



**"IMPLICACIONES METODOLOGICAS PARA
LA LECTURA DE COMPRESION"**

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION BASICA

PRESENTA

José Adán Espinosa Altúzar

DICTAMEN PARA TITULACION

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas 09 de Enero de 1998.

C. JOSE ADAN ESPINOSA ALTUZAR

PRESENTE:

El que suscribe, presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado "IMPLICACIONES METODOLOGICAS PARA LA LECTURA DE
COMPRENSION"

_____ opción T E S I N A
a propuesta del asesor C. LIC. CARLOS RAMOS BLANCO

manifiesto a usted que reúne las pertinencias pedagógicas, para dictaminarlo favorablemente y autorizarle presentar su examen profesional.



ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 071 Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
VICTOR HUGO GONZALEZ GONZALEZ
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
PN. UNIDAD 071

(Firma)
A/A/CSGS*et/Ep.

INDICE

	Pág.
Introducción	03

CAPITULO 1

DEFINICION DEL OBJETO DEL ESTUDIO

1.1 Delimitación del problema	06
1.2 Justificación	08
1.3 Propósitos	09
1.4 Marco referencial	11

CAPITULO 2

FUNDAMENTO TEORICO

2.1 La escuela tradicional	16
2.1.1 La didáctica tradicional	18
2.2 La escuela tecnocrática	19
2.2.1 El conductismo	21
2.3 La didáctica crítica	23
2.3.1 La psicogenética	25
2.3.2 La pedagogía operatoria	27

CAPITULO 3

LA COMPRESION DE LA LECTURA

3.1 Concepto de lectura	31
3.2 Adquisición de lectura	33
3.3 Convencionalidad de la lectura y la escritura	37
3.4 Estrategias pedagógicas para la lectura	39
3.5 Los métodos de lectura	41
3.5.1 La lectura oral	41
3.5.2 La lectura coral	42
3.5.3 La lectura de comprensión o silenciosa	43
3.5.4 La lectura dinámica	43

CAPITULO 4

LA ESCUELA Y LA FAMILIA EN EL PROCESO DE LA LECTURA

4.1	La lengua en la escuela primaria	46
4.2	El programa oficial 1993 vigente	48
	4.2.1. Propósitos	50
	4.2.2 El enfoque	50
	4.2.3 Los contenidos	51
4.3	El rol del maestro y del alumno	52
4.4	La influencia de la familia	53
CONCLUSIONES		55
BIBLIOGRAFIA		61

INTRODUCCION

Cada ciclo escolar que pasa enriquece de experiencias al maestro para su práctica docente, le proporciona conocimientos acerca de las condiciones culturales y socioeconómicas de los alumnos, de sus expectativas para el aprendizaje, para la socialización, etc. Sin embargo el contexto áulico presenta una diversidad de problemas que inciden considerablemente en el aprovechamiento de los alumnos, que no se pueden solucionar o diseñar estrategias didácticas para superarlo a pesar de las experiencias. La práctica docente requiere de un marco teórico de referencia que desplace esa actitud de consternación, de incertidumbre o de pasividad ante las dificultades en la enseñanza; que cambie totalmente nuestros esquemas de trabajo caracterizado por una actitud tradicional-conductista a otro que promueva la relación activa entre sujeto-objeto de conocimiento, una relación de construcción; pero un cambio de hecho, no sólo de palabra o concepto. Esto se puede lograr sólo con la actualización profesional y con el deseo serio de cambiar.

En este sentido, se menciona que la Universidad Pedagógica ha sido hasta este momento, en una apreciación personal, un estimulante para conocer y retomar las innovaciones en la enseñanza-aprendizaje, asimilando conceptos elementales acerca de la construcción del conocimiento para tratar de desarrollar un trabajo docente centrado en el alumno y definir los problemas existentes en el grupo como se ha hecho con el que se trata en este trabajo: "Implicaciones metodológicas para la lectura de comprensión" mismo que al ser estudiado orienta, y es satisfactorio, a un entendimiento preciso de lo que representa la lectura para todo el esquema curricular de la escuela primaria y de la importancia que tiene para la vida misma del alumno fuera de la institución, como un acto de decir y pensar la lengua escrita como medio imprescindible de comunicación.

Para hacer más descriptivo el tema en cuestión, el contenido de este ensayo se organiza en cuatro capítulos que comprenden a la vez diversos aspectos.

En el capítulo primero, se define el objeto de estudio presentando la delimitación del mismo y la necesidad o interés de llevar a cabo tal estudio, bajo propósitos determinados. Finalmente, para establecer una vinculación entre el problema y la práctica docente, se expone el marco referencial de ésta partiendo de su conceptualización.

Con el propósito de establecer los cambios históricos de la educación bajo, el nombre de fundamentos teóricos, el capítulo segundo señala las características de tres etapas: la escuela tradicional y su didáctica, la escuela tecnocrática fundamentada en el conductismo y la didáctica crítica que retoma los estudios de la psicogénética y se materializa en la escuela mediante la práctica de la pedagogía operatoria.

Por su parte el capítulo tercero presenta una concepción de la lectura y su adquisición, subrayando la relación de Convencionalidad entre lectura y escritura, para terminar con los métodos o formas de lectura que se practican generalmente en la escuela y las estrategias pedagógicas que utiliza el lector para afianzar la comprensión de lo que lee.

El capítulo cuarto, resalta la importancia de la escuela y la familia en el proceso de la lectura de comprensión, exponiendo las consideraciones del programa de estudios 1993 respecto de la lectura, así como el rol que desempeñan tanto el maestro y el alumno, como la familia en una reconceptualización de la lectura.

Finalmente, se presentan las conclusiones incluyendo en ellas algunas sugerencias sobre la actividad lectura en la escuela.

CAPITULO 1

DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO

CAPITULO 1

DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Delimitación del problema.

Para el proceso educativo es imprescindible el uso y la estimulación de la lengua, entendida ésta como un sistema de comunicación y expresión verbal o escrita con la cual el individuo puede darse cuenta de lo que quiere y piensa y a la vez, interpretar lo que quieren y piensan los demás.

Si bien es cierto que desde que nace, el niño se relaciona con cierto tipo de lenguaje y de hechos lingüísticos familiares, también es prudente señalar que la comunicación se manifiesta de manera escrita y que la transmisión de un mensaje responde concretamente a una forma de pensar y hablar de los individuos y a la manera en como éstos lo exponen mediante la utilización de un sistema gráfico convencional.

Enseñar a leer y escribir es una de las tareas docentes que se ha considerado fundamental al trabajar con la asignatura de español en los primeros grados de la escuela primaria y por ello se ha dejado por un lado el desarrollo de habilidades tales como: hablar, escribir, leer y comprender lo que se escribe y se lee, además de fomentar el placer de la lectura.

La lectura es de suma importancia porque su práctica se encuentra presente en todas las asignaturas, de su dominio y comprensión depende, en cierta medida, que el alumno logre un aprendizaje significativo. Ante esta consideración, se aborda

como tema principal para este trabajo: "LA COMPRESION DE LA LECTURA" limitándose su estudio al nivel de quinto grado en la escuela primaria "24 de Febrero" de la población de Las Rosas, Chiapas, llevando a cabo un análisis de las circunstancias que operan y determinan la dificultad que presenta un alumno para reproducir verbalmente o por escrito lo que acaba de leer en un texto.

Cabe señalar que para tener un concepto claro de la problemática, existe la necesidad de reconocer el proceso a través del cual el niño se apropia del conocimiento de la lectura y escritura mediante la identificación y uso de un sistema convencional y comprender la función comunicativa de ambas competencias. Sólo que este reconocimiento se centra en un manejo descriptivo del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura como un antecedente que da lugar a posteriores satisfacciones o frustraciones ante la imposibilidad de interpretar esos sistemas como una vía imprescindible de comunicación y por ello se observa que predomina fuertemente las acciones memorísticas y no un proceso real de comprensión

Hablar de comprensión de la lectura implica pues, reflexionar acerca de la práctica docente que se está llevando a cabo respecto a este tema, es decir, los propósitos y forma de desarrollo en el aula, los factores adyacentes que lo inhiben o lo estimulan, etc., que tienen incidencia, tanto en el maestro como en el alumno, en el entendimiento de que la lectura contribuye a lograr infinidad de metas de la educación, puesto que es un instrumento de gran valía que favorece la formación integral del ser humano.

En este sentido, vale exponer como una delimitación sencilla del problema la necesidad de asimilar la importancia de la lectura en un plano de comprensión y la complejidad de su enseñanza-aprendizaje.

1.2 Justificación.

“Concebimos la lectura como la relación que se establece entre el lector y el texto, diríamos una relación de significado que implica la interacción entre la información que aporta el texto y la que aporta el lector constituyéndose así en un nuevo significado (...) El concepto tradicional sólo promueve la decodificación y en el mejor de los casos, la aceptación irreflexiva del significado explícito del texto”.¹

La comprensión de la lectura es muy importante dentro de la enseñanza-aprendizaje. Si ésta no se practica en forma frecuente y correcta tiende a influir en el desarrollo de las demás asignaturas. En este sentido, se expone que vale la pena estudiarlo, sobre todo si se comprende que este problema se origina, por un lado, en el seno familiar no sólo porque en casa los niños generalmente no tienen la oportunidad de interactuar con material escrito, sino también por la despreocupación de los padres por los trabajos escolares de sus hijos. Además, también podría ser consecuencia de las acciones didácticas desarrolladas en el aula, pues por practicar quizá una enseñanza tradicional en los métodos que se han utilizado resultan de mecanización y descifrado de símbolos, lo cual se traduce en una carencia de habilidades por parte del niño para comprender lo que lee. Existe tal vez en el docente una falta de disponibilidad para hacer uso de diversos materiales y estrategias propias para la lectura y con ello estimular el factor denominado: comprensión.

Encontrarse con este problema es frecuente, ya que cada niño posee diferente grado de experiencia adquirida fuera del área de trabajo escolar. Los que poseen un conocimiento previo en cuanto al tema, mayores posibilidades tendrán de comprender lo que leen, a la vez de poseer más alternativas verbales para participar en la clase. Por otro lado, los alumnos que acusan deficiencias en la comprensión,

¹ GOMEZ Palacio, Margarita. Et. al. “El niño y sus primeros años en la escuela” pág. 108.

sin duda presentarán dificultades en todas las áreas de conocimiento surgiendo como resultado un bajo rendimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Existe un marcado interés en tratar el tema de "la comprensión de la lectura", porque la única forma de lograr que el alumno mejore su vocabulario y sus expectativas culturales para relacionarse con sus semejantes en la vida diaria, es a través de la lectura.

Además, la comprensión de lo leído es una habilidad que debe estimularse en el alumno y como tal debe recurrirse a una práctica viable para lograrla, tomando en cuenta que dicha práctica este enfocada de tal manera que ayude al alumno a encontrar en el texto ideas principales, secundarias o auxiliares que las interprete, resuma los datos y determine la importancia de los hechos estudiados. Es muy necesario recalcar que este proceso debe estimularse a partir de la etapa inicial (primer grado), como también, con más énfasis, en su proceso de afirmación del segundo al sexto grado.

Estos argumentos, de alguna manera justifican el por qué del estudio del problema antes citado y por qué en determinado momento existió mayor interés en tratarlo, respecto de otra serie de problemas identificados.

