



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 25 B
Subsede Concordia

LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN EL CUARTO
GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

José Antonio González Salazar
Lucrecia González Salazar
Manuela González Salazar
María del Carmen Palencia Vizcarra
Petra Canizález Castañeda

MAZATLÁN, SINALOA, MÉXICO.

JULIO DE 1996



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Mazatlán, Sinaloa, 9 de JULIO de 19 96.

C. PROFRA (A): JOSE ANTONIO GONZALEZ SALAZAR
LUCRECIA GONZALEZ SALAZAR
MANUELA GONZALEZ SALAZAR
MARIA DEL CARMEN PALENCIA VIZCARRA
PETRA CANIZALES CASTAÑEDA

Presente.-

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo, titulado: "LA COMPRESION DE LA LECTURA EN EL CUARTO GRADO DE EDUCACION PRIMARIA".

Opción: TESIS, Asesorado por el C. Profr(a): ROSA MARIA ARAGON SALAZAR, A propuesta del asesor Pedagógico, C. Profr(a): YOLANDA ARAMBURO LIZARRAGA, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentarlo ante el H. jurado que se le asignará al solicitar su examen profesional.

ATENTAMENTE "EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

LIC. JOSE MANUEL LEON CRISTERNA PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES PROFESIONALES DE LA UPN 25-B



S. E. P. UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL UNIDAD 252

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| FORMULACIÓN DEL PROBLEMA..... | 4 |
| METODOLOGÍA..... | 15 |
| A. Análisis e interpretación de resultados..... | 16 |
| | |
| CAPÍTULO I. LA EVOLUCIÓN DE LA ESCRITURA..... | 27 |
| 1.1. El origen del lenguaje escrito..... | 27 |
| 1.1.1. Los primeros signos del lenguaje..... | 27 |
| 1.1.2. Representación de los gestos a través del juego..... | 28 |
| 1.1.3. Representación de los gestos en el dibujo..... | 29 |
| 1.1.4. De los garabatos a los signos..... | 30 |
| 1.1.5. Conclusiones prácticas..... | 31 |
| 1.2. El desarrollo de la escritura..... | 33 |
| 1.2.1. Enseñanza tradicional de la escritura..... | 43 |
| 1.3. Las soluciones históricas al problema de la escritura..... | 47 |
| 1.4. Algunas consecuencias pedagógicas..... | 50 |
| | |
| CAPÍTULO II. DESARROLLO DE LA LECTURA..... | 56 |
| 2.1. La enseñanza tradicional de la lectura..... | 56 |
| 2.2. Algunas concepciones..... | 57 |

| | |
|---|----|
| 2.2.1. La naturaleza..... | 59 |
| 2.2.2. Estrategias que se cumplen en la lectura..... | 60 |
| 2.2.3. Los desaciertos en el proceso de la lectura..... | 62 |
| 2.2.4. Evaluación de la lectura..... | 62 |
| 2.2.5. Consecuencias..... | 63 |
| 2.3. Los procesos psicolingüísticos de la lectura..... | 67 |
| 2.3.1. Sustitución y comprensión..... | 68 |
| 2.3.2. Lenguaje verbal y escrito..... | 70 |
| 2.3.3. Leer y escuchar procesos receptivos-activos..... | 71 |
| 2.3.4. Lectura en voz alta y lectura en silencio..... | 73 |
| 2.3.5. El lector un gramático intuitivo..... | 74 |
| 2.3.6. Las partes y el todo..... | 75 |
| 2.4. La importancia del acto de leer..... | 77 |

CAPÍTULO III. LA COMPRENSIÓN DE LA LECTO- ESCRITURA.....

| | |
|--|----|
| 3.1. La conciencia fonológica de la lecto-escritura..... | 81 |
| 3.2. Relación entre la lectura y la escritura..... | 84 |
| 3.2.1. Integración del proceso de lecto-escritura..... | 87 |
| 3.2.2. La enseñanza de la escritura..... | 87 |
| 3.2.2.1. Organización del aula..... | 88 |
| 3.2.2.2. La selección de los temas..... | 89 |
| 3.2.2.3. Modelado de la escritura..... | 90 |
| 3.2.2.4. Revisión..... | 92 |
| 3.2.2.5. Edición..... | 92 |
| 3.2.3. La utilidad de los textos de los alumnos..... | 93 |

| | |
|--|-----|
| 3.2.4. Estrategias que permiten reforzar la lectura y la escritura..... | 94 |
| 3.2.4.1. Resúmenes de historia..... | 94 |
| 3.2.4.2. Bosquejo de la historia..... | 95 |
| 3.2.4.3. Actividades de creación escrita..... | 96 |
| 3.3. Los niveles de la comprensión..... | 97 |
| 3.3.1. Nivel informativo..... | 98 |
| 3.3.2. Nivel estilístico..... | 98 |
| 3.3.3. Nivel ideológico..... | 98 |
| 3.4. Modelos para la comprensión de la lectura..... | 98 |
| 3.4.1. Lectura narrativa..... | 99 |
| 3.4.2. Lectura poética..... | 100 |
| 3.4.3. Lectura ensayística..... | 101 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO IV. LA COMPRENSIÓN Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR..... | |
| 4.1. Características del niño de cuarto grado..... | 102 |
| 4.1.1. Desarrollo cognoscitivo..... | 104 |
| 4.1.2. Desarrollo socioafectivo..... | 107 |
| 4.1.3. Desarrollo psicomotriz..... | 110 |
| 4.2. El bajo rendimiento escolar..... | 113 |
| 4.2.1. Problemática del aprovechamiento escolar..... | 115 |
| 4.2.2. Un fenómeno de causalidad compleja..... | 116 |
| 4.2.3. Implicaciones educativas y sociales del aprove- chamiento escolar..... | 118 |
| 4.2.4. Supuestos que subyacen en la noción de prove- | |

| | |
|---|-----|
| chamamiento escolar..... | 120 |
| 4.2.5. Posibilidad de abordar en la práctica docente el problema del rendimiento escolar..... | 123 |
| 4.3. La comprensión como factor determinante del rendimiento escolar..... | 128 |
| 4.3.1. El vínculo entre el aprendizaje, comprensión y rendimiento escolar según las características de los alumnos de cuarto grado..... | 132 |
| CONCLUSIONES | 135 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 139 |
| ANEXOS..... | 142 |

*2014-15-16
C. M. L. M.*

INTRODUCCIÓN

La constante dinámica en el ámbito del quehacer educativo conlleva a una revisión de los distintos elementos teóricos y metodológicos que los profesores utilizan día a día en el desarrollo de su práctica docente.

La interpretación de la lectura es un hecho muy importante para cualquier individuo, ya que lo posibilita para estudiar y desarrollarse en la sociedad en que vive. Ésta requiere de individuos preparados, eficientes y de calidad, y una forma de hacerlo es el gusto por la lectura, lo que se tiene que comprender, ya que de no hacerlo entonces no se le puede llamar lectura.

Actualmente la falta de comprensión lectora está enfrentando al maestro ante una grave problemática, ya que los alumnos al no entender, no podrán apropiarse del conocimiento repercutiendo en el aprendizaje y enfrentándose con grandes deficiencias para ascender a otros niveles.

Todas las actividades que el maestro emprende, en cuanto a la lectura, están encaminadas a lograr en los alumnos una actitud crítica y reflexiva. Por lo tanto, se mantendrá una participación dinámica de cada uno de ellos, opinando, proponiendo respuestas, sugiriendo, analizando, reflexionando cada parte del

texto.

El presente trabajo de investigación aborda la importancia de que el niño comprenda lo que lee, ya que es el principal objetivo para la aportación del conocimiento y evitar el bajo rendimiento escolar.

En forma general daremos a conocer como está estructurado este trabajo:

Se presenta la justificación como una serie de reflexiones sobre el problema planteado en el objeto de estudio, mismo que nos lleva a formular los objetivos del presente trabajo.

En la metodología describimos el método experimental, la hipótesis a probar, así como los resultados obtenidos en nuestra investigación.

En el primer capítulo se refiere a la evolución de la escritura, con la prehistoria del lenguaje escrito, su desarrollo y algunas consecuencias pedagógicas.

En el capítulo segundo, se presenta el desarrollo de la lectura, las referencias teóricas generales que sustentan el presente trabajo tales como: la concepción tradicional acerca de ésta, el conocimiento de los procedimientos psicolingüísticos y la im-

portancia del acto de leer.

En el tercer capítulo titulado la comprensión de la lecto-escritura, se hace un análisis sobre el aprendizaje de la lengua oral y escrita y la relación que existe entre ambas, las actividades para reforzar el conocimiento y los modelos que se pueden utilizar para la comprensión de la lectura.

