar a dudas, la invención de la imprenta se constituye en el tema en un momento histórico de relevancia para la propagación de los impresos y la edición de libros que se difundieron poco a poco en cada vez más sectores de la sociedad, dando con el tiempo acceso a todos los individuos a leer y escribir desde un punto de vista temático, referido a cualquier tema de interés personal (Cereta, 2010).

Cereta refiere al cambio de la noción de la lectura, que pasa de ser concretamente parte de actividades de gestión y de temas religiosos, a una actividad popular, lo cual hace que se democratice, siendo con el tiempo de acceso universal dadas las facilidades de la imprenta, considerando empero las dificultades de muchas poblaciones para romper con el analfabetismo que les colocaba en una posición inferior frente a pueblos leídos.

4.2. LA COMPRESIÓN LECTORA

Un concepto referido a la comprensión lectora es el presente a continuación:

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen: es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma (Junta de Andalucía, 2014, 2).

El mismo texto señala la existencia de dos componentes en la lectura: el acceso léxico y la comprensión.

- El acceso léxico, el proceso de reconocer una palabra como tal, y comienza con la percepción visual. Una vez que se han percibido los rasgos gráficos (letras o palabras) puede ocurrir un acceso léxico directo, cuando se encuentran con una palabra familiar que reconocen de un solo golpe de vista; o bien un acceso léxico indirecto, cuando se encuentran con términos desconocidos o difíciles de leer.
- La comprensión, donde se distinguen dos niveles. La comprensión de las proposiciones de los textos, como unidades de significado, y la integración de la información suministrada por el texto.

En este sentido, la comprensión responde a un segundo paso en el proceso de la lectura, iniciada por el acceso por parte del individuo a la información del texto, para posteriormente, mediante la comprensión, tener una idea de su contenido y significado.

La comprensión lectora es importante para el desarrollo personal de un sujeto, porque le permite brindar las herramientas de acceso a la información almacenada en texto escrito y así poder identificar aquella información, afectando a todas las otras materias escolares llevadas a cabo por el estudiante, porque sin poder comprender una lectura no puede entender el individuo un texto con cualquier clase de contenido (Agras, Agras, y Molina, 2001).

En ese sentido, la comprensión lectora se constituye en el pilar del aprendizaje del individuo, porque mediante esta capacidad la persona puede acceder a toda la información requerida en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela, y a todo tipo de información escrita durante su vida.

CAPÍTULO CUARTO

MARCO PRÁCTICO

5. METODOLOGÍA DE TRABAJO

5.1. Clase-taller

El trabajo dirigido se realizó con el curso 4to de primaria de la Unidad Educativa España, ubicada en la Avenida Montes de la zona Central de la ciudad de La Paz, llevándose adelante los días martes, miércoles y jueves en horarios de clase, de 10:30 a horas 12:30, bajo la forma de talleres, dejando de lado la planificación del esquema del aula tradicional magistral de enseñanza-aprendizaje, con la existencia de una jerarquía entre el profesor y los estudiantes, lo cual impedía una comunicación y retroalimentación en el avance de las clases.

Se pidió a los estudiantes en varias ocasiones a que organizaran los pupitres alrededor del aula, estando la capacitadora del trabajo dirigido y el profesor del aula en la parte delantera del salón de clases, pero teniendo todo el espacio central del aula vacío y rodeado por los estudiantes. La lógica del taller tuvo como finalidad poder aplicar principios pedagógicos propios del constructivismo, para que se tenga una participación activa de los estudiantes.

Se consideró el tema del aprendizaje significativo. Para ello se buscó relacionar los contextos presentes en los cuentos y demás lecturas trabajadas en las clases, para que los/as estudiantes puedan relacionar las mismas con situaciones de la vida cotidiana e incluso con experiencias propias. De esa manera se pudo reforzar el tema de la identificación de las

ideas principales y secundarias, a tiempo de que se pudo mejorar la capacidad de comprensión de lectura.

La figura de la capacitadora era de una labor de asesoramiento, junto a la participación conjunta del profesor del aula. El trabajo se enmarcó en el desarrollo de la propuesta de intervención del trabajo dirigido, considerando los siguientes lineamientos de la formación que se consideran para tratar las dificultades del aprendizaje:

- ✓ *El taller es un aprender haciendo:* Se tiene por finalidad al aplicar esta premisa o lineamiento en el aula, para convertir a los estudiantes en sujetos activos de su aprendizaje. Para ello se llevaron a cabo actividades grupales entre los estudiantes, fomentándose la lectura en voz alta entre los estudiantes dentro el aula.
- ✓ *Taller con metodología participativa:* Se consideró la participación de los estudiantes, como el centro del trabajo, realizado entre la capacitadora, el docente y los estudiantes. Se enfocaron las tareas de acuerdo al método TECLAS de aprendizaje de la lectura, mediante una participación de los estudiantes, para identificar las ideas principales y secundarias de los cuentos leídos y comentados en clase.
- ✓ *Taller con trabajo grupal y técnicas participativas:* Se desarrollaron trabajos grupales donde los estudiantes redactaron cuentos, debatieron sobre las ideas principales y secundarias de los cuentos y seleccionaron a los participantes para que lean en voz alta al resto del salón.

El taller es una palabra que sirve para indicar un espacio o lugar donde las personas trabajan, elaborando y transformando cosas para ser utilizadas. Aplicado el concepto general del taller a la pedagogía, el taller es un espacio donde se aplica una forma de enseñar y aprender, mediante la realización de algo en conjunto, siendo un aprender haciendo en grupo.

Al utilizar la metodología del taller, se trabajó de manera conjunta entre el docente, la capacitadora y los estudiantes. Se buscó dejar de lado la educación tradicional de la clase magistral, para que los estudiantes ganen confianza, puedan mejorar su capacidad de trabajar en equipo y puedan aumentar su participación en clases.

Mediante los talleres, se creó un espacio de enseñanza aprendizaje diferente de la clase tradicional donde estudian los/as estudiantes. El cambio de la posición de los pupitres y la metodología participativa con los/as estudiantes permitió que tengan condiciones de aprendizaje diferentes, lo que refuerzo la posibilidad de mejorar su capacidad de comprensión de lectura, siendo el aspecto fundamental dentro del cual se desarrollaron todas las actividades durante el tiempo que se llevó el trabajo dirigido.

Se concibió la idea de que las clases llevadas adelante bajo la modalidad de talleres se desarrollen bajo el esquema de que el docente y la capacitadora sean facilitadores del desarrollo de la clase. Se dejó de lado la autoridad estricta del profesor en el aula y se dio una mayor capacidad de participación a los estudiantes. De esa manera se les sugirieron ideas para el avance de la lectura de los cuentos, así como los trabajos grupales o individuales para responder a las preguntas y poder identificar las ideas principales.

Las clases llevadas en aula se dividieron en sesiones. Cada semana se llevaron adelante tres sesiones, una los días martes, otra los días miércoles y

al final los días jueves. Se dieron las sesiones extraordinarias los días miércoles, en coordinación con el profesor para poder reforzar los trabajos que se realizaron de manera previa con los estudiantes. Estas sesiones adicionales se dieron en los horarios de 9:00 a 10:00.

El cronograma de actividades por semana era el siguiente:

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
8:00- 9:00	8:00- 9:00	8:00- 9:00	8:00- 9:00	8:00- 9:00	8:00- 9:00
9:00- 10:00	9:00- 10:00	9:00-10:00 Sesión extraordinaria	9:00- 10:00	9:00- 10:00	9:00- 10:00
Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
10:30- 11:30	10:30- 11:30	10:30- 11:30	10:30- 11:30	10:30- 11:30	10:30- 11:30
11:30- 12:30	11:30- 12:30	11:30- 12:30	11:30- 12:30	11:30- 12:30	11:30- 12:30

Las sesiones de miércoles se pudieron realizar con la finalidad de nivelar algunos estudiantes con dificultades importantes, además de poder aplicar el método para algunos cuentos. Para ello se identificaron de manera inicial a los/as estudiantes que presentaban dificultades del aprendizaje, sean generales o particulares.

Durante cada sesión se tomaron dos momentos de descanso, para que los estudiantes pudieran levantarse de los pupitres, moverse y respirar aire, además de que algunos estudiantes pudieran acercarse para hacer

consultas privadas o contar algunos asuntos a la capacitadora y al profesor. Los momentos de descanso tuvieron un tiempo promedio de 10 minutos, considerado suficiente para que los estudiantes puedan descansar y recobrar energías.

En cada una de las sesiones, se procedió a realizar la lectura y comprensión de cuatro cuentos. Durante la segunda etapa del trabajo dirigido con el método TECLAS se procedieron a desarrollar por sesión la lectura de dos a tres cuentos, se llevaron a cabo conversaciones y explicaciones sobre contextos relacionados a las situaciones expuestas en los cuentos, con la finalidad de atraer a los estudiantes al contenido que leyeron.

Se procedió asimismo a poder brindar a los padres de familia la posibilidad de poder mantener contacto con el profesor y la capacitadora del trabajo dirigido. Para ello se tomó en cuenta a los días martes al medio día, en concreto a las 12:30, momento de la salida de clases.

Los padres podían pasar de manera voluntaria para consultar sobre el avance de sus hijas e hijos en la clase. Además, en caso de identificar dificultades del aprendizaje, se procedía a enviar una nota, con firma de la directora de la Unidad Educativa España, para que se puedan apersonar uno o ambos padres de familia de estudiantes determinados los días martes, después de clases.

La finalidad de mantener contacto con las madres y los padres de familia tenía el propósito de poder indicarles la situación de sus hijos, si los mismos presentaban alguna dificultad del aprendizaje o requerían de algunos ejercicios o tareas adicionales en su hogar. Además, en caso de ser necesario, se aconsejaba a los padres llevar a sus hijos con un especialista.

5.2. Importancia del método TECLAS

La comprensión de lectura es una capacidad fundamental para el ser humano. Se buscó con la aplicación del método TECLAS, el poder brindar a los estudiantes de primeros años de escuela la capacidad de mejorar su comprensión de lectura, a partir de la identificación de la idea principal y las ideas secundarias en un texto, así como la relación de las ideas de la lectura.

Se pudo identificar durante el desarrollo de las sesiones del trabajo dirigido, que los estudiantes tenían muchas dificultades para poder identificar el asunto principal de un cuento, además de que existían dificultades para poder identificar las ideas secundarias y poder relacionar las mismas con la idea principal del texto. Además se encontraron mayores dificultades en los estudiantes que al inicio realizaban la lectura en voz alta, teniendo menor retención de la capacidad de información del texto en relación a sus compañeros de aula.

Con el método TECLAS, en primer lugar los estudiantes empezaron a aplicar una metodología predeterminada para proceder en el aprendizaje de la comprensión de lectura. Al establecer de antemano una serie de pasos que permitan a los estudiantes identificar las ideas principales y secundarias en los textos, se establecieron parámetros de avance, con la finalidad de que los estudiantes pudieran adquirir un hábito en el desarrollo de las sesiones.

Con el avance de las sesiones, se pudo identificar que los estudiantes tenían mayor facilidad para comprender el contenido de los cuentos, además de tener mayor facilidad para señalar a los demás estudiantes, a la capacitadora y al profesor, sobre las ideas principales y secundarias que identificaban una vez leídos los cuentos.