1.3 Propósitos.

Cobrar conciencia sobre la importancia de la lectura en la escuela primaria, es algo que los docentes generalmente no hacen y por ello no se percatan que el objetivo principal de tal actividad es la de impulsar en el alumno la comprensión del contenido de lo que se lee, cosa que debe iniciarse desde los primeros grados fomentando principalmente el amor por ese aprendizaje.

María Kaufman², considera que los niños al inicio de la educación primaria, por lo regular, no presencian anticipadamente un acto de lectura; no les han leído textos desde su más tierna infancia, ni mucho menos les han transmitido información permanente que les suministre pautas adecuadas para desarrollar las capacidades de razonamiento, estructuración de ideas y para lograr la correspondiente exposición verbal de ellas, lo cual permita constantemente impulsar la habilidad de comprensión de lo que se lee. En la práctica esto no se da, por el contrario resulta de gran preocupación que en los grados superiores, los alumnos acusen una seria dificultad en la comprensión de los textos, es decir, que no puedan pasar de una actividad a una abstracción las ideas esenciales del texto, para luego reproducirlo sin complicaciones mediante una sencilla explicación verbal o escrita. Todo parece indicar que la mente del niño sólo se encarga de elaborar procesos de identificación de signos y sonidos, lo cual demuestra que se trabaja a un nivel superficial.

La dificultad en la comprensión de la lectura observada en los diferentes grupos, específicamente en el quinto grado, precisa de un análisis consciente del momento en que el niño aprende a leer y escribir y la forma en que este aprendizaje ha sido reforzado en etapas subsecuentes.

Una actitud predominante del alumno en este grado cuando procede a leer, es la de ser vacilante, pues repite u omite letras, sílabas o palabras, y lo que es peor, cambia en forma total algunas palabras desvirtuando definitivamente el contexto de significación real. Esto consecuentemente anula la posibilidad de que el alumno construya estrategias apropiadas para sus lecturas y la capacidad para la reflexión, valoración y crítica sobre el significado del texto. Por eso cuando son cuestionados, inducidos o motivados para elaborar juicios y opiniones sobre un tema, la única respuesta que aportan unos es la de quedarse callados. Otros más, buscan regresar la vista hacia algunas de las líneas ya leídas para tener que decir. O en el mejor de los casos, expresan ideas pobres y aisladas respecto al contexto de la lectura.

² KAUFMAN, Ana María. En: Contenidos de Aprendizaje. pág. 3.

Lo anterior hace suponer que el alumno ha tenido estímulos para desarrollar la capacidad precisa para leer y escribir significativamente, sino que únicamente a pasado por una enseñanza que enfatiza las relaciones entre signos y sonidos.

Bajo este análisis, el presente trabajo gira en torno de los siguientes propósitos que son resultado de una preocupación latente que permea el trabajo docente:

- Identificar y comprender cuáles son las implicaciones metodológicas por las que atraviesan los alumnos de quinto grado para lograr la comprensión de la lectura.
- Entender que en el estudio de tales implicaciones debe promover un cambio sustancial en la práctica docente, en el sentido de que se retome la práctica de la lectura como una alternativa dinámica de aprendizaje y no seguir ejerciendo una labor tediosa y lineal.
- Modificar la actitud de los alumnos de tal forma que no vean a la lectura como una actividad obligatoria, sino como un estímulo de autoaprendizaje, de transformación, enriquecimiento de experiencias y de liberación de emociones.

1.4 Marco referencial

Entendiéndola de una manera particular, se concibe a la práctica docente como todo un trabajo o un proceso complejo que presenta acciones diversas encaminadas a la transformación de la conducta del niño dentro de la vida cotidiana de las escuelas, siendo éstas una institución que representa “el ámbito donde dicho trabajo adquiere formas, modalidades y expresiones concretas”.³

³ AGUILAR, Citlali. La definición cotidiana, pág. 87.

La práctica docente se define en función del quehacer diario del maestro. Se determina por las relaciones que establecen maestros, alumnos, padres de familia y comunidad en actividades llevadas a cabo dentro de los contextos escolar y social, y con las orientaciones señaladas por los planes y programas de estudio. Sólo que dicho quehacer no se desarrolla de manera arbitraria, es decir, que no se lleva a cabo desorganizadamente a expensas de la improvisación, pues genera vicios que caen en la despreocupación por comprender el qué se enseña, cómo y a quién se enseña, hecho tal que caracterizó grandemente a la práctica docente tradicional.

Trabajar con un grupo de niños en el aula, implica la consideración de un programa escolar y la metodología para hacerles llegar cada uno de los contenidos. significa interpretar y analizar dicho programa en función de las características de cada niño, de sus intereses y capacidad de avance, dependientes generalmente de circunstancias económicas, sociales y culturales a los cuales pertenecen todos o cada niño. Esto manifiesta que la labor docente no se circunscribe a un área específica; el aula, sino que se diversifica al vincularse con la institución misma.

“La práctica refleja todo un proceso de aprobación y construcción de saberes y prácticas, lo que determina que un docente pueda poseer distintas prácticas de acuerdo a la etapa de su vida” ⁴. Atender a tal complejidad de la práctica docente, conlleva a definir una vocación plena del maestro, sin embargo no es tan fácil. Esta necesidad supera la posibilidad experiencial y teórica que un docente adquiere al formarse profesionalmente en las escuelas normales. Analizar los planteamientos y logros de las actividades educativas requieren no sólo de una concepción teórica, sino de todo un proceso de acumulación de experiencias que realzan el saber de cada maestro y que solamente se adquieren día a día mediante el trabajo directo con los alumnos. Esta acumulación histórica se transforma también en teoría en la medida que se confronta con la realidad y se generan conceptos particulares para problematizar y definir a la práctica docente.

⁴ FLORES, Raúl Calixto. Algunas notas sobre práctica docente. pág.

Ese saber experiencial que a final de cuentas también es teoría, es una legitimación del conocimiento con lo cual el docente elabora un concepto claro del aprendizaje y sus implicaciones para no pasar por alto el cómo enseña y cómo el alumno aprende. Se capacita constantemente al igual que presenta actitudes y expectativas diversas para atender los avances y la problemática docente. "El maestro en gran medida, se forma así mismo al encontrarle solución a los numerosos problemas del quehacer cotidiano" ⁵

En los actuales planes y programas de estudio, se hace referencia la necesidad de conocer plenamente las características biopsico-social del niño, al igual que una consideración de las condiciones reales del contexto histórico-social-cultural al cual pertenecen los niños para adecuar los contenidos programáticos. Hacer llegar los conocimientos a los alumnos representa una complicación toda vez que existe una heterogeneidad en capacidades intelectuales y desarrollo de habilidades y destrezas en el grupo, aunado al trabajo metodológico del docente, también diversificado.

Aquí es donde se da la posibilidad de encontrar dificultades pedagógicas con lo cual se problematiza la docencia. Según las orientaciones de los programas actuales, se organiza la enseñanza y el aprendizaje de tal forma que el niño adquiera y desarrolle habilidades intelectuales entre otras cosas, para que en la vida sea práctico, eficaz y que aprenda de manera continua y sin dependencia. Por tal razón, se enfatiza la enseñanza de la asignatura de español y en ella fundamentalmente se resalta la habilidad de la lectura que promueve el desarrollo de la expresión, reflexión, elaboración de juicios, etc., como principio para lograr una formación integral.

⁵ ROCKWEL, Elsie. Ser maestro. Antología. pág. 11.

En consecuencia, se ha planteado para este trabajo el estudio del problema denominado "La comprensión de la lectura" en el nivel de 5º grado de la escuela primaria "24 de Febrero", del lugar mencionado en páginas anteriores.

Dicho grupo se conforma por alumnos pertenecientes a un nivel económico bajo y con un nivel cultural familiar en cada niño es de carencias, pues los padres de familia son personas campesinas que en su mayoría no terminó la educación primaria.

Aunado a esa característica socio-cultural de los alumnos se encuentra, según se ha observado, la influencia del trabajo docente desempeñando hasta el momento, mismo que se ha empeñado en contribuir a que los alumnos caminen sobre un proceso, en torno a la lectura y su comprensión, repetitivo de vicios, defectos, carencias, etc. que se traduce en ignorancia por parte de ellos y conformismo por parte de nosotros los maestros. En consecuencia, los niños arrastran años tras año serias dificultades que resultan duros para erradicar o modificar.

CAPITULO 2

FUNDAMENTOS TEORICOS

CAPITULO 2

FUNDAMENTOS TEORICOS.

La educación históricamente ha atravesado por dificultades serias en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, sobre quién enseña y quién aprende hasta llegar en los últimos tiempos a la consideración esencial de quién aprende y cómo lo hace; cuáles son sus procesos de aprendizaje en relación a sus procesos de desarrollo.

Para señalar una línea pedagógica que enmarque la realización de este trabajo de investigación se describen algunas teorías que fundamentan el proceso enseñanza-aprendizaje desarrollado en la escuela actual. Por un lado se plantea el análisis de la escuela tradicional que siembra sus raíces hondas en la práctica docente a tal grado que hoy en día aún persisten rasgos que la caracterizaron. Por otro lado se expone la influencia de un pensamiento tecnocrático que llegó para procurar una modificación en la educación pero, pese a que lo hubo, también se dio una mezcla del verticalismo autoritario del tradicionalismo con la horizontalidad del conductismo que fundamenta a la escuela tecnocrática. Finalmente, como alternativa pedagógica se presenta características de una didáctica crítica que se fundamenta en la psicogenética y se aplica apoyada en la pedagogía operatoria.

2.1 La escuela tradicional.

El origen de esta escuela y su pedagogía data desde el siglo XVII, indicándose como principales iniciadores a Comenio y Ratichius.

La docencia practicada en esta escuela se caracteriza especialmente por ser un sistema rígido que sienta sus bases en aspectos fundamentales: el orden y la autoridad.

El orden se explica en la sistematización de la práctica escolar determinada por el uso de un método estricto que orienta la forma de enseñar; dónde y cómo hacerlo, de tal forma que la enseñanza se impone a los alumnos como una obligación y los coloca al margen de una competencia en la que para el trabajo se requiere sacrificio. Según lo señalado como orden, la programación de la enseñanza debe considerar el tratamiento de los conocimientos de una forma "atomística" que permita un desarrollo progresivo de los temas para evitar la confusión.

Por otro lado, la autoridad se materializa en la figura y las acciones del maestro, considerando a éste como guía esencial del alumno. El maestro "es quién organiza la vida y las actividades, quien vela por el cumplimiento de la regla y formas, quien resuelve los problemas que se plantean (...) La tarea del maestro es la base y condición del éxito de la educación (...) traza el camino y lleva por él a sus alumnos" ⁶

En la escuela tradicional, el maestro juega un papel importante y ocupa, jerárquicamente, una posición superior respecto a sus alumnos desarrollando un sistema rígido, vertical e impositivo que define que quien tiene una mayor jerarquía es el que manda. Se practica una apología de la heteronomía de tal forma que "los niños deben acostumbrarse a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores; deben acostumbrarse, en definitiva, a someterse a su maestro." ⁷ En este sentido, son fundamentales la disciplina y castigo para conducir a los alumnos de forma ordenada.

El maestro en el plano tradicional desempeña un rol específico, es verbalista, todo lo sabe y por lo mismo está facultado para desarrollar una exposición unidireccional. Se ubica como mediador entre el alumno y el objeto de conocimiento, conduciéndolo para que siga ciertos modelos con los cuales logrará la perfección.

