UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
"FRANCISCO MORAZAN"
Dirección de Investigación
Dirección de Post - Grado
Maestría en Investigación Educativa

Actitudes hacia la Lectura y su Aprendizaje en el Primer Ciclo de Educación Básica, en la Escuela Pública Urbana Mixta Licda. Mélida Jesús Muñoz Jiménez de la Colonia Los Pinos, Tegucigalpa M. D. C.

TESIS DE MAESTRIA

Que Para Optar Por El Grado de:
Maestría en Investigación Educativa

Presenta

Alma Ondina Pineda Flores

Director de Tesis

Dr. German Moncada

Tegucigalpa Noviembre 2006

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
DIRECCIÓN DE POST-GRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ACTITUDES HACIA LA LECTURA Y SU APRENDIZAJE EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA, EN LA ESCUELA PÚBLICA URBANA MIXTA" LICDA: MÉLIDA JESÚS MUÑOZ JIMÉNEZ"DE LA COLONIA LOS PINOS, TEGUCIGALPA, M. D.C.

TESIS DE MAESTRÍA

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA
ALMA ONDINA PINEDA FLORES

DIRECTOR DE TESIS
DR. GERMAN MONCADA

TEGUCIGALPA NOVIEMBRE 2006

TABLA DE CONTENIDO

Páginas

RESUMEN..... 4

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN..... 5

1. 2: 0BJETIVO GENERAL Y ESPECÌFICOS..... 6

1. 3: JUSTIFICACIÓN..... 6-7

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....8

2.1 ¿Qué es leer ?..... 8

2.2 ¿Qué es saber leer?..... 8

2.3 Los paradigmas de la lectura..... 9

2.4 Meta cognición y comprensión de la lectura... 9-10

2.5 Psicología de la lectura..... 10

2.6 Sociología de la lectura..... 11

2.7 Pedagogía de la lectura..... 11

2.8. Principios constructivistas del aprendizaje....12-15

2.9. Principios conductistas del aprendizaje..... 16

2.10. Ambientes de aprendizaje..... 17

2.11. Los nuevos escenarios del aprendizaje..... 18-19

2.12. Estilos de aprendizaje..... 20-21

2.13 Aprendizaje del español..... 22-28

2.14 El concepto de actitud..... 28-30

2.15 Antecedentes de estudios realizados..... 30-31

2.16 Actitudes en educación..... 31-36

2.17 Estructura y medición de las actitudes..... 37-40

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA..... 41
3.1 Identificación de la población unidad de análisis tamaño de la muestra..... 41
3.2 Instrumentos de recolección de datos..... 42
3.3 Confiabilidad y validez del instrumento, DS.....44-46
3.4 Evaluación de las preguntas de la escala de Actitud diferencial semántico..... 46-48
3.5 La prueba de comprensión lectora de Complejidad lingüística CLP..... 48-50
3.6 Confiabilidad y validez del instrumento, CLP.... 51-53
3.7 Variables del estudio..... 53-56

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.
a. Actitudes hacia la lectura..... 57-67
b. Comprensión lectora..... 68-74

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES..... 75-76

CAPÍTULO 6: PROPUESTA..... 77

CAPÍTULO 7: BIBLIOGRAFÍA..... 78-85

: ANEXOS..... 86-111

RESUMEN

Se estudió la actitud hacia el aprendizaje de la lectura en el primer ciclo de educación básica de la Escuela Urbana Mixta Licda. "Mélida Muñoz" de la colonia Los Pinos, Tegucigalpa M.D.C. Los alumnos participantes para la construcción de la escala de actitud fueron 30, 10 de primero, 10 de segundo y 10 de tercero; sus edades oscilaban entre los 7 y los 10 años, de ambos sexos, procedentes de la colonia antes mencionada, y de hogares bajo la línea de pobreza. Esta investigación adopta una combinación de los enfoques metodológicos cuantitativos y cualitativos, ya que, dada la complejidad de la investigación, fue necesario utilizar instrumentos que requieren un análisis cuantitativo entre ellos; la escala de actitud diferencial semántica, se construyó de acuerdo a los lineamientos del libro de Rogelio Díaz Guerrero "El diferencial semántico del idioma español" y la "prueba de comprensión lectora formas paralelas" de Felipe Alliende; la calificación se hizo con el mismo manual de la prueba, la cual contiene los criterios de corrección y calificación para cada uno de los aspectos. En lo cualitativo, está la entrevista, lo que permite una combinación de ambos enfoques, se realizó con la finalidad de obtener datos complementarios y relevantes del alumno, como el rendimiento académico por ejemplo. La relación entre la actitud hacia el aprendizaje de la lectura es determinante en el logro de la misma ya que los estudiantes que tienen más habilidades lectoras también mostraron mayor interés en los ítems planteados en la escala, y en la entrevista no se encontraron diferencias significativas entre las condiciones en que vive o estudia cada estudiante.

1. INTRODUCCION

Los índices de reprobación en la asignatura de español en el primer nivel de educación básica en las escuelas públicas, y los datos de que se disponen en Honduras acerca de la enseñanza de esta materia indican que la escuela no ha logrado con éxito su labor, ya que la lectura es el hecho que mejor comprueba dicho aprendizaje (U. M. C. E. 2002).Tomando en cuenta que una de las habilidades básicas en esta asignatura es saber leer comprensivamente, y que para logro de la misma influyen un sin número de variables como: la metodología de enseñanza, el ambiente, escenarios, estilo y la actitud hacia el aprendizaje. Así como lo expone Díaz Barriga (2002) el aprendizaje de la lectura está determinado por un conjunto de factores, y que hay tres condiciones para el logro de un aprendizaje significativo: Los conocimientos previos (algunas veces limitados y confusos), estructura cognitiva (su propia idiosincrasia y capacidad intelectual) y la disposición o actitud.

Por eso para el logro del aprendizaje de la lectura es necesario determinar la relación que existe entre las actitudes de los alumnos y la lectura, y cómo esta favorece o desfavorece su aprendizaje.

Mathewson (1994), cita a Fishbein y Ajzen (1975; 1989, Ajzen y Fishbein, (1980) quienes consideran que este punto de vista implica que la actitud hacia la lectura origina una intención de leer, que a su vez lleva a la lectura misma. La intención de leer es el componente central que media la relación actitud –lectura, y el aprendizaje.

1.2. OBJETIVO GENERAL

Analizar las actitudes hacia a la lectura y su aprendizaje en los niños del primer nivel de educación básica en la Escuela Urbana Mixta "Licda. Mélida Jesús Muñoz Jiménez" de la colonia Los Pinos, Tegucigalpa M. D. C.

Objetivos Específicos

1. Identificar las actitudes hacia la lectura y su aprendizaje en los niños del primer nivel de educación básica de la escuela Mèlida Muñoz.
2. Analizar la relación entre la actitud y el aprendizaje de la lectura en la muestra seleccionada.

a. JUSTIFICACIÓN

Considerando la lectura una competencia básica para todo ser humano y que el aprendizaje de la misma es un logro personal, ya que de este aprendizaje dependen las oportunidades que cada persona pueda tener, y siendo que esta competencia se desarrolla en los primeros años de educación básica, es necesario identificar los factores que estimulan el desarrollo de actitudes positivas o negativas hacia la lectura eficaz, ya que los niños de primer grado llegan a la escuela con distintos niveles. Algunos articulan con claridad, otros tienen lenguaje lento o perezoso o con defectos.

La extensión del vocabulario infantil varía. Algunos niños vienen de hogares donde escuchan una gran cantidad de palabras bien elegidas, mientras que otros con un vocabulario muy limitado. En su habilidad de xpresar con claridad sus ideas, hay niños que no responden, a menos

que se les estimule, o hablan con pocas palabras, en tanto que otros quieren hablar y tienen mucha habilidad para hacerlo.

Estas diferencias individuales pueden observarse en todos los grados de educación básica mismas que están influidas de una u otra forma por la actitud que el niño asume respecto al aprendizaje de la lectura tomando en cuenta que está es fundamentalmente un medio de comunicación, que es necesario concebirla como un proceso activo por parte del niño, y depende de su necesidad o su deseo de querer expresarse, de quererse comunicar, de quererse encontrar con los demás a través de las palabras. Depende además de sus ganas de ser, estar, crecer y de imitar. Por ello su patrón será una lectura activa es a través de ella como irá enriqueciendo su vocabulario por un lado, y modificará su forma de organizar el pensamiento cuando está frente a otros modelos.

Porque: "Aprender a leer es una tarea de todos y de siempre" Nunca se "aprende a leer", "siempre se puede mejorar".

CAPÍTULO 2: Marco teórico

2.1. ¿Qué es leer?

Saber leer es más que saber leer bien. No basta con los resultados del proceso, lo importante es dominar el proceso lector. El camino de la comprensión es lo fundamental, porque leer significa comprender.

2.2. ¿Qué es saber leer?

López-Rubio (1995), plantea que leer es pasar directamente de lo que está escrito a la comprensión de ese escrito. Leer debe ser comprendido como un acto cognitivo en el que no interviene necesariamente la vocalización. La lectura es una actividad compleja que va más allá del "descifrar"; o sea, del simple traducir el escrito en forma oral para poderlo comprender.

Leer significa fabricar sentido directamente; a partir del escrito se aprende a leer en textos reales e íntegros, en textos complejos y necesarios. No se aprende a leer partiendo de letras, sílabas, palabras o frases sin sentido, descontextualizadas y abstractas. Se aprende a leer en textos adecuados a las capacidades cognitivas los niños. Aprender a leer es una tarea de todos y de siempre, porque en los dos componentes fundamentales del proceso lector, velocidad y comprensión, siempre podemos aprender y mejorar.

La lectura silenciosa es la verdadera lectura y siempre es más rápida que la oral. Al comparar sus procesos se constata que el camino recorrido es menor: ojos-cerebro, en cambio en la lectura oral el recorrido es: ojos-cerebro-cuerdas vocales-labios-oídos-cerebro.

En relación a la comprensión lectora debemos afirmar que no está reñida con la velocidad; ambas se pueden armonizar, basta el entrenamiento en las estrategias adecuadas para adquirir el comportamiento lector

adecuado. Un acercamiento a este tema es el de la meta cognición en la lectura.

2.3. Los paradigmas de la lectura

Hablar de los niveles de lectura es acercarnos a un asunto bastante ambiguo puesto que no existen índices confiables, según el estrato socioeconómico, la región del país y otros parámetros, que nos permitan contestar preguntas como las siguientes: ¿Qué leen ?, ¿Quiénes leen más?, ¿Por qué a unos les gusta leer y a otros no? ,¿Leen los niños algo más que los libros de texto?, ¿Puede el editor formar lectores? ,¿Cómo?.

Cuando se hace un cuestionamiento sobre la escasez de lectores, surgen preguntas que tratan de atribuir la responsabilidad o la tarea de formar lectores a unos u otros agentes de la sociedad.

Y encontramos que entre los responsables de formar lectores está el Estado, con su infraestructura escolar y extraescolar, que va desde las escuelas mismas como espacios formales de aprendizaje de la lecto - escritura hasta las bibliotecas, y programas de lectura de algunas otras instancias; El trabajo de la familia como núcleo primario de convivencia social del niño. La sociedad civil, con su capacidad (o incapacidad) organizadora de actividades y espacios a favor de la lectura; Los autores como procreadores de la materia prima: los libros; los editores como responsables de hacer que los libros existan; las librerías o distribuidores como eslabón final de la cadena que hace posible (y a veces imposible) que el libro llegue a su destino final.

2.4. Meta cognición y comprensión de la lectura.

Pacey. (1983), citado por Ríos (1991), establece que la madurez en el proceso lector y el comportamiento lector ideal se alcanza en la medida que somos capaces de controlar y dominar los procesos de

autorregulación implicados en la lectura. Define la meta comprensión como el conocimiento del lector acerca de sus recursos cognitivos para enfrentar una tarea de lectura y la autorregulación que ejerce sobre sus estrategias como lector. La actividad de autorregulación en la lectura, según este autor, comprende tres fases:

a) Planificación: (conocimientos previos, objetivos de la lectura, plan de acción)

b) Supervisión: (aproximación a la meta, detección de aspectos importantes, detección de dificultades en el conocimiento de las causas de estas, y flexibilidad en el uso de las estrategias para abordarlas)

c) Evaluación: (Evaluación de los resultados logrados, y de la efectividad de las estrategias abordadas)

Hay que leer para comprender y leer para aprender. Leer para comprender involucra la actividad de la supervisión y la verificación progresiva de la comprensión para tomar decisiones correctivas si fuera necesario.

Los aspectos meta cognitivos de leer para aprender abarcan: la identificación de las ideas importantes, el análisis de las demandas impuestas por los materiales, el desarrollo y el mantenimiento de estrategias apropiadas, así como el establecimiento de un horario y de un ambiente adecuado.

2.5. Psicología de la lectura.

Golder-Gaonacíh (2006,) afirma que Las técnicas más frecuentemente empleadas en la investigación psicolingüística, son los procedimientos de selección de material, y análisis de datos en esta área de conocimiento, el énfasis se pone en los procedimientos para estudiar el reconocimiento

visual de palabras y en los procesos subyacentes a los mismos (ya sean comunes a la lectura o específicos de la tarea experimental). Palabras clave: acceso-léxico, tiempo-reacción, todo un campo de conocimiento como es el de la psicología de la lectura, en sus muy diversas vertientes.

2.6. Sociología de la lectura

Iranzo-Blanco (1999),afirma que en los últimos años, el tema de la lectura y del libro ha cobrado una gran importancia en toda América latina. ¿Qué se entiende por lectura?, ¿qué se entiende por leer?; hacia un país de lectores, una sociología del leer, descifrar los códigos contemporáneos, es aún una práctica que busca su acción masiva entre nosotros sociología de la lectura todo el texto es riquísimo, nos abre ventanas y nos proporciona miradores nuevos para observar y entender nuestra propia realidad. La pregunta de la que parte es sumamente sugerente: siendo la lectura una experiencia tan íntima, personal e intangible, ¿es posible que sea estudiada por el sociólogo?. Su respuesta es positiva, precisamente porque el sociólogo está en capacidad de estudiar el fenómeno tomando distancia de esa relación amorosa, apasionada, que se establece entre el lector y el libro.

2.7. La pedagogía de la lectura.

Maldonado (2006) nos dice que Aprender a leer no es solo aprender unas técnicas de lectura. Es aprender un comportamiento que necesita apoyarse en las técnicas adecuadas. La pedagogía tradicional tendía a focalizar su atención en la enseñanza de las técnicas lectoras primarias (letras, sílabas, oralización). La pedagogía actual debe centrar su atención en el propio lector: ¿por qué y para qué leer, cómo hacer y cómo ser lector? Facilitar el aprendizaje de la lectura es nuestra labor como docentes, y esto exigirá que los estudiantes:

a) aprendan a identificar los rasgos de los textos.

b) utilicen estrategias específicas.

c) desarrollen mecanismos de control.

d) establezcan la importancia de asumir un papel activo en la regulación de los procesos cognoscitivos.

En tanto que los maestros deben:

e) modelar el proceso lector.

f) estimular la participación del alumno.

g) propiciar y privilegiar la lectura silenciosa.

h) respetar las etapas evolutivas.

i) aprender nuevas técnicas para facilitar el aprendizaje en nuestros alumnos.

No basta con leer para estudiar, no hay que seguir asociando lectura y estudio, lectura y escuela, lectura y obligación, lectura y edad. Ayudemos a los niños a aprender a leer actualizando nuestros conceptos y nuestros enfoques. Sigamos perfeccionando nuestro comportamiento lector para ser mejores modelos para nuestros alumnos porque: "Aprender a leer es una tarea de todos y de siempre" Nunca se "aprende a leer", "siempre se puede mejorar".

2.8 Principios constructivistas del aprendizaje

Según las teorías *de* J. Piaget (citado por Dorado1996*)* en el proceso de enseñanza-aprendizaje hay que tener en cuenta lo que un alumno es capaz de hacer y aprender en un momento determinado, dependiendo del estadio de desarrollo operatorio en que se encuentre. La concreción curricular que se haga ha de tener en cuenta estas posibilidades, no tan sólo en referencia a la selección de los objetivos y de los contenidos, sino también en la manera de planificar las actividades

de aprendizaje, de forma que se ajusten a las peculiaridades de funcionamiento de la organización mental del alumno.

Además de su estadio de desarrollo habrá que tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje el conjunto de conocimientos previos que ha construido el alumno en sus experiencias educativas anteriores - escolares o no- o de aprendizajes espontáneos. El alumno que inicia un nuevo aprendizaje escolar lo hace a partir de los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que ha construido en su experiencia previa, y los utilizará como instrumentos de lectura e interpretación que condicionan el resultado del aprendizaje. Este principio ha de tenerse especialmente en cuenta en el establecimiento de secuencias de aprendizaje y también tiene implicaciones para la metodología de enseñanza y para la evaluación.

Se ha de establecer una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender y lo que es capaz de hacer y aprender con ayuda de otras personas, observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas. La distancia entre estos dos puntos, que Vigotsky llama Zona de Desarrollo Próximo (ZDP*)* citado por Ivic (2005), porque se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial, delimita el margen de incidencia de la acción educativa. En efecto, lo que un alumno en principio únicamente es capaz de hacer o aprender con la ayuda de otros, podrá hacerlo o aprenderlo posteriormente él mismo. La enseñanza eficaz es pues, la que parte del nivel de desarrollo efectivo del alumno, pero no para acomodarse, sino para hacerle progresar a través de la zonas de desarrollo próximo, para ampliar y para generar, eventualmente, nuevas ZDP.

La clave no se encuentra en si el aprendizaje escolar ha de conceder prioridad a los contenidos o a los procesos, contrariamente a lo

que sugiere la polémica usual, sino en asegurarse que sea significativo. La distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo, afecta al vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno: si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de manera sustantiva y no aleatoria con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado a su estructura cognitiva, nos encontramos en presencia de un aprendizaje significativo; si ,por el contrario, el alumno se limita a memorizarlo sin establecer relaciones con sus conocimientos previos, nos encontraremos en presencia de un aprendizaje repetitivo, memorístico o mecánico. La repercusión del aprendizaje escolar sobre el crecimiento personal del alumno es más grande cuanto más significativo es, cuanto más significados permite construir. Así pues, lo realmente importante es que el aprendizaje escolar -de conceptos, de procesos, de valores- sea significativo

Para que el aprendizaje sea significativo, han de cumplirse dos condiciones. En primer lugar, el contenido ha de ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (significatividad lógica: no ha de ser arbitrario ni confuso), como desde el punto de vista de su asimilación (significatividad psicológica: ha de haber en la estructura psicológica del alumno, elementos pertinentes y relacionales). En segundo lugar se ha de tener una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, el alumno ha de estar motivado por relacionar lo que aprende con lo que sabe.