En el capítulo cuarto titulado "la comprensión y el rendimiento escolar", el cual comprende los rasgos del niño de cuarto grado, lo que es muy importante tener en cuenta dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y como la comprensión es un factor determinante en el aprovechamiento escolar, esto nos lleva a establecer el vínculo entre el aprendizaje, comprensión y rendimiento escolar según las características de los alumnos de cuarto grado.

Por último, se presentan las conclusiones y/o sugerencias a que pudimos llegar al término de nuestro trabajo, así como las referencias bibliográficas que apoyaron nuestra investigación y sus anexos correspondientes.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Si la función de la escuela es desarrollar seres cada vez más adaptados a su medio social, es indispensable aclarar que: para que un individuo se adapte a las exigencias actuales del mundo moderno, debe haber podido desarrollar al máximo sus potencialidades intelectuales, emocionales, sociales y así comprender mejor las necesidades de cambio continuo, que es el mayor reto que la civilización moderna nos impone.

Esto significa que la institución debe preparar al individuo para el mañana, dándole herramientas para comprender el mundo en el que le toca vivir.

Uno de estos instrumentos, es el aprendizaje de la lecto-escritura, pilar fundamental para un eficaz progreso de la educación y la cultura.

Con respecto a esta instrucción encontramos que en México hasta 1969 la intervención pedagógica se realizó bajo la hegemonía del uso de los métodos de marcha sintética: el silabario de San Miguel, el onomatopéyico y el ecléctico eran algunos de ellos. Incluso, éstos no solo eran utilizados por los profesores en las escuelas, sino que era común que los padres de familia, en el mejor de los casos, también los usaran en casa.

Hasta entonces la acción pedagógica ejercida para el logro de este aprendizaje en el hogar y en la escuela, tenían cierta coincidencia significativa. Se puede decir que había una relativa continuidad metodológico-didáctica en esos dos espacios.

Sin embargo, a partir de la reforma educativa de 1970, la Secretaría de Educación Pública impuso una nueva forma de intervención pedagógica para el aprendizaje de la lecto-escritura. Se trataba y se trata del método global de análisis estructural, cuyos supuestos teóricos y procedimientos concretos son totalmente distintos a los métodos que tradicionalmente habían tenido un uso hegemónico en los contextos familiar y escolar.

Al implantar esa reforma educativa, el saber hacer metodológico del magisterio, de repente y abruptamente es desconocido en el nuevo currículum escolar dando paso al aprendizaje apresurado y a la aplicación inmediata de otro saber que a juicio de los expertos, era más eficaz. Este cambio no sólo provocó que la actividad de los profesores se volviera incomprensible para los padres, sino incluso para los mismos profesores.

Dado que la implementación de este método se hizo de manera vertical, haciendo tabla rasa de los conocimientos metodológicos previos de los profesores, muchos de ellos se re-

sistieron a aplicarlo, desafiando a la coerción administrativa y haciendo valer su propio saber. Esto explica que por la vía del hecho coexistieran, en la últimas dos décadas, tanto los métodos sintéticos como los analíticos. Además, debe añadirse que en las postrimerías de los años 80 se implementó a un nivel más amplio la propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (PALE).

Se trata de una propuesta emergente, dinámica y de fundamentación piagetiana que en sus orígenes sólo se aplicaba en niños con algún retraso en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Ahora al parecer, la modernización educativa 1989-1994 en la educación primaria, da libertad al profesor para que utilice el método que considere más adecuado, según lo muestra la prueba operativa que actualmente se realiza en algunas escuelas primarias del país. En ese sentido, con esta flexibilidad para optar metodológicamente, al parecer se dejarán atrás 20 años de imposición y resistencia sobre el aspecto metodológico-didáctico para el aprendizaje de lecto-escritura.

El arribo a la escuela de nuevos alumnos cada año, representa para la escuela y los maestros una gran responsabilidad. Es el reto de ayudar a los pequeños estudiantes a apropiarse de la lectura y escritura, de los conceptos fundamentales sobre el

mundo social y natural; cada grupo nuevo de alumnos, impone la necesidad de buscar acciones y estrategias adecuadas para lograr un eficaz rendimiento en este proceso en los niños de cuarto grado, pertenecientes a la zona escolar 004, del sistema estatal, la cual está conformada por 8 escuelas, de las cuales 5 son de organización completa y 3 multigrados, una ubicada en la zona urbana y 7 en la zona rural, 2 escuelas constan de grupos de cuarto grado paralelos y los demás grupos únicos.

En la zona escolar antes mencionada, se detectó el problema del uso incorrecto de la lecto-escritura, encontrando que existen niños que todavía deletrean, omiten letras o las cambian por otras, su puntuación no es la correcta, por lo tanto nos llevó a reconocer que si no tiene un buen dominio, ésta no será comprendida.

Definiendo el concepto lectura, se puede decir que es el acto de entender o interpretar de un texto, recorrer con la vista un escrito o impreso, haciéndose cargo del valor y significación de los caracteres empleados.

El acto de lectura es un acto de coordinación de informaciones cuyo objetivo final, es la obtención de significados. Actualmente nuestra sociedad ofrece gran variedad de textos impresos, el niño que vive dentro de la misma, por este motivo es importante analizar el proceso que sigue para apropiarse de

dicho objeto de conocimiento, en este caso la lecto-escritura, a fin de comprenderlo y poder auxiliarlo en su recorrido.

En este proceso intervienen muchos factores, además de los perceptuales. Los niños aprenden a leer, por ello debemos facilitarle la lectura para responder a lo que éste trata de hacer. Esto requiere, conocimientos y comprensión del proceso de lectura, tolerancia, sensibilidad y paciencia para poder brindar la información y retroalimentación necesaria en el momento adecuado, ya que, lo más importante es hacer comprender que lo escrito tiene un significado.

Si el lector asocia los contenidos de su pasatiempo y las estructuras de la lengua escrita, es capaz de entender el texto, pues esta asociación es la que permite la comprensión.

Por eso, el entendimiento de la lectura, es la meta que todo lector debe tener presente, ya que sin este aspecto, ésta sería una práctica aburrida y sin sabor, también cualquier actividad que emprendamos sin algún objetivo pierde sentido para el que la ejecuta.

Entendiendo que la lectura constituye uno de los aspectos más importantes del estudio del español (lengua materna). Del buen aprendizaje y dominio de la lectura depende gran parte del buen éxito en las demás áreas de estudio. Lamentablemente se

ha descuidado la práctica de este aspecto al igual que la escritura, pues el lenguaje no sólo es hablado, también puede ser escrito, y en la realidad no sólo es un sistema de signos gráficos visuales que representan de manera más o menos exacta la parte sonora de un determinado lenguaje, sino también un medio de expresión al que se le impone un carácter particular en el que cada uno de nosotros tiene una escritura que lo caracteriza.

Siendo estos dos aspectos del Español tan importantes consideramos que su enseñanza debe ser de manera adecuada para que así dominen la comprensión de la lecto-escritura, lo que le permitirá facilidad en el aprendizaje no nada más de éste, sino de todas las asignaturas del currículum, aumentando su acervo cultural y como consecuencia un buen rendimiento escolar.

Entendiendo la noción de rendimiento escolar como un medio o un grado del aprendizaje logrado. Se ha observado la necesidad de analizarla orientada a la enseñanza.

Al efectuarse la práctica docente, se realiza una interacción entre maestros y alumnos, una acción educativa estructurada y organizada, para la consecución de los resultados buscados y/o deseados, pero cuando éstos no se logran debemos buscar las causas ya que, a nuestra consideración, se basan en

diversas concepciones teóricas acerca del desarrollo físico, biológico, psicológico o social de los estudiantes, así como el aprendizaje y los demás elementos que conforman la situación docente.

La educación como todo proceso histórico, es abierta y dinámica, influye en los cambios sociales y, a la vez, es influida por ellos. Por lo mismo, el quehacer educativo debe responder a esa dinámica y a los intereses actuales y futuros de la sociedad y el individuo. La educación debe dirigir al educando hacia su plena realización como individuo y como miembro de la sociedad en que vive.

Es esencial que el niño aprenda a aprender, de tal manera que durante su vida, en la escuela y fuera de ella, busque y utilice por sí mismo el conocimiento, organice y participe responsablemente en la vida social. Es necesario que el sujeto obtenga confianza en sí mismo y en los demás que reconozca sus capacidades y limitaciones.

Por eso es de suma importancia el estudio a fondo del origen del problema de lectura y escritura ya que éste nos afecta a nosotros como maestros, y como éste repercute negativamente en el aprendizaje. Nos hemos dado a la tarea, de buscar las causas con el propósito de poder obtener logros positivos en la formación de buenos estudiantes.