⁶ PALACIOS, Jesús. "Algo sobre la escuela tradicional. En: Pedagogía, teoría y práctica.". pág. 118

⁷ IBIDEM pág. 119.

2.1.1 La didáctica tradicional.

La escuela tradicional considera al niño como un ser pasivo que se limita a reproducir mecánicamente los modelos que se le proponen, memorizándolos, militándolos o practicando el repaso insistente hasta que se fije en su mente tales modelos.

Inicialmente, como la crítica Delia Lerner⁸, se cree que los niños que llegan por primera vez a primer grado de primaria no saben nada de la lengua escrita y por ello es necesario que el maestro les enseñe todo.

La didáctica tradicional, para este caso, se manifiesta con la práctica de una enseñanza intuitiva que tiene como finalidad la realización de actividades con objetos concretos para crear una impresión duradera en el espíritu del niño, principalmente basados en la observación y la descripción.

Al enseñar la lectura y la escritura, retomando el principio de la intuición, se resalta el desarrollo de un proceso sensual empirista para la formación de las ideas, dejando sin consideración el hecho de que el alumno debe tener una participación activa en la construcción del conocimiento. Así, aduciendo que todo lo que ha de aprenderse pasa primero por los sentidos y luego por un fenómeno de abstracción, se le presenta al niño ciertos trazos en el pizarrón de los que tiene que observar su forma y sus elementos (rayas, puntos, círculos) y de alguna manera gravarse no sólo la imagen, sino también el sonido o lo que convencionalmente deba significar. El apoyo al que se recurre para permitir que el alumno retenga lo supuestamente aprendido es la actividad del dibujo o trazo de las letras con la correspondiente repetición fonética de las mismas. "Muchos pedagogos creen provocar en el niño la

⁸ LERNER, Delia. Aprendizaje de la lengua escrita en el aula. pág. 35.

adquisición de las imágenes mentales, ocupándolos simplemente de un modo u otro con las figuras en cuestión (...) en la creencia de que fijando así el elemento propuesto, el espíritu del niño registrará la impresión.”⁹ En este sentido se hace preponderante el requerimiento de las planas de ejercicios de signos, de las copias de sílabas, palabras o frases y la memorización de éstas para favorecer la fijación y reconocimiento con velocidad, corrección y comprensión. “La didáctica antigua confió este resultado a la repetición mecánica y a coro de las letras del abecedario o de las sílabas, leídas directamente del silabario o de un cartel que recorría el puntero del maestro. Fue el tiempo de la letra con sangre entra, que si tubo sus genios, es porque los genios se bastan a sí mismos y llegan a serlo a pesar de las circunstancias más adversas a su desarrollo”¹⁰

Los alumnos, generalmente se relacionan primero con las vocales hasta tener la posibilidad de lograr combinaciones para formar sílabas, palabras y frases. La enseñanza se define como “atomística”. Cuando el alumno aprende a leer, sigue grado tras grado fortaleciendo esa actividad, pero sin sentido. Cambia la comprensión por la memorización.

2.2 La escuela tecnocrática.

Esta escuela en los años 50's, se presenta de algún modo como una alternativa de cambio para superar las viejas estructuras educativas representadas por la escuela tradicional. Sin embargo, tal intención no se cumplió del todo, sino que más parece que llegó para actualizar los esquemas tradicionales, finalmente el rol del maestro, si bien no es de autoridad plena, es de expositor, administrador de información y controlador de conductas.

⁹ AEBLI, Hanz. La didáctica tradicional... En Pedagogía: Teoría y práctica. pág. 123.

¹⁰ GUILLEN, de Rezzano, Clotilde. Didáctica Especial. pág. 23.

La tecnología educativa, característica de esta escuela, penetra en instituciones de diferentes niveles, dejando sentir su influencia, pues la importancia de su aparición se debe al impulso de los modelos de desarrollo de los países latinos que incide en una modernización de los sistemas educativos de los mismos. En esta tendencia "La educación deja de ser considerada histórica y socialmente determinada, se descontextualiza y se universaliza. Los planes de estudios pueden ser transplantados de un país a otro sin mayor dificultad, ya que están lógicamente estructurados (...) se da paso a una forma científica del trabajo educativo".¹¹ Quizá por esto la crítica de los profesores actuales respecto a los modelos implantados hasta hace poco, puesto que no responden a una necesidad a un contexto histórico-social y a un proceso evolutivo de los educandos.

Una de las características importantes que debe señalarse en la escuela tecnocrática es la de proponer una enseñanza sistematizada e instrumentista, es decir, sistematizada porque privilegia la organización de objetivos de aprendizaje y la visión de una meta general al final del curso. Lo instrumental viene por la utilización de recursos para la enseñanza que van desde el franelógrafo o franelorama, el rotafolio, las proyecciones luminosas (fotobandas, diapositivas y transparencias), los documentales cinematográficos, etc. hasta los videocasetes.¹²

Se habla de objetivo o metas que deben alcanzarse y que se plantean al inicio de un ciclo escolar, como es el caso de la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer grado de primaria porque la tecnología educativa se radicaliza en el trabajo lineal sobre la conducta que puede observarse, medirse, controlarse y dirigirse hacia un punto deseado. Por ello se dice que esta corriente educativa se fundamenta en el pensamiento pragmático de la psicología conductista: lo que importa en el proceso enseñanza-aprendizaje es lo práctico, lo que se puede ver y que está orientado por el desarrollo de una relación de estímulos, respuestas y reforzamientos.

¹¹ PANZSNA, Margarita. Escuela tradicional-tecnocrática-crítica. En: Pedagogía, teoría y práctica. pág. 111.

¹² VILLAREAL Canseco, Tomás. Didáctica General. pág. 368.

2.2.1 El conductismo.

Básicamente, el conductismo tiene como postura "centrarse en identificar las interacciones entre la conducta de los individuos y los eventos del medio ambiente"¹³, señalando que la "conducta a estudiar debe ser observable para medirla, cuantificarla y finalmente reproducirla en condiciones controladas".¹⁴

Si se enfoca el análisis del conductismo en la comprensión de la lectura, debe hacerse entonces una descripción de sus características que permitan conocer como se dan básicamente los aprendizajes de la lecto-escritura y su reforzamiento posterior en especial de la lectura.

Según esta teoría, el profesor debe programar la enseñanza aproximando al alumno al objeto de estudio de una forma inductiva que consiste en basar sus nuevos conocimientos en lo que previamente aprendió. Lo que el maestro le interesa en este sentido es la conducta objetiva del alumno; vigila sus manifestaciones y corrige sus errores valiéndose de premios o castigos. "El profesor tiene que inducirlo a actuar por medio de reforzadores e instigadores. (Aunque) para hacer agradable la instrucción y desarrollar en el alumno el gusto por conocer es preferible que su conducta esté bajo control de reforzadores positivos y no aversivos o negativos."¹⁵

El objetivo principal de la metodología de la lectura en primer lugar ha sido enseñar a los niños a leer a través de una discriminación ideovisual rápida y fácil en el pizarrón o valiéndose de tarjetas, fajillas, laminas, dibujos, etc. mismos que pueden representar instrumentos tecnológicos que se usan en nuestras escuelas. Pero que se muestran a los alumnos sin que éstos tengan la oportunidad de manipularlos o elaborarlos.

¹³ GUZMAN Jesús Carlos y Gerardo Hernández. Implicaciones educativas de seis... pág. 13

¹⁴ IDEM.

¹⁵ IBIDEM. pág. 16.

En el aprendizaje de la lecto-escritura, al igual que otro tipo de conocimientos, el alumno no es más que un receptor del proceso de instrucción que el maestro ha diseñado y para que aprenda tiene que actuar con ese ambiente instruccional para luego emitir una respuesta que para el maestro puede ser deseada o no. La programación propone una misma actividad para todos los niños sin aceptar la existencia de diferencias entre éstos, ocasionadas por un mayor o menor contacto previo con la lengua escrita, además de otras diferencias físicas, intelectuales, sociales, etc. Tal programación sugiere una secuencia de enseñanza sonidos, signos, sílabas, palabras, frases, que al ser aprendidos "desde afuera" son vacías de significado y no existen en el lenguaje oral que caracterizan a los libro de texto. Como lo dice Delia Lerner: "la única justificación posible de oraciones como mi mamá me mima o Susy se asea es la supuesta necesidad de trabajar primero con ma, me, mi, mo, mu, después con pa, pe, pi, po, pu, etc."¹⁶ inventados por algunos métodos especialmente para niños de primer grado.

Pese a que en los programas o libros del maestro de primer grado de hace menos de veinte años, se dijera que "parece importante que se suprima la práctica de obligar al alumno a hacer planas enteras de ortografía y escritura"¹⁷, estas actitudes persisten hasta hoy día.

Las planas, los dictados de palabras o frases vienen siendo como una especie de reforzadores que permiten al maestro saber cómo van aprendiendo el alumno y determinar cuáles son sus deficiencias para orientar su trabajo a esos aspectos. En la medida que el alumno va presentando nuevas expectativas de aprendizaje, específicamente en la lectura, en los grado subsecuentes, estas actividades siguen persistiendo y se promueve la lectura diaria enfatizando la velocidad de la misma pues, como ha sucedido durante muchos años, se toma el número de palabras leídas por minuto para asignar una calificación, aunque se haya insistido que la

¹⁶ LERNER, Delia. Op. Cit. pág. 35.

¹⁷ SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Libro del maestro para primer grado... 1982. pág. 19.

lectura básica practicable desde primero a sexto grado debe ser para comprender la información y que los alumnos debían tener la capacidad de leer literalmente (captar ideas), de interpretar (encontrar relaciones entre significados) y criticar (analizar y dar juicios).¹⁸

De alguna manera la idea del conductismo sobre el aprendizaje se materializa en las manifestaciones conductuales del alumno, pues en el caso de la lectura, el maestro puede progresivamente a través de la observación conocer cuál es el avance o las dificultades de sus alumnos y diseñar alternativas instruccionales para corregir o reforzar la conducta, aplicando técnicas como el moldeamiento que consiste en reforzar diferencialmente aquéllas conductas que se aproximan cada vez más al comportamiento que se espera y por la imitación que se da al reproducir el comportamiento deseado por un modelo.

2.3 La didáctica crítica.

Ante la necesidad de romper con esquemas caducos determinados por la práctica de una enseñanza con matices tradicionalistas, pero fundamentalmente influenciada por el pensamiento tecnocrático-conductista, se busca una didáctica que formule y fortalezca a una escuela nueva a través de la crítica de los sistemas educativos, la metodología de la enseñanza, los instrumentos y los roles desempeñados principalmente por el maestro y el alumno y sobre todo que enfatice las características de éste último como un individuo que es capaz de crear y construir sus propios conocimientos. Esta necesidad obliga a eliminar paulatinamente una práctica docente que desarrolla una enseñanza unívoca donde predomina el monopolio del saber fincado en el maestro, el formalismo, la memorización, la competencia, la disciplina, etc. que no repara en los intereses de los niños ni mucho menos en su espontaneidad, libertad y autonomía. "No es lógico que sabiendo que

¹⁸ SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Libro del maestro para 5º grado 1982. Pág. 22

el pensamiento infantil tiene unas formas de evolución unos sistemas propios de aprendizaje, la escuela se empeñe en conducirlo por otros derroteros, ajenos a su forma de funcionamiento, válidos quizá para el adulto pero que dificultan la comprensión en el niño contradiciendo su actividad espontánea.”¹⁹

La realidad áulica exige un cambio porque su función también está determinada por una demanda social; es decir la educación escolar debe preparar para la vida, pero no entendida ésta como un momento futuro, sino que la educación debe orientarse al presente, garantizando al niño la posibilidad de vivir su infancia. La escuela no debe ser una preparación para la vida, sino para la vida misma de los niños. Las actividades fuera de la escuela compromete la aplicación de lo que el niño aprende en el aula, pero un aprendizaje logrado por él mismo y no la mera repetición de conocimientos preestablecidos que no brindan expectativas.