La significatividad del aprendizaje está muy directamente vinculada a su funcionalidad. Que los conocimientos adquiridos -conceptos, destrezas, valores, normas, etc.- sean funcionales, es decir, que puedan ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en que se encuentra el alumno lo exijan. Cuanto más numerosas y complejas sean

las relaciones establecidas entre el nuevo contenido de aprendizaje y los elementos de la estructura cognitiva, cuanto más profunda sea su asimilación, en una palabra, cuanto más grande sea su grado de significatividad del aprendizaje realizado, más grande será también su funcionalidad, ya que podrá relacionarse con un abanico más amplio de nuevas situaciones y de nuevos contenidos

Estos principios e ideas configuran la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. El constructivismo no es una teoría psicológica en sentido estricto, ni tampoco una teoría psicopedagógica que nos dé una explicación completa, precisa y contrastada empíricamente de como aprenden los alumnos y de la que pueda resultar prescripciones infalibles sobre como se ha de proceder para enseñarlos mejor.

Hay diversas teorías, tanto en el ámbito del estudio de los procesos psíquicos como en el ámbito del estudio de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, que comparten principios o postulados constructivitas, en esto coincide Dorado (1996) al señalar que el desarrollo y el aprendizaje humano son básicamente el resultado de un proceso de construcción, que el hecho humano no se puede entender como el despegamiento de un programa inscrito en el código genético ni tampoco como el resultado de una acumulación y absorción de experiencias. Somos una cosa y la otra, y somos mucho más, ya que aquello que nos convierte en personas es, precisamente las construcciones que somos capaces de hacer a partir de estos ingredientes básicos. Así, no obstante, estas teorías a menudo proporcionan explicaciones e incluso, descripciones, sensiblemente diferentes y a veces contrapuestas del qué y el cómo de los procesos de construcción. Además son teorías parciales que centran la atención en determinados

aspectos o factores del desarrollo y del aprendizaje, en detrimento de otras.

2.9 Principios conductistas del aprendizaje

- Semejanza entre la práctica programada y el medio natural del niño.
- Repetición y variedad de las situaciones de entrenamiento.
- Práctica programada en el medio natural del niño.
- Utilización de medios de inducción frente a conductas de especial dificultad. Por ejemplo a través de la utilización de guías físicas o verbales, apoyo y consejo, práctica repetida por fragmentos de conducta, aumento progresivo del tiempo / dificultad / riesgo de la práctica o la utilización de técnicas complementarias como el encadenamiento y moldeamiento.
- Programación de reforzadores efectivos en el medio natural del niño.

Principios de la Retroalimentación

- Retroalimentación específica. Evitar las generalidades ambigüedades y la extensión excesiva. claro, corto, conciso y concreto.
- Retroalimentación conductual. Centrarse en los aspectos conductuales del ensayo de conducta, por encima de las valoraciones personales.
- Retroalimentación comprensible. Adaptarse al propio lenguaje del niño, limitando la jerga técnica y la complejidad innecesaria y superflua.
- Retroalimentación positiva. Limitar la crítica innecesaria y alentar los pequeños progresos y los esfuerzos por cambiar.

- Retroalimentación Flexible. Utilización de otras formas como la grabación en vídeo, para no depender, en exclusiva, de la retroalimentación verbal.

2.10 Ambientes de aprendizaje

Según Salinas (1997), el sistema educativo, una de las instituciones sociales por excelencia, se encuentra inmerso en un proceso de cambios, enmarcados en el conjunto de transformaciones sociales propiciadas por la innovación tecnológica y, sobre todo, por el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación, por los cambios en las relaciones sociales y por una nueva concepción de las relaciones tecnología-sociedad que determinan las relaciones tecnología-educación. Cada época ha tenido sus propias instituciones educativas, adaptando los procesos educativos a las circunstancias. En la actualidad esta adaptación supone cambios en los modelos educativos, cambios en los usuarios de la formación y cambios en los escenarios donde ocurre el aprendizaje.

Este proceso de cambios, se refleja mejor en el ambiente instruccional, que es el marco donde se desarrollan los procesos de aprendizaje. Es indudable que la aparición de los medios de masas (radio, TV, etc.) ha afectado a la forma en que los ciudadanos aprendemos. Sin embargo el desarrollo de estos medios no ha afectado profundamente a la institución educativa.

Los ambientes instruccionales, tal como los conocemos, han comenzado a transformarse en la actualidad para adaptarse a la sociedad de la información. Hemos de señalar que el sistema educativo, tal como lo conocemos, y por lo tanto los ambientes instruccionales actuales, son una

consecuencia de la revolución industrial y por ello relativamente recientes en la historia de la humanidad.

Las circunstancias tecnológicas, culturales y sociales en las que se desenvuelve la actual sociedad exigen, por otra parte, nuevos objetivos a la educación. Señala algunos de los objetivos que comienza a requerir nuestra sociedad y que complementan, necesariamente, la educación para el empleo predominante en el actual sistema educativo. Ésta, que ha sido una de las principales preocupaciones de la era industrial, pasa a constituir uno solo de los objetivos del nuevo orden de la educación caracterizado por los siguientes objetivos:

- Educación para el empleo
- Educación para la vida.
- Educación para el mundo.
- Educación para el auto-desarrollo.
- Educación para el ocio.

La experiencia parece indicar que el entorno para acciones de formación relacionadas con estos nuevos objetivos y para desarrollar competencias (uso de las fuentes de información, o la organización de la información y demás), definitivamente no es el salón de clase. Aparecen nuevos ambientes de aprendizaje que no parece que vayan a sustituir a las aulas tradicionales, pero que vienen a complementarlas y a diversificar la oferta educativa.

2.11 Los nuevos escenarios del aprendizaje

La aparición de nuevos escenarios de aprendizaje sólo tiene sentido en el conjunto de cambios que afectan a todos los elementos del proceso educativo (objetivos, contenidos, profesores, alumnos). Los cambios en

educación, a cualquier escala, para que sean duraderos y puedan asentarse, requieren que cualquier afectado por dicho cambio entienda y comparta la misma visión de cómo la innovación hará que mejore la educación: Profesores, administradores, padres y la comunidad educativa entera deben estar involucrados en la concepción y planificación del cambio desde el primer momento.

La comprensión de lo que suponen estos cambios puede entenderse mejor mediante lo que Rhodes (1994) describe como construcción de escenarios. Un escenario viene a ser la descripción, en detalle, de lo que estamos concibiendo o imaginando y de lo que significaría, llevado a la realidad, para un grupo particular. En educación los escenarios suelen describir un día o una situación concreta del estudiante o del profesor en un contexto educativo del futuro, y el proceso de creación de estos escenarios ayuda a los implicados en la planificación del cambio a que tengan una mejor comprensión de todo el proceso.

Describir escenarios de aprendizaje propiciados por las nuevas tecnologías nos ayudará en el diseño y creación de ambientes de aprendizaje adecuados a las nuevas coordenadas espacio-temporales, a los nuevos objetivos educativos, etc., de tal forma que podamos comprender cómo los cambios afectan a los estudiantes, profesores, centros y a la comunidad.

Pero, al mismo tiempo, se percibe cierta evolución hacia modalidades de aprendizaje abierto, con una oferta educativa flexible, que sirva tanto para aquellos alumnos que siguen la enseñanza presencial, como aquellos que siguen la enseñanza a distancia o por cuales quiera de las formulas mixtas. Ello requiere modelos pedagógicos nuevos y un fuerte apoyo de tecnologías multimedia interactivas.

Las redes de comunicación introducen una configuración tecnológica que potencia este aprendizaje más flexible y, al mismo tiempo, la existencia de nuevos escenarios del aprendizaje. Del abanico de posibilidades que ofrecen podemos contemplar tres escenarios.

Como asevera Salinas, (1997): Aprendizaje en casa, aprendizaje en el puesto de trabajo y aprendizaje en un centro de recursos de aprendizaje o centro de recursos multimedia.

En el diseño de cada uno de estos escenarios lo fundamental no es la disponibilidad tecnológica, también debe atenderse a las características de los otros elementos del proceso instructivo y en especial al usuario del aprendizaje. No son los mismos usuarios (no presentan las mismas necesidades de aprendizaje, las mismas motivaciones, la misma independencia, situaciones laborales y profesionales, las mismas condiciones y disponibilidades, etc.), o no pretenden los mismos aprendizajes, los que aprenden desde el hogar, que los que lo hacen desde el puesto de trabajo, por ejemplo.

Al mismo tiempo, las circunstancias organizativas en las que se sitúan cada uno de estos escenarios determinan el acceso a los materiales de aprendizaje y la comunicación educativa que se configura.

2.12 Estilos de aprendizaje

Baus (1997) considera que el aprendizaje se refleja en la forma en que respondemos al ambiente, a los estímulos sociales, emocionales y físicos, para entender nueva información. El estilo de aprendizaje se define como la forma en que la información es procesada. Se centra en las fortalezas y no en las debilidades. No existe un correcto o incorrecto estilo de aprendizaje. La mayoría de niños muestran preferencia por los siguientes

estilos básicos de aprendizaje: visual, auditivo, o manipulador (que toca). Es común la combinación de estilos de aprendizaje primario y secundario.

Los padres también muestran preferencia por uno de estos estilos de aprendizaje. Es usual que los padres prefieran un estilo de aprendizaje diferente al de su niño. Para trabajar efectivamente con su niño, es importante entender su propio estilo de aprendizaje.

Los aprendedores visuales aprenden mirando televisión. Ellos van a imágenes del pasado cuando tratan de recordar. Ellos dibujan la forma de las cosas en su mente. Los aprendedores auditivos tienden a deletrear fonéticamente (sonidos.) Ellos, algunas veces, tienen problemas cuando están leyendo porque no visualizan las cosas muy bien. Estos estudiantes aprenden escuchando y recuerdan los hechos cuando éstos son presentados en forma de poemas, cantos o melodías.

Los aprendedores manipuladores (que tocan las cosas) aprenden mejor moviendo y manipulando las cosas. Les gusta descubrir como funcionan las cosas y muchas veces son exitosos en artes prácticas como carpintería o diseño.

Conociendo el estilo de aprendizaje favorito de un niño, le ayuda a usted a interesarlo en nuevos materiales, basado en la forma en que el material es presentado en la escuela.

Otra consideración es el ambiente en el cual las personas aprenden mejor. La tradición nos dice que tengamos un cuarto sin ruido, bien iluminado y con una silla con respaldo vertical, pero algunos niños aprenden mejor en medio de ruidos y un ambiente desordenado. Música con alto volumen, acostados en la cama, y con un cuarto no bien iluminado puede ser el mejor ambiente para algunos niños.

Experimentando diferentes estilos de aprendizaje puede mejorar el rendimiento de los niños y reforzar el sentimiento de logro.

2.13 Aprendizaje del español

Iglesias (2004) plantea una serie de métodos de enseñanza de la lectura; entre estos están:

a) El método ABC: En este antiguo enfoque de la lectura se comienza enseñando a los niños el nombre de las letras. En la Antigüedad, los griegos ricos alquilaban a 24 esclavos para enseñar a sus hijos; cada esclavo representaba a cada una de las letras del alfabeto griego. En Estados Unidos, en el siglo XVIII, se hacían galletas de jengibre en forma de letras con el mismo propósito. Una vez que se aprendían bien las letras de una forma u otra, se aprendían silabas sencillas, algunas de ellas constituían palabras y otras no. El niño deletreaba la silaba antes de pronunciarlas; después se iba introduciendo en las palabras, normalmente con el mismo propósito

b) El método de la palabra completa: El diseño es muy elemental, la técnica resulta moderna: enseñanza directa de las palabras asociándolas con su significado sin alusión alguna de principio alfabético. Las palabras se presentan en un contexto significativo con dibujos que hacen referencia a objetos nombrados.

En el siglo XX, a través de la Gestalt que mantenía que la percepción se realiza de manera global y no analizando los detalles, este método empezó a encontrar una justificación experimental. De ello se deduce que se debería enseñar a los niños, desde el principio, de un modo que esté de acuerdo con lo que van a leer posteriormente, cuando tengan fluidez. Este método ha adoptado diversas versiones: método de la frase, método fónico, método ortográfico y método lingüístico.

El método de la frase: consiste en presentar visualmente al niño una frase, leyéndosela al mismo tiempo. De esta forma el niño irá estableciendo relaciones correctas entre habla y escritura.

El método fónico: consiste en enseñar las letras individualmente por medio del sonido y después mezclar los sonidos en nuevas combinaciones.

El método ortográfico*:* este método tiene algunos inconvenientes en algunas lenguas, tales como en ingles donde algunos grafemas no tienen sonidos consistentes.

c) Método sintético. Surgen ya entrenados en el siglo XX partiendo de los principios del método ABC, y constituyen uno de los más utilizados durante las últimas décadas.

Los métodos sintéticos son métodos de la lectura ascendentes en el sentido de que parten, del estudio de los elementos más simples (grafemas, silabas) para finalizar con las partes más complejas (frases, textos). O dicho de otro modo, comienzan por las unidades subléxicas (letras o sílabas) para terminar en la palabra. Por tanto, la secuencia de aprendizaje obedece al siguiente proceso:

- Estudio de las letras (vocales, consonantes) en muchas ocasiones asociándolas a una presentación gráfica de algún objeto familiar que empiece por la letra que se esta enseñando.
- Combinación de las letras entre sí para formar las sílabas.
- Identificación de las palabras que han sido formadas a través de la unión de las sílabas aprendidas.

Los métodos sintéticos han adoptado diferentes formatos:

Métodos sintéticos alfabéticos: se inicia el proceso de aprendizaje lector a través del conocimiento del nombre de las letras (ese, efe, eme) para pasar después a la sílaba y terminar con la palabra.

Métodos sintéticos fonéticos: se inicia el proceso de lectura a través del conocimiento del sonido de las letras (sss, fff, mmm), mediante el uso de

instrumentos o sonidos de animales familiares, luego se pasa a la sílaba y, finalmente, a la palabra.

Métodos sintéticos silábicos: la lectura comienza de forma directa a través del estudio de la sílabas, para pasar luego a la palabra; primeramente se aprenden las vocales y, a continuación, se introducen las consonantes labiales con vocales en sílabas directas, palabras con solo sílabas estudiadas y nuevas consonantes y sílabas de dos consonantes.

d) Método global o analítico

Los métodos globales o analíticos son métodos de aprendizaje descendentes, es decir van desde las unidades máximas (frases o palabras) hasta las unidades mínimas (grafema)

Organización de los programas español

En el Currículo Nacional Básico, (2004)(Secretaria de Educación Publica),encontramos que los programas para los seis grados articulan los contenidos y las actividades en torno a cuatro ejes temáticos: Lengua hablada, Lengua escrita, Recreación literaria y Reflexión sobre la lengua; en la cual tenemos,situaciones comunicativas permanentes, cuidado, mantenimiento y enriquecimiento de los materiales de la biblioteca, lectura libre, audición de lecturas y narraciones realizadas por el maestro y por los niños, redacción libre de textos, revisión y corrección de textos propios, elaboración de álbumes, boletines o periódicos murales que recojan las producciones escritas de los alumnos, escenificación de cuentos, leyendas y obras de teatro.

a. Lengua hablada**.** Tradicionalmente no se ha dedicado la suficiente atención al desarrollo de las capacidades de expresión oral en la escuela primaria. Esta omisión es muy grave, pues las habilidades requeridas para comunicar verbalmente lo que se piensa, con claridad, coherencia y

sencillez son un instrumento insustituible en la vida familiar y en las relaciones personales, en el trabajo, en la participación social y política y en las actividades educativas. En los primeros grados, las actividades se apoyan en el lenguaje espontáneo y en los intereses y vivencias de los niños. Mediante prácticas sencillas de diálogo, narración y descripción, se trata de reforzar su seguridad y fluidez, así como de mejorar su dicción.

A partir del tercer grado se van introduciendo actividades más elaboradas: la exposición, la argumentación y el debate. Estas actividades implican aprender a organizar y relacionar ideas, a fundamentar opiniones y a seleccionar y ampliar el vocabulario. A través de estas prácticas los alumnos se habituarán a las formas de expresión adecuadas en diferentes contextos y aprenderán a participar en formas de intercambio sujetas a reglas, como el debate o la asamblea.

b. Lengua escrita. Como ya se indicó, es necesario que desde el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, los niños perciban la función comunicativa de ambas competencias.

Por lo que toca a la escritura, es muy importante que el niño se ejercite pronto en la elaboración y corrección de sus propios textos, ensayando la redacción de mensajes, cartas y otras formas elementales de comunicación. En este sentido, conviene señalar que ciertas prácticas tradicionales, como la elaboración de planes o el dictado, deben limitarse a los casos en los que son estrictamente indispensables como formas de ejercitación.

Desde el tercer grado se sugieren otras actividades. Algunas estarán relacionadas con el desarrollo de destrezas para el estudio, como la elaboración de resúmenes y esquemas, fichas bibliográficas y notas a partir de la exposición de un tema. Otras tienen fines no escolares, como

la comunicación personal, la transmisión de información y de instrucciones y los ensayos de creación literaria. Se pretende que a través de estas actividades los niños desarrollen estrategias para la preparación y redacción de textos de distinto tipo y se habitúen a seleccionar y organizar tanto los elementos de un texto, como el vocabulario más adecuado y eficaz.

c. Recreación literaria. De manera colateral a las actividades generales con la lengua escrita, en los programas se distingue el eje de recreación literaria. Con este término se quiere indicar al mismo tiempo el placer de disfrutar los géneros de la literatura y el sentimiento de participación y de creación que despierta la literatura y que los niños deben descubrir a edad temprana.

En los programas se plantea que, a partir de la lectura en voz alta realizada por el maestro y por otros adultos, el niño desarrolle curiosidad e interés por la narración, la descripción, la dramatización y las formas sencillas de la poesía. Una vez que sea capaz de leer, el niño realizará esta actividad y la compartirá con sus compañeros.

En un nivel más avanzado, se propone que el niño se adentre en los materiales literarios, analice su trama, sus formas y sus estilos; se coloque en el lugar del autor y maneje argumentos, caracterizaciones, expresiones y desenlaces. Al mismo tiempo, se estimulará a los niños para que, individualmente o en grupo, realicen sus propias producciones literarias. Estas prácticas permiten un acercamiento que despoja a la literatura de su apariencia sacralizada y ajena y da oportunidad de que los niños desarrollen gustos y preferencias y la capacidad para discernir méritos, diferencias y matices de las obras literarias

d. Reflexión sobre la lengua .En este eje se agrupan algunos contenidos básicos de gramática y de lingüística. Se ha utilizado la expresión "reflexión sobre la lengua", justamente para destacar que los contenidos gramaticales y lingüísticos difícilmente pueden ser aprendidos como normas formales o como elementos teóricos, separados de su utilización en la lengua hablada y escrita, y que sólo adquieren pleno sentido cuando se asocian a la práctica de las capacidades comunicativas.

El aprendizaje explícito y reflexivo de normas gramaticales sencillas que los niños ya aplican, como las de género y número, se inicia desde los primeros grados, destacando su función en la claridad de la comunicación. En los grados subsiguientes se aborda la temática fundamental relativa a la oración y sus elementos, y a la sintaxis, siempre en relación con las actividades de lengua oral y lengua escrita.

Un propósito que se persigue a lo largo de los seis grados es que los niños, al mismo tiempo que conocen y hacen propias las normas y convenciones comunes del español, adviertan que su idioma es parte de la cultura de pueblos y regiones, que tiene matices y variaciones entre distintos ámbitos geográficos y que se transforma y renueva a través del tiempo.

La naturaleza dinámica del idioma debe observarse también al reflexionar sobre la relación del español con otras lenguas. Un primer propósito consiste en que los alumnos adviertan que en el español hablado en México se usan numerosos vocablos pertenecientes a las lenguas indígenas del país. A partir de esta comprobación, los alumnos reconocerán que la existencia plena de diversas lenguas indígenas es parte de la riqueza de la cultura nacional.