Basándonos en la teoría psicogenética de Piaget, que ve al alumno no precisamente como alumno en el sentido tradicional del término, sino como sujeto de aprendizaje; esto es, se ha demostrado que las condiciones que permiten la asimilación del conocimiento en gran parte no obedecen a las condiciones externas, sino a las internas de la estructura cognitiva del sujeto, sobre las cuales las externas actúan.

Hay niños que no saben expresar sus sentimientos, pensamientos, emociones, inquietudes reprimiendo su capacidad de expresión, su libertad de expresar ideas, vivencias, etc. Siendo esto, consecuencia del sistema educativo, de los docentes y la sociedad en general. Esta problemática se ha detectado en los concursos escolares.

No hemos sabido propiciar el interés por la lectura desde los primeros años de su vida, la ha mecanizado, como lo han hecho con todos sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Considerando que la adquisición de la expresión oral y escrita debe propiciarse de una manera dinámica, donde la interacción maestro-alumno; alumno-maestro y alumno-alumno sea la constante que caracterice el enseñaje, respetando además las diferencias individuales de cada alumno.

La práctica de la lectura en las escuelas primarias es de

manera rutinaria y tradicionalista, ahogando por completo el posible interés que podrían tener los niños hacia ella.

Aprender a leer y a escribir requiere el dominio de un conjunto complejo de conceptos y habilidades a varios niveles de un sistema jerárquico no es únicamente conocer letras con significado, sino comprender y apropiarse de aquello que de una u otra forma nos lleva a entender y a mejorar nuestra realidad a través de una serie de comunicaciones auténticas, libre intercambio, recreaciones, etc.

También nosotros como maestros no hemos reunido las condiciones apropiadas con responsabilidad, para llevar a cabo nuestra labor docente. Los planes que se tienen que elaborar, no reúnen las condiciones para llevarlas a cabo; no se cuenta con material didáctico suficiente y adecuado, la mayoría de los docentes no planean y si lo hacen sólo es para llenar el requisito y cumplir con las exigencias de las autoridades superiores, por lo tanto, como inicio se hace mal.

Los planes de trabajo que laboran los docentes en su mayoría son sacados del programa que la S.E.P. manda a cada institución, programas que son elaborados por personas ajenas en muchos de los casos al rubro educativo, por lo que no toman en cuenta las diferencias existentes de regiones, nivel económico, cultural y social, de ambiciones personales, etc., por lo que

resultan poco congruentes con el motivo real, que es la educación de las generaciones y que son el porvenir de nuestro país.

Los padres de familia no mantienen relación alguna con la institución escolar, no ayudan a sus hijos en sus conductas ni a realizar sus tareas extraclases, permaneciendo indiferentes en el quehacer educativo.

Con todo lo aquí planteado, nos hemos podido dar cuenta que está plenamente justificada la importancia de analizar y proponer posibles soluciones, esperando que al término de ésta, se hayan logrado los objetivos propuestos, si no lo llegamos a lograr, al menos tendremos la certeza de haberlo intentado, en beneficio más que nada por los alumnos que pasan por nuestras aulas.

Por lo tanto, los objetivos principales serán que mediante una serie de acciones detalladas y apropiadas a su nivel, el niño alcance a comprender las oportunidades de lecto-escritura que la escuela ofrece. Para lo cual se pretende:

- Determinar las causas que originan el uso incorrecto de la lectura y escritura.
- Lograr que los alumnos comprendan lo que leen y escriben.

- Proponer algunas estrategias metodológicas-didácticas que permitan aproximarse al problema de estudio.

METODOLOGÍA

Para la elaboración de esta investigación ha sido necesario utilizar el método experimental, ya que, éste permite estudiar al individuo en general. Con la experimentación podemos emplear instrumentos para seguir un proceso que nos lleve a la aprobación o rechazo de la hipótesis que nos planteamos al inicio de este trabajo.

Primeramente elegimos un problema de estudio que surgió de nuestra experiencia intercambiando ideas con los compañeros de equipo, de tal manera que lo hemos considerado objeto de esta investigación para saber sobre sus causas y buscar posibles alternativas de solución. Actualmente se observa que en las escuelas primarias, la falta de comprensión de la lectura ha originado que los alumnos no alcancen un aprovechamiento eficaz dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Precisar el objeto de estudio y hacer una descripción de éste para plantear el problema y ubicarlo en el contexto operacional lo consideramos conveniente para delimitar el campo de acción de esta búsqueda.

Todo conflicto sometido a una indagación tiene que justificarse para poner de manifiesto la importancia que tiene para ser investigado y sobre todo qué utilidad le brindará al in-

vestigador. En este caso la comprensión de la lectura como parte del proceso enseñanza-aprendizaje no debe ser desconocido por los docentes porque un proceso de enseñaje bien llevado conducirá al profesor y a sus alumnos al logro de los objetivos propuestos.

El objeto fundamental de este trabajo consiste en encontrar las causas por las cuales los estudiantes no llegan a la comprensión de la lectura.

Para la elaboración de esta investigación ha sido necesario utilizar el método experimental, ya que, éste permite estudiar al individuo en general. Con la experimentación podemos emplear instrumentos para seguir un proceso que nos lleve a la aprobación o rechazo de la hipótesis que nos planteamos al inicio de este trabajo.

La hipótesis de trabajo se expresa así: "*la comprensión de la lectura favorece el proceso de aprendizaje*".

A. Análisis e interpretación de resultados

Como punto de partida utilizamos la técnica de la encuesta para conocer la opinión de los maestros sobre la comprensión de la lectura donde se entrevistaron a docentes de cuarto grado

de educación primaria de la zona escolar 004 del municipio de Concordia, Sinaloa que forman la población de estudio de un 70% que representa casi el total de la población.

El cuestionario que utilizamos fue estructurado con 8 preguntas de respuestas cerradas y una con respuesta abierta, derivadas de la hipótesis, como se pueden ver en el anexo de este documento. (Anexo 1).

Los resultados que se obtuvieron y que podemos constatar en el anexo 2 fueron los siguientes: el 72% son estudiantes de U.P.N., el 57% asiste a los cursos de preparación profesional, un 71% de los maestros considera regular su satisfacción con el rendimiento de sus alumno, un 100% considera el aprovechamiento escolar bajo, el 100% se lo atribuyen a la falta de comprensión lectora, el 86% de los educadores encuestados contestaron que son pocos los alumnos que comprenden lo que leen, el 100% coincide que el entendimiento de la lectura es fundamental para el aprendizaje, el 100% opinó que la falta de éste es causa del bajo rendimiento escolar para lo cual usan diferentes alternativas como: la práctica de lectura es el 28.5%, la fomentación de hábitos con un 28.5% y un 43% conflictúan a sus alumnos.

Con esta información podemos concluir que la mayoría de los docente no han logrado que sus educandos interpreten lo

que leen. En el siguiente cuadro se registran las ocho preguntas excluyendo la última por ser una pregunta abierta.

| P/R | A | B | C | Total. |
|-----|---|---|---|--------|
| 1 | 1 | 5 | 1 | 7 |
| 2 | 4 | 1 | 2 | 7 |
| 3 | 2 | 5 | - | 7 |
| 4 | 7 | - | - | 7 |
| 5 | 7 | - | - | 7 |
| 6 | 6 | 1 | - | 7 |
| 7 | 7 | - | - | 7 |
| 8 | 7 | - | - | 7 |

Apoyándonos en el resultado de la encuesta seleccionamos un grupo experimental y un grupo control, el primero de estos está a cargo de un educador que respondió en la entrevista que la comprensión de la lectura es fundamental para un buen rendimiento escolar, aclarando que existen otros factores determinantes en esta práctica, y el grupo control a cargo de otro maestro opinó que, el comprender la lectura es importante para el aprovechamiento. Los docentes atienden los grupos de cuarto grado de la zona escolar 004, uno en la escuela Domingo Rubí de la comunidad de El Verde Concordia y el otro en la escuela Lic. Benito Juárez ubicada en la cabecera municipal.

Para efectuar este trabajo y debido a lo amplio que pudiera parecer nuestra hipótesis y a la limitante de tiempo, nos concretamos a una asignatura del cuarto grado, siendo en este caso, la de Español, con el tema la comprensión de la lectura.

Se estableció como grupo experimental el grupo de 4° "B" de la escuela primaria "Gral. Domingo Rubí", ubicado en El Verde, Concordia, Sinaloa; el día 20 de marzo de 1996, se le solicitó al maestro que llevara a cabo una clase de lectura como él acostumbraba hacerlo, como enseguida lo presentamos.

El maestro solicitó que sacaran su libro de Español Lecturas y que lo abrieran en la página 15.

Les pidió a los educandos que realizaran la lectura del texto en silencio, de manera individual.