La nueva propuesta denominada Didáctica Crítica, en función del tema que se estudia en este trabajo tiende, además de revisar las relaciones entre maestros y directivos, instituciones y padres de familia, a tratar las relaciones entre maestro-alumno y la participación de ambos para cambiar la organización y técnicas de enseñanza que utilizan para lograr los aprendizajes. En este sentido la didáctica crítica señala que “profesores y alumnos tendrán que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado, recuperar para ellos mismos el derecho a la palabra y a la reflexión sobre su actuar concreto, asumiendo el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto, siempre presente en el acto educativo.”²⁰

Por otro lado, la propuesta crítica exige la configuración de un programa escolar que oriente las decisiones que los maestros y alumnos tomen respecto al logro de ciertos resultados de aprendizaje, un programa que de lugar más amplio al análisis del área

¹⁹ MORENO, Montserrat. La pedagogía operatoria. pág. 32.

²⁰ PANZA, Margarita. Escuela tradicional Tecnocrática-Crítica. En: Pedagogía, teoría y práctica. pág. 115.

docente en referencia a los aspectos individuales, sociales, metodológicos e históricos del grupo escolar y de la práctica misma, lo cual viene interpretándose como la necesidad de estructurar un marco referencial que de alguna manera determina que enseñar, como hacerlo y a quien va dirigida esa enseñanza.

Para tener una idea mas clara acerca de como se plantean las situaciones de aprendizaje, como construyen los conocimientos y la manera en qué estos se promueven en las actividades áulicas, vale hablar acerca de psicogenética y de la pedagogía operatoria con fundamentos teóricos que delinear las condiciones de aprendizaje en el marco de una propuesta crítica que principalmente se enfoque a la problemática planteada para este trabajo: la comprensión, la lectura.

2.3.1 La psicogenética.

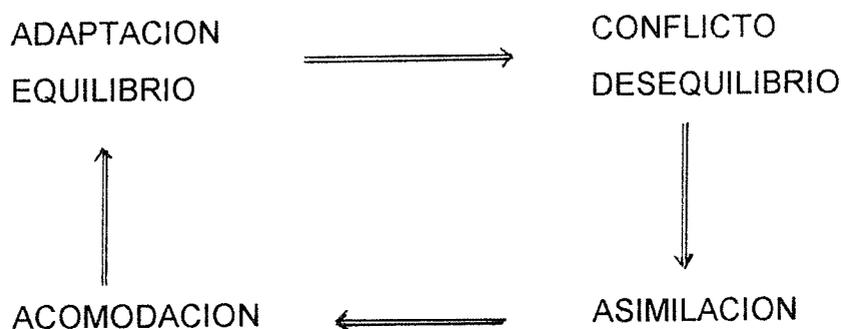
La preocupación acerca de la comprensión lectora estriba en el hecho de que alumnos de 5º grado específicamente no posean con firmeza, o de plano es nula, la capacidad de reconstruir lo leído de forma verbal, mucho menos escrita, lo cual hace pensar que aprender a leer en forma simple representa un proceso previo que se explica como la antesala para otro proceso mas complejo explicado en este caso, como el concepto denominado: lectura, actividad que implica el desarrollo ordenado de habilidades del pensamiento. ¿Pero cómo se pasa de un determinado nivel de conocimientos a otro de más jerarquía?

Piaget, en su teoría genética, "describe ampliamente cómo es que conocen y aprende los sujetos y cuáles son los mecanismos intervinientes en dicho proceso"²¹ "el niño no está recibiendo pasivamente las influencias del exterior y aprendiendo sólo en virtud de esas influencias, sino que por el contrario, busca activamente estímulos y produce las situaciones en la que aprende."²²

²¹ GUZMAN, Jesús Carlos. *Op. Cit.* pág. 72.

²² DELVAL, Juan. *Creer y pensar.* pág. 91.

Para explicarse la formación del conocimiento en el niño es necesario recurrir al análisis de cómo se inicia y como se incrementan los conocimientos a través de la formación de nuevas estructuras mentales. Se podría comenzar señalando que al nacer el niño, aunque precisa del apoyo del adulto, posee conductas llamadas reflejas que funcionan según los estímulos internos o externos que surjan. A partir de estas conductas reflejas que poco a poco se consolidan ha de construirse todo el desarrollo psicológico posterior que se comprende en base a un proceso de adaptación, mismo que se presenta mediante una actividad cíclica como se muestra en la gráfica siguiente:



La construcción del conocimiento se explica a partir de un estado de equilibrio en que se haya el sujeto, pues éste posee ya diversos conjuntos de acciones (esquemas) mentales motores o simbólicos (para el caso que aquí se trata). En el momento en que surge una modificación del medio (una necesidad de aprendizaje) comprendido como un conflicto cognitivo, el sujeto se desequilibra y surge el impulso de actuar para enfrentarse a él. Esta conducta representa la asimilación y la

modificación que manifiesta el sujeto al responder ante ese fenómeno nuevo implica una acomodación. La asimilación solo puede darse si antes existe una organización esquemática que lo facilite. Esta complejidad termina al situarse de nuevo en el estado inicial, el de equilibrio.

En este sentido, se comprende pues, que los niños al ingresar a la primaria y poseen esquemas previos al aprendizaje de la lengua escrita, puesto que desde los 3 o 4 años los niños imitan actos de lectura y escritura del adulto y comienzan a construir hipótesis propias que se acercan progresivamente a las de nuestro sistema de escritura".²³ En tal razón, es conveniente crear situaciones de aprendizaje que signifique abiertamente la asimilación y la acomodación en el niño.

Así tenemos que las lecturas o escrituras incorrectas, la anticipación del significado, la escritura espontánea, etc. funcionan como elementos previos para que el niño vaya consolidando una aproximación progresiva en la comprensión y el análisis de la lengua escrita, es decir, comprender la relación que existe entre un significante y un significado, partiendo de una visualización y actuación dinámica en los primeros grados, un reconocimiento y familiarización con palabras y enunciados mas extensos, acompañado de la libre expresión oral y lectura independiente en 2º, como la consolidación de estas habilidades en 3º, 4º y 5º.

2.3.2 La pedagogía Operatoria.

Podría considerarse que la pedagogía operatoria es una línea pedagógica que surge de las investigaciones basadas en la psicología genética de Jean Piaget. Si bien Piaget propuso una teoría evolutiva del niño y la forma en que los conocimientos son construidos por él, existía la necesidad de desarrollar estos fundamentos teóricos en la práctica docente. En este sentido aparece la pedagogía operatoria concretamente para elaborar secuencias didácticas para aplicarlas a la escuela.

²³ LERNER, Delia. Op. Cit. pág. 32.

La pedagogía operatoria sienta sus bases, respecto al aprendizaje del niño, en principios concretos orientados a partir de la teoría genética para enseñar los diversos contenidos. Tales principios son:

- Nada puede ser de valor cognoscitivo para el niño si la enseñanza de los contenidos no parte del reconocimiento de las necesidades e intereses del mismo niño.
- Todo aprendizaje se da mediante un proceso de construcción genético, es decir que debe crearse conflictos en el niño para que éste motive la acción de las invariantes funcionales (asimilación-acomodación), siempre en vinculación con el medio.
- Para que el alumno llegue a un concepto, debe el maestro reconocer en que estadio o que nivel de conocimiento se encuentra cada alumno acerca del tema que se va a tratar para partir de allí en la elaboración de secuencias didácticas.
- El papel del maestro debe ser el de creador de situaciones de aprendizajes.
- Ha de ser el propio niño quien elabore la construcción de cada proceso de aprendizaje en el que se considere aciertos y errores.

La pedagogía operatoria subraya la necesidad de integrar a los alumnos a una dinámica de grupo de tal manera que las relaciones sociales y afectivas sean generadores de procesos constructivos del conocimiento.

Una enseñanza operatoria de la lectura, por ejemplo en 5º grado podría desarrollarse en cualquier asignatura mediante una dinámica de grupo que mínimamente podría explicarse así:

Proponer diversos temas de interés para los niños que estén en el marco del programa escolar, pero que puedan estar sujeto a elección por parte de los alumnos. Dichos temas serán investigados por los niños en libros de la escuela, de la biblioteca u otras fuentes (entrevistas, etc). Posteriormente los datos encontrados se confrontarán en el grupo, diversificándose los puntos de vista y a partir de la discusión, aprovechar los nuevos conceptos, que sin duda surgirán, para elaborar con los niños un enlistado de conceptos o fichas de definiciones, mismas que podrían ser retomados para otras asignaturas, por ejemplo español para redactar textos libres (cuentos, cartas, historias pequeñas, etc.) para fomentar el lenguaje como comunicación...

De hecho la práctica de una pedagogía operatoria implica una labor complicada por parte del maestro principalmente, en el sentido de que tiene que crear y elaborar estrategias y secuencias didácticas, más algunos aseguran que desarrollarlo en la escuela resulta ser una utopía por la razón de que existen factores adyacentes (medio socio-cultural del niño, participación de padres de familia, mala alimentación, etc.) que limitan la participación del niño. Sin embargo, los tiempos nuevos apremian una reconceptualización de la práctica docente y ésta tiene que llegar, aunque paulatinamente, comenzando con el firme deseo de cambiar.

CAPITULO 3

LA COMPRESION DE LA LECTURA

CAPITULO 3

LA COMPRESION DE LA LECTURA.

El acto de leer se ha considerado de muy diversas maneras; leer, en una definición simple de diccionario, se concreta en "pasar la vista por lo escrito para conocer su contenido",²⁴ más también se ha definido como comprender los símbolos escritos y reconstruir experiencias detrás de los símbolos. Sin embargo, al atender la palabras comprender surge la pregunta: ¿Cómo se desarrolla este proceso, especialmente en los niños, cuando la lectura aparece como una actividad de esencial apoyo para el trabajo en las diferentes asignaturas? La comprensión de la lectura no es una actividad mental que se encuentre desvinculada de los sistemas de lectura y escritura, por eso, pese a que la preocupación de no encontrar en los alumnos la posibilidad de que estos construyan significados a partir de un texto escrito corresponda a un grado superior de la primaria, conviene retornar a las formas iniciales de aprendizaje de la lectura y su relación con la escritura como modalidades del lenguaje, puesto que representa una problemática el hecho complejo de asociar al lenguaje hablado, los signos del lenguaje escrito, sobre todo porque sabemos que este último es básicamente arbitrario y convencional.

En este sentido, se aborda la comprensión de la lectura y sus implicaciones como proceso, partiendo de una caracterización conceptual de la misma.

3.1 Concepto de lectura.

En un enfoque general se señala que la lectura contribuye a alcanzar las grandes metas de la educación, favoreciendo la formación integral del ser humano, pues brinda información, aumenta el vocabulario, recrea experiencias del sujeto, etc. Pero siempre y cuando la actividad de la lectura se desarrolle y se fomente con adecuación.