Asimismo, se proponen actividades para que los alumnos adviertan, por un lado las relaciones de influencia mutua que existen entre las lenguas

modernas y, por otro, para que distingan situaciones en las cuales la incorporación de términos y expresiones de origen externo deforma y empobrece el idioma, de aquéllas en las que le agrega términos y expresiones insustituibles.

2.14 Concepto de actitud

Martín – barò (1995) dice que etimológicamente "actitud" es un término que surge en castellano a comienzo del siglo XVII y que proviene del italiano "attitudine". Con este término los críticos de arte italiano aludían a las posiciones que el artista daba al cuerpo de su estatua o de su representación gráfica y con las cuales pretendía evocar ciertas disposiciones anímicas de las personas representadas.

Actitud, por tanto, es una postura corporal en la que se materializa y expresa la postura del espíritu. De hecho, los psicofisiólogos mantienen que una actitud no puede ser separada de la postura, que constituye su materia. Desde un punto de vista motor actitud es una manera de mantener el cuerpo, ya que en una posición se da una postura la cual es adoptada o mantenida.

De ahí la expresión de "adoptar una actitud". El sustrato postural de la actitud radica en una actividad particular de la musculatura llamada tónica. El tono (del griego "tonos", que significa tensión) es un estado de contradicción ligera y permanente de los minúsculos estriados que asegura el equilibrio del cuerpo en reposo y el mantenimiento de las actitudes, y está controlado por centros cerebrales y del cerebelo.

Cuando una persona se encuentra con la tensión y la fuerza adecuada para la actividad, se dice que "está entonada" la actitud es, pues, desde una perspectiva corporal, una estructura preparatoria, una orientación determinada del cuerpo que prepara al individuo para percibir y actuar de determinada manera. Por ello, la actitud corporal expresa y canaliza la

actitud psicosocial, a la que sirve de sustento, pero sobre la cual también puede ejercer un influjo.

Es bien sabido que cuando, por exigencia de su trabajo o rol social, una persona tiene que adoptar una actitud, así sea desfachada, el mantenimiento de ese esquema postural termina por influir su espíritu y la persona acaba sintiendo aquello que solo fingía.

El carácter preparatorio de la actitud corporal constituye el correlato del carácter preparatorio que define a la actitud psicosocial según la definición clásica de Gordón W. Allport (1935) citado por Martín –barò (1995). La idea central es que la actitud supone una preparación de la persona para actuar de una u otra manera ante cada objeto y, por tanto, la transitoriedad de cada comportamiento queda anclada en la estabilidad de lo que son disposiciones de la persona.

De este modo, con el concepto de actitud se pretende ofrecer una respuesta a la psicología como la ciencia cuando busca un principio unificador de la diversidad de conductas así como un principio que vincule 'o individual con lo social, lo personal con lo grupal. La actitud como tal ıo es visible ni directamente observable. Se trata de una estructura ıipotética, un estado considerado propio de la persona, pero cuya :xistencia solo se puede verificar a través de sus manifestaciones.

Mathewson en (1994), cita a Ajzen (1989), quien definió actitud como la ɪisposición de una persona a responder favorable o desfavorablemente a ın objeto, una persona, institución o hecho, o bien a cualquier otro ıspecto discernible del mundo de dicha persona". Acentuando el ;entimiento. Mathewson en (1994), cita a Petty y Cacioppo (1981) ıuienes definieron actitud como "un sentimiento general y duradero ɔositivo o negativo respecto de una persona, objeto o tema"

ʌl mismo tiempo Martín-barò (1995) enumeró tres funciones de la ıctitud:

) Función evaluativa: Mediante la actitud, la persona se orienta acerca el significado de un objeto en la realidad;

) Función adaptativa: Las actitudes sirven para facilitar y mantener las relaciones sociales;

c) Función expresiva: Las actitudes protegen a la persona de tensiones y conflictos internos

2.15 Antecedentes de estudios realizados

El primero fue realizado por Grover C. Mathewson en 1994, en la Universidad Internacional de la Florida (Florida Internacional University) quien realizó un estudio de las influencias de las actitudes en la lectura y su aprendizaje, partiendo de los modelos de alfabetización de 1976 y de 1985; mismos que en la publicación, dejaron en claro varias cuestiones fundamentales en lo que a las relaciones entre actitud y lectura se refiere. Algunas de ellas eran de naturaleza conceptual mientras que otras surgían de hallazgos experimentales.

Los temas conceptuales se identificaron a través de la evaluación de la consistencia de los componentes individuales de los modelos y de la coherencia interna entre ellos. Una cuestión básica fue si la actitud, elemento esencial en ambos modelos, merecía su papel central.

Mathewson en (1994) cita a Ajzen, (1989, y luego 1994) En The Reading Teacher, también cita desde (1948) hasta (1991), a Dillon y otros quienes llegaron a la conclusión de que el tema de la actitud, el hábito y el interés habían "mantenido su popularidad a lo largo de los años". Este hallazgo es coherente con la conclusión alcanzada por los factores afectivos que son de gran interés para los maestros. Sin embargo, las influencias afectivas en la lectura no parecen haber estimulado un interés similar entre los investigadores más recientes.

Y la única versión en inglés que luego fuera traducido al español por Graciela Mestroni del proyecto editorial; lectura y vida. para ser publicado luego en el libro "Textos en contexto".

Un segundo estudio es el que se realizó "sobre las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura" realizado por Santiago Cueto, Fernando Andrade, y Juan de León en noviembre del 2002, siguiendo la orientación de la Unidad de la Medición de la Calidad Educativa (U M C E).

Estos son los estudios más completos realizados hasta el momento en el tema: La influencia de las actitudes en la lectura y su aprendizaje;

2.16 Actitudes en educación

a. Intención: mediador entre la actitud y la lectura Fishbein y Ajzen (1975) Ajzen y Fishbein, (1980) Ajzen, (1989) citado por Mathewson en (1994) argumentaron con gran persuasión que las actitudes no afectan el comportamiento directamente sino que son mediadas por la intención. Este punto de vista implica que la actitud hacia la lectura origina una intención de leer, que a su vez lleva a la lectura misma. En contraste con el enfoque de Fishbein-Ajzen citado por Mathewson en (1994), el modelo de 1976 no tenía un componente que mediara entre la actitud y la lectura.

El modelo de 1985 avanzaba en la dirección de Fishbein-Ajzen citado, por Mathewson (1994), intercalando la decisión de leer la actitud y lectura, si bien el modelo permitía la conexión directa entre actitud y lectura a través de un "cortocircuito" que mediante una conexión lateral pasaba al componente decisión. Parece ahora razonable abandonar este cortocircuito y reemplazar decisión por intención como el único mediador entre la actitud hacia la lectura y la lectura propiamente dicha. Existen

por lo menos tres razones para preferir intención en lugar de decisión como mediador de la lectura.

Primero, intención es un concepto más incluyente que decisión. Las decisiones pueden parecer intenciones firmes y bien definidas, pero también existen intenciones débiles que no constituyen decisiones.

En segundo lugar, G.W. Allport citado por Mathewson en (1994) subrayaba que la intencionalidad es una característica humana básica. La gente siempre está pensando en comenzar a hacer algo o en llegar a ser algo más en el futuro, y la lectura parece ser el tipo de actividad deliberada en cual hay que contar con la intención de hacer antes de realmente comenzar a hacer.

Finalmente, la descripción de la intención que Allport citado por Mathewson (1994) combina una necesidad emocional con un plan cognitivo se corresponde bien con el nuevo modelo porque sentimiento y cognición se ven así representados en la intención, ya que constituyen una actitud. En la figura 1 aparece un subconjunto del modelo que utiliza la intención como mediador entre la actitud y a lectura.

Como componente del modelo, la intención puede definirse como el compromiso con un plan para lograr uno o más objetivos en un tiempo más o menos específico en el futuro. Schuman y Kalton (1985) citado por Mathewson (1994), descubrieron que una actitud positiva sólo resulta en lectura si están presentes otras influencias que favorezcan la formación de intenciones positivas de leer. Un entorno adecuado y un estado de ánimo calmo pueden, por ejemplo, favorecer el despertar de la intención de leer, pero la ausencia de tales influencias no necesariamente significaría que la actitud hacia la lectura se ha tornado negativa.

Figura # 1

Relaciones entre actitud, intención y lectura

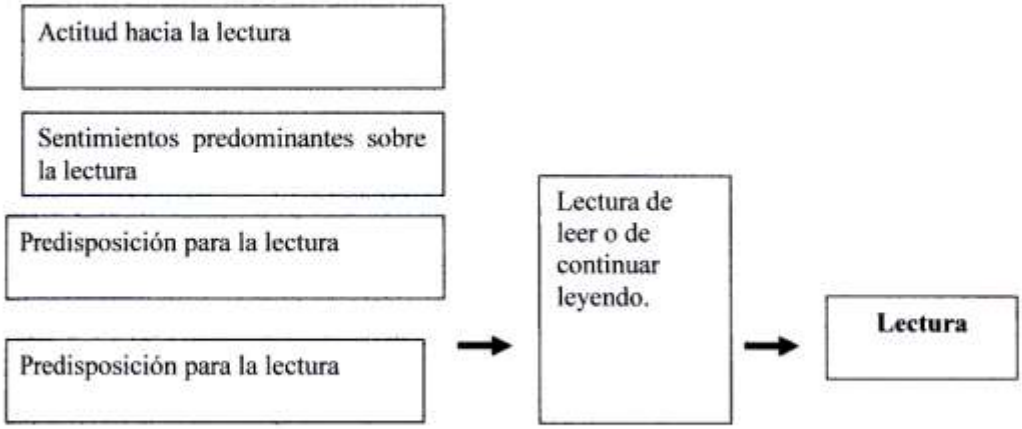
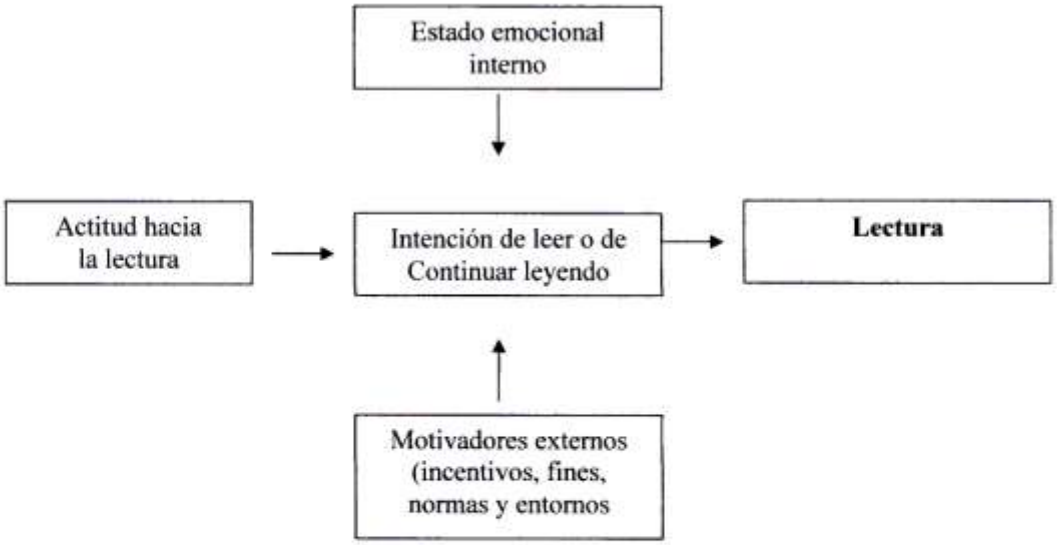


Figura # 2

Influencias directas en la intención de leer



b. Motivación y lectura: Hasta aquí, la motivación ha sido considerada con respecto a la activación de efectos de actitudes,

motivadores externos, y estados emocionales. Tanto en el modelo de 1976 como en el de 1985, sin embargo, las motivaciones para leer se explicaron haciendo referencia a necesidades particulares preconizadas por psicólogos, tales como la motivación a la autorrealización (Maslow, 1970); citado por Mathewson (1994), la motivación al logro, y la motivación a la curiosidad.

Estas motivaciones se describieron como proveedoras de energía y dirección para el proceso de la lectura. En el modelo de 1976, se consideraba que ocurría una lectura óptima cuando se movilizaban motivaciones específicas para leer conjuntamente con actitudes positivas hacia la lectura. Con este enfoque, la motivación puede definirse como la adquisición de condiciones que promueven la intención de leer. En términos del subconjunto el modelo ilustrado en la Figura 2, la motivación puede verse mejorada por actitudes favorables hacia la lectura, por motivadores externos y por estados emocionales internos.

La definición de la motivación en términos de intención tiene la ventaja de crear una visión teóricamente unificada. Sí un maestro dice que Juan está motivado para la lectura, el maestro quiere decir que Juan ha adquirido intenciones firmes de leer debido a una variedad de razones. Uno esperaría que las razones de Juan no dependieran exclusivamente de motivadores externos, porque de ser así Juan no podría mantener la actividad si perdiera los motivadores externos.

Sin embargo, si la motivación que tienen Juan para leer se basará en creencias evaluativas favorables, en sentimientos y en su disposición hacia el contenido, su lectura se mantendría mientras que encontrara materiales adecuados y mientras su energía no decayera. Esta nueva óptica del modelo con respecto a las funciones motivacionales de la actitud y la intención en ciertas medidas responde a la crítica de Downing y Leong (1982) citado por Mathewson (1994), de que en el modelo de 1976 podría no haber hecho falta un componente motivacional aparte.

La actitud en el nuevo modelo se considera dinámica ya que estimula el desarrollo de la intención de leer que a su vez influye en el comportamiento hacia la lectura desde un punto aún más próximo.

La Figura 2, muestra que la actitud influye en la intención de leer, y que la intención de leer a su vez influye en la lectura. Es así como el concepto de creencia evaluativa es útil no sólo en los análisis numéricos sino también en descripciones cualitativas o no numéricas de las operaciones del modelo. En un sentido no numérico, las creencias evaluativas son aquellas creencias sobre la lectura que tienen connotaciones positivas o negativas para una determinada persona.

c. Conocimientos previos, sentimientos e influencias de la actitud

En los modelos de 1976 y 1985, el concepto de conocimientos previos es importante para la actitud. Poder ilustrar que la actitud favorable hacia la lectura ejerce una influencia en la intención de leer, que la intención de leer la ejerce sobre la lectura y que de la lectura resultan ideas y sentimientos. "Ideas reconstruidas a partir de la lectura seleccionada o relacionadas con la misma", se incluyen no sólo los conocimientos previos relevantes a la reconstrucción del significado sino también las nuevas ideas que resultan de la lectura.

d. Persuasión y "conceptos latentes".La persuasión "conceptos latentes" es importante porque afectan directamente las actitudes hacia la lectura. La primera de estas influencias directas, la persuasión, afecta la actitud a través de rutas centrales o periféricas (Petty y Cacioppo, 1986). Citado por Mathewson (1994),la persuasión a través de rutas centrales se basa en el procesamiento cognitivo del contenido de una comunicación persuasiva.

Un enfoque periférico hacia el cambio de actitud puede proporcionar un puente inicial para las actitudes favorables hacia la lectura que puede consolidarse posteriormente con enfoques de ruta central. Además de la persuasión, los "conceptos latentes" tienen una influencia directa sobre la

actitud. Estos incluyen varios conceptos que pueden (o no) dirigir la formación de actitudes en las personas y ulteriormente hasta sus intenciones y comportamientos, y comprenden valores y conceptos de uno mismo.

e. El Modelo de la influencia de la actitud en la lectura. Las actitudes favorables hacia la lectura sustentan, por lo tanto, la invención de leer y la lectura propiamente dicha mientras que los lectores sigan estando satisfechos con los resultados de tal lectura. En el ángulo superior derecho del modelo, los sentimientos específicos que resultan de la lectura afectan el estado emocional interno.

La acumulación de ideas humorísticas específicas expresadas en el texto; contrariamente, la acumulación de estímulos equivocados no corregido que distorsionan el significado pueden engendrar sentimientos desfavorables y resultar en estados emocionales tales como depresión o enojo. A pesar de que las vías específicas no se ilustran, los otros componentes del modelo pueden influir en el estado emocional interno. Por ejemplo, centrarse en conceptos negativos de uno mismo puede causar depresión (Pietromonaco, 1985), citado por Mathewson (1994), o bien distintos motivadores externos pueden causar estado de infelicidad haciendo que los lectores se sientan controlados o confinados.

De igual modo, los conceptos positivos de uno mismo y la aceptación de los motivadores externos pueden favorecer estados emocionales positivos durante la lectura. Tanto los sentimientos específicos como los estados emocionales internos contribuyen a la satisfacción del lector, en quien la lectura despierta la afectividad. Si la afectividad es satisfactoria, el modelo predice que la actitud hacia la lectura sufre una influencia positiva.

Puede decirse por lo tanto que el modelo implica que las personas buscan que un texto afirme valores, metas y conceptos de sí mismas que aprecian, evitando el tipo de texto que produce el efecto contrario.

2.17. Estructura y medición de las actitudes

Martín-barò (1995) en la naturaleza de las actitudes. Afirma que para unos, la actitud es una respuesta implícita; para otros se trata de una estructura de conocimientos; para otros es un conjunto de afectos. Es importante reflexionar en los elementos que cada modelo considera como esenciales a una actitud, no sólo para profundizar en la comprensión de lo que son las actitudes, sino también para examinar la forma como pueden ser medidas.

En cuanto a los componentes de una actitud, no hay un acuerdo entre los psicólogos sociales acerca de cuales son los elementos esenciales que la componen, es decir aquellos factores necesarios y suficientes para que se pueda afirmar que una persona posee una determinada actitud. La diferencia fundamental está entre aquellos que conciben la actitud como la estructura unidimensional y aquellos que la conciben como una estructura multimensional y, de estos entre quienes postulan dos y quienes postulan tres dimensiones. En relación con estas dos concepciones, iremos presentando algunas formas como se ha operativizado la medición de las actitudes.

a). La concepción unidimensional de las actitudes. Hay psicólogos sociales que mantienen que las actitudes se componen de un solo elemento, por lo general lo identifican con el factor afectivo. Esta visión cuenta con una larga tradición que se remonta a uno de los pioneros en la medición de actitudes, (Louis L. Thurstone),citado por Martín-barò (1995).

En (1928) Thurstone definía la actitud como "la suma total de inclinaciones y sentimientos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas, y convicciones de un individuo acerca de cualquier asunto específico" por eso, Thurstone elaboró una escala con varias opiniones sobre un objeto específico, ordenadas de acuerdo a su elevación más o menos favorable de ese objeto y separadas

por la misma distancia,la consonancia y la disonancia son concebidas por Festinger como relaciones psicológicas de acuerdo o desacuerdo, que funcionan como estados de bienestar y satisfacción (consonancia) o de pulsión y necesidad (disonancia). Considerar el modelo de Festinger como unidimensional o bidimensional dependerá de si estas relaciones motivacionales se incluyen o no como elementos esenciales de una actitud.

b). La concepción bidimensional de la actitudes. Se considera que las actitudes se componen de dos elementos esenciales; el cognoscitivo y el efectivo. El elemento cognoscitivo lo constituyen las ideas que las personas tienen de un objeto. Las ideas pueden ser más o menos objetivas y por eso suele preferir hablar de creencias: lo que importa para entender una actitud es lo que la persona cree acerca de un objeto, tanto si esas creencias reflejan la realidad como si son puramente subjetivas. El elemento afectivo está formado por los sentimientos que tiene la persona acerca del objeto de la actitud. Estos sentimientos expresan la significación positiva o negativa el agrado o el desagrado que el objeto despierta en el individuo e impregnan sus creencias dándoles un carácter dinámico.