El maestro considera que aproximadamente el 85% de sus alumnos comprenden lo que leen, haciéndonos la aclaración que los niños que no leen son los repetidores.

Practica mucho el dictado y cuestiona bastante a sus alumnos en forma oral.

Después de que los pequeños leyeron, se les repartió una hoja en blanco y se les solicitó que le pusieran su nombre com-

pleto.

Se les dijo que cerraran el libro, y que iniciaran escribiendo el título de la lección que leyeron y a continuación, que escribieran todo lo que habían comprendido del texto leído.

Una vez realizadas las dos clases (grupo control y grupo experimental) concluimos que la clase tradicional no brinda los elementos necesarios para que el niño comprenda y construya su conocimiento. Como a continuación se expresa en el siguiente cuadro comparativo.

| Clase/aspectos | Tradicional | Constructivista |
|-------------------------------|-------------------|--|
| Planeación | El maestro planea | El maestro planea junto con los alumnos. |
| Relación maestro-alumno. | Lateralizada. | Recíproca. |
| Proceso enseñanza-aprendizaje | Dicta reglas | Propicia estrategias de aprendizaje. |

| Clase/aspectos | Tradicional | Constructivista |
|----------------|---------------------|--|
| Evaluación | Lectura tradicional | Participación --- grupal e indivi- dual. |

Se nos dijo que había 23 alumnos en existencia pero que únicamente habían asistido 21, el día que se realizó la observación.

Para realizar todo el proceso, aproximadamente les llevó 10 minutos en hacer la lectura y 25 minutos en la escritura siendo un total de 35 minutos.

Para evaluar los trabajos, tomamos en cuenta la interpretación que hicieron los niños de acuerdo al contenido de la lectura, tomando como *buenos*, los trabajos donde los niños incuyeron las ideas principales del texto. *Regulares*, los que sólo consideraron algunas, y *bajos*, los que no escribieron ninguna. Obteniendo un resultado de 10 buenos, 6 regulares y 5 bajos, arrojando un porcentaje de 48% buenos, 28% regulares y 24% bajos, muestra de esto aparece en el anexo 3.

El día 22 de marzo, asistimos a observar al grupo control

de la escuela primaria Lic. "Benito Juárez" ubicada en Concordia, Sinaloa en 4° "B", el cual tiene en existencia 40 alumnos, pero asistieron 34.

El maestro dijo a los niños que leyeran primeramente en silencio unas dos o tres veces, las que alcanzaran la página 46 del libro Español Lecturas.

Enseguida continuó él con la lectura en voz alta, para pasar a leerla todos juntos en coro.

Después leyeron de manera individual, pasando al frente del grupo (pasaron aproximadamente el 60%).

Enseguida se les entregó una hoja en blanco para que redactaran lo que entendieron del texto leído.

El resultado fue el siguiente: 10 buenos (44%); 9 regulares (29%); y 15 bajos (27%). (Ver anexo 4).

Después de haber observado las prácticas de lectura de los dos grupos diseñamos un plan de clase para poner en práctica la teoría psicogenética, el cual se desarrolló de la siguiente manera con los grupos experimental y de control. (Ver anexo 5).

El desarrollo y la ejecución de la clase quedó de la manera

siguiente:

Asignatura: Español bloque II.

Aspecto: Lengua hablada y lengua escrita.

Situación comunicativa: participación de juegos que propicien el desarrollo de la lengua hablada y escrita.

Propósito: que el alumno sea capaz de recordar y comprender la lectura.

Actividades complementarias:

Juego: ¿cuál de las tres?

Lectura y comentario del cuento: "La margarita que brillaba como el sol". (Ver anexo 6).

Recursos Didácticos: A cada niño se le repartirán hojas de lectura.,

Sobres y tarjetas.

Hojas blancas tamaño carta.

Dinámica grupal: dulces de colores y lápiz.

Tiempo: 55 minutos.

Para dar inicio se les repartirá en forma individual la hoja de lectura, la cual leerán en silencio.

Consigna inicial: se les pedirá a todos los niños del grupo que se acomoden en círculo, para formar equipos de 12 elementos, por medio de una dinámica, para analizar preguntas y respuestas referentes al texto.

- Se les repartirá una hoja a cada niño donde anotarán sus respuestas.

- El juego dará inicio al empezar a rotar los sobres, los cuales estarán numerados de 1 al 12, dentro de cada sobre habrá una tarjeta con una pregunta y tres respuestas de las cuales el niño escogerá la que crea que es la correcta, anotándola en su hoja de respuestas.

- Después se les dice que "guarden" las tarjetas que se les tocó y enseguida se les da la orden de "cambio" y se rotan los sobres con el compañero de la derecha. Esto se repetirá sucesivamente, hasta que el niño que inició le toque el sobre con que empezó el juego. Tanto los sobres como las tarjetas estarán numeradas por pares. Al terminar este juego le daremos a los niños una hoja blanca en la cual escribirán lo que más les haya gustado del cuento.

El haber llevado a la práctica el desarrollo de este plan de clase en los grupos antes mencionados pudimos comprobar los resultados siguientes:

Al grupo experimental asistimos el día 25 de marzo, obteniendo un 73% de 16 buenos, un 9% de 2 regulares y un 18% de 4 bajos, habiendo asistido 22 alumnos. (Ver anexo 7).

El día 26 de marzo acudimos al grupo control donde se obtuvieron los siguientes resultados de 22 buenos el 58%; de 8 regulares 21% y de 8 bajos 21%, habiendo asistido ese día 28 alumnos. (Ver anexo 8).

Para evaluar ambos resultados se tomó en cuenta la frecuencia de las respuestas a un cuestionario, así como la interpretación y redacción del contenido de la lectura aplicada.

Comentarios.

Siendo satisfactorio el convertir la clase de lectura en una forma dinámica y activa los niños pusieron todo su interés, lo cual nos demuestra que los maestros debemos cambiar nuestra actitud tradicionalista.

También a través del juego se despierta en el alumno el interés por la lectura, ya que lo sensibiliza para que manifiesten

su potencial creativo, su imaginación, originalidad y su propio sentido de expresarse.

Los maestros a base de actividades y diferentes formas de ejercitar estos procesos, poco a poco irán transformando el aprendizaje, teniendo siempre en cuenta, los intereses del niño, ya que lo que se requiere es que se vaya construyendo sus conocimientos de acuerdo con el mundo que le rodea.

Al participar en el desarrollo de la clase que se llevó a cabo tanto en el grupo experimental como en el grupo control, pudimos observar en los niños que, el hacer de la clase de lectura a manera de juego, nos dio buenos resultados, ya que despertó el interés y el gusto por hacerlo. Por lo tanto nosotros sugerimos que este y otro tipo de actividades se vayan implementando cada vez más, a través de nuestra práctica docente, dejando a un lado el tradicionalismo, ya que toda actividad que se ejercita, los lleva a adquirir la destreza necesaria para apropiarse de todo conocimiento.

Una enseñanza tradicional, nunca nos permitirá valorar a un alumno, esto puede responder a causas ajenas al propio educando, no significa que realmente no se haya apropiado del conocimiento, sino que también puede ser causa de un proceso enseñanza-aprendizaje mal orientado.

CAPÍTULO I

LA EVOLUCIÓN DE LA ESCRITURA

1.1. El origen del lenguaje escrito.

Hasta nuestros días, a la escritura no se le ha dado la debida importancia en la práctica escolar, si comparamos con el papel que desempeña en el desarrollo cultural del niño. Se les ha instruido a trazar letras y a formar palabras, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito.

La prehistoria del lenguaje escrito en los niños, nos muestra qué es lo que conduce a los pequeños a escribir, qué relación mantiene con el aprendizaje escolar y cómo se dio este desarrollo prehistórico.

1.1.1. Los primeros signos del lenguaje.

La historia da comienzo con la aparición de los gestos como signos vitales para el niño, conteniendo en sí la futura escritura. Los ademanes en el aire y los signos escritos suelen ser marcas que han quedado fijados. Los primeros dibujos y garabatos son gestos más que dibujos.

Se dice que: "el vínculo existente entre los gestos y la escritura gráfica o pictórica al discutir el desarrollo de la escritura en la historia humana, puso de manifiesto que los gestos figurativos a menudo denotan simplemente la reproducción de un signo gráfico: por otro lado, los signos suelen ser a figuración de los gestos". (1)

1.1.2. *Representación de los gestos a través del juego.*

Al unir el pequeño los gestos con el lenguaje escrito y los juegos infantiles, resultó importante la utilización del juguete y el poder ejecutar con él un ademán representativo, siendo ésta la clave de toda la función simbólica del juego, por eso toda actividad simbólica representativa está llena de gestos indicativos.