Los/as estudiantes también podían, con el transcurso de las sesiones, identificar con mayor facilidad la relación que existía entre el contenido de los cuentos y sus títulos. Al principio, a muchos estudiantes les era difícil identificar la idea principal del cuento, a pesar de que con la lectura del mismo título se podía conocer el tema del cuento.

Con el transcurso de los meses, los estudiantes pudieron mejorar su capacidad de comprensión de lectura, en el sentido de que podían identificar con mayor facilidad las ideas principales y secundarias. Podían asimismo con mayor facilidad relacionar algunas ideas secundarias con las ideas principales.

Durante el desarrollo de la segunda etapa de la aplicación del método TECLAS, se procedió a realizar la identificación de las ideas principales y secundarias mediante la contestación de preguntas proporcionadas a los estudiantes. Se tenía como propósito el que los estudiantes subrayen por su cuenta las fotocopias de los cuentos y luego puedan redactar una respuesta a cada una de las preguntas.

En el caso de los dictados, la importancia del método se daba en que los estudiantes ya no tenían el texto del cuento para subrayar las ideas principales y secundarias, sino que escuchando la lectura puedan contestar las preguntas. Hasta el final de las sesiones se pudo determinar que este procedimiento era el más complicado para los estudiantes, pero con su participación, el llenado con el tiempo de las respuestas y el poder identificar de mejor manera las ideas, se pudo apreciar que los estudiantes mejoraban su comprensión lectora.

Mediante el método TECLAS, se esperaba que los estudiantes lleguen a tener una metodología que les permita en los futuros cursos y niveles de

educación, a poder aplicar el método TECLAS de manera sistemática, y que genere un hábito de lectura y una capacidad de comprensión lectora adecuada en los estudiantes. En consecuencia, con la aplicación del método TECLAS. se brindó a los estudiantes del curso Cuarto de Primaria “A” de la Unidad Educativa España, un medio y unas herramientas que sean aplicables a futuro en la lectura de textos y toda lectura que realicen para tareas, su trabajo y para la vida cotidiana.

5.3. Dificultades del aprendizaje y problemas de comprensión de lectura identificados

La ausencia de una metodología concreta que pudiera desarrollarse a largo plazo dificultó a los estudiantes del 4to de primaria de la Unidad educativa España, el poder desarrollar un avance y poder direccionarse en una evolución concreta en el crecimiento de su capacidad de comprensión de lectura.

Las estrategias educativas aplicadas por el profesor y la capacitadora eran nuevas para los estudiantes durante el presente año, toda vez que en el anterior curso se utilizaron otras estrategias diferentes. Por esa razón, la aplicación que se hizo del método TECLAS fue nueva para los estudiantes, por la importancia de la misma y que sea aplicada bajo una perspectiva de largo plazo en los estudiantes.

El trabajo particular realizado con los estudiantes mediante la participación activa de los mismos, permitió identificar dificultades en el aprendizaje asociados con los siguientes elementos:

- Desinterés de los padres de familia en fomentar el hábito de la lectura en los estudiantes.

- Problemas familiares en tres estudiantes, relacionados con la separación de sus padres o problemas derivados de alcoholismo y violencia intrafamiliar.
- Presencia de dislexia en dos estudiantes. Sin embargo la dislexia, de acuerdo a lo que se pudo observar en el comportamiento de los estudiantes, no era de gravedad. Las dificultades en ambos estudiantes estaban centradas en la confusión del orden de letras en determinadas sílabas de las palabras en la lectura, en especial en intercambio de consonantes con las vocales “a” y “e”.
- Se presentaron problemas de disciplina con tres estudiantes, quienes no prestaban mucha atención a las sesiones en el inicio, además de que se dedicaban en muchas ocasiones a conversar mientras se dirigían a la clase el profesor o la capacitadora.
- Un estudiante tenía dificultades de pronunciación de la “ll”, confundiendo su pronunciamiento con la “y”. Para este estudiante se le dieron tareas que en la casa le permitan mejorar el pronunciamiento de la “ll”.
- Un estudiante tuvo dificultades de pronunciar palabras que tuvieran la consonante “t” delante de otra consonante. Esa dificultad se presentó en la pronunciación de palabras como “Hitler”, “trabajar”, “control”, “retrasar”, etc. Al igual que al estudiante de la dificultad de pronunciación de la “ll”, se le dieron tareas de pronunciación para la casa. Las tareas fueron entregadas por la capacitadora en la unidad educativa.
- No se evidenciaron dificultades generales del aprendizaje que sean de magnitud. En el caso de los estudiantes con dislexia se derivaron los casos a la dirección unidad educativa, para que se vea si es

conveniente que se deriven a un especialista en psicología para que los padres colaboren en el tratamiento del o la estudiante.

Respecto a dificultades en comprensión de lectura y capacidades relacionadas, se pudieron identificar los siguientes problemas:

- ✓ Dificultades para realizar lectura en voz alta frente a los compañeros del aula, por razones que muchos estudiantes mostraron timidez, dificultades de lectura (dislexia en dos estudiantes), o problemas de pronunciación de determinadas palabras que tenían sílabas con dos o más consonantes.
- ✓ Dificultades para poder escribir en el dictado. Algunos estudiantes no escribían correctamente varias palabras de los cuentos que se les dio durante el dictado. Se presentaron problemas con algunos estudiantes que tardaban un tiempo mayor que el resto en terminar el dictado. Estos estudiantes en ocasiones solicitaban dos veces más que el conjunto del aula la repetición de frases durante el dictado. Para ellos se les dio algunos cuentos adicionales para que alguien en su casa les dé dictados.
- ✓ Dificultades para poder responder con oraciones las preguntas. Se presentaron las siguientes dificultades en este aspecto: No se ponían mayúsculas en varias palabras que iniciaban las respuestas; falta de uso o un inadecuado uso de los artículos como “la” o “el”, llegando en ocasiones algunos estudiantes a poner el artículo “la” con un sustantivo masculino; ilegibilidad de algunas palabras; unión de dos palabras como si fuesen una; separación de una palabra como si fuesen dos; errores ortográficos como la ausencia total de tildes, mal uso de la letra “h” o confusión de las letras “s”, “c” y “z”.

La identificación de las dificultades de aprendizaje entre los 28 estudiantes del Cuarto de Primaria “A” de la Unidad Educativa España, durante el trabajo de investigación fue importante para poder brindar los mecanismos que permitan mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes. Se pudo con esa identificación poder dar herramientas y tareas adicionales para estudiantes con dificultades de aprendizaje, para que mejoren su capacidad de comprensión de lectura, considerando sus dificultades del aprendizaje identificadas en los estudiantes.

4. APLICACIÓN DEL MÉTODO TECLAS

4.1. 1ra etapa de aplicación del método

La aplicación del método TECLAS comprendió dos fases durante el desarrollo del trabajo dirigido en aula. En la primera fase se procedió a aplicar la lectura en voz alta por parte de la capacitadora a los estudiantes, quienes tenían en un papel la fotocopia del cuento. Las primeras sesiones sirvieron para explicar la aplicación del método, correspondiente al subrayado de las ideas principales y secundarias en el documento.

Los estudiantes emplearon para ello un lápiz de color negro para el subrayado de las ideas secundarias, mientras que para la idea principal se utilizó un lápiz de color rojo. A elección de los estudiantes, se pudo aplicar el subrayado o el encierro en círculos o rectángulos de las ideas principales y secundarias.

Después de las primeras seis sesiones que duraron unas tres semanas, se procedió a dejar que los estudiantes por su cuenta subrayen los cuentos que se les entregaba en hojas de papel en fotocopios. Una vez que se leían los

cuentos, los estudiantes procedían a subrayar la idea principal y las ideas secundarias del texto.

Al finalizar el subrayado, la capacitadora junto al profesor del aula procedían a revisar los cuentos de los estudiantes. Revisados los cuentos subrayados se procedía a realizar la corrección, indicando las ideas principales y secundarias de los cuentos.

Se procedía después de corregir los cuentos e indicar las ideas principales y secundarias, a brindar la explicación del porqué de la lógica de dar la posibilidad a que los/as estudiantes puedan comentar sobre su experiencia con la lectura, realizando comentarios sobre las ideas principales y secundarias o algunas consultas. De esa manera, se buscó que los estudiantes sean partícipes de las conclusiones alcanzadas por cada lectura realizada.

Durante la primera fase de la primera etapa del trabajo dirigido, se procedió a desarrollar el trabajo de acuerdo al siguiente cronograma de avance:

1ra a 3ra semana de abril:

- 9 sesiones regulares realizadas.
- 1 sesión adicional realizada durante el miércoles de la tercera semana.

En total se llevaron adelante siete sesiones durante la primera fase en la primera etapa de aplicación del método TECLAS en el trabajo dirigido.

Se dio lectura durante la primera fase a un total de 27 lecturas, con un promedio de cuatro lecturas durante las sesiones regulares y tres lecturas durante la sesión adicional.

La segunda fase comprendió la realización de las lecturas de comprensión para su resolución por parte de los estudiantes, acerca de preguntas sobre las ideas principales y secundarias de los contenidos. Se trabajó mediante dictados, después de los cuales los estudiantes subrayaban las ideas principales y secundarias y contestaban a las preguntas que se les hacía.

También se trabajaba de manera alternada con lectura en voz alta, realizada por estudiantes voluntarios. En esos casos, se procedía no a realizar el dictado, sino a contestar en grupos las preguntas que se proporcionaban sobre las ideas principales y secundarias de los textos.

El tiempo de la segunda fase correspondiente a la primera etapa de aplicación del método TECLAS correspondió desde la cuarta semana de abril a la tercera semana de junio. Se tuvieron un total de 42 sesiones, incluyendo sesiones adicionales.

4.2. 2da etapa de aplicación del método

En la segunda etapa de la aplicación del método TECLAS, se esperó que los estudiantes durante esa etapa puedan desarrollar las capacidades fundamentales de comprensión de lectura, mediante la identificación de las ideas principales y secundarias.

Al momento de iniciar las clases-talleres, se pudo apreciar que después de una lectura a los estudiantes les era difícil narrar lo principal del cuento por sí mismos de manera individual y sin realizar la lectura escrita, porque no podían captar durante la lectura en voz alta la idea principal del libro. Por ese

motivo, al momento de contar de qué trataba el cuento, no podían explicar el asunto del mismo, porque no podían tener una idea concreta del tema tratado.

Se procedió de la siguiente manera en el desarrollo de los talleres de comprensión de lectura:

1ro.- Lectura de comprensión.-

- Se entrega el cuento a uno de los estudiantes para que lo lea en voz alta.
- Una vez finalizada la lectura, se da un espacio para que los demás estudiantes puedan preguntar acerca de algunas dudas o dificultades que tuvieron para poder escuchar el cuento.

La capacitadora realiza una segunda lectura del texto antes de anotar las preguntas que serán contestadas por los estudiantes.