El modelo de Rosenberg, antes mencionado, es bidimensional: las actitudes son estructuras radiales de conocimientos y afectos acerca de un determinado objeto (Rosenberg, 1956, 1960,1968). Citado por Martín-barò (1995) Sin embargo, se podría hacer al modelo de Rosenberg una observación semejante a la hecha al modelo de Festinger: si las relaciones de consistencia entre los elementos afectivos y cognoscitivos son parte esencial del modelo, se trataría de un esquema tridimensional. Ahora bien, más parece que la consistencia a la consonancia es un presupuesto de las actitudes y que la relación sólo empieza a ser importante de cara al cambio es decir, al surgir la inconsistencia o disonancia.

Para medir una actitud según el modelo bidimensional como el de Rosenberg podría utilizarse la técnica propuesta por Rennis A. Likert. La escala de Likert (1932/1976) citado por Martín-barò (1995), surgió como un intento por simplificar las complejas exigencias para la construcción de la escala de Thurstone. Un cuestionario elaborado según la escala de Likert presenta una serie de opiniones acerca de un objeto, y las personas indican en qué grado están o no de acuerdo con esas opiniones.

c. La concepción tridimensional de las actitudes. Hay tres elementos esenciales en las actitudes: los conocimientos, los efectos y las tendencias conativas o a reaccionar (Krech, Crutchfiel y Ballachey, 1965) citado por Martín-barò (1995) En lo concerniente a las creencias y a los sentimientos, esta concepción es semejante a los modelos bidimensionales. Su peculiaridad estriba en que esta concepción incluye en la estructura de la actitud la predeterminación de un tipo particular de conducta: la tendencia a reaccionar de una manera formaría parte de la actitud, de tal modo que la avivación de la actitud arrastraría la tendencia a realizar determinados comportamientos.

Quienes mantienen la concepción tridimensional de las actitudes sugieren que el carácter de la actitud puede variar según la importancia relativa de los tres elementos. Daniel Katz y E. Stotland (1959) citado por Martín-barò (1995), afirma que algunas actitudes son primariamente cognoscitivas, otras efectivas y otras tendenciales; punto de vista muy coherente con el modelo funcional , ya que las diversas funciones desempeñadas por las actitudes requerirían de uno u otros elementos Una actitud cuya función consiste en organizar el mundo de la persona (por ejemplo, su actitud religiosa) tendrá un fuerte componente cognoscitivo, mientras que una actitud de tipo defensivo (la actitud racista, por ejemplo) estará dominada por el componente afectivo; y una actitud expresiva (la actitud machista por ejemplo) tendrá un predominio del elemento tendencial.

Charles E. Osgood, George J. Suci y Percy H. Tannenbaum (1957), citados por Martín-barò (1995) propusieron un modelo de actitudes en la línea de la consistencia, al que llamaron el modelo de la congruencia. Según Osgood y sus colaboradores, las actitudes son parte de la estructura semántica del individuo en cuanto a que "todo concepto contiene un componente actitudinal como parte de sus significado total" Osgood, Suci Tannenbaum, (1957) citados por Martín-barò (1995) expusieron que la actitud puede ser medida mediante un "diferencial semántico" pero, puesto que las actitudes no serían sino una de las dimensiones del sentido de los conceptos (las dimensiones evaluativa). Su conocimiento no será suficiente para predecir el comportamiento de las personas. Osgood ha estudiado las actitudes centrándose en el significado que las personas atribuyen a una persona o concepto. razón por la cual en este estudio se aplico El diferencial semántico del idioma español, de acuerdo al los lineamientos del libro de Rogelio Díaz Guerrero. Mismos que se describen en el siguiente capitulo.

CAPITULO 3. Metodología

Esta investigación adopta una combinación de los enfoques metodológicos cuantitativos y cualitativos, ya que, dada su complejidad. fue necesario utilizar instrumentos que requieren ambos tipos de análisis, entre ellos la escala de actitud diferencial semántica. Esta se construyó de acuerdo a los lineamientos del libro El diferencial semántico del idioma español de Rogelio Díaz Guerrero, la prueba de comprensión lectora; formas paralelas de Felipe Alliende. La calificación se hizo con el mismo manual de la prueba, la que contiene los criterios de corrección y calificación para cada uno de los aspectos. En lo cualitativo está la entrevista, que permite una combinación de ambos enfoques. Ésta se realizó con la finalidad de obtener datos complementarios y relevantes del alumno, como el rendimiento académico. La actitud positiva demostrada por los sujetos de la investigación hacia el aprendizaje de la lectura es determinante para el logro de la misma ya que los que tienen más habilidades lectoras, también mostraron mayor interés en los ítems planteados en la escala y a través de la entrevista no se encontraron diferencias significativas entre las condiciones en que vive o estudia cada uno de ellos.

3.1 Identificación de la población, unidad de análisis y tamaño de la muestra

La población debe estar bien definida y delimitada, tanto física como geográficamente.

La población a estudiar fue seleccionada de acuerdo a los intereses de este estudio. El universo para la investigación fue de 140 alumnos de la escuela Mélida Muñoz. De ella se tomó una muestra de 30 sujetos utilizando la forma aleatoria simple. Distribuidos así: 10 alumnos de

primero, 10 de segundo, y 10 de tercero sus edades oscilaban entre los 7 y los 10 años. Provenientes de hogares bajo la línea de la pobreza, vivan en la colonia Los Pinos.

Cálculo del tamaño de la muestra

La técnica de muestreo es probabilística, pues esta al ser aleatoria cada miembro de la población tiene las mismas probabilidades de ser seleccionado.

Guilford, J. P. & Fruchter, B. (1984) expresan "que la distinción entre estadígrafos de grandes muestras y estadígrafos de pequeñas muestras no es absoluta, ya que unas quedan comprendidas y se superponen con las otras."

De acuerdo a lo anteriormente planteado, se acepta tomar del universo una muestra que esté comprendida entre un intervalo de 20 a 30 sujetos. Lo cierto es que las necesidades de tratamiento de pequeñas muestras de datos aumentan a medida que N disminuye y que pueden hacerse decisivas muy rápidamente por debajo de un N de 30.

3.2 Instrumentos de recolección de datos

a. Escala de actitud Diferencial Semántica de Rogelio Díaz Guerrerro
b. Prueba de comprensión lectora
c. Entrevista semi estructurada

a) El diferencial Semántico de Osgood

Una vez determinado el objeto de investigación, el tipo, la población y el tamaño de la muestra, se procede a recolectar los datos pertinentes sobre las variables en estudio. Para ello se consideró utilizar la Escala de

Actitud Diferencial Semántica propuesta por Rogelio Díaz Guerreo. Los DS se aplican fácilmente a grupos y constituye la manera más eficiente de obtener datos. Sin embargo, el DS también puede aplicarse satisfactoriamente en forma individual por medio de entrevistadores. Para la construcción de la escala, participan jueces. Cozby (2001) cita que la confiabilidad entre jueces se refiere a la magnitud de acuerdo que hay entre los evaluadores que observan la misma conducta. La calificación de la escala consiste en hacer la valoración de cada uno de los ítems y de los adjetivos. Para luego hacer una comparación de las actitudes hacia a la lectura y su relación con el aprendizaje. Tomando en cuenta los estudios realizados por: Osgood, citado por Martín-barò (1995) quien ha estudiado las actitudes centrándose en el significado que las personas contribuyen a una persona o concepto. El supuesto de esTa técnica es la hipótesis de un espacio semántico con un número desconocido de dimensiones en el que el significado de cada palabra o concepto puede representarse un punto determinado.

El procedimiento de Osgood consiste en que las personas juzguen un concepto determinado sobre una serie de escalas sistemáticas. Esta escala se define por opuestos verbales con un punto medio de neutralidad, y suelen componerse de siete pasos discriminables.

Buena	_____	mala
Fuerte	_||||||_	débil
Rápida	_||||||_	lenta
Activa	_||||||_	pasiva

Un análisis de las calificaciones recogidas mediante este método puede revelar las dimensiones concretas que las personas emplean para calificar

sus experiencias, los tipos de conceptos a los que se atribuye un significado semejante o diferente, y la intensidad de un significado concreto respecto a un determinado concepto.

La investigación del propio Osgood indica que hay tres dimensiones dominantes, independientes, que las personas emplean para juzgar los conceptos, a las que él llama factor evaluativo (por ejemplo, bueno-malo), factor de poder (por ejemplo, fuerte- débil) y factor de actividad (por ejemplo, activo-pasivo).

Con respecto a estos conceptos, cuando se aplico a los niños se hicieron las consideraciones pertinentes de acuerdo a lo que plantea Skinner (1953) citado por Feldman (2006) que los principios conductistas del aprendizaje se refieren a, la retroalimentación comprensible es adaptarse al propio lenguaje del niño, limitando la jerga técnica y la complejidad innecesaria y superflua.

Aplicación de un diferencial semántico (DS)

Los DS se aplican fácilmente a grupos y ésta constituye la manera más eficiente de obtener datos. Sin embargo, el DS también puede aplicarse satisfactoriamente en forma individual, por medio de entrevistadores.

3.3. Confiabilidad y validez del instrumento DS

Toda medición generalmente tiene un cierto grado de error; sin embargo, se espera que éste sea el mínimo posible, por ello, el instrumento descrito anteriormente ha sido elaborado siguiendo el esquema sugerido por la bibliografía consultada, con el fin de que la escala sea un instrumento confiable y válido. Confiable porque se espera que los resultados obtenidos sean iguales o con una variación mínima si éste se aplicara nuevamente;

y válido porque mide lo que se desea para determinar las actitudes hacia la lectura y su aprendizaje en el primer ciclo de educación básica; en la escuela Mélida Muñoz, de la colonia Los Pinos de la ciudad de Tegucigalpa.

Quedando la escala integrada con un total de 4 ítems y cada uno con 4 sub escalas para medir las distintas actitudes.

A continuación se muestran las evaluaciones realizadas por cinco jueces con respecto al planteamiento que se hizo de cada uno de los adjetivos que componen las sub escalas del diferencial semántico.

Durante la prueba se evaluaron los aspectos de contenido de las preguntas, la redacción, la secuencia, la forma y las instrucciones del instrumento.

Entre los inconvenientes comunes que se detectaron se encuentran los siguientes:

a) Se eliminaron las preguntas que hacían referencia a "bueno" o "malo" Debido a que éstas son consideradas obvias y que los alumnos dudaban en contestar, por lo que se cambió la palabra malo por bueno o poco bueno.

b) Las preguntas se plantearon determinando el grado de importancia que tiene para los niños el espacio físico donde permanecen en la jornada escolar, los materiales de los cuales disponen y cuáles de éstos les es permitido manipular, ejemplo: libros de trabajo o cuentos (si existen en el centro). Al mismo tiempo, se solicitaba al alumno que evaluara los adjetivos de la escala desde bueno, neutral o malo. ya que es una escala nominal de propiedad más sencilla y fundamental de nombrar o identificar artículos u objetos, y las reglas permisibles para asignar a objetos dependen de las propiedades del atributo que se mide y de las propiedades de la escala, misma que constituye un medio económico y sencillo de obtener datos sobre las reacciones de la gente, razón por la cual se procedió a elaborar, el instrumento integrado con un total de 32

preguntas para medir las variables. Para minimizar los errores posibles se llevó a cabo la confiabilidad y validación del contenido del instrumento mediante una prueba de expertos, conteniendo una evaluación de las preguntas del instrumento, donde se solicitó que estas se evaluarán sobre la base de las características de claridad y comprensión, relevancia, molestias o incomodidad causada al encuestado, referencia a un solo aspecto, preguntas que no induzcan las respuestas y manejo de un lenguaje apropiado.

A continuación se muestran las evaluaciones realizadas a cada una de ellas:

3.4 "Evaluación de las preguntas de la escala de Actitud Diferencial Semántico.

CARACTERISTICAS

	A	B	C	D	E	F
Preguntas	**Claras y comprensibles**	**Relevantes**	**No incomodan al encuestado**	**Se refieren a un aspecto**	**No inducen las respuestas**	**Lenguaje apropiado**
TOTAL	151	157	150	152	150	156
Porcentaje	94,38	98,13	93,75	95,00	93,75	97,50

Fueron 32 las preguntas planteadas en la escala, sometidas a evaluación de 5 expertos, quienes tendrían la opción de calificar de 1a 5 puntos cada una, lo que al final haría una sumatoria total de 160, si todos los expertos puntuaban con 5, tomando en cuenta cada una de las características planteadas; una vez realizada la evaluación se obtuvieron los siguientes puntajes y porcentajes; que se muestran en una forma ascendente: lo referente a "no incomodan al encuestado" y "No inducen las respuestas", se obtuvo una puntuación de 150/160 lo que equivale a un 93.75%. Se considera una puntuación alta. En cuanto a si eran "Claras y

comprensibles" la puntuación fue de 151/160 equivalente a un 94.38%; sobre si "se hace referencia a un aspecto" se obtuvo una puntuación de 152/160 lo que equivale a 95%; la que se refiere si a el "lenguaje es apropiado", la puntuación fue de 156/160 lo que equivale a 97.50%, mientras que la más alta corresponde a la pregunta de "si es relevante" pues obtuvo un puntaje de 157/160 equivalente a 98.13% se considera que las preguntas cumplen con las características evaluadas, por tanto éstas serán consideradas en la versión final del instrumento.

Por otro lado con relación a la frecuencia de evaluación efectuada y al puntaje de concordancia por pregunta del instrumento, en su validación se trabajó como se explica a continuación: el porcentaje individual de cada pregunta fue obtenido sobre la base de dividir la frecuencia lograda de cada ítem específico que se pretende medir como investigador, entre el número de expertos (5) a los cuales se solicitó validar el instrumento.

El porcentaje final fue obtenido como una media o media aritmética, es decir, como una medida de tendencia central que usualmente es conocida como promedio. Para calcular la media, simplemente se sumaron los promedios individuales de cada ítems y se dividieron entre el número total de los ítems

El siguiente análisis da cuenta del grado de validez de contenido que posee el instrumento. Para lograrlo se pidió a un grupo de jueces que calificaran cada una de las preguntas. Y establecer que pregunta medía el indicador de acuerdo al aula, la lectura, los libros y los cuentos como productos de este esfuerzo se establece lo siguiente: (ver anexo 2)

$$\bar{X} = \frac{100\,(14) + 95\,(9) + 90\,(6) + 85\,(3)}{24} = 95.3\%$$

De los resultados obtenidos en la validación del contenido del instrumento, se puede concluir que el 95.3% de los expertos establecen que las preguntas de la escala medían los ítems específicos para las cuales se han creado, es decir que éstas miden lo que se pretende medir, por ello, el instrumento se considera válido. Una vez validado, se procedió a efectuar su aplicación.

3.5 La prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística (CLP)

La prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva es un instrumento estandarizado para medir la capacidad de lectura en las etapas en las que ésta necesita y puede ser aprendida en forma mas intensa. En líneas generales, esta etapa corresponde a los ocho años de educación general básica o a la iniciación a lectura de un adulto analfabeto.

Hay numerosos modos, formales e informales, de evaluar el progreso de un niño de educación básica en el aprendizaje de la lectura. Entre estos medios, las pruebas estandarizadas prestan una doble utilidad: por una parte, permiten comprobar si el rendimiento en lectura corresponde a lo que es probable esperar de cada niño o grupo de acuerdo a su edad y a su grado de escolaridad; por otra parte, pueden indicar las habilidades que los niños ya dominan y aquellas que necesitan ser ejercitadas. En relación a la comprensión lectora se puede afirmar que no está reñida con la velocidad; se pueden armonizar, basta el entrenamiento en las estrategias adecuadas; basta adquirir el comportamiento lector adecuado. Un acercamiento a este tema es el de la meta cognición en la lectura. Según López-Rubio (1995), La lectura es una actividad compleja que va más allá del "descifrar"; o sea, del simple traducir el escrito en forma oral

para poderlo comprender. Leer significa fabricar sentido directamente a partir del escrito.

La CLP se puede describir de la siguiente forma: la cual consta de cuatro áreas de aplicación con un grado de dificultad creciente desde el punto de vista lingüístico:

a. Áreas de lectura, determinada para la prueba son las de la palabra, la de la oración, o frase la del párrafo o texto simple y la del texto complejo. Por ejemplo en primer grado en el subtes numero (1) los niños unen la palabra; Mamá, Ala, Casa, Oso, Niño, Pato, Carro y Sol. Las cuales tienen que unir con el dibujo que corresponde. Y así mismo continúa con el resto de la prueba, en este caso los siguientes subtes (2 y 3) consisten en unir oraciones con dibujos. En el subtes numero (4) los niños leen y contestan si o no de acuerdo a lo planteado en cada una de las oraciones.
En segundo grado son 4 subtes con un grado de dificultad creciente aquí los niños parten de frases hasta párrafos simples.
En tercer grado la prueba consta de 4 subtes partiendo de párrafos simples a complejos.

b. Área de palabra. El objeto de esta área son las palabras escritas aisladas. Su dominio, que corresponde a una etapa previa a la lectura propiamente como tal, se verifica pidiendo al niño que traduzca la palabra escrita al lenguaje oral o a otro sistema de representación
(Figuras, gestos).

c. Área de oración o frase. El objeto de esta área son oraciones o frases aisladas. Su dominio se produce cuando el lector es capaz de dar un sentido correcto a cada una de las palabras o expresiones que componen la frase o capta su sentido global.

d. Área de párrafo o texto simple: El objeto de esta área son pequeños conjuntos de oraciones, vinculadas por un tema o situación

común. Estas pocas oraciones pueden ser parte de un texto mayor (párrafo) o ser autónomas (texto simple)el dominio de esta área implica la capacidad de leer el texto, reconociendo las afirmaciones particulares y globales que contiene

e. Área de texto complejo. Las primeras área (palabras, frase, párrafo) corresponden a textos parciales o artificiales que se utilizan para verificar el dominio de ciertas habilidades previas a la lectura propiamente como tal. El área del texto complejo verifica el dominio de las lecturas de cierta extensión que habitualmente realiza el niño

Cada área representa una etapa de la lectura y que va siendo incluida progresivamente .en e manual esta constituido de la siguiente forma:

La primera parte se refiere a la fundamentación teórica en que se basa la prueba. En ella se analiza un conjunto de afirmaciones que sirven de base para situar el problema de la comprensión dentro de un marco teórico sistemático.

Se presenta la prueba como una de las múltiples posibilidades de aplicación de un soporte constructivo operacional que partiendo desde operaciones muy elementales de retención trata de llegar a niveles cada vez más altos de comprensión.