Por ello, el juego simbólico de los niños puede comprenderse como un sistema de "lenguaje" a través de señas que comunican e indican el significado de las marcas. Estableciéndose como una etapa especial de la escritura del objeto en el niño.

(1) VIGOTSKY, L.S. "La prehistoria del lenguaje escrito". Antología "El lenguaje en la escuela". Ed. U.P.N. 1ª edición México 1988, pág. 62

La representación del significado surge inicialmente como un simbolismo de primer orden, los primeros dibujos arrancan de las señas de la mano (provista de un lápiz) y el gesto constituye la primera representación gráfica empezando a designar independientemente ciertos objetos. La naturaleza de dicha relación es que las señales trazadas sobre el papel reciben un nombre apropiado.

1.1.3. Representación de los gestos en el dibujo.

En un principio los infantes dibujan de memoria, plasman no lo que ven, sino lo que conocen. Existe un momento importante al pasar de los simples trazos sobre el papel, al uso de las marcas con el lápiz como signos que describen o significan algo, por eso (los psicólogos están de acuerdo) dicen que el niño tiene que descubrir que lo que traza puede significar alguna cosa.

Las marcas de los niños se convierten realmente en un lenguaje escrito. El dibujo sigue obedientemente la frase y el lenguaje hablado se inmiscuye en los dibujos de los niños. Los pequeños llevan a cabo verdaderos descubrimientos al inventar un modo adecuado de representación lo cual es decisivo en el desarrollo de la escritura y el dibujo.

1.1.4. *De los garabatos a los signos.*

Se considera al estadio mnemotécnico (basado en la asociación de ideas, imágenes o sonidos) como el primer precursor de la escritura. Los niños transforman gradualmente estos trazos indiferenciados. Sustituyen los signos indicativos, marcas simbólicas y garabatos, por pequeñas imágenes y dibujos, que dan paso a los signos.

Quizá fue la necesidad de registrar una determinada cantidad, lo que motivó históricamente el surgimiento de la escritura. La introducción de color y forma lo conducen al descubrimiento del principio de la escritura. El niño pasa de anotar funciones como gestos indicativos a escribir lo que contiene los rudimentos de la representación.

Siendo los signos escritos símbolos de primer orden que designan objetos o acciones; el niño debe alcanzar un simbolismo de segundo orden, que abarca la creación de escritos para los símbolos hablados de las palabras.

El pequeño descubre que no sólo puede dibujar objetos, sino también palabras. Gracias a este descubrimiento, la humanidad alcanzó el brillante método de la escritura mediante palabras y letras; lo conduce a la escritura.

El secreto de la enseñanza del lenguaje escrito es la preparación y organización adecuada de esta transición natural. Una vez realizada, el alumno domina este principio tan solo resta perfeccionar este método. Gracias a ello se accede al conocimiento de todo aquello que el genio humano ha creado en el campo de la palabra escrita.

1.1.5. *Conclusiones prácticas.*

De acuerdo con la historia evolutiva del lenguaje escrito en los niños nos conduce a tres conclusiones prácticas excepcionalmente importantes.

La primera de ellas es transferir (pasar, llevar) la enseñanza de la escritura a la edad preescolar, ya que los niños pequeños son capaces de descubrir la función simbólica de la escritura, siendo capaces de dominar una combinación arbitraria de signos y significados.

Montessori, por su parte, defiende también la enseñanza de la lectura y la escritura a temprana edad. Éstas deben ser algo que el niño necesite, para que no se convierta en algo puramente mecánico que no tardará en aburrir al pequeño. No se deberá enseñar como una habilidad motora, sino como una actividad cultural compleja.

Una segunda conclusión es que "la escritura deberá tener un cierto significado para los niños. Deberá despertar en ellos una inquietud esencial y ser incorporada a una tarea importante y básica para la vida" (2). Entonces podremos estar seguros de que se desarrollará no como una habilidad con los manos, sino como una forma de lenguaje nueva y compleja.

El tercer punto como conclusión práctica es la necesidad de que la escritura se enseñe de modo natural, en esta actividad puede incluirse el juego de los niños, y deberá cultivarse más que imponerse.

Del mismo modo que los pequeños aprenden a hablar, deberán aprender a leer y escribir, es preciso llevar al niño a una comprensión interna de la escritura y disponer que ésta sea un desarrollo organizado más que un aprendizaje.

Los trabajos manuales, el dibujo y el juego, son ejercicios preparatorios para el desarrollo del lenguaje escrito de los niños. A nosotros maestros nos toca organizar todas estas acciones y todo el difícil proceso de transición de un tipo de lenguaje a otro. Con lo cual podemos resumir simplemente que deberá enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras.

(2) Ibid. pág. 71.

1.2. *El desarrollo de la escritura.*

Hasta hace poco, el desarrollo de la escritura constituyó una preocupación menor para los psicólogos, se estudiaron las actividades gráficas de los niños pequeños, pero no como actividades que conducían a la escritura, sino más bien como una preparación para el dibujo y más tarde para el arte pictórico.

El hecho de que todas estas destrezas tuvieron algo que ver con la simbolización y algunas veces también con la notación convencional, sólo significaba que, en cada tipo particular de destreza, cierta clase de símbolos era asociada a un determinado tipo de referentes. Así se pensó que el llanto y las vocalizaciones de los bebés evolucionaban a través de la imitación del habla adulta hasta llegar a ser palabras, y que estas palabras se vinculaban a los objetos y a los eventos a través de asociaciones; y de allí las palabras daban lugar a oraciones a través de asociaciones entre ellas. Dado que el habla y la comprensión de ésta preceden a la escritura y a la lectura, el mecanismo de asociación proporcionó una explicación igualmente sencilla para estas últimas actividades.

Los primeros estudios de las actividades gráficas de los niños se centraron en la evolución del dibujo. Por lo que se distinguieron diferentes períodos en estas actividades. Poco des-

pués apareció el uso de dichas actividades como medio para investigar otra cosa, ya sea el desarrollo mental en general o las características de la personalidad, o los estados emocionales.

No fue sino hasta un poco más tarde, al emprenderse los estudios psicopedagógicos de los niños con determinadas dificultades para el aprendizaje de la lectura y la escritura, cuando se puso de manifiesto un nexo entre el dibujo y la lecto-escritura.

Al mismo tiempo la actividad gráfica llegó a ser objeto de estudio neurológico en los adultos que habían perdido la capacidad de leer y/o escribir.

Además de los pedagogos, psicólogos y neurólogos, los miembros de otras disciplinas han tenido interés durante largo tiempo en los signos gráficos, la lecto-escritura.

Así como los historiadores del lenguaje se plantearon sobre el posible origen común de los diferentes sistemas de escritura, durante el siglo XIX los lingüistas estaban fascinados por estos diferentes sistemas de escritura.

Hablando de los dibujos de animales y objetos, se dice que éstos algunas veces pueden servir como mensajes o recordatorios y que muchas veces se llama escritura pictórica. La

auténtica escritura, es otra cosa: la que presenta dos diferencias importantes con las pinturas: usa solamente un número pequeño de formas convencionales y, lo que es más importante, relaciona estas formas con las formas lingüísticas, no con los objetos reales o las ideas. El valor lingüístico predomina; los caracteres se convierten en símbolos, es decir, marcas o grupos de marcas que representan convencionalmente alguna forma lingüística.

Algunos psicólogos han argüido que el dibujo y la escritura nacen de fuentes diferentes; otros ven en los garabatos tempranos la fuente común, sin embargo, consideran el desarrollo de los garabatos al dibujo como una línea evolutiva directa y recta pero la escritura como una derivación particular.

Wallon expresa que el dibujo aparece espontáneamente; su desarrollo está basado en la interpretación que el niño da a sus propios garabatos. La escritura aparece como una imitación de las actividades del adulto.

La impresión del autor sobre la dirección que siguen las investigaciones más recientes sobre la lecto-escritura es que llegarán a encontrar que el desarrollo de la escritura está mucho más cerca del desarrollo espontáneo del dibujo, de la aritmética y de otros sistemas notacionales de lo que se pensó. La parte activa y personal del niño en la elaboración del sistema de escri-

tura parece ser más importante que su imitación de las producciones del adulto, los dibujos pueden tener características más imitativas e interpersonales, ambas actividades dependen del desarrollo del pensamiento, en sentido amplio, del modo en que organizan el medio en que viven.

Hasta la edad de un año y medio o dos años, los bebés pueden imitar a niños mayores o adultos haciendo marcas sobre superficies planas, usando un lápiz sobre el papel, un palo o un dedo en la arena, etc. A esta edad parece que la fuente de interés son los movimientos y no las marcas que resultan de estas acciones. Hay dudas de que antes de los dos años pueda comprender la relación causal de sus movimientos rítmicos y las marcas visibles y permanentes que dejan entre sí.