2do respuesta a preguntas.-

- En la mitad de las sesiones se anotaron cinco preguntas en la pizarra para que los estudiantes lo escriban en su hoja de papel y respondan. En la otra mitad de las sesiones se realizó el dictado de las preguntas para que los estudiantes las anoten.
- Se presentó ayuda a los estudiantes respecto a la comprensión de las preguntas y su sentido.

Una vez que los estudiantes respondían a las preguntas, se seleccionaba a los estudiantes para que lean el material seleccionado. En un inicio se elegían a los estudiantes por parte de la capacitadora, pero al final se dejó la lectura de las respuestas en voz alta a los estudiantes voluntarios que quisieran participar.

3ro Retroalimentación.-

- ✓ Una vez que se leen las respuestas de los estudiantes, la capacitadora hacía conocer las respuestas correctas del libro.
- ✓ Se recibió consultas y comentarios de los estudiantes sobre las respuestas correctas de las ideas principales y secundarias.
- ✓ Se realizaron preguntas orales sobre situaciones similares a la idea principal presente en el libro, relacionadas con valores morales en la sociedad.
- ✓ En caso de que un estudiante no respondía se daba paso a que otros estudiantes puedan responder o comentar la pregunta, para fortalecer el tema de la argumentación y el pensamiento crítico.

El proceso metodológico empleado para el curso considero los siguientes aspectos en materia de enseñanza aprendizaje:

- *Lectura en voz alta:* Los estudiantes tuvieron la posibilidad de poder leer en voz alta cuentos a sus demás compañeros de aula.

- *Comprensión de lectura:* Todos los estudiantes debían contestar a las preguntas debiendo identificar las ideas principales y secundarias de los cuentos leídos.
- *Identificación de ideas en el texto:* Los estudiantes en las sesiones debieron identificar la idea principal y las ideas secundarias del texto, de acuerdo al método TECLAS.
- *Escritura:* Se les dio dictados cortos de algunos cuentos.
- *Dictado:* Se procedió en la mitad de las sesiones a leer las preguntas y algunos cuentos cortos para que los estudiantes los escriban. Al finalizar lo escrito presentaron lo que trabajaron para revisar redacción y ortografía.
- *Participación en aula:* Para las lecturas de cuentos, lectura de respuestas, comentarios, consultas y otras intervenciones, se consideró el mejoramiento de la participación voluntaria. Con ello se esperaba que los/as estudiantes mejoren su confianza y autoestima al intervenir en las clases.
- *Trabajo en equipo:* Se realizaron varios trabajos en equipo. Se dejó que los estudiantes elijan a su presidente de grupo y que se organicen en seleccionar a los participantes y que puedan debatir sobre sus ideas en grupo.
- *Pensamiento crítico:* Se permitieron en las sesiones a que puedan participar los estudiantes dando comentarios, argumentando sobre vivencias que tuvieron relacionadas a muchas situaciones presentes en los cuentos.
- *Argumentación:* En caso de respuestas, comentarios y sugerencias, se pidió a los otros estudiantes a que puedan comentar lo que dijeron

sus compañeros y luego se dejó que ellos puedan dar una réplica de sus intervenciones. Se pretendió fortalecer con ello el pensamiento crítico, pero además la capacidad de argumentar ideas y posturas propias.

- *Creatividad:* Todo lo realizado en las sesiones estimuló a los estudiantes a su imaginación. Se pidió al inicio del trabajo a que toda idea que tengan los niños la puedan contar en clase. El desarrollo de juegos lúdicos también buscó el mejoramiento de la creatividad.

También se procedió en el tema de la creatividad a que, en equipos, se puedan presentar varias ideas para poder llevar a cabo las actividades lúdicas (juegos) o se den ideas para escribir cuentos. Esa lluvia de ideas se las dejó a los equipos para que, de acuerdo a su organización interna, los estudiantes puedan escoger cómo proceder a exponer las ideas.

- *Narrativa:* Se solicitó a los estudiantes que escriban algunos cuentos producto de su imaginación o de actividades grupales. Esos cuentos se escribieron en los cuadernos de trabajo.

En el tema relacionado con las virtudes, se centró el desarrollo del trabajo con la solidaridad y la confianza. Se buscaron los mecanismos para que los estudiantes participen en clase y con el tiempo mejoren su confianza en las intervenciones que tengan en clase, respecto a sus compañeros y los docentes.

En el tema de la solidaridad, al realizar el trabajo en aula, se procedió a que los estudiantes decidan por sí mismos quienes serían los que intervendrían en las sesiones, además de que en caso de que un compañero del grupo no

pueda contestar bien una pregunta o tenga dificultades, los demás compañeros le puedan ayudar.

Se buscó crear las condiciones adecuadas para que los/as estudiantes pudieran intercambiar ideas. Para ello la organización de los pupitres en el aula fueron importantes porque los estudiantes pudieron con el tiempo sentir un mayor vínculo con sus compañeros en el aula, a diferencia de la organización en filas de los pupitres. En un comienzo, se pudo apreciar que algunos estudiantes agradaban de sentarse a tras porque no les gustaba sentirse observados, pero con el tiempo mejoró su confianza en sentarse en círculo alrededor del aula.

Otro aspecto que se consideró para la confianza al inicio de las sesiones, es que se dieron algunos dulces como premios a los estudiantes que más participaban. Así con el tiempo incluso algunos niños que no tenían ninguna intervención pudieron desenvolverse mejor en clases.

En el tema de la solidaridad, se fomentó la colaboración de estudiantes con sus compañeros. En caso de que le sea difícil realizar alguna tarea a un estudiante, su compañero de al lado o los integrantes de su grupo pudieron apoyarlo en la solución de su dificultad de aprendizaje. Con ello se pudo identificar algunas dificultades de aprendizaje en varios estudiantes.

4.3. USO DE LA LÚDICA

Se aplicó en el desarrollo de las sesiones, el aspecto lúdico. Para ello se crearon cuadernos especiales de trabajo donde los estudiantes den las ideas de cómo adornar sus trabajos y los cuadernos.

Al final de las sesiones, se pidió a los estudiantes que en grupo y de manera personal escriban cuentos. Los cuentos se sacaron tanto de las ideas

personales de los/as estudiantes producto de su imaginación como de conversaciones grupales. La evaluación de los cuadernos se sujetó a la evaluación de cuatro dimensiones establecida por la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

Se proporcionaron en algunas sesiones algunos juguetes que se dieron a los grupos de estudiantes, para que durante un periodo de tiempo jueguen con los mismos. Una vez finalizado el tiempo de trabajo, se procedía a preguntar a los grupos sobre lo que jugaron, para que vayan narrando lo que estuvieron jugando.

Se consideró el hecho de que el juego es un elemento fundamental en el aprendizaje durante la niñez y que el juego aporta al aprendizaje significativo, por el estímulo que representa para los estudiantes. Una vez que los estudiantes de los grupos cuenten sobre las actividades que hicieron con los juegos, se pidió a otros niños que les pregunten sobre su juego, como si se divirtieron, el por qué decidieron lo que jugaron.

Se procedió de igual manera a presentar problemas para que los niños los puedan resolver. Se contaron situaciones para que los estudiantes en grupo puedan conversar entre ellos y puedan comentar sobre las posibles soluciones.

Las actividades lúdicas, aunque pareciera que no se relacionan con las actividades concretas de comprensión de lectura, tienen por finalidad trabajar sobre capacidades vinculadas como la argumentación, la narrativa, el trabajo en equipo, la comprensión de las ideas de conversaciones y narraciones entre otros.

Los juegos son un medio importante para que los niños además se sientan motivados en clases. Al indicarles que se realizarían al final de algunas

sesiones juegos si tenían buena participación, los estudiantes se sintieron motivados para participar en las lecturas y en las conversaciones.

4.4. ACTIVIDADES PROGRAMADAS EN EL AULA

ACTIVIDAD	Procedimiento de trabajo	Capacidad que se trabajó
LECTURA EN VOZ ALTA	Un estudiante participa leyendo un cuento a sus demás compañeros en el aula. La lectura se hace en voz alta y con la asistencia de la capacitadora para los casos en que se trabe en la lectura o no entienda alguna palabra.	Lectura.
LECTURA DE COMPRENSIÓN	Se preguntaron a los estudiantes sobre los cuentos leídos para que puedan responder, identificando las preguntas	Comprensión de lectura.
IDENTIFICACIÓN DE IDEAS	Fue la actividad central de las sesiones. Con cada cuento, historia y otro tipo de lecturas se pidió a los estudiantes que identificaran las ideas principales y secundarias en las historias. Además se preguntó en muchas ocasiones por qué consideraban que las ideas	Comprensión de lectura.

	que consideraban eran las principales, en realidad lo eran, para que los estudiantes argumenten su elección.	
DICTADO	Se leyeron cuentos cortos para que los estudiantes lo escriban en sus cuadernos. También se leyeron en sesiones algunas preguntas sobre cuentos leídos, para que los estudiantes puedan escribirlos en sus cuadernos.	Escritura.
EJERCICIOS PARA TRABAJAR EN CASA	En los casos de estudiantes que presentaron dificultades de pronunciación de letras o palabras y en los casos de estudiantes con dificultades de dislexia, se entregaron trabajos adicionales para la casa.	Dificultades de aprendizaje de
PARTICIPACIÓN EN AULA	Los estudiantes podían participar en el aula preguntando, comentando, sugiriendo, consultando sobre las actividades que se llevaron a cabo en todas las sesiones.	Relaciones sociales
CONTESTACIÓN DE PREGUNTAS	En la segunda etapa de sesiones con el método	Comprensión de lectura y escritura

	<p>TECLAS, se procedió a la lectura de cuentos y otras lecturas, para que los estudiantes puedan contestar las preguntas que se les entregaba mediante hojas fotocopiadas, con preguntas escritas en la pizarra o preguntas que debían anotar mediante el dictado.</p> <p>Las preguntas se relacionaban con la identificación de ideas principales y secundarias.</p>	
TRABAJO EN EQUIPO	<p>Se realizaron actividades grupales entre los estudiantes. Los propios estudiantes debían organizar la participación de sus integrantes, la organización de su trabajo y las anotaciones en sus cuadernos</p>	Relaciones sociales
ARGUMENTACIÓN	<p>Se pedía a voluntarios que den su punto de vista sobre el contenido y sentido de las lecturas de los cuentos que se leyeron en las sesiones. También se solicitó a otros voluntarios que comenten sobre lo que indicó el</p>	Pensamiento crítico

	estudiante y a partir de ello se dio el derecho a réplica al estudiante que participó en primer lugar.	
LLUVIA DE IDEAS	Mediante trabajos grupales se pidió a los estudiantes que dieran varias ideas para jugar o escribir cuentos.	Creatividad

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo al Artículo 71. Inscrito en el XII Congreso Nacional de Universidades el Trabajo Dirigido, consiste en trabajos prácticos desarrollados en Instituciones, que son supervisados, fiscalizados y evaluados por profesionales en calidad de asesores u guías miembros de la misma.

En el presente informe presentamos una síntesis del proceso investigativo que se realizó a la par de la implementación del método TECLAS

4.5. RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS

Se procedió a realizar dos encuestas a los estudiantes. Una encuesta inicial, que fue realizada durante la primera sesión del trabajo dirigido. La segunda encuesta se realizó durante la última sesión del trabajo. Se utilizaron dos lecturas similares, correspondientes a dos cuentos para que los estudiantes pudieran identificar las ideas principales y secundarias.