La segunda parte plantea las características de la prueba:

- se utilizan exclusivamente preguntas objetivas de términos pareados y de selección múltiple.
- Mediante la combinación de ítems fáciles, medianos y difíciles en líneas generales, se ha tratado de que todos los subtest tengan un grado mediano de dificultad en comprensión lectora. ¿Y que es comprensión lectora? O ¿Que es leer comprensivamente?

Cisotto (2001) Hace varios planteamientos con respecto a estas nterrogantes; señala que:

- Leer es mucho más que poseer un rico de caudal de estragáis y técnicas, leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera.
- Es necesario distinguir situaciones en las que "se trabaja" a la lectura y situaciones en las que simplemente "se lee ".En la escuela, ambas deberían estar presentes, pues ambas son importantes; Además la lectura debe ser valorada como instrumento de aprendizaje, información y disfrute.
- Y que la lectura no debe ser considerada una actividad competitiva, a través de la cual se ganan premios o se sufren sanciones .así como los buenos lectores se refugian en la lectura como modo de evasión y encuentra en ella placer y bienestar, los malos lectores la rehúsen y tienden a evitarla, .
- Entre los procesos que se ponen en juego para comprender la lectura se han identificado los de bajo nivel que son los responsables de la codificación del texto y contribuyen a un nivel básico para iniciar la comprensión; y los de alto nivel influyen en la integración de información contenida en el texto. Las estrategias de procedimiento, e interacción, entre el texto y el lector.

Aplicación CLP: Esta se realizo en forma individual con cada uno de los niños seleccionados en la muestra, de los que se obtuvieron puntajes diferentes y su variación estuvo entre 16 que fue el puntaje mínimo y el 27 que fue el puntaje máximo y así mismo se poder comprobar la confiabilidad y la validez de la prueba de compresión lectora

3.6 Confiabilidad y validez del instrumento CLP

Los alumnos que participaron en el estudio fueron estratificado por nivel utilizando la muestra de 10 alumnos por grado, los resultados obtenidos

constituyen una media de 22.1 lo que significa que es aceptable para este tipo de instrumento, considerando la medida de tendencia central donde hubo una dispersión de los datos, tomando en cuenta que el valor minino es 16 y máximo 27.

Para establecer la validez predictiva se utilizó con la totalidad de la muestra de acuerdo a los registros de rendimiento académico que contempla la escuela, provenientes del grupo total estratificados por curso.

Para interpretar los resultados conviene tener en cuenta la nota de español no sólo porque refleja la capacidad lectora, sino el subconjunto de objetivos de la asignatura que están referidos a expresión oral, redacción, ortografía, iniciación literaria y otros rubros señalados en los programas oficiales. También conviene tomar en cuenta la variación que experimentan en las calificaciones durante varios bimestres. La prueba se aplicó hacia el final del cuarto bimestre; y las notas que sirvieron para el estudio corresponden a los tres primeros bimestres.

La relación encontrada para los tres bimestres anteriores constituye la validez aceptable para este tipo de instrumento, indicando que hay una relación y correspondencia entre los niveles de lectores determinados y la exigencia del programa de español en cada uno de los cursos.

En general, los resultados mostraron que hay diferencias significativas entre los niños de primer grado y tercer grado, los niveles de comprensión lectora iban de menor, a medio y mayor; la tendencia señala un mejor rendimiento de los niños de tercer grado. (Ver anexo 5)

Se especifican las habilidades lingüísticas correspondientes a las diversas operaciones que implica la lectura y se dividen en cuatro niveles: el de la

palabra, el de la oración o frase, el del párrafo o texto simple y el del texto completo. En esta sección se describen 33 subpruebas desde el punto de vista de las habilidades lectoras. La tercera parte de la prueba describe la elaboración experimental referida al análisis de ítems, a la obtención de normas, a las características psicométricas y a la relación de los puntajes de la prueba con los variables sexo y nivel socioeconómico. El manual se complementa con 4 anexos referidos a las instrucciones para la aplicación de la prueba, la pauta de corrección con protocolos, para ilustrar los resultados de la aplicación y los porcentajes de respuestas correctas por ítem y por curso de la muestra de análisis de ítems.

El procedimiento para su aplicación es sencillo y rutinario: el niño lee en forma individual cada una de las series y las resuelve. Esta prueba (PCL) se utilizó con el fin de comprobar el rendimiento académico de cada uno de los niños participantes en el estudio y que ya había sido reportado por las autoridades de la escuela.

3.7 Variables del estudio

Basándose en las preguntas elaboradas en el cuadro anterior y que ya están planteadas en los instrumentos, procedimos a elaborar la medición. La escala contiene un conjunto de ítems necesarios para obtener la información referente a los objetivos y al problema de la investigación y a las variables relacionadas con el marco teórico. El instrumento está constituido inicialmente por instrucciones que incluyen una carátula de presentación donde se explica el propósito.

Asimismo, contiene cuatro ítems que son: Aula, Libros, Cuentos y Lectura; cada uno de estos tiene cuatro sub-escalas que están compuestas por dieciséis adjetivos, los cuales se calificaron de bueno, neutral o malo.

a. Variables seleccionadas

A continuación se mencionan las variables seleccionadas que fueron medidas en la investigación, éstas han sido elegidas en base al marco teórico para explicar el estudio:

Variable independiente

Actitud hacia la lectura

Variable dependiente

Aprendizaje de la lectura.

b. Definiciones conceptuales de las variables de estudio

A continuación se presentan las definiciones teóricas de las variables anteriormente mencionadas.

Variable independiente

Actitud hacia la lectura:

La idea central es que la actitud supone una preparación de la persona para actuar de una u otra manera ante cada objeto y, por tanto, la transitoriedad de cada comportamiento queda anclada en la estabilidad de lo que son disposiciones de la persona. Además de que la actitud hacia la lectura origina una intención de leer, que a su vez lleva la lectura misma. Fishbein-Ajzen citado por Mathewson .en (1994)

Variables dependientes

Aprendizaje de la lectura:

Baus (1997) considera que el aprendizaje se refleja en la forma con que respondemos al ambiente, a los estímulos sociales, emocionales y físicos, para entender nueva información. El estilo de aprendizaje se define como la forma en que la información es procesada. Se centra en las fortalezas y

no en las debilidades. No existe un correcto o incorrecto estilo de aprendizaje. La mayoría de niños muestran preferencia por los siguientes estilos básicos de aprendizaje: visual, auditivo, o manipulador (que toca.) Es común la combinación de estilos de aprendizaje primario y secundario.

c. Definiciones operacionales de las variables de estudio

A continuación se definen operacionalmente las variables de estudio que permitirán relacionarlas e identificarlas.

Actitud hacia la lectura:

Definición operacional: marcas en la escala de diferencial semántico.

Aprendizaje de la lectura:

Definición operacional: pronunciaciones correctas de los sonidos o las palabras

d. Nivel de medición de las variables de estudio

A continuación se presentan los niveles por medio de los cuales se pretenden medir las variables:

Variables	Escala
Actitud hacia la lectura	Nominales
Aprendizaje hacia la lectura	Ordinales

El siguiente es el cuadro de procedimiento para construir el instrumento de medición, el cual contiene el listado de las variables. Mediante él se revisarán las definiciones conceptuales y operacionales de aquellas y, se establecen los indicadores, el nivel de medición de las variables y la elaboración de las preguntas del instrumento:

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Nivel de medición
Actitud hacia la lectura	Actitud supone una preparación de la persona para actuar de una u otra manera ante cada objeto los que son disposiciones de la persona. Y que la actitud hacia la lectura origina una intención de leer, que a su vez lleva la lectura misma.	Son marcas en la escala de diferencial	Agradable,	nominal
	Considera que el aprendizaje se refleja en la forma que respondemos al ambiente, a los estímulos sociales, emocionales y físicos, para entender nueva información.	Semántico	Importante, atractiva, segura.	
			Alcanzables, divertidos,	
			Necesarios.	
			Difícil Fácil	
			Alegre, entendible.	
			Largo. Cortos	
			Simples Complejos	ordinal
Aprendizaje hacia la lectura		Pronunciaciones correctas de los sonidos		
		o las palabras	Palabras	
			Oraciones e	
			historias	

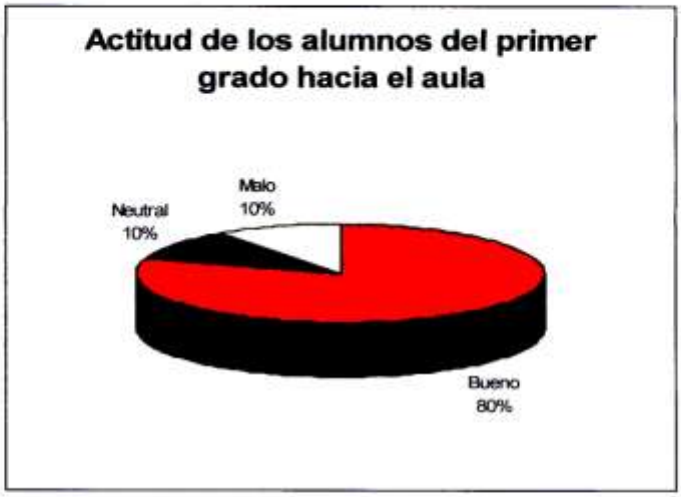
CAPÍTULO 4: Análisis e interpretación de los resultados

Este capítulo expone los resultados obtenidos después de la aplicación de instrumentos, y permite identificar las actitudes hacia la lectura y su aprendizaje en el primer ciclo de educación básica en la escuela "Mélida Muñoz" de Los Pinos, ciudad de Tegucigalpa. Este apartado se desarrolla teniendo como base los objetivos de la investigación.

Díaz- Barriga (2002) expresa que el aprendizaje de la lectura está determinado por un conjunto de factores y que hay tres condiciones para el logro de un aprendizaje significativo: los conocimientos previos estructura cognitiva y la disposición o actitud

Mathewson (1994) dice que la actitud hacia la lectura origina una intención de leer, que a su vez lleva a la lectura misma. Existen tres razones para preferir la intención en lugar de decisión como mediador de la lectura, primero, intención es un concepto más incluyente que decisión Segundo, por que Allport (citado por Mathewson 1994) subrayaba que la intencionalidad es una característica humana básica. y Tercero, combina una necesidad emocional con un plan cognitivo porque sentimiento y cognición así se ven representados en la intención ya que constituyen una actitud.

a. Las actitudes hacia la lectura



La grafica anterior muestra que el 80% de los niños de primer grado del primer ciclo de Educación Básica de la escuela Mélida Muñoz muestran interés por el ambiente donde reciben sus clases. El 10% manifestó un interés neutral y el resto lo consideran malo. Esta mayoría porcentual se debe probablemente a lo que manifiesta Rhodes (1994) "un escenario viene a ser la descripción, en detalle de lo que estamos concibiendo o imaginando y de lo que significaría, llevado a la realidad, para un grupo en particular" .EL escenario para los alumnos es el aula de clase por lo que es comprensible que sea atractiva para ellos, tal y como lo relata.

Darwin Noel, "a mi me gusta la escuela. Me dan merienda tengo amigos y juego con ellos; en mi casa mi mamá no me deja jugar porque tengo que cuidar a mis hermanos, y en la escuela me gusta leer, dibujar, pintar.

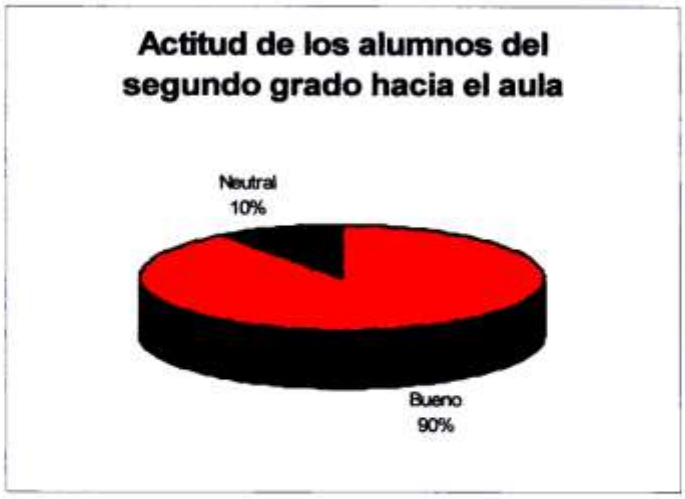
Aun que a veces me gustaría tener libros en mi casa como los que hay en la escuela pero no me los presta la profesora, sólo se los presta a los niños que saben leer y a los que no sabemos dice que para qué los vamos a querer, me gustan los cuentos como el de los tres cerditos cuando lo lee la profesora"

Por otra parte el 90% de los niños se encuentran satisfechos con los materiales de lectura donde abordan los principales temas del grado que cursan, Maldonado (2006) expone que es una responsabilidad para los docentes ayudar a los estudiantes a que aprendan a identificar los rasgos de los textos, que utilicen estrategias específicas, desarrollen mecanismos de control, y establezcan la importancia de asumir un papel activo en la regulación de los procesos cognoscitivos. Se ha de establecer una diferencia entre lo que el estudiante es capaz de hacer y aprender y lo que es capaz de hacer y aprender con ayuda de otras personas, observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas. La distancia entre estos dos puntos, es lo que Vigotsky llama Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) citado por Ivic (2005), porque se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial, delimitando así el margen de incidencia de la acción educativa. El 10% se mantuvo neutral en su respuesta por lo que no es significativo en el estudio.

El 90% de los niños muestra alta satisfacción por el hábito de la lectura, esta mayoría porcentual se debe probablemente a lo que manifiesta Maldonado (2006) ayudemos a los niños a aprender a leer actualizando nuestros conceptos y nuestros enfoques. Sigamos perfeccionando nuestro comportamiento lector para ser mejores modelos para nuestros alumnos porque: "Aprender a leer es una tarea de todos y de siempre" Nunca se "aprende a leer", "siempre se puede mejorar".

Schuman y Kalton (1985) citado por Grover (1994), descubrieron que una actitud positiva sólo resulta en lectura si están presentes otras influencias que favorezcan la formación de intenciones positivas de leer. Un entorno adecuado y un estado de ánimo calmo pueden, por ejemplo, favorecer el despertar de la intención de leer, pero la ausencia de tales influencias no necesariamente significaría que la actitud hacia la lectura se ha tornado negativa. Y un 10% opino que es una actividad no agradable.

El 100% de los niños se encuentra altamente satisfecho con la lectura de cuentos.

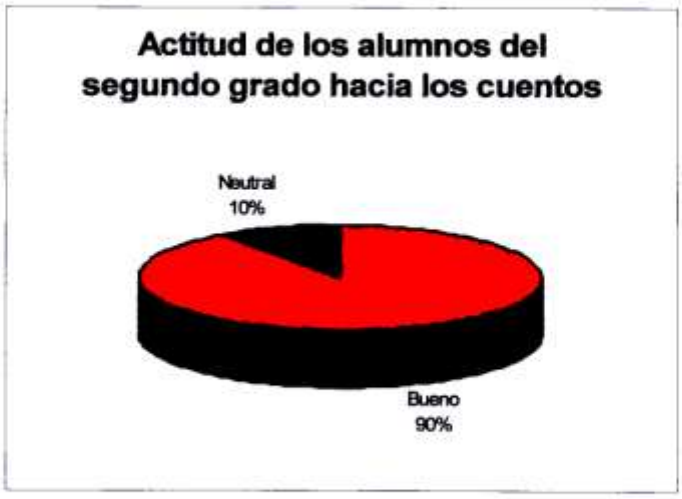


La grafica nos demuestra que el 90% de los niños de segundo grado del primer ciclo de Educación Básica de la escuela Mélida Muñoz manifiestan interés por el ambiente de aprendizaje. Baus (1997) considera que el aprendizaje se refleja en la forma en que respondemos al ambiente, a los estímulos sociales, emocionales y físicos, para entender nueva información. El estilo de aprendizaje se define como la forma en que la información es procesada. Se centra en las fortalezas y no en las debilidades. No existe un correcto o incorrecto estilo de aprendizaje. La mayoría de niños muestran preferencia por los siguientes estilos básicos de aprendizaje: visual, auditivo, o manipulador (que toca) Es común la combinación de estilos de aprendizaje primario y secundario. Para trabajar efectivamente con su niño, es importante entender su propio estilo de aprendizaje.

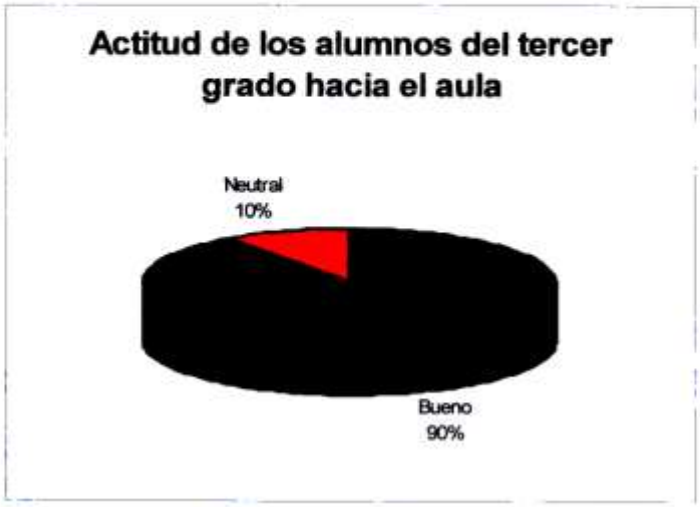
El 10% se mantuvo neutral en su respuesta por lo que no es significativo en el estudio.

Al 80% de los niños de segundo grado del primer ciclo de Educación Básica de la escuela Mélida Muñoz, les agrada leer tal y como lo manifiesta, López-Rubio (1995), Leer significa fabricar sentido directamente; a partir del escrito se aprende a leer en textos reales e íntegros, en textos complejos y necesarios, en textos adecuados a las capacidades cognitivas de los niños ya que aprender a leer es una tarea de todos y de siempre, porque en los dos componentes fundamentales del proceso lector, velocidad y comprensión, siempre podemos aprender y mejorar. Es así como se puede explicar la motivación a la lectura ya que ha sido considerada con respecto a la activación de efectos de actitudes, motivadores externos, y estados emocionales. Tanto en el modelo de 1976 como en el de 1985, sin embargo, las motivaciones para leer se explicó haciendo referencia a necesidades particulares preconizadas por psicólogos, tales como la motivación a la autorrealización (Maslow, 1970); citado por Mathewson (1994), la motivación al logro, y la motivación a la curiosidad.

El 10% manifiesta poco interés, y para el resto es una actividad difícil.



Al 90% de los niños de segundo grado del primer ciclo de Educación Básica de la escuela Mélida Muñoz les gusta leer cuentos, Baus (1997). Asevera que conociendo el estilo de aprendizaje favorito de un niño, le ayuda a usted a interesarlo en nuevos materiales, basado en la forma en que el material es presentado en la escuela. Igualmente encontramos que con la recreación literaria, se quiere indicar al mismo tiempo el placer de disfrutar los géneros de la literatura y el sentimiento de participación y de creación que despierta la literatura y que los niños deben descubrir a edad temprana, que el niño desarrolle curiosidad e interés por la narración, la descripción, la dramatización y las formas sencillas de la poesía. Citado en el CNB (2004) (Secretaria de Educación Publica) esto contribuye al desarrollo de la motivación que puede definirse como la adquisición de condiciones que promueven la intención de leer. y que puede verse mejorada por actitudes favorables hacia la lectura, ya sea por motivadores externos y por estados emocionales internos. Como explica (Maslow, 1970); citado por Mathewson (1994) y el 10% manifiesta poco interés por los cuentos.