Sin embargo, muy pronto esto cambia y las marcas llegan a constituir el interés principal. Durante este mismo período, también se interesa mucho en los libros ilustrado y se deleita en la actividad de nombrar los dibujos aún si sólo ocasionalmente ha estado en contacto con tales representaciones.

Para él los mismos garabatos del segundo período son básicamente diferentes en su función de los del primer período que Piaget llamó garabatos puros que todavía no están influidos por el resultado visual. El segundo período de estas marcas exhibe las mismas formas que se producen en el primero: líneas

en zigzag y cruzadas, curvas y trazos circulares. Otra diferencia es la siguiente: el niño comienza a atribuir nombres a las figuras que produce, especialmente cuando se lo piden, pero también espontáneamente.

La interpretación más detallada de los garabatos iniciales como fuente del dibujo y de la escritura, hace notar una convergencia de la expresión verbal y graficada durante el cuarto año de vida. El lenguaje acompaña la actividad gráfica, la justifica y la traduce. La hace accesible a otros, ya que el infante todavía es incapaz de producir formas que asemejen suficientemente a los objetos familiares, los animales o las personas como para ser reconocibles por otra persona, aparecerán las primeras formas reconocibles, en particular el famoso hombre-renacuajo o monigote, después de un tiempo puede darse una especie de deterioro, atribuye al conflicto entre el conocimiento que él tiene de los detalles y su incapacidad para resolver estos detalles en su dibujo.

El autor nota en este momento una convergencia entre lo que viene del objeto y lo que viene del sujeto. Podríamos añadir que en este momento el dibujo y la expresión verbal son sociales y tienen tal intención, en el sentido del ser accesibles a otras personas.

De aquí en adelante la ilustración y la escritura comienzan

a separarse. Esta divergencia ocurre como resultado de la reproducción de la escritura del adulto. La imitación de la actividad del adulto juega un papel importante, pero nos parece que el desarrollo es mucho más complejo de lo que parece sugerir la simple derivación directa de una sola fuente.

Al igual que en el lenguaje hablado, donde la imitación también juega un papel importante, pero donde las capacidades, constructivas y organizadoras del niño son tanto o más importantes en la escritura y el dibujo una elaboración igualmente compleja, parece tener lugar.

La escritura aparece al principio como una marca que completa la figura, señala que la diferenciación entre el símbolo escrito y el trazo no está todavía, no está lograda: el símbolo está próximo al dibujo y la correspondencia término a término, entre éste y el símbolo es un ejemplo de la confusión inicial con las marcas y el escrito, la correspondencia término a término no frecuentemente observable y de duración prolongada en las marcas de los niños referentes a los nombres y los moldes que usan no se asemejan a las formas de los objetos.

Sobre la escritura espontánea, se consideran dos tipos de producciones (líneas ondulantes que se parecen a la escritura cursiva de los adultos y el modo de separarlas que se parecen a la letra de molde o de imprenta) como pertenecientes al mismo

nivel.

Suponen que la diferencia no es una de menor o mayor elaboración, sino una selección de lo que para él es el modelo básico, las dos maneras tienen algunas características básicas en común.

En ambas, la intención de quien las produce se considera más importante que el resultado visible, y los niños muchas veces hacen esto perfectamente claro: solo el que ha escrito puede leer lo que el mismo escribe. En segundo lugar el producto puede mostrar en algún aspecto cuantitativo alguna correspondencia con el objeto inferido. Líneas ondulantes más largas o movimientos más amplios hacia arriba y hacia abajo representan objetos más grandes o más objetos, de la misma manera que lo hacen las formas separadas más grandes o en mayor número.

La siguiente etapa se da cuando trabajan con la hipótesis de que, para escribir los nombres de diferentes personas, animales u objetos, tienen que hacer una diferencia objetiva en los símbolos gráficos usados. Su repertorio es todavía limitado; generalmente es de sólo 4 ó 5 formas. Para indicar las diferencias, cambian la posición de las formas individuales en el orden lineal.

Así como en cierto nivel de los dibujos del niño las figuras estables aparecen mostrando algún parecido con los objetos reales y también con los moldes convencionales de los diseños del adulto, en este nivel aparecen en la escritura de los escolares algunas formas que se parecen a los signos convencionales, también pueden copiar o producir la letra con que comienza su propio nombre, y a veces conocen incluso la forma de varias letras de su nombre.

En este nivel todavía no hay idea de que las letras representan sonidos. Este desarrollo esencial ocurre en el siguiente nivel, cuando llega a la idea de que cada signo representa una forma emitida. La hipótesis silábica es una creación de los niños mismos; no pueden surgir de la enseñanza directa o de la información indirecta obtenida en la familia, ya que ha sido observada en países en los que pocos adultos son conscientes de la existencia de la escritura silábica.

La hipótesis silábica puede conducir a crear un conflicto cuando llega a combinarse con un supuesto creado por el alumno, según la cual para que una escritura sirva para leer, debe comprender tres símbolos por lo menos. Su propia versión escrita de un nombre o un sustantivo puede no ajustarse al número de sílabas. Es solo después de un prolongado conflicto, y muchas veces hasta que ya están en el primer grado y reciben instrucción formal en la lecto-escritura, cuando dan el siguiente

paso, esto es, captar la idea de la correspondencia fonema-grafema, momento en el cual realmente han penetrado en el sistema. De aquí en adelante, pueden tener problemas en la ortografía pero ya han recreado el sistema.

Desde el momento en que los símbolos escritos que ve a su alrededor comienzan a decir algo, a tener algún significado, el niño empieza un proceso de inferencias e hipótesis que lo llevan cada vez más cerca de la comprensión de la naturaleza de nuestro código alfabético. Estas suposiciones son observables en sus propios garabatos y en sus interpretaciones de textos escritos y resultan del deseo de darle sentido a todo lo que observa en el mundo que lo circunda.

Hay sorprendentes similitudes con lo que observamos que ocurre en los escritos de nombres y sustantivos y en su escritura de números. La manera en que los niños notan patrones rítmicos sencillos también muestran semejanzas notables con el desarrollo de la escritura, la expresión de los cambios en la forma de conocer y no como resultado de un mejor dominio de las habilidades perceptivo-motrices.

El gradual crecimiento de los supuestos que subyacen a la forma en que el niño comienza a hacer notaciones, muestra ciertos rasgos que parecen ocurrir de una manera muy general durante el desarrollo cognitivo en los años preescolares y en

muchos casos en edades posteriores.

El niño está luchando cognitivamente con un número de conflictos que en la teoría de Piaget corresponden a un conjunto de preguntas profundas, epistemológicamente importantes; observamos que tienen dificultades, por ejemplo: con el problema de la relación que existe entre el todo y sus partes.

La técnica de Ferreiro que consiste en ocultar parte de un nombre escrito y pedir al educando que interprete lo que queda visible, hace aparecer este problema en el campo de la lecto-escritura: muchos de los trabajos de Piaget sobre los conceptos de inclusión de clases y de número, demuestran la importancia profunda de la misma cuestión.

Otro problema que aparece en los esfuerzos que hace el pequeño para encontrar una notación es la misma dificultad de representar con elementos discontinuos lo que es continuo: las tareas de medición por ejemplo. El principio de la correspondencia término a término es fundamental en la construcción de los conceptos numéricos, también aparece cuando trata de escribir nombres propios o sustantivos, la repetición e interacción de las acciones como base para muchos logros cognitivos, porque precisamente en la escritura dicha repetición es rechazada pero no lo es en los números.

Desde el punto de vista perceptivo-motor la lectura y la escritura son actividades diferentes. En la lectura, la información se toma visualmente y varias letras, si no es que varias palabras son vistas al mismo tiempo mientras que el ojo queda estacionario. Un movimiento brusco desplaza entonces el foco y otro grupo de letras es visto. En la escritura, los movimientos de la mano producen letras una por una, inclusive trazo por trazo. Así la escritura parece ser mucho más que la lectura un proceso continuo y secuencial, lo cual parece implicar más formas paralelas de procedimiento.

1.2.1. *Enseñanza tradicional de la escritura.*

La metodología de enseñanza tradicional se fundamenta en la ejercitación repetida del trazo gráfico de los sonidos, por medio de copias, planas, dictados, ya que de acuerdo con la tradicional definición de la escritura que dice que es la transcripción gráfica del lenguaje oral, se piensa que para aprender es necesario producir sonidos y reproducir una y otra vez las gráficas correspondientes.

La práctica del dictado en primer grado se basaba en unidades lingüísticas sin significado (sílabas o fonemas), palabras aisladas, cadenas aisladas sin ningún mensaje, sin ninguna relación semántica. El dictado se desarrollaba presentando el

texto modelo como copia repitiéndoles constantemente y dándoles instrucciones gráficas y ortográficas.