Los cuentos que fueron leídos a los estudiantes se titulan:

- El pequeño faro, cuento de la escritora española Conchita Bayonas.
- Dos hermanos, cuento del escritor argentino Carlos Savariano.

Ambos cuentos están recomendados para niños. Se utilizan en ocasiones para poder realizar lecturas de comprensión, porque existe dificultad en identificar de manera concreta las ideas principales y secundarias, toda vez que los títulos permiten dar una idea superficial de qué tratan los cuentos, pero existen diferencias con respecto a las ideas principales de los mismos. Los resultados se presentan a continuación, de acuerdo a las preguntas que se realizaron:

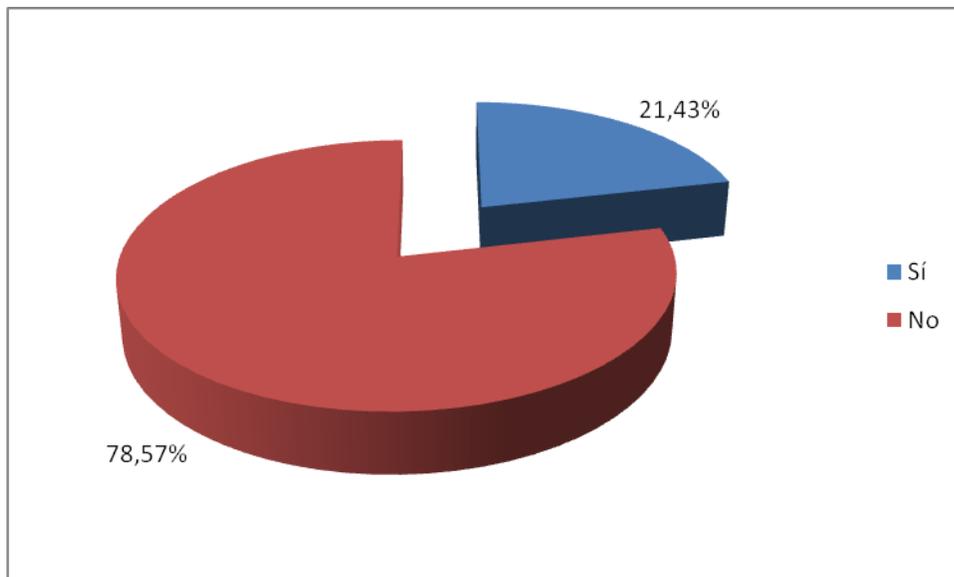
1) Identificación de la idea principal:

Cuento: El pequeño faro

6 de los 28 estudiantes identificaron de manera correcta la idea principal del cuento “El pequeño faro”, mientras que 22 no pudieron identificarlo.

Gráfico N° 1.

Resultados identificación de idea principal cuento 1



Fuente: Elaboración propia

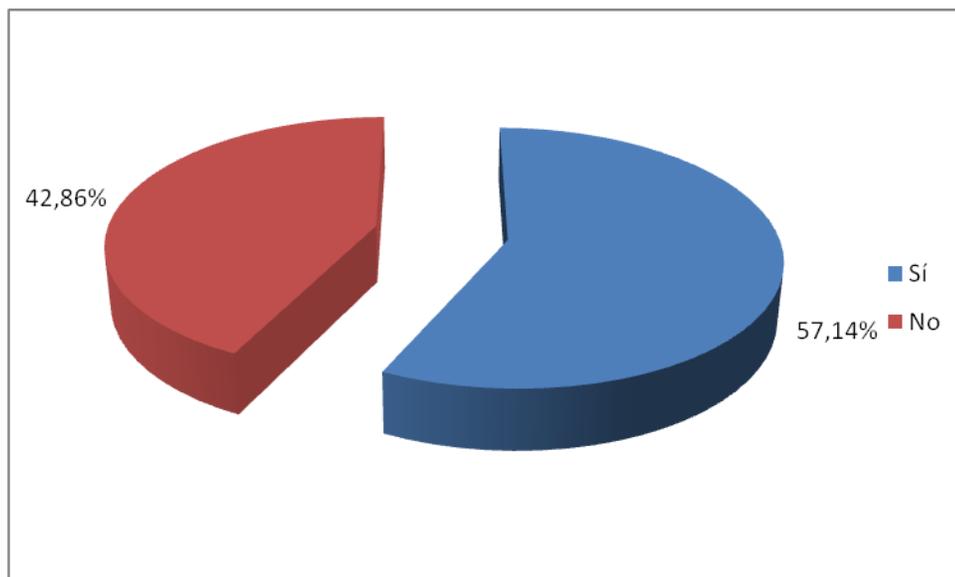
El gráfico N° 1 muestra el porcentaje de estudiantes que pudieron identificar la idea principal fue menor a la cuarta parte, o el 25% del total del curso. Estos resultados muestran una deficiencia en la mayoría de los estudiantes para identificar la idea fundamental de una lectura.

Cuento: Dos hermanos

16 de los 28 estudiantes identificaron de manera correcta la idea principal del cuento “Dos hermanos”, mientras que 12 no pudieron identificarlo.

Gráfico N° 2.

Resultados identificación de idea principal cuento 2



Fuente: Elaboración propia

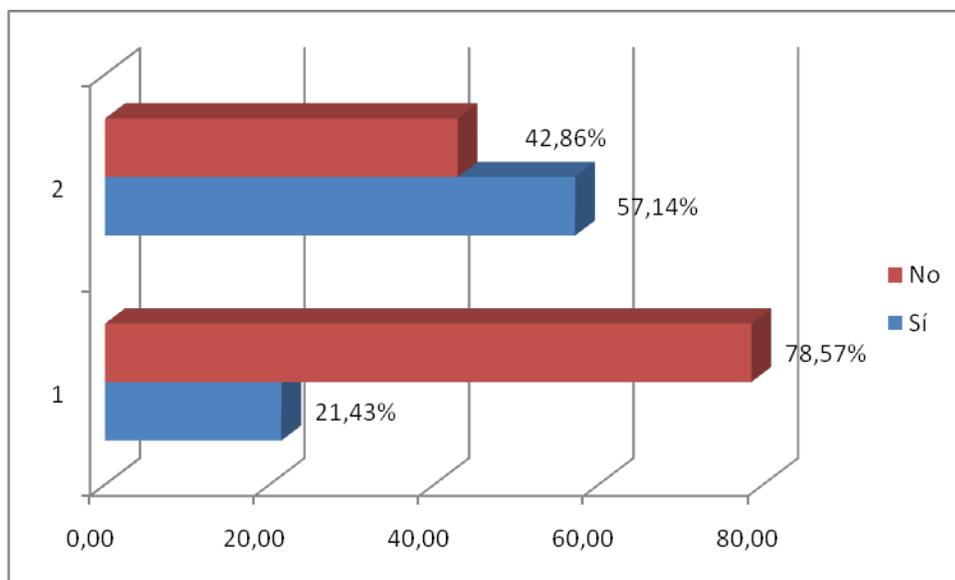
El gráfico N° 2 muestra que los estudiantes mejoraron en la capacidad de comprensión de lectura. Para identificar la idea principal, un 57,14% de los estudiantes lo pudo hacer correctamente, siendo los mismos más de la mitad

de los estudiantes del curso, lo que permite apreciar la mejoría en la comprensión de lectura con el método TECLAS.

Se puede apreciar la evolución positiva de la identificación de la idea principal por parte de los estudiantes entre los cuentos “El pequeño faro” y “Dos hermanos”, lo que permite apreciar la eficacia de la aplicación del método TECLAS para mejorar la comprensión lectora.

Gráfico N° 3.

**Resultados comparativos en identificación de la idea principal cuentos
1 y 2**



Fuente: Elaboración propia

El gráfico N° 3 permite apreciar la mejora en la comprensión de lectura de los estudiantes en la identificación de la idea principal.

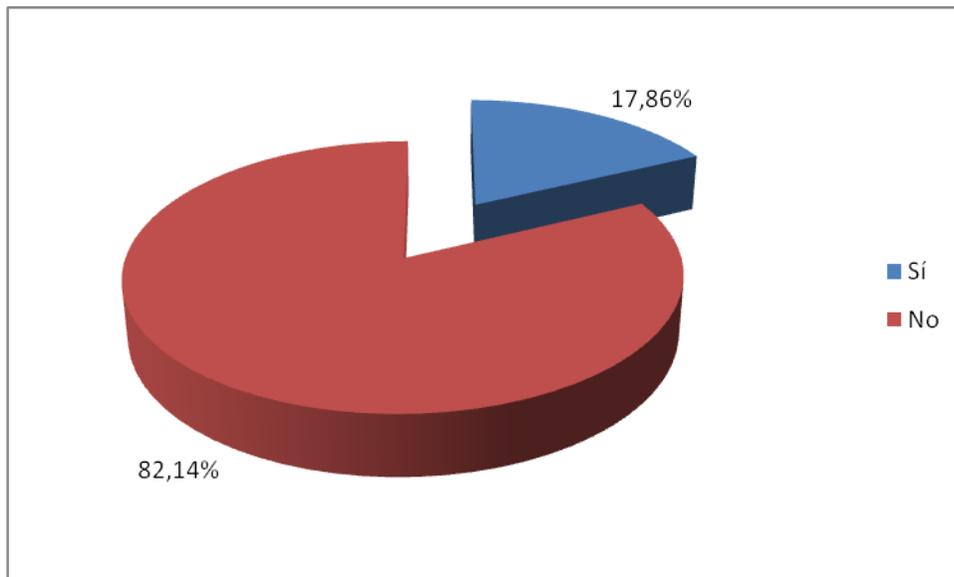
2) 1ra idea secundaria

Cuento: El pequeño faro

Cinco de los 28 estudiantes identificaron de manera correcta la primera idea secundaria del cuento “El pequeño faro”, mientras que veintitrés no pudieron identificarlo.

Gráfico N° 4.

Resultados identificación de la primera idea secundaria cuento 1



Fuente: Elaboración propia

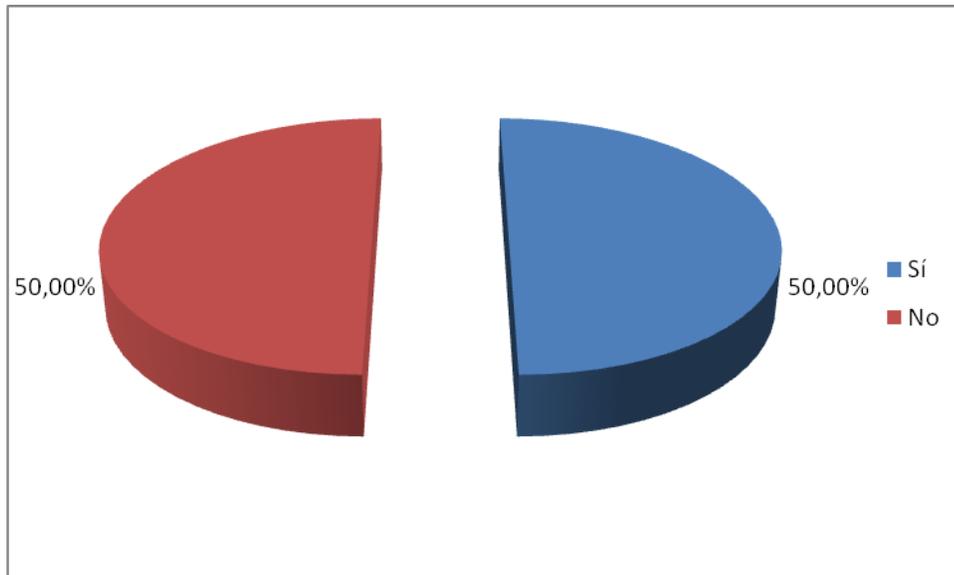
El gráfico N° 4 muestra que el porcentaje de estudiantes que pudieron identificar la principal idea secundaria fue menor a la quinta parte, o un 20% del total del curso. Estos resultados muestran una deficiencia en la mayoría de los estudiantes para identificar la primera de las ideas secundarias de una lectura.