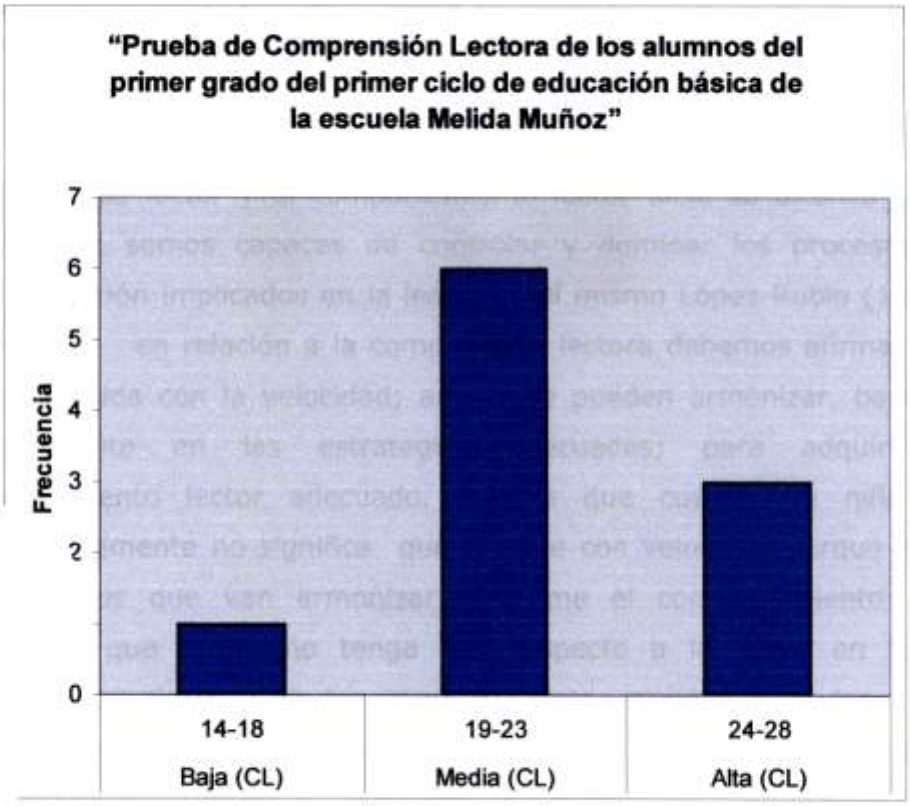
El 90% de los niños de tercer grado del primer ciclo de Educación Básica de la escuela Mélida Muñoz manifiestan interés por el ambiente. Los resultados nos muestran actitudes positivas hacia los recursos pedagógicos con que cuentan en el centro escolar, como lo afirma Rhodes (1994) En educación los escenarios suelen describir un día o una situación concreta del estudiante o del profesor en un contexto educativo del presente o del futuro, describir escenarios de aprendizaje nos ayudará en el diseño y creación de ambientes de aprendizaje adecuados a las nuevas coordenadas espacio-temporales, a los nuevos objetivos educativos, los niños de tercer grado se muestran altamente satisfechos con los aspectos pedagógicos relativos al ambiente clase y materiales de aprendizaje. El 10 % manifiesta una posición neutral misma que no es significativa para el estudio

El 90% de los niños de tercer grado del primer ciclo de Educación Básica de la escuela Mélida Muñoz se encuentra satisfecho con los libros que utilizan para el desarrollo de las clases. Los resultados nos muestran actitudes positivas hacia, los libros de texto, esto concuerda con lo que afirma Iranzo-Blanco (1999), todo el texto es riquísimo, nos abre ventanas y nos proporciona miradores nuevos para observar y entender nuestra propia realidad. Porque la repercusión del aprendizaje escolar sobre el crecimiento personal del alumno es más grande cuanto más significativo es, cuanto más significados permite construir. Así pues, lo realmente importante es que el aprendizaje escolar -de conceptos, de procesos, de valores- sea significativo Vigotsky llama Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) citado por Ivic (2005), El 10 % manifiesta una posición neutral misma que no es significativa para el estudio.

Al 90% de los niños de tercer grado del primer ciclo de Educación Básica de la escuela Mélida Muñoz les agrada leer. Los resultados nos muestran actitudes positivas hacia los recursos pedagógicos con que cuentan en el centro escolar, tales como: la actividad de lectura; esta mayoría porcentual se debe probablemente a lo que manifiesta Mathewson (1994) la motivación puede definirse como la adquisición de condiciones que promueven la intención de leer, y puede verse mejorada por actitudes favorables hacia la lectura por motivadores externos y por estados emocionales internos, podría entonces considerarse que elementos de la actitud , tales como la creencia evaluativa de que la lectura brinda placer, (Pietromonaco, 1985), citado por Mathewson (1994), de igual modo, los conceptos positivos de uno mismo y la aprobación transfiere sentimientos específicos que contribuyen a la satisfacción del lector, en quien la lectura despierta la afectividad si es satisfactoria, el modelo predice que la actitud hacia la lectura sufre una influencia positiva. El 10 % manifiesta una posición neutral misma que no es significativa para el estudio.

Al 90% de los niños de tercer grado del primer ciclo de Educación Básica de la escuela Mélida Muñoz les gusta leer cuentos los resultados nos muestran actitudes positivas en esta actividad muy lúdica en el proceso de enseñanza de la lectura, la motivación en términos de intención tiene la ventaja de crear una visión teóricamente unificada. Sí un maestro dice que Juan está motivado para la lectura, el maestro quiere decir que Juan ha adquirido intenciones firmes de leer debido a una variedad de razones. Uno esperaría que las razones de Juan no dependieran exclusivamente de motivadores externos, porque de ser así Juan no podría mantener la actividad si perdiera los motivadores externos. Sin embargo, si la motivación que tienen Juan para leer se basará en creencias evaluativas favorables, en sentimientos y en su presta disposición hacia el contenido, su lectura se mantendría mientras que encontrara materiales adecuados y mientras su energía no decayera. (Pietromonaco, 1985), citado por Mathewson (1994) El 10 % manifiesta una posición neutral misma que no es significativa para el estudio.

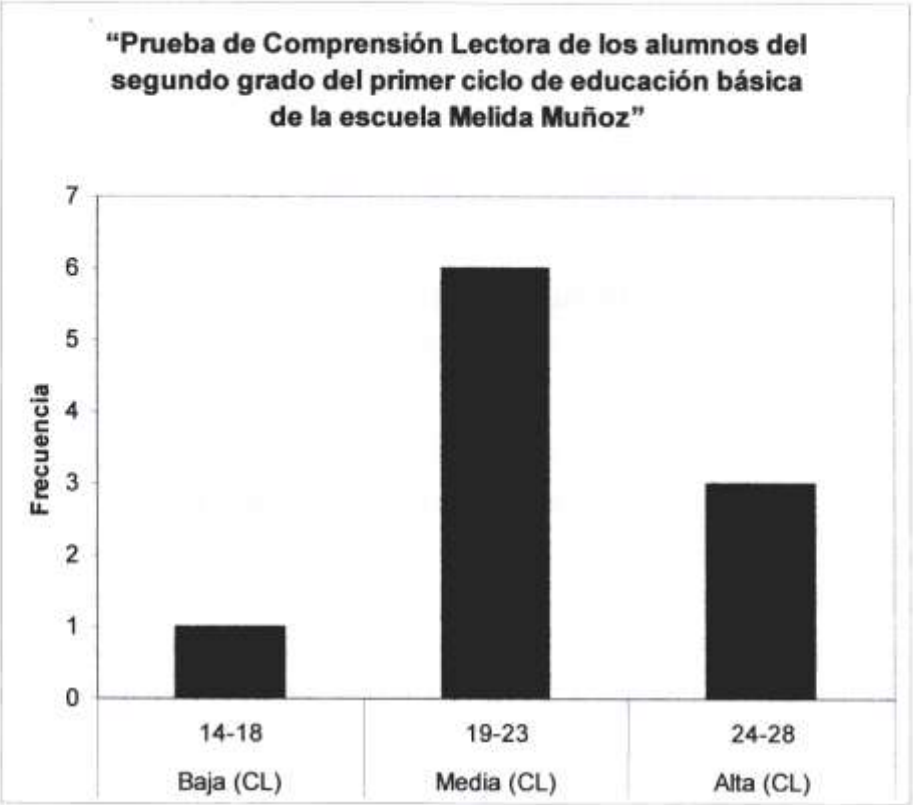
b. Comprensión Lectora



Hay que leer para comprender y leer para aprender. Leer para comprender involucra la actividad de la supervisión y la verificación progresiva de la comprensión para tomar decisiones correctivas si fuera necesario.En la prueba de comprensión lectora los alumnos de primer grado, muestran una distribución dispersa la puntuación baja estuvo entre 14-18 de los 10 alumnos de la muestra solo 1 se ubico bajo la media, lo que coincide con respecto a los resultados obtenidos en el diferencial semántico ya que también un niño se mantuvo en una postura neutral lo que indica que éste alumno no comprende lo que lee. 19-23 la puntuación media de los 10 alumnos de la muestra 6 niños se ubicaron en este rango lo que indica muy buen promedio en comprensión

lectora porque la mayoría de niños comprenden lo que leen, la puntuación máxima estuvo entre 24-28 entre los 10 participantes, 3 de los alumnos están sobre la media o en el puntaje alto situación que indica que estos niños mantienen una excelente comprensión lectora.Lo anterior es lo esperado ya que según Pacey (1983) citado por Ríos (1991) la madurez en el proceso lector y el comportamiento lector ideal se alcanza en la medida que somos capaces de controlar y dominar los procesos de autorregulación implicados en la lectura. Así mismo López-Rubio (1995), expone que en relación a la comprensión lectora debemos afirmar que no está reñida con la velocidad; ambas se pueden armonizar, basta el entrenamiento en las estrategias adecuadas; para adquirir el comportamiento lector adecuado. Implica que cuando un niño lee comprensivamente no significa que lo hace con velocidad porque estos son procesos que van armonizar conforme el comportamiento y la motivación que cada uno tenga con respecto a la leer en forma comprensiva, algunos de los aspectos meta cognitivos de leer para aprender abarcan: la identificación de las ideas importantes, el análisis de las demandas impuestas por los materiales, el desarrollo y el mantenimiento de estrategias apropiadas, así como el establecimiento de un horario y de un ambiente adecuado, conforme lo expuesto por Pacey. (1983), citado por Ríos (1991)

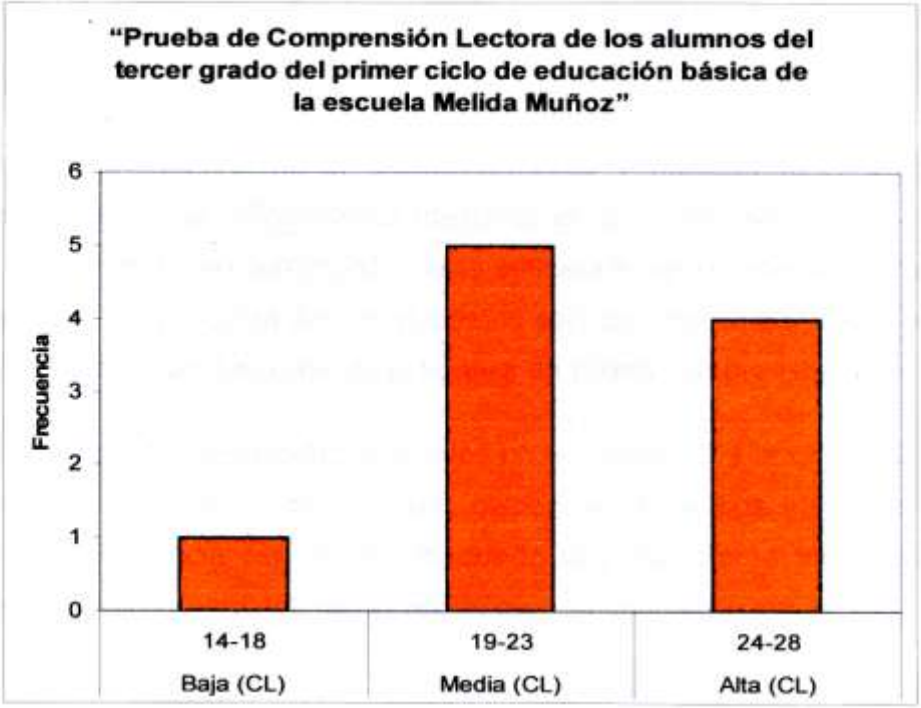
Como lo afirma Maldonado (2006) aprender es un comportamiento que necesita apoyarse en las técnicas lectoras adecuadas (conociendo letras, sílabas y luego la lectura oral); ahora estan las puntuaciones en segundo grado que anduvieron bastante parecidas a las de primer grado.



La prueba de comprensión lectora los alumnos de segundo grado muestran una distribución dispersa del puntuación baja es de entre 14-18 de los 10 niños participantes 1 se ubico en este puntaje lo que indica hay un sujeto que no lee en forma comprensiva, la puntuación media se sitúo en el rango de 19-23 donde 6 de los participantes en el estudio se ubicaron lo que indica que la mayoría leen comprensivamente, y 3 de los alumnos están sobre la media lo que indica que estos tienen una comprensión lectora excelente en comparación con el resto del grupo, de acuerdo a lo que exponen las teorías *de* J. Piaget (citado por Dorado1996) En el proceso de enseñanza-aprendizaje hay que tener en cuenta lo que un alumno es capaz de hacer y aprender en un momento determinado, dependiendo del estadio de desarrollo operatorio en que se

encuentre (La concreción curricular que se haga ha de tener en cuenta estas posibilidades, no tan sólo en referencia a la selección de los objetivos y de los contenidos, sino, también en la manera de planificar las actividades de aprendizaje, de forma que se ajusten a las peculiaridades de funcionamiento de la organización mental del alumno.

Además en el proceso de enseñanza-aprendizaje el conjunto de conocimientos previos que ha construido el alumno en sus experiencias educativas anteriores -escolares o no- o de aprendizajes espontáneos. El alumno que inicia un nuevo aprendizaje escolar lo hace a partir de los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que ha onstruido en su experiencia previa, y los utilizará como instrumentos de ectura e interpretación que condicionan el resultado del aprendizaje de la lectura en forma comprensiva. Como se puede observar en las graficas anteriores los puntajes en estos dos grados se mantuvieron en forma similar lo que indica que el grado de comprensión lectora en primero y segundo grado anda de igual forma, tomando en cuenta que la lectura comprensiva se aprende dentro de un proceso ordenado y progresivo con lo que están de acuerdo las teorías constructivistas de Piaget planteadas anteriormente, en tercer grado las puntuaciones variaron significativamente ya que los puntaje se dispersaron entre la media y la alta comprensión lectora así están las graficas siguientes :



La prueba de comprensión lectora los alumnos de tercer grado muestran una distribución dispersa la puntuación baja es de entre 14-18 de los 10 niños participantes 1 se ubico en este puntaje lo que indica hay un sujeto que no lee en forma comprensiva, la puntuación media se sitúo en el rango de 19-23 donde 5 de los participantes en el estudio se ubicaron lo que indica que la mayoría leen comprensivamente, y 4 de los alumnos están sobre la media lo que indica que estos tienen una comprensión lectora excelente en comparación con el resto del grupo, tomando en cuenta los principios conductista del aprendizaje (Dorado1996) expone que la semejanza entre la práctica programada y el medio natural del niño, y así también la repetición y variedad de las situaciones de entrenamiento, práctica programada en el medio natural, la utilización de medios de inducción frente a conductas de especial dificultad. Por ejemplo a través de la

utilización de guías físicas o verbales, apoyo y consejo, práctica repetida por fragmentos de conducta, aumento progresivo del tiempo / dificultad / riesgo de la práctica o la utilización de técnicas complementarias como el encadenamiento y moldeamiento además programación de reforzadores efectivos en el medio natural del niño. en este estudio se comprobó que la aplicación de los postulados tanto constructivistas como los conductistas son de vital importancia en el desarrollo del aprendizaje de la lectura en forma comprensiva.

En resumen los resultados obtenidos en la escala DS y la CLP se puede observar que los puntajes están dispersos en ambos instrumentos, hubo coincidencia con los resultados lo que da valor a los objetivos planteados en esta investigación y que se muestran en el siguiente cuadro.

Resultados de la escala de actitud DS y la Prueba de Comprensión Lectora															
	CLP			DS											
	Bajo	Medio	Alto	Bueno				Neutral				Malo			
				A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
Primero	1	6	3	8	9	9	10	1	1	0	0	1	0	1	0
Segundo	1	6	3	9	10	8	9	1	0	1	1	0	0	1	0
Tercero	1	5	4	9	9	9	9	1	1	1	1	0	0	0	0
Total	3	17	10	26	28	26	28	3	2	2	2	1	0	2	0

A= El aula

B= Los libros

C= La lectura

D= Los cuentos

Datos de mayor relevancia para esta investigación.

Los resultados de CLP ubicaron a los alumnos de la siguiente forma: Baja comprensión lectora (14-18), esto significa que de los treinta 30 alumnos que participaron en el estudio 3 no comprenden lo que leen, esto coincide con que en la escala de Diferencial Semántico se obtuvo un total de tres 3 puntos en la categoría malo o menos buena, en la media están los puntajes de entre (19-23), esto significa que de los treinta 30 alumnos que participaron 17 comprenden lo que leen y en la escala de Diferencial Semántico se obtuvo un total de nueve 9 puntos en la categoría neutral ,puesto que cuanto más comprende lo que lee puede tomar posturas diferentes con respecto a las preguntas de la escala, en las puntuaciones altas están de entre (24-28),en la cual se ubicaron de los 30 alumnos que participaron en el estudio 10 leen comprensivamente y que con relación a la escala de Diferencial Semántico 28 niños puntuaron bueno en la mayoría de las preguntas, lo que ubica estos resultados en el rango de puntuaciones altas

Hubo coincidencia porcentual en el alto nivel de comprensión lectora en primero y segundo grado ya que presentan 3 participantes en el rango de puntajes altos, en tercero hay una más alta comprensión 4 participantes están en el rango antes mencionado existiendo coherencia con las actitudes positivas hacia la lectura manifestadas en este grado con respecto de los otros.

CAPÍTULO 5. Conclusiones

1. En psicología social han detectado que la actitud está recibiendo atención nuevamente (Ajzen, 1989; Breckler y Wiggins, 1989; Chaiken y Stangor, 1987; Petty y Cacioppo, 1986), citado por . Mathewson 1994, A la luz de un resurgimiento del interés, es apropiado revisar las relaciones que existen entre la actitud y la lectura.
2. Las metas personales y los conceptos de sí mismos son los que llevan a asumir actitudes positivas respecto de la lectura.
3. El propósito central de los programas de español en la educación básica es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita.
4. Datos arrojados por los instrumentos: La puntuación en este ítem (aula) fue favorable ya que se obtuvo un puntaje de 8, lo que equivale a 53 % de la población, lo que significa que las actitudes hacia el aula son favorables para los niños de la Escuela "Mélida Jesús Muñoz".
5. El resultado se sesgó. Los niños participantes tomaron el adjetivo que les parecía como correcto sin pensar si a ellos les gustaba realmente o no. Los cuentos por ejemplo. Se pudo observar que cuando respondían, esperaban alguna reacción del evaluador.
6. Por lo anterior se realizó un segundo intento con 5 niños. El cual sí tuvo la variabilidad necesaria y así pudo construir la escala de actitud por emisión de jueces que en este caso fueron tres psicólogos.
7. Los resultados obtenidos en la entrevista se utilizaron para conocer los ambientes en que viven cada uno de los niños participantes en el estudio, con respecto a la formación de actitudes hacia la lectura.