Esos dictados no sirven para evaluar el aprendizaje ni el nivel de los niños cuando se les presentan palabras nuevas, pues el objetivo principal de éstos es ejercitar la asociación fonema-grafema, en los cuales existe el temor al error y es por eso que se dan tantas indicaciones.

En el contexto del dictado escolar, el lenguaje pierde todo valor de comunicación, porque se emplea en formas completamente alejadas de la concepción del lenguaje como instrumento de comunicación.

La práctica tradicional, demuestra con esto, que desconoce la naturaleza y complejo del sistema de escritura, no se da cuenta de lo necesario que es la participación del niño como sujeto activo, en la reconstrucción de dicho sistema.

Esta participación del educando es de suma importancia, pues a pesar de la ejercitación mecánica y la repetición de las enseñanzas del maestro, aquel no aprende reproduciéndolas, sino que las asimila a sus estructuras básicas. Si no tiene nivel cognoscitivo necesario deformará la información que viene de afuera, la reconstruirá según sus posibilidades e interpretará los mensajes en forma equivocada. Esto podrá algunas veces enga-

ñar al maestro, pues las respuestas pueden no ser correctas para el nivel esperado, pero para el tipo de comprensión que el alcanza si lo son.

Tampoco se debe subestimar la lingüística que usa cada niño para sus escritos. No hay que olvidar que se trabaja con la falsa concepción de que la lengua escrita es transcripción de la oral y que se busca introducir la escritura con ejercicios mecánicos sin buscar ninguna relación con el lenguaje oral de nuestra vida cotidiana a través del cual se comunican mensajes.

Tenemos por ejemplo el clásico inicio de ejercicios: Susi ase a su oso; cuya finalidad es el sonido y no el significado, pretendiendo practicar una letra, por ejemplo la "s". Con esta práctica de enunciados vacíos de significado lo obligan a olvidar lo que él sabe acerca del lenguaje; la función social de comunicar. Ferrerio y Margarita Gómez Palacio:

"Comprobaron que la escuela no dedica el tiempo suficiente para la comprensión del sistema de escritura, encontraron que unos meses antes de finalizar el año ya el maestro sabe quiénes no pasarán al grado inmediato superior y que la mayoría de éstos no se encuentran en niveles anteriores al alfabético, lo que indica que el problema de los niños es de tipo cognoscitivo y no perceptivo, motora o especial, ya que casi todos los reprobados dominaban las grafías, linealidad, trazos correctos, izquierda, derecha... to-

das las características formales. A estos niños la escuela no les ayudó a adquirir el dominio del sistema alfabético, lo más probable es que lo logren después, cuando se les ofrezca situaciones de aprendizaje que favorezcan la reflexión y el avance a niveles conceptuales superiores". (3)

Así por ejemplo un gran número de los niños que fracasaron han llegado al nivel silábico o silábico alfabético, en el cual omiten letras en sus escritos, esto no es más que un nivel específico en el proceso de adquisición de la lengua escrita. Debemos tomar en cuenta que no es fácil llegar al nivel alfabético, llegarán a él en la medida en que confronten sus hipótesis silábicas con el sistema alfabético, hacen un descubrimiento importante cuando llegan a la adquisición de la hipótesis alfabética (la correspondencia de una grafía para cada fonema).

"El proceso de adquisición del sistema de escritura es muy complicado e intervienen muchos factores que el niño debe ir coordinando e integrando, y que van mucho más allá de la correspondencia grafofonética". (4)

(3) FERREIRO, Emilia y Gómez P. Margarita. "Estrategias pedagógicas para superarlas dificultades en el dominio del sistema de escritura". Ed. SEP-OEA. México 1986 pág. 85.

(4) Ibid. pág. 136.

El problema de los alumnos que han fracasado son las lagunas, los conocimientos no consolidados, como producto de la enseñanza tradicional, la presión del tiempo para avanzar el ritmo exigido en primer grado; los falsos indicadores de aprendizaje que son los libros de texto; la incomprensión de la lengua escrita y el enfoque mecánico en la enseñanza de la escritura.

La escuela debe favorecer situaciones de aprendizaje que favorezcan el desarrollo completo del proceso de lectura y escritura, especialmente en los pequeños que han tenido anteriormente un fracaso escolar.

La escuela debe también analizar la importancia que tienen la interacción activa del educando con la lengua escrita para su aprendizaje.

1.3. Las soluciones históricas al problema de la escritura.

Las hipótesis acerca de como escribían, traen como consecuencia algunas de las claves de los cambios de la historia.

El desarrollo histórico va del pictograma (escritura ideográfica) como introducción posterior de un principio de

fonetización que evoluciona poco a poco hacia las escrituras silábicas, después de una compleja etapa de cambios culmina en el sistema puramente alfabético de los griegos.

La línea de desarrollo psicogenético que se han trazado, comienza también con la separación de los sistemas representativos icónicos y los no-icónicos, luego pasa a un tipo de logografía con elementos ideográficos, asume el principio de fonetización, una etapa silábica y finalmente el sistema alfabético.

Los escritos alfabetizados, es la etapa posterior de la evolución de la misma y desde hace 2,500 años estos principios no han tenido ningún cambio, todos los alfabetos siguen los inicios establecidos por primera y última vez por la escritura griega. Un cambio posterior es concebible en sólo dos direcciones; en la dirección de una mayor precisión en la reproducción de los variados sonidos de una lengua y en la dirección de una mayor simplificación de los signos-letras. Aunque se hayan creado otras escrituras para representar lenguajes técnicos particulares (como la escritura matemática y la lógica) no se ha creado ningún nuevo sistema para representar los lenguajes naturales. Otros sistemas de escritura están actualmente en uso y cumplen con la misma eficacia, las mismas funciones que el sistema alfabético. (La escritura China, ideográfica, conservó durante siglos una lengua escrita uniforme a pesar de tantos dialectos, como la Japonesa conocida como Kana, puramente silábica, etc.).

La coincidencia con el desarrollo histórico no se limita a las etapas esenciales; se han podido observar que ciertos hechos, tardíos en la evolución individual, también son tardíos en la evolución histórica. (Como la adopción de una orientación constante de la lectura, que no varíe de un renglón a otro; como la separación entre las palabras; como la distinción gráfica entre letras y números, etc.)

Para acceder a una escritura-histórica e individualmente no bastaría con poseer un lenguaje; sería necesario cierto grado de reflexión sobre el lenguaje que permita tomar conciencia de algunas de sus propiedades fundamentales. Los fonemas existieron desde que existe el lenguaje humano: cualquier individuo que habla su lengua materna tiene cierto conocimiento implícito de la estructura fonética de su lengua. Sin embargo, el descubrimiento de la unidad lingüística fonema es un hecho reciente.

La existencia de los fonemas y la identidad de cada fonema individual no es claro, fueron necesarias varias generaciones de estudio antes de que los lingüísticos tuvieran plena conciencia de esta importante característica del lenguaje humano. Lo notable es que mucho antes de haber hecho este descubrimiento ha surgido un sistema alfabético. Cada grafía representa un fonema. Es importante saber que ésta no fue inventada, de golpe como un sistema terminado, sino que progresó gradualmente y, pasó por una serie de accidentes, a partir de un sistema

de escritura de palabras.

Nuestra hipótesis consiste entonces en suponer que es necesaria una serie de procesos de reflexión sobre el lenguaje para pasar a una escritura, pero a su vez ya constituida permite nuevos procesos de reflexión que difícilmente hubieran podido tener lugar sin ella.

Tradicionalmente se ha señalado que el niño debe poseer para aprender a leer, un buen lenguaje (desarrollo suficiente del lenguaje oral). Pero en el caso en que se verifique la intervención de procesos de toma de conciencia, más que de saber hablar se trataría de ayudarlo a analizar de lo que él hace con el lenguaje cuando habla, de ayudarlo a reflexionar sobre algo que él sabe hacer, de apoyarlo a pasar de un saber-hacer, a un saber-acerca de, a un saber conceptual.

1.4. *Algunas consecuencias pedagógicas.*

Si definimos la escritura como un sistema de signos que expresan sonidos individuales del habla nos estamos refiriendo a la escritura alfabética y sólo un pequeño número de niños en nuestra muestra posee escritura alfabética. Pero si la definimos tomando en cuenta sus orígenes psicogenéticos, como una forma particular de representación gráfica, todos los sujetos de

nuestra muestra comienzan a escribir.

Toda su evolución es preescolar, ya que hemos encontrado niños ubicados en los últimos momentos de su cambio al abordar la escuela primaria. Pero otros alumnos llegan a primer grado en los niveles iniciales de la problemática.