Cuento: Dos hermanos

14 de los 28 estudiantes identificaron de manera correcta la primera idea secundaria del cuento “Dos hermanos”, mientras que otros 14 no pudieron identificarlo.

Gráfico N° 5.

Resultados identificación de la primera idea secundaria cuento 2



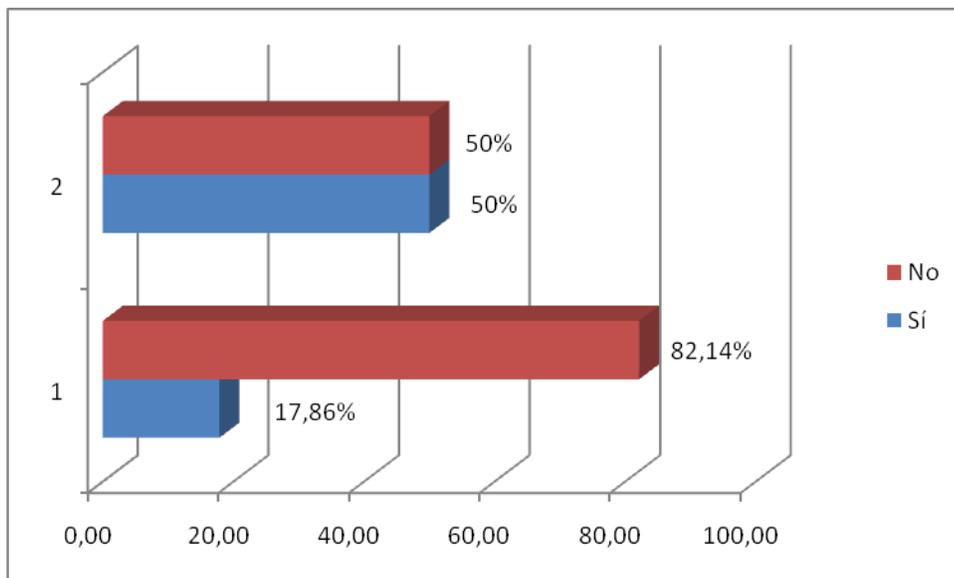
Fuente: Elaboración propia

El gráfico N° 5 muestra que al final se pudo identificar que los estudiantes mejoraron en la capacidad de comprensión de lectura de la primera idea secundaria, al igual que la idea principal. Para identificar la principal idea secundaria, un 50% de los estudiantes lo pudo hacer correctamente, lo que significa que la mitad de los estudiantes del curso pudieron contestar correctamente, a diferencia de menos del 25% de la evaluación inicial.

Se puede apreciar la evolución positiva de la identificación de la primera idea secundaria por parte de los estudiantes entre los cuentos “El pequeño faro” y “Dos hermanos”, lo que permite apreciar la eficacia de la aplicación del método TECLAS para mejorar la comprensión lectora.

Gráfico N° 6.

Resultados comparativos en identificación de la primera idea secundaria cuentos 1 y 2



Fuente: Elaboración propia

El gráfico N° 6 refleja la mejora en la comprensión de lectura de los estudiantes en la identificación de la principal idea secundaria.

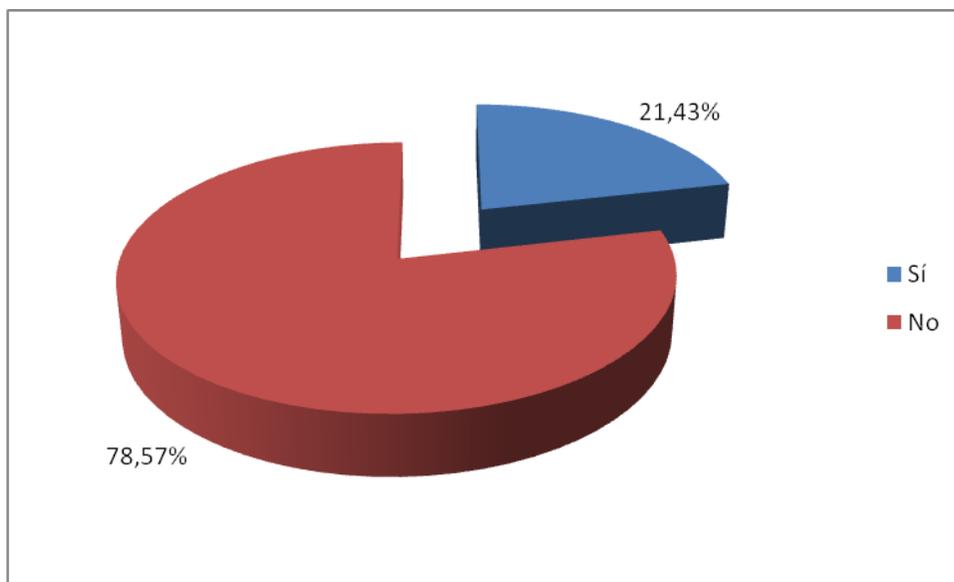
3) 2da idea secundaria

Cuento: El pequeño faro

Seis de los 28 estudiantes identificaron de manera correcta la segunda idea secundaria del cuento “El pequeño faro”, mientras que veintidós no pudieron identificarlo.

Gráfico N° 7.

Resultados identificación de la segunda idea secundaria cuento 1



Fuente: Elaboración propia

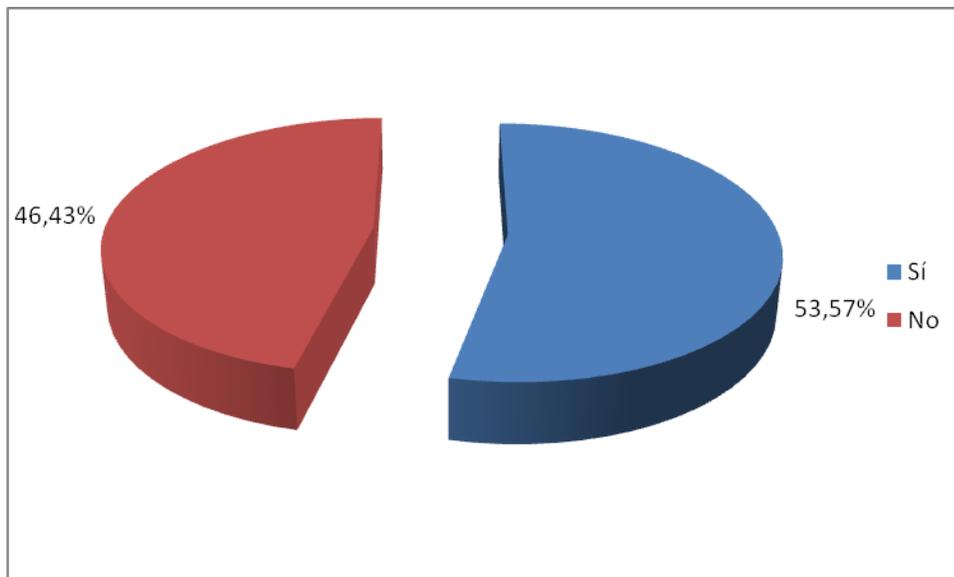
El gráfico N° 7 muestra que el porcentaje de estudiantes que pudieron identificar la idea secundaria de segunda relevancia fue menor a la cuarta parte del curso, un 21,43% del total de los estudiantes del curso. Estos resultados muestran una deficiencia en la mayoría de los estudiantes para identificar la segunda de las ideas secundarias de una lectura.

Cuento: Dos hermanos

15 de los 28 estudiantes identificaron de manera correcta la segunda idea secundaria del cuento “Dos hermanos”, mientras que 13 no pudieron identificarlo.

Gráfico N° 8.

Resultados identificación de la segunda idea secundaria cuento 2



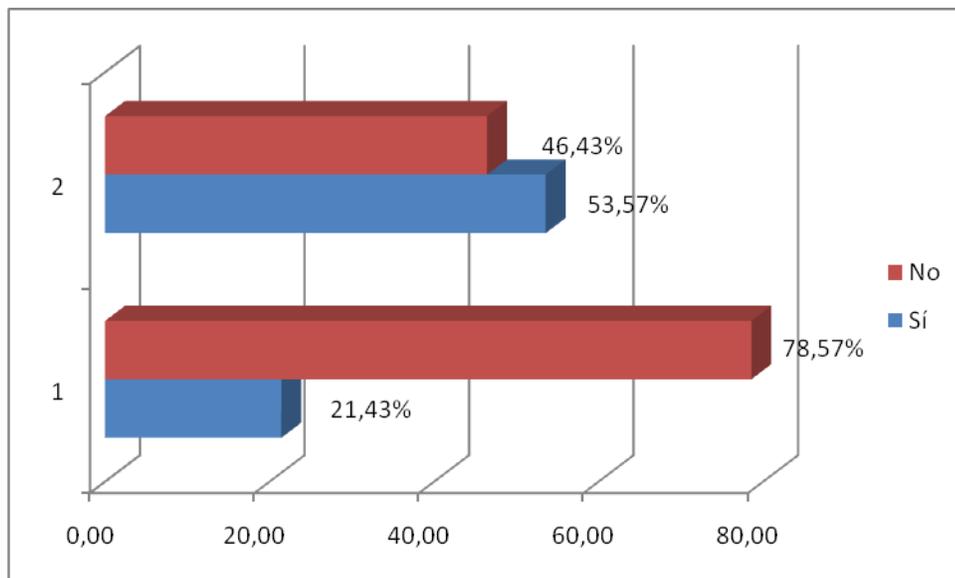
Fuente: Elaboración propia

El gráfico N° 8 muestra que se mejoró la comprensión de lectura de la segunda idea secundaria. Para identificar la segunda idea secundaria, un 53,57% de los estudiantes lo pudo hacer correctamente, lo que significa que más de la mitad de los estudiantes del curso pudieron contestar correctamente, a diferencia de los resultados obtenidos durante la evaluación inicial.

Se puede apreciar la evolución positiva de la identificación de la segunda idea secundaria por parte de los estudiantes entre los cuentos “El pequeño faro” y “Dos hermanos”, lo que permite apreciar la eficacia de la aplicación del método TECLAS para mejorar la comprensión lectora.