8. Esta prueba (PCL) se utilizó con el fin de comprobar el rendimiento académico de cada uno de los niños participantes en el estudio y que ya había sido reportado por las autoridades de la escuela.
9. Los niños que mostraron puntuaciones altas en la prueba de comprensión lectora también presentaron actitudes positivas en la escala de diferencial semántico, lo mismo con lo expresado en las entrevistas en el sentido de que sus actitudes son positivas hacia la lectura, el aula, los cuentos y los libros.
10. En la entrevista, los padres de familia, los maestros y alumnos manifiestan actitudes positivas hacia el aula, los libros, la lectura, y los cuentos; aunque justifican no tener al alcance los libros suficientes, los cuentos que les gusten y que el ambiente no es el apropiado para estimular actitudes hacia la lectura.

CAPÍTULO 6. Propuesta

PARA UN BUEN RENDIMIENTO ESCOLAR

OBJETIVOS

1. Hacer evaluaciones psicológicas en las escuelas públicas para detectar cómo la actitud está afectando el aprendizaje de la lectura.
2. Emprender un plan de acción para promover actitudes favorables hacia la lectura y crear espacios para la misma.
3. Este estudio nos sirve para reflexionar con respecto a que las actitudes juegan un papel determinante en el aprendizaje de la lectura.
4. Desarrollar campañas de alfabetización a nivel nacional ya que se ha demostrado en estudios anteriores que los padres con niveles educativos superior al sexto grado estimulan a sus hijos a lograr niveles académicos superiores.

   Fomentar los "conceptos latentes"que sustentan la actitud hacia la lectura.

   Persuadir a los alumnos de que vale la pena leer distintos tipos de géneros, contenidos y autores.

   Establecer entornos y normas dentro del aula que promuevan ıtenciones y valores favorables a la lectura.

CAPÍTULO 7. Bibliografía

Felman, Rober S.(2006)Psicología, con aplicaciones en países de habl hispana, sexta edición McGraw- Hill Interamericana

cevedo, J.A,& Acevedo, P,& Manassero, M.A. & Vázquez, a. (200 Avances metodológicos en la investigación sobre evaluación c actitudes y creencias CTS. *Revista Iberoamericana c Educación*, edición electrónica *De los Lectores* (4-6-2001).

Adricaín S, Marín S, Rodríguez A. (1995). Puertas a la Lectura. Santa F de Bogotá Cooperativa editorial Magisterio.

Alliende F. Condemarin M. Y Milicia N. (1982) Manual Para la Aplicación de la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva: 8 niveles de lectura (sexta edición) Ediciones Universidad Católica de Chile.

Álvarez, Arturo.(1999) *"El herramental cognitivo / operativo en los procesos de teorización"* en: covarrubias, francisco (coord.) los procesos de teorización, ed. cieo/ieu/depi oaxaca; pp 139-63. Citado en la Antología, de Metodología de Investigación I, 1era. Parte Cualitativa: Arturo Cristóbal Álvarez. PP. 143.

Álvarez, J.M. (1985). *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona: Alamex.

Ávila, E. (1997). *Cómo incentivar la lectura*. Tomado de: Periódico El Tiempo. Domingo 20 de abril de 1997.

Barberá, O. y Valdés, P. (1996). El trabajo práctico en la enseñanza de las ciencias: una revisión. *Enseñanza de las Ciencias*, 14, 365-380.

Baus Roset Teia, (1997) Ingeniero Técnico Industria. Licenciada en Químicas Profesora de secundaria Estudiante de doctorado en Pedagogía

Cajas, F. (2001*). Alfabetización científica y tecnológica*. La transposición didáctica del conocimiento tecnológico. *Enseñanza de las Ciencias,* 19teiabaus@hotmail.com .

Caroline Golder,& Daniel Gaonacíh, Psicología de la lectura, Guía del profesorado cubano para 1868. Editorial Imprenta el ferro-carril.

CNB (2004), Versión Sintetizada. Tegucigalpa, MDC Honduras, CA, 2004. Versión sintetizada. República de Honduras. Secretaría de Educación www.ibe.unesco.org/international/ICE47/English/Natreps/reports/honduras.pdf

Cozvy Paúl C. (2001) Métodos de investigación del comportamiento. Octava edición. Editorial McGraw- Hill Interamericana

Delors, J. et al (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO.

Dewey, J. (1995). Democracia y educación. Madrid: Ediciones Morata

Díaz Guerrero, Rogelio, 1975, el diferencial semántica en español

Díaz, L. (1996). Aprendizajes: representaciones de alumnos y docentes. Ponencia presentada al Tercer Dpto. Ciencias de la Educación

Díaz-BARRIGA. F. & HERNANDEZ R. G (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. Pág. 56,57 y 58. (Segunda edición)México: McGraw -Hill.

Dorado Perea Carlos, (1996) *Estos principios e ideas configuran la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza*. El constructivismo no es una teoría psicológica de J. Piagetwww.xtec.es/~cdorado/cdora1/esp/psicolog.htm

Echeverría, J. (1999). Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo XX. Barcelona: Cátedra Editorial las trillas, México

Ferreiro Emilia, (2000) Cultura escrita y educación. . Fondo de Cultura Económica, México 2000.

Forbes, O. (1993) "El desarrollo del niño bilingüe en la escuela primaria" en Revista de la Universidad del Quindio. Vol. 2 #2 Dic. 1993.

Golder Carolina & Daniel Gaonach (2006) editorial siglo XXI editoresWwwespaciolodopedico.com

Mathewson Grover C. (1994), La influencia de la actitud en la lectura y la escritura y en su aprendizaje; Textos en Contexto, (Florida Internacional University) (traducción: G.Mestroni) Proyecto editorial: Lectura y Vida (0riginal ingles 1994)

Guilford, J.P. & Fruchter, B. (1984). Estadística aplicada a la Psicología a la educación. México: Mc.Graw. Hill.

Hodson, D. (1999). Trabajo de laboratorio como método científico: tres décadas de confusión y distorsión. *Revista de Estudios del Currículum*, 2

Iglesias Pilar v. & Gómez Veiga I. (2004) Psicologia de la Lectura, procesos, teorías y aplicaciones instruccionales, (Pág.162 –177) PEARSON EDUCACION. Madrid 2004

Informe Nacional de Rendimiento Académico 2002 (UNCE)

Iranzo, J.M. & Blanco, J.R. (1999). *Sociología del conocimiento científico*. Madrid: CIS.

Iranzo, J.M. & Blanco, J.R., González de la Fe, T., Torres, C. y Cotillo, A. (1995). *Sociología de la ciencia y la tecnología*. Madrid: CSIC.

Ivic Ivan 2005, El concepto de Vygotsky sobre la "zona de desarrollo próximo tiene, en primer lugar, un alcance teórico. En la concepción sociocultural del desarrollo, saber.educar.org/index.php/Desarrollo_Próximo

Izquierdo, M. (1994). ¿Cómo contribuye la historia de la ciencia en las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje de la ciencia? saber.educar.org/index.php/Desarrollo_Próximo

Juárez Fernando, De Escribir, leer y esas rarezas. Universidad Pedagógica Nacional Dirección de Difusión y extensión Universitaria. Fomento Editorial México 2002.

Lamo, E., González, J.M. & Torres, c. (1994). *La sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid: Alianza.

Lerner Delia, Leer y Escribir en la Escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económico. México 2001.

Lombardi, O.I. (1997). La pertinencia de la enseñanza de la historia de las ciencias: argumentos y contra argumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15, 343-350...

Cigoto Juan Carlos. & Tudesco López Ernesto (2002) las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina, versión PDF .h ttp: // .www.iipe-buenosaires.org.ar

López-Rubio (1995), "aprender a leer: una tarea de todos y de siempre" l.wwwreducfernandes13.cm

Luhan Mac "El libro no ha muerto, dice y la galaxia de está cada. vez más lejos de ser una realidad Sobre todo en universo disponible. www.reduc.cl/reduc/fernandez13.pdf

Manassero, M.A. & Vázquez, A. (2001). Actitudes de estudiantes y profesorado sobre las características de los científicos. *Enseñanza de las Ciencias*, 19(2), 255-268.

Marchesi, A & Martín, E (1998). Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio. Madrid: Alianza Editorial, María Antonia Manassero Departamento de Psicología, Universidad de las Islas Baleares - España correo electrónico: dpsamm0@ps.uib.es

Martín-barò Ignacio (1995) acción e ideología, psicología social, desde Centro América Pág.247,-298 .sexta edición, UCA Editores

Mellado, V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 14(3), 289-302.

Michele Petit Lecturas: del espacio intimo al espacio público. Fondo de Cultura Económica, México 2001 (Traducción de Miguel y Malou Paleo, y Diana Luz Sánchez)

Mineduc (1996). La reforma en marcha. Jornada Escolar Completa Diurna para Todos.

Pacey, A.(1983). *The Culture of Technology*. Cambridge, MA: MIT Press. Traducción de R. Ríos (1990): *La cultura de la Tecnología*. México DF: F.C.E...

Pérez Serrano, Gloria (2000). En el libro "*Modelos de la investigación cualitativa, en educación social y animación socio cultural*" Cita Anguera, 1995 Aplicaciones prácticas , Narcea S. A Ediciones 2000. Pág. 29 Madrid.

Pérez, G. (1994) Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos, (Tomo II),

Porlán, R. (1992). Investigación y renovación escolar. Cuadernos de Pedagogía Nº 209, 8 - 9.

Ramos Maldonado Ferdinando (2006) Pedagogía de la lectura en el aula. Guía para maestros

Rebollo, M. (1998). Algunas visiones del profesorado de ciencias en formación inicial de Secundaria sobre la naturaleza de la ciencia. A E. Banet i A. de Pro (Eds.): *Investigación e Innovación en la Enseñanza de las Ciencias. Vol I*, (pp. 294-303) Murcia: DM.

Revista de Lectura y Vida. Lavalle 2116,8· B,1051) Buenos Aires – Argentina,1994 International Reading Associacion.1996 para la edición en castellanos, Asociación Internacional de Lectura

Rhodes, D. (1994). Sharing the vision:Creating and Communicating Common Goals, and Understanding. Estos nuevos escenarios para el aprendizaje equieren.www.uib.es

Ruphy, S. (1999). Entrevista a James W. McAllister. *Mundo científico*, 209, 80-82.

Salinas, J. (1.997): Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. Revista Pensamiento, Educativo. PUC Chile. 20, 81-104.

Sampieri Hernández Roberto, Collado Fernández Carlos, LUCIO BAPTISTA PILAR.2003 "Metodología de la investigación" Tercera Edición Mc Graw – Hill, Interamericana Editores S.A. de C.V. PP.

Santamaría Sandra, 1986 sandy_santamaria@hotmail.comuniversidad José maría vargas - facultad de educación carrera: preescolar cátedra: pensamiento lógico matemático

Summers, F. Gene1986...Medición de actitudes; Editorial las Trillas, México

Informe Nacional de Rendimiento Académico 2002 tercero a sexto grado, Unidad de Medición de la Calidad de la Educación Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Tamir, P. (1972). Understanding the process of science by students exposed to different science curricula in Israel. *Journal of Research in Science Teaching*, 9, 239-245.

Tirzo Jorge, La Lectura de la Modernidad, Colección Textos Numero 25.Universidad Pedagógica Nacional Dirección de Difusión y extensión Universitaria. Fomento Editorial México 2001.

Torres, R.Mª. (1996). Formación docente: clave de la reforma educativa. En Nuevas formas de aprender y Torres, R.Mª. (1993)¿Qué y

cómo es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje.

U.M.C.E. U.P.N.F.M. Tercero a sexto grado

Vázquez Ángel Alonso. Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Ballears. Dep. Inspección. Palma de Mallorca (Islas Baleares) - España. Correo electrónico: avazquez@dgform.caib.es.

Vazquez, A., Acevedo, J.A. y Manassero, M.A. (2001a). Aplicación del COCTS para la evaluación de actitudes relacionadas con la ciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, nº extra, tomo 2 (VI Congreso), 301-302.

ANEXO 1

"Evaluación de las preguntas de la escala de Actitud Diferencial Semántico".

	CARACTERISTICAS					
	A	B	C	D	E	F
Preguntas	**Claras y comprensibles**	**Relevantes**	**No incomodan al encuestado**	**Se refieren a un aspecto**	**No inducen las respuestas**	**Lenguaje apropiado**
¿El aula es agradable?	5	4	5	5	4	5
¿El aula es menos agradable?	5	4	4	4	5	5
¿El aula es importante?	5	5	5	5	5	5
¿El aula es menos importante?	5	5	4	4	5	5
¿El aula es atractiva?	5	5	5	4	5	5
¿El aula es menos atractiva?	4	5	4	5	4	4
¿El aula es segura?	5	5	4	4	5	5
¿El aula es menos segura?	5	5	4	5	5	5
¿Los libros son alcanzables?	4	5	5	4	5	5
¿Los libros son menos alcanzables?	4	5	5	5	5	5
¿Los libros son divertidos?	5	5	5	5	5	5
¿Los libros son menos divertidos?	5	5	4	4	5	5
¿Los libros son necesarios?	5	5	5	5	4	5
¿Los libros son menos necesarios?	4	5	4	5	5	5

¿Los libros son profundos?	5	5	5	5	4	4
¿Los libros son menos profundos?	4	4	4	5	5	4
¿La lectura es difícil?	5	5	5	5	5	5
¿La lectura es fácil?	5	5	5	4	4	5
¿La lectura es alegre?	5	5	5	5	4	5
¿La lectura es menos alegre?	4	5	5	5	4	4
¿La lectura es entendible?	4	5	5	5	5	5
¿La lectura es menos entendible?	4	5	4	4	5	5
¿La lectura es cansada?	5	5	5	5	5	5
¿La lectura es menos cansada?	5	5	4	5	4	5
¿Los cuentos son largos?	5	5	5	5	5	5
¿Los cuentos son cortos?	5	5	5	5	5	5
¿Los cuentos son lindos?	5	5	5	5	5	5
¿Los cuentos son menos lindos?	5	5	5	5	4	5
¿Los cuentos son simples?	5	5	5	5	5	5
¿Los cuentos son Complejos?	4	5	5	5	5	5
¿Los cuentos son cansados?	5	5	5	5	5	5
¿Los cuentos son menos cansados?	5	5	5	5	4	5
TOTAL	151	157	150	152	150	156

ANEXO 2

VALIDACIÓN DEL CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

	ITEMS					
Preguntas	**EL AULA**	**LOS LIBROS**	**LA LECTURA**	**LOS CUENTOS**	**SUMATORIA**	**PORCENTAJE**
¿El aula es agradable?	5	4	5	5	19	95%
¿El aula es menos agradable?	5	4	4	4	17	85%
¿El aula es importante?	5	5	5	5	20	100%
¿El aula es menos importante?	5	5	4	4	18	90%
¿El aula es atractiva?	5	5	5	4	19	95%
¿El aula es menos atractiva?	4	5	4	5	18	90%
¿El aula es segura?	5	5	4	4	18	90%
¿El aula es menos segura?	5	5	4	5	19	95%
¿Los libros son alcanzables?	4	5	5	4	18	90%
¿Los libros son menos alcanzables?	4	5	5	5	19	95%
¿Los libros son divertidos?	5	5	5	5	20	100%
¿Los libros son menos divertidos?	5	5	4	4	18	90%
¿Los libros son necesarios?	5	5	5	5	20	100%
¿Los libros son menos necesarios?	4	5	4	5	18	90%
¿Los libros son profundos?	5	5	5	5	20	100%
¿Los libros son menos	4	4	4	5	17	85%

profundos?						
¿La lectura es difícil?	5	5	5	5	20	100%
¿La lectura es fácil?	5	5	5	4	19	95%
¿La lectura es alegre?	5	5	5	5	20	100%
¿La lectura es menos alegre?	4	5	5	5	19	95%
¿La lectura es entendible?	4	5	5	5	19	95%
¿La lectura es menos entendible?	4	5	4	4	17	85%
¿La lectura es cansada?	5	5	5	5	20	100%
¿La lectura es menos cansada?	5	5	4	5	19	95%
¿Los cuentos son largos?	5	5	5	5	20	100%
¿Los cuentos son cortos?	5	5	5	5	20	100%
¿Los cuentos son lindos?	5	5	5	5	20	100%
¿Los cuentos son menos lindos?	5	5	5	5	20	100%
¿Los cuentos son simples?	5	5	5	5	20	100%
¿Los cuentos son Complejos?	4	5	5	5	19	95%
¿Los cuentos son cansados?	5	5	5	5	20	100%
¿Los cuentos son menos cansados?	5	5	5	5	20	100%

ANEXO 3

VALIDACIÓN DEL CONTENIDO DEL INSTRUMENTO		
Preguntas	**SUMATORIA**	**PORCENTAJE**
¿El aula es agradable?	19	95%
¿El aula es menos agradable?	17	85%
¿El aula es importante?	20	100%
¿El aula es menos importante?	18	90%
¿El aula es atractiva?	19	95%
¿El aula es menos atractiva?	18	90%
¿El aula es segura?	18	90%
¿El aula es menos segura?	19	95%
¿Los libros son alcanzables?	18	90%
¿Los libros son menos alcanzables?	19	95%
¿Los libros son divertidos?	20	100%
¿Los libros son menos divertidos?	18	90%
¿Los libros son necesarios?	20	100%
¿Los libros son menos necesarios?	18	90%
¿Los libros son profundos?	20	100%
¿Los libros son menos profundos?	17	85%
¿La lectura es difícil?	20	100%
¿La lectura es fácil?	19	95%
¿La lectura es alegre?	20	100%
¿La lectura es menos alegre?	19	95%
¿La lectura es entendible?	19	95%
¿La lectura es menos entendible?	17	85%
¿La lectura es cansada?	20	100%
¿La lectura es menos cansada?	19	95%
¿Los cuentos son largos?	20	100%
¿Los cuentos son cortos?	20	100%
¿Los cuentos son lindos?	20	100%
¿Los cuentos son menos lindos?	20	100%
¿Los cuentos son simples?	20	100%
¿Los cuentos son Complejos?	19	95%
¿Los cuentos son cansados?	20	100%
¿Los cuentos son menos cansados?	20	100%

ANEXO 4

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ESCALA DE DIFERENCIAL SEMÁNTICO

DATOS GENERALES

EDAD_____

GRADO_____

SEXO_____

INTRUCCIONES

NO SE TRATA DE UNA PRUEBA, SOLO DESEAMOS RECABAR ALGUNA INFORMACIÓN, SE LE COLOCAN UNAS PALABRAS, LAS CUALES DEBEN EVALUAR, COLOCANDO UNA CRUZ, EN UNO DE LOS ESPACIOS DE CADA UNO DE LOS RENGLONES QUE HAY DEBAJO DE CADA FRASE QUE SE LE PRESENTA.