²⁴ DICCIONARIO ENCICLOPEDICO ILUSTRADO, OCEANO.

Cabe decir que dicha actividad requiere principalmente, y sin ahondar mucho en ello, que el sujeto elabore dos fases: una física, consistente en observar letras y composiciones de la misma, es decir, una relación sujeto-medio escrito y una fase psicológica que es la de pasar la información sensorial a través de una actividad neuronal a un espacio de nivel superior: el cerebro, donde se procesan los datos y se crean las ideas.

La práctica tradicional sentó sus bases para enseñar la lectura en un proceso simple: el de la intuición, como ya ha sido explicado. Por ello, Gómez Palacios afirma "Que tradicionalmente se ha considerado a la lectura como un acto puramente mecánico, en el cual el lector pasa solamente sus ojos sobre el impreso, recibiendo y registrando un flujo de imágenes perceptivos-visuales y traduciendo grafías en sonidos".²⁵

Pero dado al proceso evolutivo de la educación la idea de la lectura se ha transformado, pues se ha considerado como el aprendizaje más importante que se vincula con todos los demás conocimientos y con finidades de aspectos de la experiencia. En los 70's la lectura se definía como un proceso continuo y gradual que implica el desarrollo ordenado de las habilidades del pensamiento. No solo trae consigo la absorción de ideas, sino también la creación de ideas,²⁶ llegando más adelante a enriquecerse el término tal como lo muestra Norma Romero al afirmar que "la lectura no es solo la capacidad para descifrar los trazos que aparecen en un papel, es algo que va más allá y que esta íntimamente ligado a la persona, es la oportunidad de compartir, de comunicar (...) Es obtener el significado detrás de las palabras al aprender al leer, el niño también aprende a pensar".²⁷ O como se

²⁵ GÓMEZ Palacios, Margarita. Estrategias Pedagógicas para superar las dificultades en el dominio de los sist. de escritura. pág. 112.

²⁶ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Libro del maestro 5º grado. 1972. pág. 61.

²⁷ ROMERO, Norma. Leer de la mano. pág. 44.

concibe ahora desde un enfoque constructivista: "como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad de texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto".²⁸

Esto último muestra que un texto escrito solo tiene significado en la medida que el sujeto (lector), se lo atribuya. Es decir, que un conjunto de signos y combinaciones de los mismos no significa nada en tanto no haya una interacción del sujeto con el texto, proceso en el cual se establecen relaciones con los conocimientos previos y los recuerdos de experiencias. "La comprensión lectora es el esfuerzo en busca de significado, y este esfuerzo consiste en conectar una información dada con algo nuevo o diferente".²⁹

La lectura y la comprensión son inherentes. La lectura es "La relación que se establece entre el lector y el texto" una relación de significado y a la comprensión como la construcción del significado particular que realiza el lector, y que de este modo constituye una nueva adquisición cognoscitiva".³⁰

3.2 Adquisición de la lectura.

Para hablar de como el niño va introduciéndose al proceso de adquisición de la lectura y pasar posteriormente a niveles de validez mayor como lo es la comprensión, es necesario partir desde lo que psicogenética plantea: La existencia de etapas de construcción progresiva del conocimiento por el sujeto que promueve la búsqueda de significación a cualquier forma de conocimiento es decir, que el caso de la lectura, para que el niño posea posibilidades de manejar significados necesariamente tiene que pasar por un período previo de establecimiento de

²⁸ GOMEZ, Palacios, Margarita, Et. Al. La lectura. Ob. Cit. pág. 20.

²⁹ IDEM.

³⁰ IDEM.

relaciones con objetos, imágenes y especialmente, con sistemas simbólicos como es el lenguaje (período sensorio-motor), que le permitirán el inicio de su desarrollo intelectual. El niño, en principio participa en actos lingüísticos incipientes repetidos por imitación para luego pasar al plano de las representaciones (imágenes mentales, dibujo, sistema escrito de la lengua), lo cual va concretando al pensamiento en el marco de lo que se le llama función semiótica.

La función semiótica "se caracteriza por la capacidad que adquiere el niño para no tener que actuar directamente sobre los objetos, sino a través de un elemento que lo sustituye, es decir, que lo representa."³¹ La capacidad de representación que el niño va asegurando consiste en que puede utilizar significantes para referirse a significados, los cuales pueden ser objetos, situaciones o acontecimientos.

La aparición de este proceso marca la transición del período sensorio-motor al período preoperatorio donde el lenguaje y pensamiento se fortalecen, porque de hecho el lenguaje ya está socialmente elaborado y en el camino de la apropiación, el niño aumenta sus potencialidades de pensamiento. En la medida que se favorezca con actividades como el relato, cuento, etc. el niño tendrá posibilidades de aumentar su autonomía lingüística para comunicarse, como ha de suceder en el período de las operaciones concretas, etapa en la que el lenguaje ocupa un lugar determinante.

El niño al entrar a la primaria, llega poseedor de un sistema oral de comunicación que naturalmente lo ha aprendido matizándola con una gramática propia. El lenguaje es una parte de la función semiótica que permite la interacción del niño con la realidad y la estimula a construir diversas formas de expresión y comunicación entre los que se encuentra la escritura y la lectura como modalidades de la lengua que propician la construcción de otros conocimientos sobre objetos de la realidad.

³¹ GOMEZ, Palacios, Margarita. *El niño y sus primeros...Ob. Cit.* pág. 38.

Sólo que, respecto a la lengua la escuela se encarga de trabajarla enfatizando el plano morfo-sintáctico olvidando el plano semántico o sea, la parte significativa. En la escuela la enseñanza se presenta con la finalidad clara de enseñar a leer y escribir, pero muchas veces sin tomar en cuenta que cada niño presenta diferencias en tiempo y modo para la adquisición y que además cada texto escrito posee una gramática particular que le da coherencia, claridad, lógica, etc. al contenido que hacen que hacen comprensible lo que se leen y a quien se lee. Es decir, para formar al niño como lector crítico que discrimina, discierne, asocia, establece relaciones, hace inferencias, etc.

Todos los niños no inician sus relaciones con la lecto-escritura cuando comienzan con el primer grado de primaria, por el contrario ya desde antes el niño elabora hipótesis y muchas veces imita la actitud lectora que manifiestan los adultos, puesto que hay lugares en los cuales no solo existen materiales escritos propios para los niños sino también lectores que con su actitud estimulan el hábito por la lectura. Además, por una naturaleza social, el niño se relaciona activamente en la vida cotidiana, con escritos, anuncios, carteles, etc. sin embargo, la metodología utilizada generalmente por los docentes se centra en enseñar a leer y escribir únicamente, sin tomar en cuenta si el niño posee o no estimulaciones previas con lo cual surge el problema en la enseñanza inicial de la lectura: lograr que los niños asocien a su lenguaje hablado los signos de lenguaje escrito.

Lo ideal, como ya se ha apuntado, sería practicar una enseñanza aprovechando esa función semiótica de la cual ya se hizo referencia y la experiencia previa del niño para que descubra de manera espontánea cada uno de los signos gráficos y su articulación fonética correspondiente utilizando cosas y hechos que las palabras mismas simbolizan y no promover "una actitud mecánica de descodificación de unidades gráficas en unidades sonoras,"³² con lo cual sólo se favorece la repetición y la memorización.

³² GOMEZ Palacios, Margarita. La lectura en la escuela. Ob. Cit. pág. 14.

“El concepto de enseñanza-aprendizaje de la lectura debe pensarse y desarrollarse en el contexto social de la comunicación”³³ comunicación que da lugar al conocimiento de formas y usos para poder decir algo a alguien, referirse a una cosa en particular sin la necesidad de ser explícito en el habla, entender lo que alguien dice a partir del manejo de un sistema de escritura, etc.

El niño ya tiene elaborados una diversidad de esquemas a los cuales se traducen en aprendizajes porque parte de la percepción sincrética. La separación de las partes (descomposición del todo), representa una estrategia intelectual que el niño va llevando a cabo en su proceso de análisis y representación gráfica de una situación que al mismo tiempo es visual y auditiva que no puede estar alejado de sus experiencias, puesto que el niño ya posee un vocabulario o significantes verbales adquiridas por imitación o por vivencias reales. “La adquisición de las palabras con un significado real es una construcción por parte del sujeto a partir del contacto con la realidad, o del apoyo en otros conceptos surgidos a su vez de la experiencia”.³⁴

En este sentido, cuando ya el niño domina la lectura y la escritura, continúa el afianzamiento de éstas habilidades desarrollando un proceso constructivo en la que intervienen aspectos psicológicos, lingüísticos, sociales, y culturales que se encuentran apoyando a los esquemas previos del alumno, a partir de la cual se van estableciendo relaciones entre él mismo y el texto que lee, “la comprensión lectora depende de la complejidad y la extensión de la estructura intelectual de que dispone el sujeto para obtener un conocimiento cada vez más objetivo”.³⁵

³³ Ibidem, pág. 18.

³⁴ MORENO, Montserrat. Ob. Cit. pág. 167.

³⁵ GOMEZ Palacio, Margarita. Ob. Cit. pág. 25.

Tales estructuras representan la acumulación de aprendizajes que durante su desarrollo anterior el niño ha construido. Por otro lado acrecentará poco a poco su conocimiento lingüístico, competencia comunicativa y conocimiento y coordinación de la secuencia gráfica respecto al sistema de escritura con lo cual, sin duda alguna, fortalecerá su proceso de comprensión de la lectura.

3.3 La convencionalidad de la lectura y la escritura.

El niño nace y crece en un ámbito sociocultural que predominantemente está lleno de esquemas significativos orales o gráficos que debe aprender para utilizarlo activamente. Es indudable la presencia de signos gráficos en torno al niño que espontáneamente tratará de reproducir o imitar, al principio por medio de dibujos o garabatos, sin embargo, esto no supone que él sepa realmente que tales esquemas gráficos simbolizan precisamente la lengua oral. Existe una diferencia enorme entre el código oral y el escrito, pero a la vez que existen vinculaciones convencionales que los unen, hay que los separan. Ambas formas de comunicación son construidos por el ser humano en el marco de la función simbólica, es decir, a partir de la doble faceta de simbolizante y de simbolizado.

Cuando el niño representa inicialmente su mundo, lo hace a través del dibujo cosa que no puede por ningún motivo considerarse arbitraria, puesto que hay relación de parecido entre la realidad y el dibujo.

A medida que el niño evoluciona, va elaborando sus propias ideas sobre la diferenciación entre las cosas y la forma en que se les denomina. Sin embargo, "al iniciar su aprendizaje de la lengua escrita se ve obligado a comprender y producir un tipo de grafismo muy diferente al que hasta ahora ha venido realizando; este tipo de grafismo constituye el mundo de los signos gráficos que debe aprender mediante un código para comunicarse a través de él"³⁶, lo cual implica una arbitrariedad porque

³⁶ MORENO, Montserrat. Ob. Cit. pág. 182.

no hay relación de parecido y una convencionalidad porque “se da un acuerdo implícito en una comunidad lingüística con el fin de que las mismas palabras correspondan siempre a los mismos conceptos, ya que de lo contrario no existiría comunicación alguna”.³⁷

Esta arbitrariedad es señalada más claramente por Delia Lerner cuando afirma que la lengua escrita “es un código, es decir, un sistema de signos en el que la relación entre el significante y el significado es arbitraria y convencional”,³⁸ citando como ejemplo la palabra “tenedor” que esta formada por varias letras: “t-e-n-e-d-o-r”, pero que en cada se parece al utensilio usado para comer, ni muchos menos al concepto que se tiene del mismo (sirve para comer), y lo que es más complicado aún: no hay parecido entre “tenedor” (palabra escrita) y “tenedor” (palabra hablada). “la escritura es un sistema de signos que no representan ningún parecido entre significante y significado; la relación entre uno y otro se ha establecido en forma arbitraria porque la gente que habla determinada lengua se ha puesto de acuerdo en representar determinados sonidos o significados con ciertas grafías y no con otras”.³⁹

Lo importante para el niño no es reproducir mecánicamente este sistema de signos, sino conocer constructivamente que la lengua escrita es un código determinado por una convención social. Sólo así podría hacer frente a dos formas nuevas para él.