Gráfico N° 9.

Resultados comparativos en identificación de la segunda idea secundaria cuentos 1 y 2



Fuente: Elaboración propia

El gráfico N° 9 permite apreciar la mejora en la comprensión de lectura de los estudiantes en la identificación de la idea principal.

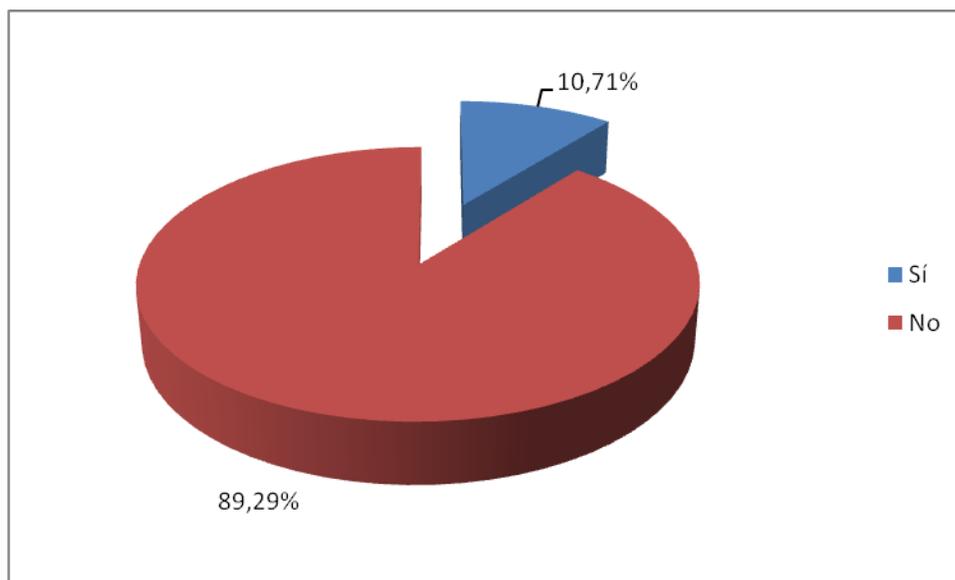
4) Otras dos ideas secundarias

Cuento: El pequeño faro

4 de los 28 estudiantes identificaron de manera correcta las otras dos ideas secundarias del cuento “El pequeño faro”, mientras que 24 no pudieron identificarlo.

Gráfico N° 10.

Resultados identificación de otras dos ideas secundarias cuento 1



Fuente: Elaboración propia

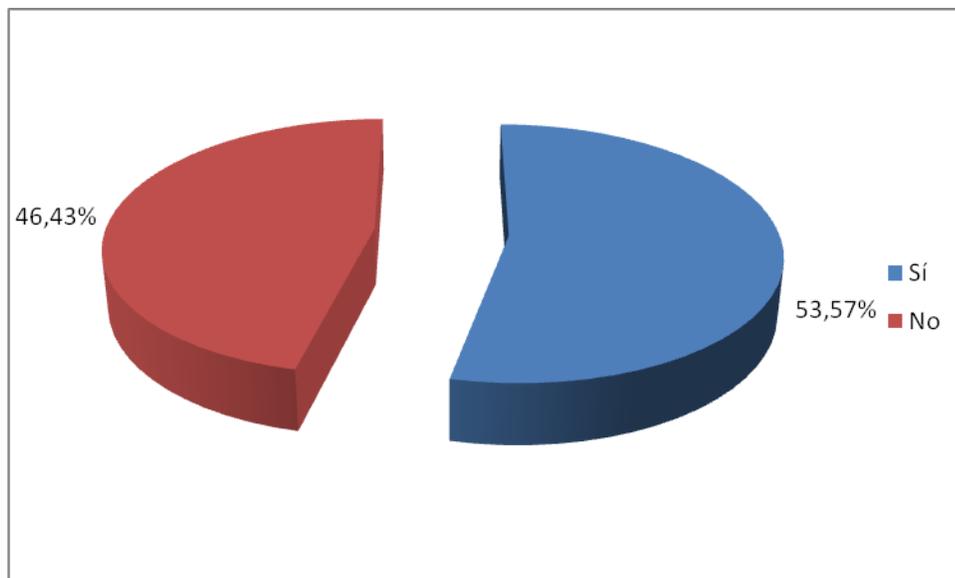
El gráfico N° 10 muestra que el porcentaje de estudiantes que pudieron identificar las otras dos ideas secundarias del texto fue muy bajo, porque apenas un 10,71% de los estudiantes pudo responder de manera correcta en el cuestionario. Estos resultados muestran la grave deficiencia en la mayoría de los estudiantes para identificar las ideas de menor importancia en la lectura.

Cuento: Dos hermanos

12 de los 28 estudiantes identificaron de manera correcta las otras dos ideas secundarias del cuento “Dos hermanos”, mientras que 16 no pudieron identificarlo.

Gráfico N° 11.

Resultados identificación de otras dos ideas secundarias la segunda ideas secundarias cuento 2



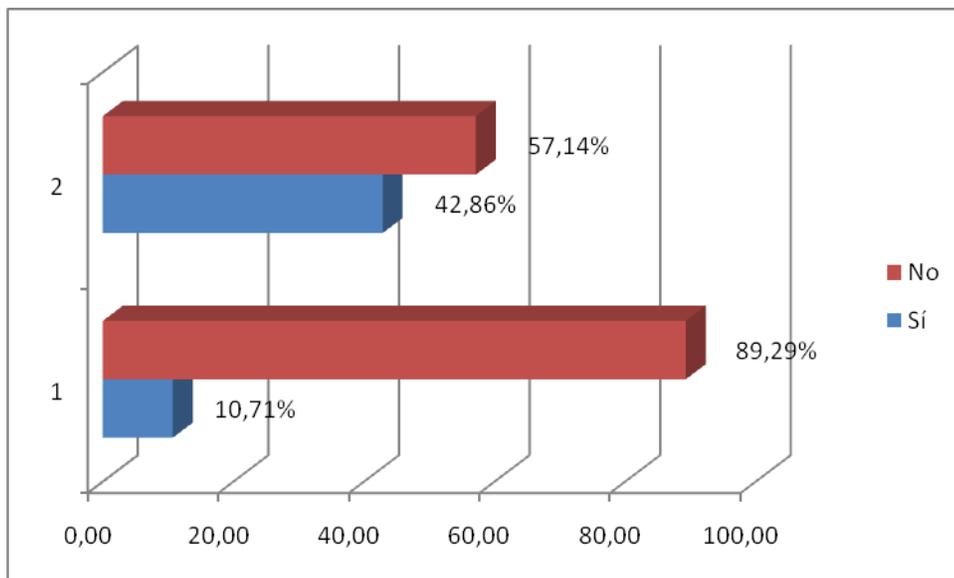
Fuente: Elaboración propia

El gráfico N° 11 muestra que la lectura “Dos Hermanos”, al final se pudo identificar que los estudiantes mejoraron en la capacidad de comprensión de las otras dos ideas secundarias del cuento. El porcentaje es superior al 50%, lo que además permite apreciar que los resultados en la identificación de las ideas de que con el método TECLAS, se mejoró de un promedio de 20 a 25 por ciento, lo que muestra la efectividad de la implementación sistemática del método.

Se puede apreciar la evolución positiva de la identificación de las otras dos ideas secundarias por parte de los estudiantes entre los cuentos El pequeño faro y Dos hermanos, lo que permite apreciar la eficacia de la aplicación del método TECLAS para mejorar la comprensión lectora.

Gráfico N° 12.

Resultados comparativos en identificación de otras dos ideas secundarias secundaria cuentos 1 y 2



Fuente: Elaboración propia

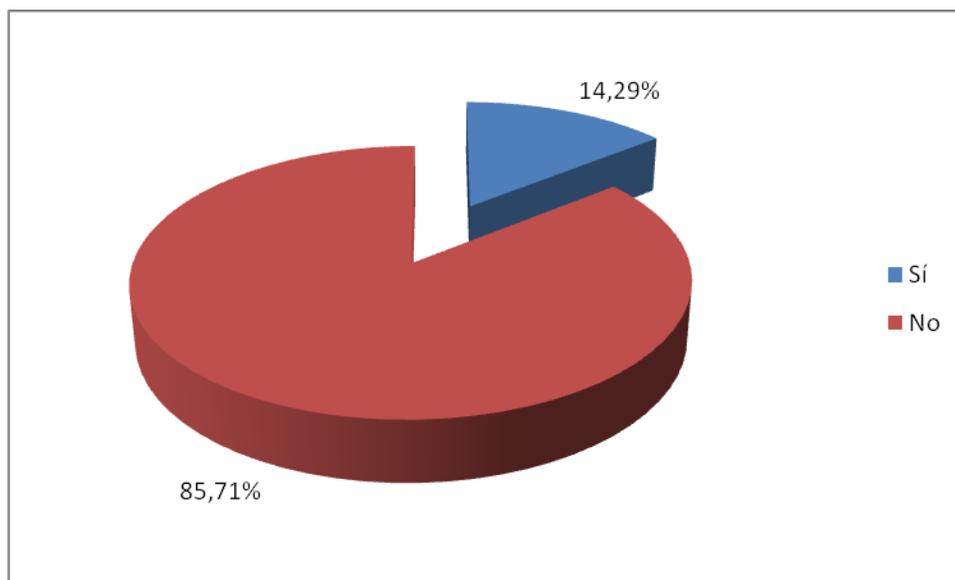
El gráfico N° 12 muestra otro ejemplo, ahora en el caso de la mejora en la comprensión de lectura de los estudiantes en la identificación de las otras dos ideas secundarias, entre los cuentos utilizados en la evaluación inicial la final.

5) Relación idea principal con las ideas secundarias.

Cuento: El pequeño faro

4 de los 28 estudiantes identificaron de manera correcta la relación entre la idea principal y las ideas secundarias del cuento “El pequeño faro”, mientras que 24 no pudieron identificarlo.

Gráfico N° 13. Resultados identificación de Relación de la idea principal con las secundarias cuento 1



Fuente: Elaboración propia

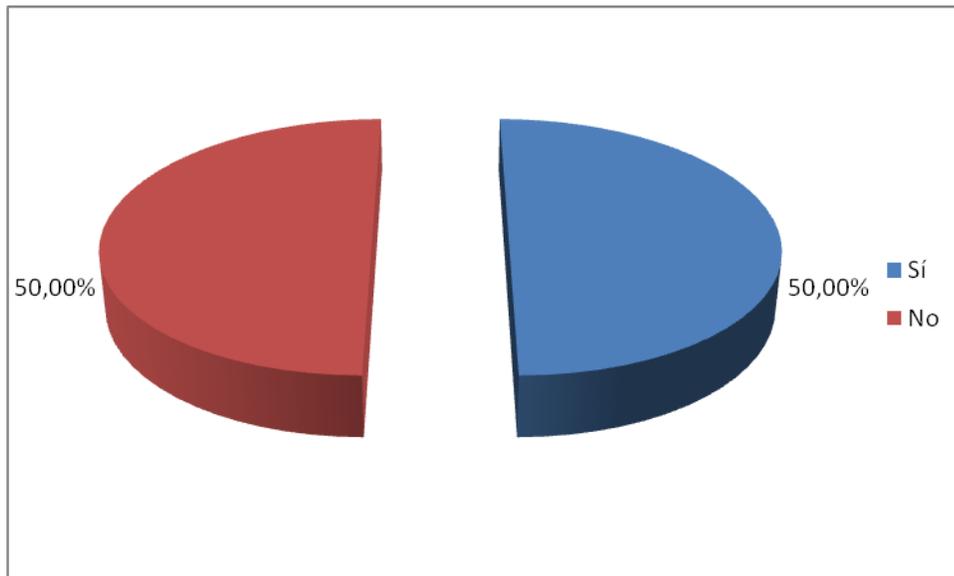
El gráfico N° 13 muestra que en los resultados en el cuestionario inicial de poder vincular la idea principal con las secundarias fueron bajos entre los estudiantes. Menos del 15% del curso pudo responder correctamente vinculando las ideas principales a las secundarias.