EJEMPLO

BICICLETA

Bonita ___ _____ _____ Menos bonita

Muy bonita Ni bonita ni fea Menos bonita

EL AULA

Menos agradable ____ ____ ___ Agradable

Menos importante ___ ____ ___ Importante

Atractiva ___ ____ ____ Menos atractiva

Segura ____ ____ ___ Menos segura

LOS LIBROS

Alcanzables ____ ____ ____ Menos alcanzables

Menos divertidos ___ ___ ___ Divertidos

Necesarios____ ____ ____ Menos necesarios

Profundos ____ ____ ___ Menos profundos

LA LECTURA

Difícil ____ ____ ____ Fácil

Alegre____ ____ ____Menos alegre

Entendible____ ____ ___ Menos entendible

Cansada ____ ____ ____ Menos cansada

LOS CUENTOS

Largos ____ ____ ____Cortos

Lindos___ _____ ___ Menos lindos

Simples ____ ____ ____ Complejos

Cansados ____ ____ ____ Menos cansados

ANEXO 5

TABLAS DE DIFERENCIAL SEMANTICO

TABLA PRIMER GRADO

	Bueno	Neutral	Malo
El aula	8	1	1
Los libros	9	1	0
La lectura	9	0	1
Los cuentos	10	0	0

TABLA SEGUNDO GRADO

	Bueno	Neutral	Malo
El aula	9	1	0
Los libros	10	0	0
La lectura	8	1	1
Los cuentos	9	1	0

TABLA TERCER GRADO

	Bueno	Neutral	Malo
El aula	9	1	0
Los libros	9	1	0
La lectura	9	1	0
Los cuentos	9	1	0

TABLAS DE LA PRUEBA DE COMPRENCION LECTORA

PRIMER GRADO

Tabla de frecuencia

		Frecuencia
Baja (CL)	14-18	1
Media (CL)	19-23	6
Alta (CL)	24-28	3

SEGUNDO GRADO

Tabla de frecuencia

		Frecuencia
Baja (CL)	14-18	1
Media (CL)	19-23	6
Alta (CL)	24-28	3

TERCER GRADO

Tabla de frecuencia

		Frecuencia
Baja (CL)	14-18	1
Media (CL)	19-23	5
Alta (CL)	24-28	4

ANEXO 6

PRUEBA PRIMER GRADO

C L P **--2004**

IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO

Nombre:_____

Sexo: M__ F___

Fecha de nacimiento

Edad: _____ años_____ meses_____

Fecha del examen:

SUB TEST	NOMBRE	HORA INIC-TERM.	PUNTAJE
1-A-(1)	Mamá		
1-A-(2)	Toti mira		
1-A-(3)	Caminan		
1-A-(4)	Luisa suda		

Sub test 1 -A - (1)

"Mamá"

0. Mamá 1. Ala 2.Casa 3.Oso 4.Niño 5.Pato
6. Carro 7.Sol

Subtest 1 -A (2)

"Toti mira..."

0. Toti mira un pescado.
1 .Toti está en la casa.
2. Este es el hueso de Toti.
3. El collar de Toti es chico.
4. Toti tiene una pelota.
5. Toti corre de otro perro.
6. Toti está debajo de un árbol.
7. El pajarito come en plato de Toti.

Subtest 1 - A – (3)

"Caminan..."

0. Caminan con ruedas.
1. Están volando muy alto.
2. Caminan muy apurados.
3. Todos saltan juntos.
4. Rema muy feliz.
5. Esta barriendo con cuidado.
6. Cose con mucho afán.
7. Escriben con empeño.

Subtest 1 – A – (4)

"Luisa suda"

0. Luisa suda.	SI	NO
1. Hay tres ovillos en el canasto	SI	NO
2. Luisa esta cosiendo a maquina	SI	NO
3. Luisa está tejiendo	SI	NO
4. Luisa está llorando	SI	NO
5. Luisa tiene trenzas	SI	NO
6. El gato está cazando ratones	SI	NO
7. Luisa está de manga corta	SI	NO

ANEXO 7

PRUEBA SEGUNDO GRADO

C L P **25/04/2004**

IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO

Nombre:_____

Sexo: M__ F___

Fecha de nacimiento

Edad: _____ años_____ meses_____

Fecha del examen:

SUB TEST	NOMBRE	HORA INIC-TERM.	PUNTAJE
II-A-(1)	A mi mamá		
II-A-(2)	Usamos los lápices		
II-A-(3)	El dormitorio		
II-A-(4)	Noticias deportivas		

Subtest II – A – (1)

"A mi mamá"

0. A mi mamá le gusta mucho... ...aceite
1. Hoy dia estamos jugando en el... ...libros
2. A mi hermana le gusta tocar la... ....tejer
3. El jardinero trabaja con una... ...guitarra
4. Mi papá lee siempre los... ...pala
5. Es lindo jugar con un... ...patio
6. A la comida le ponemos.... ...trompo
7. Hay barcos que navegan con... ....velas

Subtest II -A (2)

"Usamos los lápices..."

0. Usamos los lápices para...
1. Los bomberos apagan...
2. Los doctores sanan a los...
3. Las vacas nos dan...
4. Los buses sirven para...
5. Sacamos muchas frutas de los...
6. Les ponemos candado a las...
7. Los payasos trabajan en los...

(a) escribir _____
(b) árboles_____
(c) circos _____
(d) enfermos ___
(e) incendios ____
(f) leche _____
(g) puertas ____
(h) viajar _____

Subtest II – A – (3)

"El dormitorio"

La pieza estaba algo obscura.
La mamá mandó a sus hijos a la cama.
El gato saltó al patio por la ventana.
Empezó a soplar el viento con suavidad.
Aparecieron algunas estrellas en el cielo.
Los grillos empezaron a cantar.
Ya había llegado la noche.

0. Por ahí salto el gato...
1. Algunas aparecieron en el cielo...

a. Las estrellas
b. El gato

2. Empezaron a cantar...	c. La noche
3. Estaba algo oscuro...	d. Los grillos
4. Mandó a sus hijos a la cama...	e. El dormitorio
5. Empezó a soplar con suavidad...	f. La mamá
6. Saltó al patio por la ventana...	g. Por la ventana
7. Ya había llegado...	h. El viento

Subtest II – A – (4)

"Noticias deportivas"

No hubo goles entre verdes y naranjas.

¡Gran victoria de los celestes!

Los azules derrotaron a los rojos.

Los blancos no se presentaron al campo de juego.

¡Derrotados los adversarios de los lilas!

¡Aplastante derrota de los amarillo!

G=ganaron

P=perdieron

E=empataron

N=no jugaron

0. Verdes	G	P	E	N
1. Celestes	G	P	E	N
2. Azules	G	P	E	N
3. Amarillos	G	P	E	N
4. Blancos	G	P	E	N
5. Lilas	G	P	E	N
6. Naranjas	G	P	E	N
7. Rojos	G	P	E	N

ANEXO 8

PRUEBA TERCER GRADO

C L P **25/04/2004**

IDENTIFICACIÓN DEL ALUMNO

Nombre:_____

Sexo: M__ F___

Fecha de nacimiento

Edad: _____ años_____ meses_____

Fecha del examen:

SUB TEST	NOMBRE	HORA INIC-TERM.	PUNTAJE
III –A –(1)	Los colmillos...		
III –A - (2)	José, Tomas, Francisco...		
III –A –(3)	Un paseo a la playa...		
III –A- (4)	Estar satisfecho		

Subtest III – A – (1)

"Los colmillos"

Los colmillos de los elefantes salvajes son enormes.

Esa linda casa tiene ventanas blancas.

El colchón del pequeño nñ0 era suave.

Los vidrios de la ventana grande eran gruesos.

Une con una línea cada palabra de la columna izquierda con la palabra que le corresponde de la columna derecha Observa el ejemplo:

0. Casa	(a) Salvajes
1. Colchón	(b) blancas
2. elefantes	(c) linda
3. niños	(d) grande
4. ventanas	(e) grueso
5. persianas	(f) pequeño
6. vidrios	(g) suave
7. colmillos	(h) enormes

subtest III – A – (2)

"José, Tomás, y Francisco..."

José, Tomás, y Francisco hicieron un paseo.

Cada uno llevaba su mochila.

En la mochila de José había panes, carne y frutas.

Tomás tenia una olla y una paila en su mochila.

Los trajes de baño y los jabones iban en la mochila de Francisco.

José juntó hojas secas y las encendió.

Francisco recogió toda la leña que pudo.

Tomás preparó la comida.

Entre todos lavaron los platos y las ollas.

Las letras que vienen a continuación significan lo siguiente:

F = Francisco

J = José

T = Tomás

Encierra n un círculo la F, la J o la T, según lo que corresponde, observa el ejemplo:

0. Salieron a pasear.	F	J	T
1. Llevó las cosas de cocina.	F	J	T
2. Trajo ropa de abrigo.	F	J	T
3. Hizo de cocinero.	F	J	T
4. Llevaban mochila.	F	J	T
5. Se ocuparon del fuego.	F	J	T
6. Lavaron los platos	F	J	T

Subtest III – A – (3)

"Un paseo a la playa

Ayer fuimos a la playa.

El sol brilló todo el día.

El agua estaba tranquila y daba gusto bañarse.

Los papás durmieron siesta y armaron un partido de fútbol con los niños.

Las mamás conversaron mucho y nos hicieron una rica comida.

Volvimos todos felices y quemados por el sol

Encierra en un circulo la palabra "SI "cuando las oraciones que vienen a continuación digan lo mismo

Que pasó en la lectura

Encierra en un círculo la palabra "NO" cuando digan algo que no pasó. Observa el ejemplo:

0. Los niños fueron solos a la playa.	SI	NO
1. A la playa fue una sola familia.	SI	NO
2. Daban ganas de bañarse.	SI	NO
3. Los papás descansaron y jugaron.	SI	NO
4. Las mamás estuvieron muy calladas	SI	NO
5. A algunos el paseo no les gusto	SI	NO

Subtest III – A – (4)

"Estar satisfecho"

A continuación se explican varias expresiones, encierra con un círculo la letra de la alternativa que significa lo mismo que la oración que tienes ante un guión.

Observa el ejemplo:

0. No cesar de hacerle preguntas a alguien,
Significa: estar haciendo preguntas todo el tiempo.

_____La tía no cesaba de hacerle preguntas a Tom.

a) La tía se cansó de hacerle preguntas a Tom.

b) La tía no quería hacerle preguntas a Tom.

c) La tía siempre le hacia preguntas a Tom.

1. Estar satisfecho con lo que se ve, significa:
Ver algo que a uno le gusta o lo deja contento.

_____La tía no estaba satisfecha con lo que veía.

a) La tía no estaba contenta por que no veía bien.

b) La tía no sabía lo que estaba viendo.

c) La tía veía algo que no le gustaba.

1. Aprovechar cualquiera oportunidad, significa:
Hacer algo todas las veces que se pueda.

_____ Tom aprovecha cualquiera oportunidad
Para escaparse
a) Tom se iba todos los días de la casa.

b) Tom se escapaba cada vez que podía.

c) Tom podía escaparse todas las veces que quería.

3. Sorprender a alguien, significa: darse cuenta de lo que
Alguien hizo o esta haciendo.

____La tía trataba a cada rato de sorprender a TOM.

a) La tía quería pillar a Tomen algo.

b) La tía se sorprendía por las cosas que hacia Tom.

c) A cada rato, la tía quería castigar a Tom.

Subtest II -A (2)
"Usamos los lápices..."

8. Usamos los lápices para...
9. Los bomberos apagan...
10. Los doctores sanan a los...
11. Las vacas nos dan...
12. Los buses sirven para...
13. Sacamos muchas frutas de los...
14. Les ponemos candado a las...
15. Los payasos trabajan en los...

(a) escribir _____
(b) árboles_____
(c) circos _____
(d) enfermos _____
(e) incendios _____
(f) leche _____
(g) puertas _____
(h) viajar _____

Subtest II – A – (3)
"El dormitorio"

La pieza estaba algo obscura.
La mamá mandó a sus hijos a la cama.
El gato saltó al patio por la ventana.
Empezó a soplar el viento con suavidad.
Aparecieron algunas estrellas en el cielo.
Los grillos empezaron a cantar.

Ya había llegado la noche.

0.	Por ahí salto el gato...	a. Las estrellas
1.	Algunas aparecieron en el cielo...	b. El gato
2.	Empezaron a cantar...	c. La noche
3.	Estaba algo oscuro...	d. Los grillos
4.	Mandó a sus hijos a la cama...	e. El dormitorio
5.	Empezó a soplar con suavidad...	f. La mamá
6.	Saltó al patio por la ventana...	g. Por la ventana
7.	Ya había llegado...	h. El viento

Subtest II – A – (4)
"Noticias deportivas"

No hubo goles entre verdes y naranjas.
¡Gran victoria de los celestes!
Los azules derrotaron a los rojos.
Los blancos no se presentaron al campo de juego.
¡Derrotados los adversarios de los lilas!
¡Aplastante derrota de los amarillo!

G=ganaron
P=perdieron
E=empataron
N=no jugaron

0. Verdes	G	P	E	N
1. Celestes	G	P	E	N
2. Azules	G	P	E	N
3. Amarillos	G	P	E	N
4. Blancos	G	P	E	N
5. Lilas	G	P	E	N
6. Naranjas	G	P	E	N
7. Rojos	G	P	E	N

ANEXO 9

ENTREVISTAS (Padre, Maestro y Alumno)

1. Nombre_____

2-Fecha de nacimiento_____

3-Edad _____años _____ meses_____días_____

4. ¿Dónde vive?_____

5. Nombre del papá_____

Trabaja si___no__ donde_____

Escolaridad _____

6-Nombre de la mamá_____

Trabaja si____ no_____donde_____

Escolaridad _____

7-Numero de hermanos_____vivos_____ muertos_____

8- Que lugar ocupa usted_____

9- Quienes viven con usted_____

10-¿Cómo es su casa? De madera_____ ladrillo___ otros_____

11- La familia esta integrada por: mamá, _____ papá _____, hermanos ___ , primos _____ abuelos____

12-Rendimiento escolar.

Ha repetido grado _____ cual _____cuantos años_____

¿Ha abandonado la escuela? Si_____ no_____ por qué_____

13- El rendimiento del niño es:

Sobresaliente ___bueno___muy bueno___no satisfactorio_____

14-Tiene problemas de aprendizaje: si____no___cuáles_____

15-Tiene problemas de conducta: si__ no____cuáles_____

Otros comentarios por la profesora

Comentarios por el encargado del niño

ENTREVISTAS

Los alumnos participantes en el estudio oscilan en las edades entre 7 y 10 años, procedentes de la colonia Soto en la ciudad de Comayaguela, reubicados en la colonia los pinos a raíz de los desbordes que hubo en el año 1988, por el huracán Gilberto.

Los alumnos viven en condiciones similares, bajo la línea de pobreza donde la mayoría son madres solteras, jefes de familia, y que tienen entre 3-5 hijos que además comparten espacio físico con abuelos y primos.

El rendimiento académico de los alumnos fue determinante para la selección de la muestra, mismo que refleja que no participaron alumnos con problemas de aprendizaje-conducta.

A las profesoras que se les entrevisto se tomo en consideración que tuvieran experiencia como mínimo 5 años en el primer ciclo de educación básica ya fuese en el área urbana o rural.

La entrevista con el padre de familia se hizo tomando en cuenta su participación y liderazgo (Fiscal del patronato de colonia los pinos).

Al Alumno

¿Cuántos libros tienen en tu casa? ¿Te gustan los libros?

Ninguno, Si me gustan los libros.

¿Cuánto tiempo la profesora te presta los libros?

A veces media hora. Porque cuando juego, platico y me distraigo me quita el libro y además me ofende y me dice que no son tuyos los libros.

Cuando quiero un libro la profesora si acaso me lo presta lo hace desconfianza.

¿Cuál es la actitud así a los libros?

Ninguna.

¿Si te regalan un libro qué haces?

Le miro los colores y figuras que trae, si es cuentos me interesa y si es mío lo quiero.

A la Profesora

¿Cuál es su actitud con respecto a la enseñanza de la lectura?

Depende el grado que tenga asignado. Si tengo primer grado la meta es que el niño lea, por lo menos quince lecciones de nacho, porque de lo contrario me desacreditan como profesional el resto de colegas del centro. Si fuera otros grados la exigencia es menos, o sea que a mí no me gusta tener primer grado porque trabajo bajo presión y eso lo podemos ver que en la mayoría de escuelas que yo conozco nadie quiere llevar primer grado y en algunas ocasiones los directores asignan el primer grado como castigo.

¿Cuál considera usted que sería la mejor forma de enseñarles a los niños a leer y desarrollar interés por la lectura o los libros?

La mejor forma de enseñar es utilizando el método de la palabra generadora ya que es con el que tengo experiencia y los nuevos métodos como el que ha implementado la secretaria de educación generan cierta

incertidumbre ya que los profesores justifican que esos libros son muy difíciles para ir enseñando sonidos.

Y para desarrollar interés por la lectura hay que contar con biblioteca porque si no es así de donde yo voy a sacar libros para que los niños se interesen por leer si ellos destruyen todos los que se les prestan, ósea que si en un año el gobierno da libros para el siguiente ya no tenemos, ya que los niños destruyen los libros. Y además el personal administrativo de los centros ejercen algún control para hacernos responsables a los profesores por el deterioro de los libros, por lo que en algunas razones nos lleva a optar a no usarlos para no acarrear con responsabilidades por el deterioro de los mismos.

Al Padre de familia

¿Tiene libros usted en su casa?

Sí tengo, ¿Qué libros? La Biblia, almanaque. ¿Se los presta a sus hijos? No. ¿Por qué? Son uso para personas mayores, no se les puede confiar a un niño. ¿Y eso qué quiere decir? La Biblia es un libro sagrado y un niño no maneja ni le interesa saber cuando esta en la escuela, tiene un conocimiento cuando entra al colegio. Y el almanaque es para conocer los movimientos de la luna y lo que puede ocurrir, y la asignación de los nombres de la personas. Además si en la escuela no le prestan lo que el Gobierno les envían es porque los maestros saben que los niños no los cuidan y los destruyen, y Yo no compro libros porque a penas tengo para comer.

A Profesora de 35 años de experiencia

¿Cuál es la actitud de los niños hacia la lectura?

Si es de primer grado prefieren la dependencia del profesor de fichas o carteles y muestran conductas no apropiadas a los libros, si son niños de los siguientes grados se muestran más interesados por los libros

(fascículos) ya que éstos les permiten independencia del maestro, aunque ésto lleve al deterioro o extravío de los mismos, creo que en las escuelas uní docentes son indispensables para que el maestro pueda atender a los niños de acuerdo a su grado y este sea el caso donde los niños desarrollen actitudes positivas a la lectura.

¿Y la actitud de los padres de familia hacia la lectura?

En los libros por lo que en este caso los niños pierden el interés por el libro o desarrolla dependencia del mismo y en otros casos los padres le piden al niño que estudie o memorice lo que el maestro le ha enseñado en clase o lo que tiene escrito en su cuaderno haciéndole comprender que el libro es secundario, por tal razón los niños no se interesan por los libros.