- Representar su realidad ya no sólo con símbolos (dibujos) sino con signos.
- Percibir su realidad no sólo visualmente, sino también de forma auditiva: sonidos representados por grafismos llamados letras.

³⁷ Ibidem. pág. 183.

³⁸ LERNER, Delia. Ob. Cit. pág. 46.

³⁹ Ibid.

En lo convencional de la escritura y lo que representa no media ningún sentido lógico y eso es lo que tiene que comprender el niño. La comprensión de la relación de arbitrariedad y convencionalidad entre las palabras y aquello que representan puede surgir en diversas situaciones espontáneas que practican los niños, por ejemplo: invento de palabras o dibujos, según un acuerdo grupal para denominar a ciertos objetos o a los mismos compañeritos.

3.4 Estrategias pedagógicas para la lectura.

Como se ha descrito, el niño a medida que pasa el tiempo, va desarrollando estructuras mentales que constituyen una serie de aprendizajes o esquemas de conocimiento que permiten la construcción de otros, de tal manera que una lectura nueva le asegura el acceso a un vocabulario diferente al que posee, al conocimiento del sistema de escritura y a las diferentes funciones que la lengua tiene en el contexto social. Estos esquemas de conocimiento dan posibilidad al sujeto de adecuarse cada vez mejor a los significados que se pueden construir a partir de un texto escrito, de una lectura.

Leer es un acto inteligente que se manifiesta en la búsqueda de significados, proceso en el cual el niño, llámese lector, combina diversos conocimientos que le ayudan a obtener esos significados en lo que lee. Es decir, requiere de la información visual que le brinda el texto (signos gráficos) y de información no visual que el lector posee sobre la lengua: el tema que lee y lo que espera encontrar en el texto. Sus esquemas previos de conocimiento le permiten aprovechar un mínimo de la información visual y recurre principalmente a la no visual para lograr mayor éxito en la búsqueda de significados.

Sus esquemas de conocimiento se actualiza, se modifican continuamente al desarrollar una serie de habilidades llamadas estrategias de lectura como lo son: el muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección.

El muestreo es una habilidad que permite al lector seleccionar las formas gráficas que representan los índices informativos más importantes (de mayor significado), es decir, obtiene más información de las consonantes que de las vocales, de las sílabas iniciales que de las finales, etc., con lo cual podrá predecir y anticipar lo que vendrá en el texto.

La predicción consiste en prever el final de un texto antes de concluir la lectura. Por ejemplo: saber el contenido de un texto con sólo conocer el tema o cualquier otro tipo de información sobre el texto.

La anticipación le permite al niño lector adelantarse a las palabras que va leyendo y saber cuáles continúan y con ello evitar caer en repeticiones constantes de las mismas sílabas o palabras, la anticipación puede ser de tipo semántico, o sea saber que sigue con sólo conocer el significado de los leído, o sintáctico, anticiparse a pensar que después de un artículo viene un sustantivo.

“Un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible, utilizando su conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen”,⁴⁰ es lo que se conoce como inferencia. Se concibe como una habilidad de deducir información no explícita en el texto.

La confirmación, por su parte, es una acción que se realiza constantemente “cuando las predicciones e inferencias resultan ser falsas, o cuando el lector descubre que no se justifican algunas de ellas”.⁴¹ Consiste en confirmar o rechazar lo predicho de acuerdo al sentido de lo que se lee.

⁴⁰ GOMEZ Palacio, Margarita. Et. Al. Ob. Cit. pág. 27.

⁴¹ Idem.

La autocorrección se realiza cuando la confirmación demuestra que una de las estrategias no fue adecuada y se regresa al lugar del error y se autocorrige o cuando el lector reconoce que debe formular hipótesis alternas para construir el significado".⁴²

Durante el proceso de adquisición de la lectura el niño usa en forma natural algunas de estas estrategias y su competencia lectora progresiva estará en función de la habilidad que muestre para desarrollar las citadas estrategias.

3.5 Los métodos de lectura.

Una vez que el niño domina las combinaciones del código de la lengua escrita, es decir, lee por palabras y frases, comienza a leer por su cuenta, más si es estimulado por la familia o por el maestro para convertirse en un verdadero lector. La lectura principalmente solo puede llevarse a cabo en dos formas, oral y en silencio, que son las que en la escuela se le da mayor importancia y práctica, pero de acuerdo al objetivo que se establezca y se persiga puede haber variantes o clasificaciones.

3.5.1 La lectura oral.

Es un tipo de lectura que se realiza en voz alta para que sea escuchada por un público con la finalidad de transmitir conocimientos a otras personas.

Inicialmente la lectura oral favorece a la adquisición de los signos y después la formación de hábitos que hacen inconsciente el mecanismo. La lectura oral es importante para consolidar las asociaciones entre los signos y sonidos y para prevenir errores en dicha asociación.

⁴² Idem.

Este tipo de lectura apoya a la educación de la voz y ayuda también indirectamente a fortalecer el lenguaje hablado que logra beneficiarse con los éxitos y fracasos obtenidos en la lectura. Aunque, "el que un niño lea bien en voz alta, no quiere decir que se un buen lector, ya que pudo haber dominado solamente la técnica, pero quizás el hecho le parecerá una experiencia tan vacía que le evitará siempre que pueda".⁴³

La lectura oral puede favorecer quizá a la comprensión, aunque no se considera esto fundamental en este tipo de lectura, pues al leer el alumno presta mayor atención a la lectura fluida dejando a un lado la comprensión.

3.5.2 La lectura coral.

Esta es una forma de lectura oral que se practica mucho en la escuela, pero que presenta a la vez ventajas y desventajas. Por un lado favorece a la adquisición de la técnica de la lectura corriente al igual que lo hace la lectura oral. Según señala Clotilde Guillen: "la lectura coral es conveniente en el período de iniciación de la lectura, porque multiplica y generaliza el ejercicio; favorece a los tímidos y facilita la autocorrección".⁴⁴ Sólo que, por otro lado, "la lectura coral disminuye la responsabilidad y esfuerzo personal... convirtiéndose en un ejercicio mecánico monótono del que se ausenta con frecuencia la atención, de ahí se escaso poder educativo".⁴⁵

⁴³ GASPAR Hernández, Mauricia. Como lograr espacios para lectura en el 5º grado de educación primaria. pág. 12.

⁴⁴ GUILLEN de Razzano Clotilde. Ob. Cit. pág. 34.

⁴⁵ Idem.

3.5.3 La lectura de comprensión o silenciosa.

Es un tipo de lectura más sencilla, porque es una actividad en la que el lector no tiene que quedar bien con nadie, sino que lee para si mismo.

Se supone que este tipo de lectura es útil para ampliar el vocabulario del alumno a la vez que se habitúa a interpretar el sentido de cada texto. Por lo tanto, debe practicarse en grados superiores principalmente, además de que es propicia para el niño que presenta dificultades en la lectura oral, pues hay menor riesgo de cometer errores.

La lectura silenciosa es llamada también de comprensión, aunque este aspecto está en función de habilidades de las cuales ya se hizo mención: la capacidad y logros del alumno, esquemas previos que le permitan acercarse al manejo de la información de tema de la lectura, etc.

3.5.4 La lectura dinámica.

La lectura dinámica implica un proceso más amplio puesto que primeramente debe leerse el texto de una forma global y con velocidad adecuada al texto mismo, de tal manera que se logre una apreciación de las ideas mas importantes de cada párrafo e identificar las palabras claves o con mayor carga de significado, a la vez de que se subrayan aquellas que se desconocen su significado para localizarlas en el diccionario. Cuando ya se ha logrado lo anterior, se procede a elaborar una recapitulación o reestructuración del texto utilizando, el lector, sus propias palabras para trabajar el texto a partir de una autoconstrucción de significados.

La lectura dinámica por su complejidad se sugiere adoptarla y practicarla en grupos como el 5º grado o el 6º; porque son alumnos que de alguna forma pueden tener acceso a la comprensión de la información dado a que ha estructurado esquemas

previos suficientes respecto de la lectura y la lectura dinámica precisa de leer por unidades de pensamiento y no por palabras.

Cualquiera que se considere buen método para la enseñanza de la lectura no puede desarrollarse con buen provecho si no se toman en cuenta los principios básicos de la psicología del aprendizaje, pues el aprendizaje de la lectura sólo puede lograrse:

- Si la lengua que el niño lee es la misma que habla.
- Si el programa escolar presenta un contenido que coadyuve a que el niño piense más y mejor.
- Si hay un reconocimiento de los esfuerzos del niño por parte del maestro y éste lo motiva y lo estimula.
- Si el trabajo de la lectura es de autoconstrucción y el niño no se somete a la autoridad del maestro en torno al saber y si además se recurre al uso de materiales diversos para la lectura para no trabajar sólo con el libro de texto.

CAPITULO 4

LA ESCUELA Y LA FAMILIA EN EL PROCESO DE LA LECTURA

CAPITULO 4

LA ESCUELA Y LA FAMILIA EN EL PROCESO DE LA LECTURA.

La escuela y la familia representan a dos instituciones que particularmente brindan educación. La primera lo hace de manera formal, sistematizada, escolarizada y la segunda es informal, en el que solo se establecen relaciones socioafectivas pero que no existe programación preestablecida para desarrollar un proceso educativo.

En lo que respecta a la actividad de la lectura, ambas, instituciones influyen sobremanera para determinar si un niño es o no un buen lector, toda vez que pueden desarrollarse procesos amplios de estimulación no sólo para aprender a leer y escribir, sino para comprender la relación ilógica del lenguaje en sus dos modalidades: lengua oral y escrita y fortalecer esos procesos de tal forma que se concreten posteriormente en actos de lectura que predominantemente sea de comprensión. ¿Cómo se practica la actividad lectora en la escuela? ¿Cómo se sugiere hacerlo a partir del programa escolar? ¿Cómo influye la familia para coadyuvar en el buen desarrollo de esta competencia? Tales cuestionamientos motiva a realizar los siguientes aspectos:

4.1 La lectura en la escuela primaria.

Como se ha apuntado desde el principio, la lectura representa un problema toda vez que los alumnos, específicamente de grados superiores, no trabajan a nivel de comprensión, puesto que carecen de esquemas previos que les de posibilidades de actuar sobre un texto y construir significados, cosa que quizá se origina por las estrategias que han sido utilizadas desde los grados iniciales para involucrar al niño en el manejo y uso de la lengua escrita, los cuales se orientan indirectamente a realizar un modelo (el maestro), de cómo escribir y cómo leer dentro del contexto

escolar. El maestro de alguna manera, lleva de la mano a sus alumnos para lograr una apropiación de conocimientos, es decir, que es el maestro el encargado de seleccionar qué leerán los alumnos aunque al final de cuentas modifique el texto para dar resúmenes, definiciones o cuestionarios. La tarea que le corresponde al alumno sería únicamente la de memorizar datos. Es más, si al alumno se le complica hallar una respuesta, es el maestro el que responde o completa los cuestionamientos.