Cuento: Dos hermanos

14 de los 28 estudiantes identificaron de manera correcta la relación entre la idea principal y las ideas secundarias del cuento Dos hermanos, mientras que otros 14 no pudieron identificarlo.

Gráfico N° 14.

Resultados identificación de Relación de la idea principal con las secundarias cuento 2



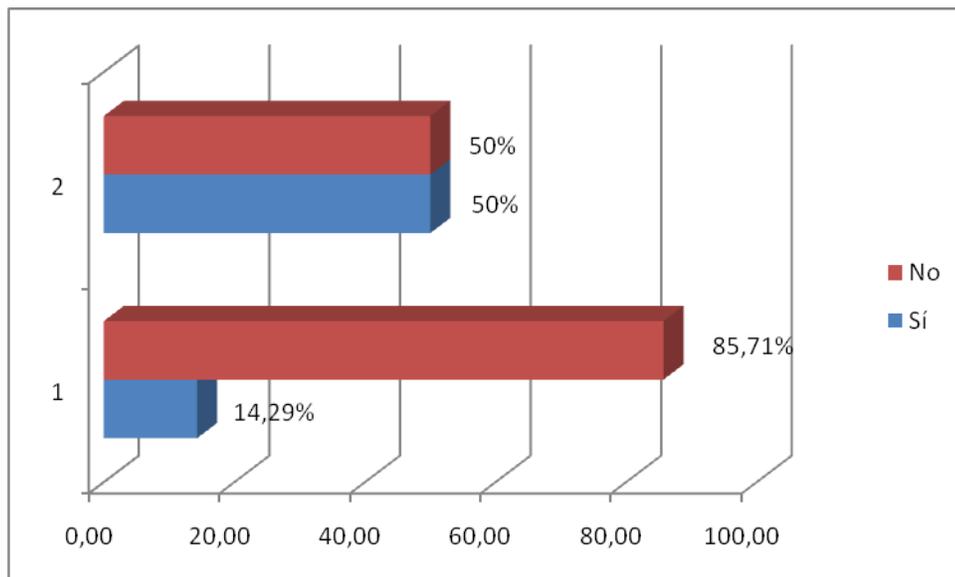
Fuente: Elaboración propia

El gráfico N° 14 muestra que, respecto a la prueba inicial, los resultados obtenidos en el cuestionario final de poder vincular la idea principal con las secundarias fueron mucho mejor, porque la mitad de los estudiantes pudo contestar bien. Esto muestra que la capacidad de vincular ideas entre los estudiantes mejoró en gran medida con la implementación del método TECLAS.

Se puede apreciar la evolución positiva de la identificación de la idea principal con las ideas secundarias por parte de los estudiantes entre los cuentos “El pequeño faro” y “Dos hermanos”, lo que permite apreciar la eficacia de la aplicación del método TECLAS para mejorar la comprensión lectora.

Gráfico N° 15.

Resultados comparativos en identificación de la relación entre la idea principal y las ideas secundarias cuentos 1 y 2



Fuente: Elaboración propia

Por último, el gráfico N° 15 permite apreciar la mejora en la comprensión de lectura de los estudiantes en la vinculación de la idea principal y las secundarias, lo que permite identificar el contexto del texto, esto porque al identificar la idea principal y vincular la relación que tiene con las demás ideas se puede tener una noción general de toda la lectura.

4.5. RESULTADOS DE ENTREVISTAS

Se procedieron a realizar dos entrevistas. Una entrevista estuvo dirigida a la directora de la Unidad Educativa España, la profesora Deysi Encinas Linares. La otra entrevista estuvo dirigida al profesor Aristeo Márquez Aliaga del curso 4to de primaria. Se presenta a continuación los resultados sintetizados de las preguntas que se realizaron a ambas personas en relación al tema de la comprensión de lectura en los estudiantes de la unidad educativa objeto de estudio de la investigación.

Las entrevistas se realizaron de la siguiente manera:

- Prof. Deysi Encinas, fecha 16 de junio de 2015, a horas 10:00 am.

- Prof. Aristeo Márquez, fecha 27 de mayo a horas 10:30 am.

1) ¿Por qué es importante la comprensión de lectura en los estudiantes de primaria?

La comprensión de lectura es una de las capacidades fundamentales de todo ser humano. Ambos entrevistados están de acuerdo al afirmar que la comprensión de lectura permite a los niños, el poder desarrollar las demás capacidades de aprendizaje, porque si una persona no llega a tener una buena comprensión lectora, tiene dificultades para poder aprender cualquier conocimiento, como las ciencias sociales, las ciencias naturales o el lenguaje.

Con la comprensión lectora, el estudiante no se limita solamente a poder mejorar el entendimiento de la lectura, sino que refuerza otras áreas, como la gramática, la ortografía, el pensamiento crítico o la capacidad de poder opinar e interpretar un contexto presente en una lectura. Otras capacidades

relacionadas a la comprensión de lectura es la facilidad para poder entender una realidad que se relaciona con una lectura, siendo la capacidad creativa o de abstracción de un contexto concreto en la imaginación.

Tener una buena comprensión lectora es primordial si el estudiante quiere crecer en los ámbitos escolar, universitario y profesional. Sus capacidades le permiten ser una persona más competitiva y con mejores cualidades para desempeñar su trabajo, lo que es una necesidad en el mundo de hoy, que es altamente competitivo.

Es importante que esa capacidad se desarrolle en la niñez, donde la persona se está formando ante la sociedad y adquiere las capacidades de aprendizaje primordiales, junto a la escritura y la lógica matemática (resolución de las cuatro operaciones básicas). Existe vinculación entre esas capacidades, porque una persona que desarrolla de manera adecuada su comprensión de lectura tiene mejores condiciones para poder escribir de manera adecuada o poder utilizar su raciocinio para las operaciones matemáticas.

2) ¿Considera el actual nivel de los estudiantes del curso 4to de primaria de su unidad educativa en materia de comprensión de lectura como alta?

Existe una posición común en ambos entrevistados, en el sentido de que existen dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes, además de serias deficiencias en ese ámbito. La directora Encinas señala que un factor importante en ese problema es que los estudiantes no practican la lectura fuera del colegio, es decir en sus hogares. La directora indica en ese sentido de que más allá de las clases en la escuela no se tiene una formación

continúa de los estudiantes en sus hogares y en otros ambientes, lo que lleva a que no se fortalezca la comprensión de lectura como es debido.

Por su parte, el profesor Márquez indica que el principal problema radica en la falta de coordinación de los profesores de los distintos cursos en primaria. Mientras que los estudiantes en el primero de primaria trabajaban de una manera, procedían a aprender de otra manera en el segundo de primaria. Por ese motivo el profesor Márquez señala que la falta de una metodología produce un retraso en la evolución de la comprensión de lectura de los estudiantes.

El profesor Márquez señaló que por experiencia propia, al iniciarse el curso este año, las dificultades en materia de comprensión de lectura se pudieron apreciar por el hecho de que los estudiantes tenían dificultades en la lectura en voz alta, además de poder identificar el argumento del cual trataba cada lectura.

3) ¿Existe una metodología concreta en materia de enseñanza de la comprensión lectora en su unidad educativa?

De acuerdo a las respuestas brindadas a la pregunta por ambos profesores, la Unidad Educativa España no tiene una metodología unificada y concreta para la enseñanza de la comprensión de lectura de los estudiantes. Cada profesor en cada curso tiene su propia metodología de trabajo y de enseñanza. Los estudiantes se ajustan a la forma de trabajo que tiene el profesor.

El profesor Márquez identifica a esta situación como un problema en el tema de la enseñanza respecto a la comprensión de lectura. Por ese motivo el profesor indica que la aplicación a largo plazo de un método concreto es beneficiosa para los estudiantes.

La directora Encinas señala por su parte que por el momento no se tiene metodologías concretas en la malla curricular de los distintos cursos y materias. Se deja a la experticia de los profesores la metodología de enseñanza en cada una de las materias que enseñan, además de las distintas técnicas y herramientas que ellos consideren aplicables a su labor educativa.

4) ¿Algún profesor aplica un método específico que permita identificar las ideas principales y secundarias mediante la comprensión de lectura?

En secundaria se pide determinadas lecturas en las materias de ciencias sociales, como Historia o Geografía, que los estudiantes en la que los/as puedan identificar las ideas fundamentales de algunos textos. Se hace igual el llenado de fichas para exposiciones sobre los temas leídos.

Sin embargo, la directora Encinas indica que no se aplican de manera planificada ni sistemática estas técnicas de comprensión de lectura por parte de los profesores ni tampoco existe una planificación a nivel de toda la unidad educativa. En el ámbito de la educación primaria, no se desarrollan estos temas, aunque si se da lecturas a los estudiantes para que puedan exponer en los niveles cuarto, quinto y sexto de primaria.

5) ¿Estaría de acuerdo con aplicar un método que mejore la comprensión lectora mediante la identificación de ideas principales y secundarias en un texto, Por qué?

Ambos entrevistados señalaron estar de acuerdo con un método que pueda ser aplicado en la Unidad Educativa España, para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. El profesor Márquez en este sentido señala que

un método sería adecuado para formar hábitos de lectura en los estudiantes de primaria, que es el periodo clave para fortalecer estos temas.

La directora encinas señaló que se podría aplicar el método TECLAS en el nivel primario, aunque se darían a cabo exposiciones y la aplicación exploratoria de métodos alternativos para elección de los estudiantes cuando entren a nivel secundario.

CAPÍTULO QUINTO

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

Se presentan las conclusiones de acuerdo a los objetivos formulados en el presente trabajo dirigido.

Objetivo específico 1.

- *Efectuar un estudio teórico del Método de Manejo de Técnicas para la Comprensión Lectora y el Aprendizaje Significativo.*

Efectuado el estudio del método TECLAS. Se puede concluir que este método es útil para la comprensión de lectura, en especial para los niveles iniciales de educación. Consiste en la identificación mediante subrayado en un inicio y mediante la contestación de preguntas después, de las ideas principales y secundarias que se encuentren en las lecturas. A través de esa identificación, el estudiante mejora su capacidad de poder contextualizar el fondo de la lectura, además de poder relacionar entre una idea y otra que estén presentes en el contenido leído.