La lectura en la escuela primaria se practica generalmente sólo como los libros de texto de las diferentes asignaturas, en especial con el libro de lecturas, pero muchas veces a éste último se recurre como un apoyo en momentos en que el docente debe ausentarse del aula y sugiere a sus alumnos llevar a cabo lecturas orales, silenciosas o corales, o en su caso abrirlo para realizar una copia. Por lo general, si se trata de leer, esto se efectúa practicando una lectura dirigida en el que el maestro se encarga de interpretar el texto, expone o amplía la información según su criterio, sus experiencias o la información previa que haya buscado. De hecho el maestro es el modelo de como leer y comprender lo que se lee.

Otras veces el maestro lograr dirigir de tal forma la lectura del texto que llega a controlar la participación de los niños limitando su libre expresión al decir: lo que el texto dice es... o lo que debiste entender es..., etc.

La comprensión de la lectura "es fundamentalmente social... Pero el tipo de relación que se establece en la escuela entre docente y alumnos imprime al proceso ciertas características. En él está el juego de la doble autoridad del maestro: la autoridad de quien sabe más"⁴⁶ y por lo tanto puede aportar más al texto, y la autoridad que asume frente a sus alumnos. En este sentido, la actividad de lectura en los niños se complica porque en el intento por desarrollar una lectura productiva se encuentra

⁴⁶ ROCKWEL, Elsie. Ob. Cit. pág. 128.

con el rechazo o la reformulación de sus respuestas, pues “los niños dentro de esa relación asimétrica, entran en un doble proceso, en el mejor de los casos, de tratar de interpretar el texto y a la vez tratar de interpretar lo que entiende y solicita el maestro”⁴⁷

La consideración de un modelo en el aula atrofia toda posibilidad de construcción y de intención del alumno de operar al texto escrito. Esta actitud, en la práctica se ha visto justificada -arbitrariamente- por el deseo de cubrir un programa escolar en las diferentes asignaturas, con la cual la lectura no se concibe más que como una cuña que cubre espacios vacíos en e tiempo escolar y no como pilar fundamental para el aprendizaje general en el grado.

4.2 El programa oficial 1993 vigente.

El antecedente inmediato de los Planes y Programas de Estudios actuales es el que surge de la Reforma Educativa de 1970-76, etapa en la cual se considera que la enseñanza primaria fue la mayor beneficiada por los cambios implementados, pues para estructurar los programas correspondientes se consideró como aspectos fundamentales, entre otros, el carácter permanente del proceso educativo, la actitud científica, la conciencia histórica y un mayor apremio del aprendizaje sobre la enseñanza. Más por otro lado, también se resalta la labor del maestro para seleccionar, adecuar y dirigir las actividades llevando a los alumnos a alcanzar los objetivos.

Un rasgo principal del problema elaborado en esta etapa histórica de la educación es la de tomar una posición fundamentada en e conductismo pues se organiza de manera fragmentada al presentarse por:

⁴⁷ Idem.

Unidades -- obj. Generales --- obj. Particulares --- obj. Específicos, siendo estos últimos los indicadores del alcance del aprendizaje mismos que una vez alcanzados, sirven como base para lograr otros. Este planteamiento implica una transmisión pura del conocimiento en un plano lineal acumulativo y pasivo que acentúa la memorización.

En este marco, respecto a la lectura, el programa en mención se manifiesta rígido, con una secuencia poco flexible que orienta a una enseñanza de la lectura inicial mediante una discriminación ideovisual rápida y sencilla donde los niños aprenden el reconocimiento de letras y palabras basándose en la constante visualización y confiando el avance del aprendizaje en la maduración visual paulatina del niño. El aprendizaje posterior se obtiene ampliando ese reconocimiento promoviendo una lectura girada con pretensiones de asegurar en el alumno una comprensión, pero que no trasciende.

El "Plan y Programa de Estudios 1993" presenta otras perspectivas. Surge por una demanda urgente de la sociedad y principalmente de padres de familia y maestros preocupados por que la educación formativa de los niños presente un giro relevante en la escuela. Dentro de esas preocupaciones se encuentra la **COMPRESION DE LA LECTURA Y LOS HABITOS DE LEER Y BUSCAR INFORMACION**, como capacidades que deben fortalecerse en el área de español.

En estos programas de estudio no hay lugar para la "atomización de los conocimientos" bajo objetivos a corto plazo que implican una rigidez en el manejo. Por lo contrario, es flexible y promueve una enseñanza que acentúa el desarrollo de la comprensión y lo que es más importante: considera apremiante el proceso de construcción del conocimiento del niño para configurarse como programa; no la yuxtapone como lo han hecho otros anteriores.

El citado programa se estructura por asignaturas bajo propósitos, enfoque y contenidos que tienden a fortalecer la formación integral del alumno. Para ser más específicos, aquí se describe cada uno de los aspectos que corresponden a la asignatura de español y que retoman la importancia de la lectura.

4.2.1 Propósitos.

El propósito central señala la necesidad de "propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita".⁴⁸

Inicialmente el niño debe lograr un aprendizaje de la lecto-escritura que le brinden posibilidades de conocer y utilizar estrategias para hablar, redactar o leer libre y espontáneamente, a la vez que estimule su competencia comunicativa para diferenciar textos de índole diversa.

Se propone además promover el hábito por la lectura, siempre y cuando se oriente al desarrollo de la reflexión, valoración y crítica del significado y el programa lo impulsa partiendo de una relación activa entre autor y lector a través del texto.

4.2.2 El enfoque.

Este considera un establecimiento de relaciones estrechas entre maestro, alumno, objeto de estudio y los medios para lograr éste último, señalando primeramente que un aprendizaje significativo se configura por una serie de actividades o situaciones previas que hay que realizar en la que se destaca la práctica de la lectura y la escritura, quedando bajo la libre elección del maestro el uso de técnicas o métodos para lograrlo siempre y cuando se estimule la real capacidad para leer y escribir.

⁴⁸ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Planes y Programas de estudio 1993. pág. 23.

Por otro lado, la lectura y la escritura no son competencias circunscritas al contexto escolar, sino que se vincula con la experiencia extraescolar que posee cada niño que le permiten desarrollar su capacidad comunicativa en diferente tiempo y ritmo. Por eso es importante como lo señala el enfoque, estimular el intercambio de experiencias e ideas entre los alumnos y no sólo la actividad individual, para fomentar la expresión oral y la redacción de ideas de tal manera que el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua se enriquezca cada vez más.

4.2.3 Los contenidos.

Son conocimientos, habilidades o actitudes que el alumno debe desarrollar o apropiarse, involucrándose en situaciones de aprendizaje reales, constructivas; leyendo, hablando o escribiendo.

Este aspecto es interesante puesto que el programa propone contenidos de aprendizaje que se articulan, al igual que las actividades, bajo cuatro ejes temáticos que se trabajan no de manera aislada, sino combinadas. Se dice interesante porque para desarrollar las actividades en torno a dichos ejes se precisa de algo esencial: LA LECTURA, como puede apreciarse en el siguiente esquema, extracto del programa de 5º grado, citando un ejemplo del contenido programático respectivo.

EJE TEMATICO	PROPOSITO	CONTENIDOS
LENGUA HABLADA	Promover situaciones comunicativas para desarrollar la expresión oral conversando sobre temas libres.	Exposición y lectura de narraciones y descripciones.
LENGUA ESCRITA	Promover o reforzar habilidades para producir textos, no solo libres, sino basados en lecturas de otros textos.	Lectura oral para desarrollar dicción, fluidez, volumen, y entonación. Redacción de circunstancias y finales de narraciones leídas, etc.
RECREACION LITERARIA	Fomentar la capacidad de la lectura, comprendiendo y analizando activamente textos literarios para crear los propios.	Escenificación de diálogos leídos en textos literarios: narraciones u otros.
REFLEXION SOBRE LA LENGUA	Promover el empleo adecuado de la lengua para hablar o escribir de manera precisa y eficaz, cosa que solo puede lograrse si las actividades se integran a la práctica de la lectura y la escritura.	Reflexionar sobre el uso de preposiciones al redactar textos.

Como puede observarse, en el ejemplo se muestra que es imprescindible la lectura que de hecho no se circunscribe al libro de texto, sino que puede diversificarse mediante el recurso bibliográfico denominado "libros del rincón" y crear situaciones de aprendizaje que implique un acercamiento a la construcción del conocimiento.

4.3 El rol del maestro y del alumno.

El planteamiento de un nuevo programa bajo perspectivas de trabajo más dinámicas implica una reconsideración de la función del maestro y del alumno. El maestro precisa de una aceptación plena del concepto de su labor para integrarse a su actividad docente promoviendo la construcción del conocimiento y no la transmisión. Por otra parte, esa labor se encontraría discapacitada si esta no funciona en torno a un marco teórico de referencia y un marco experiencial que incidan en una transformación de la práctica docente común.

En este sentido, al referirse al tema de la lectura y su comprensión, es menester apuntar sobre la necesidad de conocer cómo aprende el niño para poder estimularlo ¿Pero qué tanto se estimula la lectura en el alumno? Qué tanto, si muchas veces no se puede transmitir lo que no se sabe, porque pocos son los maestros que se preocupan por leer. Aunque algunos autores como Elsie Rocwel,⁴⁹ para ser más específico, señalen que por el hecho de que el maestro de primaria trabaja con todas las materias tiene que consultar los libros de texto y otros materiales, revisar su programa, planear sus actividades, hacer anotaciones, interpretar lo que lee (lo cual constituye una parte de su formación), está sirviendo como modelo para sus alumnos para que éstos retomen tal actitud; ello no basta. Es preciso que el maestro asimile una reconceptualización de la lectura de comprensión basado en las características de un programa escolar y de los niños mismos.

⁴⁹ ELSIE, Rocwel, Ser maestro. Ob. Cit. pág. 129.

Es necesario que el docente se convierta en el lector que disfrute de la lectura y diseñe actividades o situaciones que estimulen al niño a leer y comprender lo que lee, adquiriendo éste un papel activo en la construcción del significado.

Por su parte los alumnos no serán individuos activados por la autoridad del maestro. Por el contrario, al promoverse una enseñanza centrada en el alumno, éste tiene amplias posibilidades de participación involucrándose plenamente en actividades grupales de lectura, escritura y expresión oral de acontecimientos de tal manera que se generen a cada momento situaciones comunicativas diversas que desarrollen su comprensión y sus procesos del pensamiento. El programa lo dice claramente: que los niños aprendan a leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando. Todo esto bajo una relación interactiva maestro-alumno como sujetos que saben, a la vez que desconocen.

Las innovaciones en los programas exige para el alumno un papel dinámico sobre la lectura y la comprensión de la lectura es decir, que desarrolle las estrategias antes descritas con el apoyo del docente que le permita una autonomía y tomar un control activo del proceso al llevar a cabo la lectura.

4.4 La influencia de la familia.

La educación implica un proceso participativo: Escuela-hogar. Cuando esa posibilidad existe, se fortalecen las expectativas de conocimiento del alumno.