Objetivo específico 2.

- *Diagnosticar la comprensión lectora de los estudiantes del nivel Cuarto de Primaria de la Unidad Educativa España.*

Al realizar el diagnóstico a los estudiantes del Cuarto de Primaria "A" de la Unidad Educativa España, permite concluir que los estudiantes no tenían un

método de lectura y que durante sus años anteriores de escuela no aprendieron un método sistemático de comprensión de lectura. Por otra parte, se pudo identificar a algunos estudiantes con dificultades del aprendizaje, como confusión en la pronunciación de ciertas letras, como la “ll”, e incluso en el caso de dos estudiantes signos de dislexia aunque a un nivel que se puede trabajar para la corrección de esa dificultad de aprendizaje.

Objetivo específico 3.

- *Emplear el Método de Manejo de Técnicas para la Comprensión Lectora y el Aprendizaje Significativo en los estudiantes del Cuarto de Primaria de la Unidad Educativa España.*

Con la implementación del método TECLAS se pudo hacer la aplicación sistemática de un medio de capacitación de la comprensión lectora en los estudiantes del nivel 4to de primaria de la Unidad Educativa España, con la finalidad de que se forme un hábito de lectura en ellos.

Objetivo específico 4.

- *Determinar la importancia que dan a la comprensión lectora los estudiantes del Cuarto de Primaria de la Unidad Educativa España.*

Con el cuestionario inicial se pudo apreciar que una pequeña parte de los estudiantes podían identificar las ideas principales y secundarias. Muchos estudiantes no tenían interés en participar como voluntarios en las lecturas en voz alta o en comentar las lecturas. Con el tiempo y mediante la aplicación del método, además de generar un ambiente de aprendizaje participativo se aumentó el interés en la participación de los estudiantes por las lecturas.

Objetivo específico 5.

- *Evaluar los resultados procedentes de la aplicación del Método de Manejo de Técnicas para la Comprensión Lectora y el Aprendizaje Significativo en los estudiantes del Cuarto de Primaria de la Unidad Educativa España.*

Objetivo general.

Al finalizar el trabajo dirigido, se pudo apreciar mediante el cuestionario final que el porcentaje de estudiantes podían identificar las ideas principales y secundarias mejoró a la mitad promedio del curso.

Además de la posibilidad de identificar las ideas principales y secundarias, los estudiantes presentaron mejorías en varios aspectos. Se mejoró la capacidad de tomar apuntes en los dictados, la colocación de signos de puntuación y de mayúsculas en las palabras, así como en la mejora de la capacidad de lectura en voz alta y de participación en clases, teniendo al final de las sesiones los estudiantes una mayor confianza y estima como para poder participar de manera voluntaria en las lecturas.

En caso de aplicación sistemática del método TECLAS durante más de uno o dos cursos de nivel primario, la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes mejoraría significativamente respecto a un sistema de educación donde no se tenga un método concreto en varios niveles de educación primaria.

5.2. RECOMENDACIONES

Recomendar al consejo de profesores de la Unidad Educativa España, tratar sobre la posibilidad de implementar como prueba piloto el método TECLAS

en los niveles que van del tercero al quinto de primaria, para mejorar el tema de la enseñanza de técnicas de comprensión de lectura.

Se recomienda asimismo la aplicación experimental de otros métodos en el nivel sexto de primaria, para que los estudiantes puedan adaptar a sus procedimientos propios de estudio un método adecuado de comprensión de lectura.

Se recomienda al plantel directivo de la Unidad Educativa España a que se realicen ferias de la lectura en los distintos cursos del nivel primario, con la participación de los padres de familia. Estas ferias permitirán a los estudiantes comentar sobre lecturas, leer en voz alta cuentos, novelas e incluso en los cursos superiores de primaria y secundaria ensayos y artículos de periódico.

Se recomienda a los profesores de las distintas materias de la Unidad Educativa España, a que se realicen presentaciones de trabajos interdisciplinarios que permitan combinar la práctica y el fomento de la comprensión de lectura con otros temas, como las Ciencias Naturales o las Ciencias Sociales. Se podrían realizar exposiciones en horarios de hora cívica y otros donde grupos de estudiantes lean algunos textos sobre temas de Historia, Biología, Matemáticas y otros.

Se recomienda a la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés, a que en el futuro se realicen más investigaciones con el método TECLAS para la mejora de la comprensión de lectura en estudiantes de distintas unidades educativas. Incluso las futuras investigaciones de la universidad pueden apuntar a diseñar mallas curriculares.

BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía citada a continuación fue revisada por la responsable del trabajo dirigido, aunque necesariamente no contiene citas dentro el informe, aclarando que fueron un insumo importante para realizar el presente trabajo dirigido.

Agras, Mireia Catalá, Agras, Gloria Catalá y Molina, Encarna Mita. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Editorial Grao.

Aguilera, A. (2004). *Introducción a las dificultades del aprendizaje*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España

Almeida, G. (1999). *El Constructivismo como modelo pedagógico*. Quito: Fundación Educación Ibarra

Amigó, (2006). *Pedagogía de la Educación Tradicional*. Medellín: Fundación Luis Amigó.

Ander Egg, E. (1991) *Introducción a la planificación*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Anicama, J. (1985). *La Lectura, Evaluación y Desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Araya, V.; Alfaro, M. & Andonegui, M. (2007). *Constructivismo: Orígenes y perspectivas*. Caracas: Revista de Educación. Recuperado el 15 de junio de 2015, de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>

Arellano de Login, N. (2011). *¿ Método ? Manejo de Técnicas para la Comprensión Lectora y el Aprendizaje Significativo? (T E C L AS)*. Recuperado el 3 de Septiembre de 2014, de Monografías: <http://www.monografias.com/trabajos6/mate/mate.shtml>

Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Grun and Statton.

Ausubel, D. (1983). *Teoría del Aprendizaje Significativo*. México DF: CEIF

Barrett, (2008). *Directions in Electronic Portfolio Development. Contemporary Issues in Technology and Teacher*. Anchorage: Universidad de Alaska.
Disponibile en idioma español en formato pdf

Brueckner, L. (1980). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Barcelona: Editorial Relp S.A.

Ceretta, María Gladys (2010). *La promoción de la lectura y la alfabetización en información: pautas generales para la construcción de un modelo de formación de usuarios de la información en el marco del PLAN NACIONAL DE LECTURA DE URUGUAY*. Tesis Doctoral. Getafe: Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado el 20 de febrero de 2015, de <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9158/tesis%20%20ceretta.pdf;jsessionid=63B9BDC081CDB8B99F0401677D4C1B6E?sequence=1>

Condemarín, M. (1991). *La Dislexia*. Santiago de Chile. Editorial Universitaria. Santiago

Condori, T. (2006). *Comprensión lectora y rendimiento escolar en estudiantes de sexto de primaria de la unidad educativa Nuestra Señora de Copacabana*. La Paz: UMSA.

De Almeida, O. (2007). *La mediación de la información y la lectura informacional*. Londrina: Universidad Estatal de Londrina-Brasil.

- De Pablos, Juan et al. (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con tic*.
Barcelona: Grao.
- Díaz, A. (1999). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México DF:
Editorial Trillas
- Domjan, M. (2007). *Principios de aprendizaje y conducta*. 5ta edición. Madrid:
Editorial Paraninfo.
- El Deber. (31 de Julio de 2014). *Morales entrega en El Alto las primeras
computadoras ensambladas en Bolivia*. Recuperado el 5 de Agosto de
2014, de Periódico El Deber:
<http://www.eldeber.com.bo/Finanzas/morales-entrega-en-el-alto-las-primeras-computadoras-ensambladas-en-bolivia-/140731165759>
- Espinoza, Carolina (1998). *Lectura y escritura*. Buenos Aires: Novedades
Educativas Ediciones.
- Frabroni, F. & Pinto, F. (2006). *Introducción a la pedagogía general*. México
DF: Siglo XXI Editores.
- Gallego & García (2008). *La Lectura*. Madrid: Ministerio de Educación de
España.
- Gastelo, Y. (2013) *Pedagogía Conductista*. Lima: Universidad Mayor de San
Marcos
- Gutierrez, C. (2011). *La Comprensión lectora inferencial y el aprendizaje
significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la
Educación y Humanidades de la Universidad Nacional "San Luis
Gonzaga" de Ica*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos.
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2010).
Metodología de la investigación. México DF: McGraw Hill.

Herrera, J. (2013). *Métodos de Enseñanza-Aprendizaje*. Recuperado el 23 de Octubre de 2014, de Casachi.com: <http://casanchi.com/did/metoea01.pdf>

Huston (2013). *Una pedagogía activa para un aprendizaje activo: Ejemplos prácticos para las Ciencias Sociales*. Nicaragua: UNAN.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2014). *Evolución histórica del concepto de comprensión lectora*. Málaga: Junta de Andalucía. Recuperado el 23 de enero de 2015, de http://cprazuaga.juntaextremadura.net/competencias/lengua/aspgenerales/EVOLUCION_conceptoCL.pdf

Mamani, R. (2012). *Comprensión lectora y estrategias metacognitivas: en niños de cuarto de primaria de la unidad educativa 10 de junio de la ciudad de La Paz*. La Paz: UMSA.

Martos, R. (2013). *Definición y aproximación histórica al estudio del aprendizaje*. Jaén: Universidad de Jaén-España. Recuperado el 20 de mayo de 2015, de http://www4.ujaen.es/~rmartos/Capitulo_1.pdf

Méndez, C. (2012). *Metodología*. Bogotá: McGraw Hill.

Millán, JA (2000). *Los modos de la lectura digital*. Madrid: Federación de Gremios de editores de España. Recuperado el 10 de marzo de 2015, de <http://www.lalectura.es/2008/millan.pdf>

Moreira, M. A. (1997). *Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente*. Recuperado el 25 de Octubre de 2014, de UFRGS: <http://www.if.ufrgs.br/~Moreira/apsigsubesp.pdf>

Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.

- RAE (2014) *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia Española de la Lengua. Disponible en formato pdf
- Restrepo, B. (1999) *Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación de Colombia
- Richero, N. (2006). *Leer, para qué, dónde, cómo, cuándo*. Montevideo: Revista La Educación del Pueblo
- Romeo, J.F. & R. Lavigne (2004) *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos*. Málaga: Junta de Andalucía
- Sagastizabai (2006) *Aprender y enseñar en contextos complejos*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Solé, Isabel (1996). *Estrategias de lectura*. 2da edición. Barcelona: Editorial Grao.
- Soriano, (2001). *Dificultades del aprendizaje*. Madrid:
- Soria, M. E. (2 de 10 de 2013). *En Bolivia, las TIC son usadas mayormente para relacionarse*. Recuperado el 4 de Agosto de 2014, de Periódico Los Tiempos. Edición Impresa: http://www.lostiempos.com/vida-y-futuro/ciencia-e-innovacion/ciencia-e-innovacion/20131002/en-bolivia-las-tic-son-usadas-mayormente-para_230203_498138.html
- Zárate, F. (2006). *Influencia de la aplicación de una propuesta pedagógica en el mejoramiento de las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora de estudiantes de la carrera de Educación primaria del INSSB*. La Paz: UMSA.