Cierto es que existen niños que llegan por primera vez a la escuela con un cúmulo de información respecto a la actividad comunicativa hablada o escrita por estar en contacto constante con estimulantes lingüísticos en la casa o en la calle y que estas cosas llegan a ser parte frecuente de su vida cotidiana, pero también hay niños que carecen de ello, que nunca han presenciado un acto de lectura o escritura y no

tienen informantes adecuados. La situación sociocultural que permea la vida de cada familia influye sobre manera en el desarrollo de la capacidad de un niño no sólo para aprender a leer y escribir, sino para continuar reforzando esas habilidades en lo posterior.

Un niño puede mostrarse renuente ante la lectura porque reproduce una actitud o sistema de vida que predomina en su casa, quizá porque padres o hermanos no les interesa en lo mínimo las cuestiones intelectuales derivadas de la lectura. Generalmente estas actitudes indiferentes se deben al ínfimo nivel de escolaridad de la familia o porque se considera más importante -que de hecho lo es- conseguir el sustento diario que no queda suficiente tiempo para dedicárselo a los hijos. Este fenómeno trae como consecuencia que los alumnos generen actitudes aversivas hacia la lectura de textos en la escuela lo que limita su capacidad comprensiva.

La participación de los niños en el hogar en actos de lectura de cartas, telegramas, recetas, periódicos, etc. promueve el desarrollo de su competencia comunicativa que pueden clarificarse y fortalecerse en la escuela.

La familia puede coadyuvar a desarrollar un buen hábito de lectura en los niños. No precisamente tiene que haber excelentes lectores en casa, sino que la ayuda puede surgir con el simple hecho de que hermanos, padres, abuelos u otro miembro de familia sepa leer, que tenga interés en platicar o narrar sucesos, jugar con adivinanzas, cantos, etc. para estimular la expresión oral sin inhibiciones, escribir o leer. De esta manera, la lectura en la escuela puede tomarse agradable y no aburrido, tedioso para el alumno.

CONCLUSIONES

En función de los argumentos conjuntados para elaborar este trabajo y recurriendo a un análisis modesto de los mismos, se concluye que la lectura y la comprensión lectora son dos conceptos diferentes, pues en un entender constructivista la lectura se define como una relación activa pensamiento lenguaje y la comprensión como la construcción del significado de un texto, lo cual no quiere decir que primero deba enseñarse a leer para luego esperar que llegue la comprensión, sino que ambas se dan en un proceso implícito desde sus inicios.

Es erróneo pensar que el aprendizaje de la lectura se circunscriba al primer grado y definir, mediante una valoración subjetiva, quienes "leen" para aprobarlos al siguiente, cosa que deja entrever que el requisito esencial para aprobar a un alumno es que éste descifre correctamente, lo que según equivale a denominarlos "buenos lectores", cuando ambos procesos son totalmente diferentes. La lectura es un permanente objeto de estudio; aun cuando ésta represente para los grados subsecuentes un medio para llegar a los contenidos de otras asignaturas, en sí misma la lectura sigue siendo objeto de aprendizaje, es decir, en todos los grados hay que aprender a leer, pero leyendo. Por eso es que si bien el problema se localiza en alumnos de quinto grado, se subraya la necesidad de plantearlo desde su adquisición inicial.

En este sentido, para poder entender que la lectura de comprensión es todo un proceso que implica tener presente cómo construye el niño los conocimientos para saber qué forma enseñarle, es necesario la actualización teórica del docente vinculado a sus experiencias que se proyecten en una transformación sustantiva de su práctica. Es menester ya del maestro saber que un conocimiento llega al alumno mediante el desarrollo de contradicciones y conflictos que generen un movimiento



156611

156611

de las invariantes, funcionales y que su labor como docente está fincado en eso: crear situaciones que conflictuen al niño, pero siempre tomando en cuenta que un grupo de alumnos no es homogéneo, que entre uno y otro hay posibilidades contrastantes en tiempo y ritmo para aprender; que se acentúa aún más si lo que se le enseña lo aprende de un modo que raya en una posición conductista que nada tiene que ver con sus intereses. Lo anterior significa que el salón de clases debe transformarse en un laboratorio en el cual los sujetos modifiquen con su actuación los objetos de estudio con actividades ya no tanto individuales, sino grupales, que fomenten la expresión oral, el análisis de textos, la competencia comunicativa, etc. lo cual quiere decir que se trabaja poniendo en práctica de alguna manera la pedagogía operatoria que involucra consideraciones tales como:

- La génesis del conocimiento.
- El estadio en el que se encuentran los niños para asimilar y comprender nuevos aprendizajes.
- La participación del niño en la construcción del conocimiento.

Por otro lado, la tarea docente demanda una reconceptualización de la lectura de comprensión por parte del maestro, entender que la lectura es una conducta inteligente, no mecánica. Un error cometido por el alumno al leer forma parte de una experiencia asimilada y no precisamente tiene que entenderse como síntoma de incapacidad para el aprendizaje. Si el alumno se equivoca al leer está activando una coordinación de informaciones que posee, puesto que la lectura es proceso que actúa sobre fuentes visuales (lenguaje, conocimiento previo del tema) y dichas informaciones no las aporta el texto, sino que es el lector el que las construye en la búsqueda de significados.

De alguna manera, el niño lector utiliza inconscientemente las diversas estrategias para la lectura, quizá mínimamente, mismas que generalmente son desconocidas por los maestros, por ello cae en el error de no sólo seleccionar las lecturas, sino de corregir los errores de los alumnos al leer, incluso interrumpiendo constantemente la lectura para señalarlos, cosa que en nada los beneficia. Más bien debe comprenderse que los errores o desaciertos son manifestaciones de predicciones, anticipantes, etc. Por lo tanto, la práctica y evaluación de la lectura no debe orientarse a aspectos irrelevantes: buena pronunciación, velocidad, ritmo, etc., pues tanto pone atención el alumno en estas cuestiones que deja a un lado la asimilación del significado. Se puede evaluar más objetivamente haciendo preguntas sobre el contenido del texto, analizando la cantidad y calidad de los desaciertos, etc.

Por último, tanto la escuela como la familia tienen funciones fundamentales para que los alumnos se formen como buenos lectores, fomentado el hábito por la lectura, pero partiendo de hechos reales: en la escuela no se puede exigir a los alumnos lo que el maestro no es capaz de hacer; el maestro debe ser lector activo y que utilice no sólo libros de texto del alumno, sino que también los existentes en la biblioteca escolar (libros del rincón) u otros, de tal forma que sea diverso para atender los intereses individuales en el grupo y estimular la competencia comunicativa. La familia por su parte -aunque esto tenga que ser promovido por el maestro- tiene responsabilidad de colaborar participando de las experiencias obtenidas por el niño en la escuela a través de la lectura. Si no hay hábitos de lectura en la familia, cuando menos lo anterior pudiera facilitar una continuidad escuela-hogar en este sentido.

En base a las anteriores consideraciones, se presentan las siguientes sugerencias para coadyuvar de alguna manera en la construcción de una lectura de comprensión.

Para la enseñanza inicial:

- Acercar al niño a la lengua escrita y su función, tomando en cuenta la visión global que posee de la realidad para crear situaciones que lo motiven a comprender para qué sirve leer y escribir. Por ello es necesario facilitar actividades que permitan producir mensajes (avisos, recados, invitaciones, cartas, etc.) que cumplan con la función de comunicar algo a otras personas ante la imposibilidad de hacerlo personalmente. También la manipulación de etiquetas, anuncios, carteles o recorte de periódicos que posean símbolos, signos u objetos conocidos.
- Atender la función de la lengua escrita como sistema de signos. Hacer comprender al alumno que en la convencionalidad de la escritura y lo que representa no hay relación lógica, por lo que se debe partir de esa función simbólica que domina el niño y realizar juegos de dramatización, imitación, modelaje, juego de sonidos o señales que signifiquen algo para descifrarlo, jugar con inventos de signos convencionales para caer en la cuenta de que no todo se puede representar con eso, sino que precisa de un sistema convencional universal.
- Promover un aprendizaje comprensivo del sistema de escritura haciendo hincapié en lo fundamental que es respetar el proceso de construcción de la lecto-escritura, dando mayor lo que el niño logra reproducir espontáneamente mediante un acto de reflexión en el marco de los tres momentos que implica el proceso de lectura: a) anticipar el significado en una lectura global a partir de una imagen. b) consideración de propiedades cuantitativas y cualitativas de las palabras y; c) interpretación de oraciones a partir de una imagen.

Para consolidar el proceso de lectura en un grado superior.

- Conocer el programa escolar y organizarlo de tal manera que la lectura no se desarrolle de forma mecánica y tediosa, sino que responda agradablemente a situaciones comunicativas permanentes.
- Conocer al inicio del ciclo escolar el estado en que se encuentran los alumnos respecto de la lectura, determinar el estadio o nivel de conocimiento y saber de donde partir para desarrollar las actividades de aprendizaje para lograr que un nuevo conocimiento se construya cimentado en lo que cada niño previamente sabe.
- En base al diagnóstico, agrupar a los alumnos que presenten similitud en las características, mismos que serán apoyados por algunos más avanzados para generar conversaciones e intercambios de opinión que estimule a cada uno a ser competitivo.
- No iniciar el estudio de un tema facilitando a los niños la definición de los conceptos porque esto limita su comprensión. Por ello es necesario sugerirles un tema para que se den a la tarea de buscar información (por equipos) en casa, en la biblioteca u otras fuente, de tal manera que elaboren las definiciones y los pongan a consideración del resto del grupo. De esta manera el maestro puede diseñar nuevas situaciones didácticas y nuevas situaciones de aprendizaje a partir de la integración grupal.

- Utilizar los “libros del rincón” que existe en la escuela para estimular el hábito por la lectura partiendo de temas accesibles para los niños como: cuantos, leyendas, narraciones, etc. que desarrollen aspectos básicos que abarca la comprensión lectora: Interpretación, retención, Organización y Valoración. Después se pasaría a textos de carácter más complicado para estimular la competencia comunicativa.
- Que el maestro conozca las estrategias de lectura como el muestreo, la predicción, la anticipación, etc. para apoyar al alumno en la actividad lectora, en lugar de “etiquetarlo” de incompetente. Recurrir a las estrategias para conflictuarlo y cuestionarlo, por ejemplo con la inferencia.

BIBLIOGRAFIA

- DE LA TORRE Camacho, Enrique. Pedagogía, Teoría y Práctica. S.E.P., México, 1994, 326 p.
- DELVAL, Juan. Crecer y pensar. Cuadernos de pedagogía. 6 ed. Edit. LAIA, México, 1989.
- GOMEZ Palacio, Margarita. El niño y sus primeros años en la escuela. S.E.P., 1995, 224 p.
- GOMEZ, Palacio, Margarita, Et. Al. La lectura en la escuela. S.E.P., 1995, 311 p.
- GUZMAN, Jesús Carlos y Gerardo Hernández Rojas. implicaciones educativas deseis teorías psicológicas. UNAM.
- GUILLEN de Rezzano, Clotilde. Didáctica especial. 10 ed. Edit. KAPELUSZ, Buenos Aires, 1997, 316 p.
- ROCKWEL, El sie. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. Edit. El Caballito, México, 1985, 160 p.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Plan y programas de estudios 1993, 164 p.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Libro para el maestro 1º y 5º grado. S.E.P., México, 1997.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Política educativa en México. U.P.N. T.3, México, 1981, 162 p.
- UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. Contenidos de aprendizaje. Anexo II: Lectura y escritura. UPN., México, 1983, 85 p.