Los primeros tienen muy poco que aprender de la escuela ya que la propuesta de enseñanza les resultará muy por debajo de sus reales posibilidades, los otros tienen bastante que aprender.

Para llegar a comprender la escritura el educando preescolar ha razonado inteligentemente, ha emitido buenas hipótesis con respecto a sistemas de escritura, ha superado conflictos, ha buscado regularidades, ha otorgado significado constantemente.

La percepción y el control motriz reemplazarán a la necesidad de comprender; habrá una serie de hábitos, a adquirir en lugar de un objeto para conocer; descubrirá que es imposible comprender un texto sin recurrir al saber lingüístico y a la capacidad de pensar.

En su planteo tradicional la escuela ignora esta progresión natural y les propone un ingreso inmediato al código, contribuyendo a crear el misterio: los niños no comprenden que esos

ruidos que se hacen frente a las letras tienen algo que ver con el lenguaje.

Lo que la escuela pretende enseñar no siempre coincide con lo que el niño logra aprender. En los intentos por desenlazar los misterios del código alfabético, el maestro lo hace paso a paso, de lo simple a lo complejo. Se parte del supuesto de que todos están preparados para aprender el código, siempre y cuando el educador pueda ayudarlos al transmitirles el equivalente sonoro de las letras y ejercitarlas en la realización gráfica de la copia.

Lo que el educando aprende depende del modo en que se vaya apropiando del objeto a través de una lenta construcción de criterios que le permitan comprenderlo. Los criterios del pequeño solo coinciden con los del maestro en el punto terminal del proceso.

La escuela se dirige a quienes ya saben, aceptando que el método está pensado para quienes ya han recorrido, solo, un largo camino previo, dependiendo el éxito de las condiciones en que se encuentre el niño en el momento de recibir la instrucción, por consiguiente sólo podrán tener provecho de la enseñanza tradicional los que se encuentren en momentos bien avanzados, el resto fracasan y se les acusa de incapacidad para aprender.

Ningún sujeto parte de cero al ingresar a la institución, ni siquiera los de clase baja. A los seis años ellos saben muchas cosas sobre la escritura. Tal vez no estén todos los problemas resueltos, pero el camino se ha comenzado.

La educación supone que a través de una técnica y de una ejercitación adecuada se supera el difícil recorrido del aprendizaje de la lengua escrita.

La práctica cotidiana del plantel rellena su horario con dictado, copias, descifrado, dibujo, volviendo a comenzar como una norma. El sujeto a quien se dirige, es un sujeto pasivo y no un sujeto activo que define sus propios problemas y construye espontáneamente los mecanismos para resolverlos. Es el sujeto que reconstruye el objeto para apropiárselo a través del desarrollo de un conocimiento y no de la ejercitación de una técnica.

Cuando podemos seguir de cerca estas formas de construcción del conocimiento estamos en el terreno de los procesos de conceptualización diferentes a los procesos de una metodología tradicional. Los procesos de aproximación al objeto siguen caminos diferentes a los propuestos por el docente. La ignorancia de la escuela respecto a los procesos que permanecen ocultos acarrea suposiciones que se le adjudican subestimándolo al decir por ejemplo: el niño no sabe nada.

Creemos que la institución debe revisar mediante conocimiento actuales las definiciones de qué es leer y qué es escribir también debe revisar el concepto de error.

Piaget ha mostrado el necesario pasaje por errores constructivos en otros dominios del conocimiento. La lectura y la escritura no pueden ser una excepción: se encuentran también muchos errores en el proceso de conceptualización, al tratar de evitarlos, el maestro evita que el alumno piense. Existen errores producto del método, de la aplicación ciega de una mecánica.

¿A partir de qué modelos se puede definir una dificultad de aprendizaje?, ¿según qué definición de error?. Estas incógnitas nos llevan a revisar el concepto de madurez para el aprendizaje, así como la fundamentación de las pruebas psicológicas que pretenden medirla, es necesario también revisar los criterios de evaluación de progresos, así como la concepción sobre la preparación preescolar para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Resumiendo:

"La lectura y la escritura se enseñan como algo extraño al niño y en forma mecánica, en lugar de pensar que se constituye en un objeto de su interés al cual se aproxima en forma

inteligente". (5)

(5) FERREIRO, Emilia y Teberosky Ana. "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". Ed. Siglo XXI. 2ª ed. México 1989, pág. 255.

CAPÍTULO II

DESARROLLO DE LA LECTURA

2.1. *La enseñanza tradicional de la lectura.*

Generalmente las escuelas han trabajado con el principio de que la lectura y la escritura deben ser enseñadas en la escuela.

La instrucción tradicional de la lectura se basa en la enseñanza de rasgos ortográficos, nombres de las letras, relaciones letras-sonido y así sucesivamente. Está enfocada habitualmente en aprender a identificar letras, sílabas y palabras.

Según Goodman "aprender a leer comienza con el desarrollo del sentido de las funciones del lenguaje escrito". (6)

Leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscarlo en el texto.

Aprender a leer implica el desarrollo de estrategias para

(6) GOODMAN, Kenneth S. "El proceso de lectura". Harvard Educational Review México 1977 Vol. 47 pág. 85.

obtener sentido del texto y el desarrollo de esquemas acerca de la información que es representada en los escritos.

Los programas de instrucción deben apartarse de las tradiciones, de tratar la lengua escrita como un tema escolar para ser dominado, deben basarse en una comprensión del proceso y en el crecimiento natural del pequeño dentro de la lengua escrita.

2.2. Algunas concepciones teóricas acerca de la lectura.

Tradicionalmente se ha considerado a la lectura como un acto mecánico, en el cual el lector posa sus ojos sobre lo impreso, recibiendo y registrando un flujo de imágenes perceptivo-visuales y traduciendo grafías en sonidos.

La enseñanza tradicional ha llevado a los niños a reproducir los sonidos del habla pidiendo que éstos se repitan en voz alta, palabra por palabra e incluso letra por letra.

La práctica escolar del descifrado, desligado de la búsqueda de significado, hace de la lectura una simple decodificación en sonidos.

En esta concepción se deja el propósito fundamental de la lectura que es la reconstrucción de significados, se olvida que la

lectura no es una actividad visual, ni una decodificación en sonidos. "La lectura es una conducta inteligente donde se coordinan diversas informaciones con el fin de obtener significado".

(7)

El lector debe emplear sus conocimientos sobre la escritura y el lenguaje, así como la información que posea sobre el tema, esto le permitirá predecir el significado del texto. Esto es que en la medida en que se utilice esta información se reducirá la dependencia de la información visual impresa.

Cuando un niño ingresa a la escuela para aprender a leer a los 5 ó 6 años, es un hábil usuario del lenguaje. Sin embargo, el maestro no lo considera así y aborda la lectura como si el niño no supiera nada de esto.

La realidad es que llega con un amplio conocimiento, pues el infante ha aprendido a generar el lenguaje para comunicar sus pensamientos, emociones y necesidades, ha adquirido las reglas con las que se produce. Esas reglas le permiten decir cosas que nunca ha oído y está seguro que otro lo entenderá.

(7) GÓMEZ P. Margarita. "Consideraciones teóricas acerca de la lectura". Antología "Desarrollo lingüístico y currículum escolar". Ed. U.P.N., 1ª edición México 1988 pág. 75.

2.2.1. *La naturaleza de la lectura.*

La influencia de la psicolingüística ha permitido conocer y explicar la naturaleza del proceso de la lectura.

La participación del lector implica una actividad inteligente en la que éste trata de controlar y coordinar diversas informaciones para obtener significado del texto. Se plantea la existencia de dos fuentes de información esenciales; las fuentes visuales y no visuales. La información visual se refiere a los signos impresos en un texto, que se perciben directamente a través de los ojos. La información no visual se refiere al conocimiento del lenguaje en que se ha escrito el texto, al conocimiento del tema o materia de que se trata.

Existen tres tipos de información utilizados por el lector que es la grafofonética, sintáctica y semántica.

La primera se refiere al conocimiento de las formas gráficas (letras, signos de puntuación, espacio) y de su relación con el sonido o patrón de entonación que representa.

La sintáctica es la que está relacionada con el conocimiento que cualquier usuario del lenguaje tiene sobre las reglas que rigen el orden de las secuencias de palabras y oraciones.

La última corresponde a la semántica y es la que comprende o abarca todos los conceptos, vocabulario y conocimiento, relativos al tema de que se trata en el texto.

Estas informaciones están disponibles en el lenguaje gráfico, el lector los usará conforme sean necesarios en la consecución de su propósito.

2.2.2. Estrategias que se emplean en la lectura.

Desde el inicio del aprendizaje de la lectura, los niños muestran capacidad para realizar predicciones, muestreo, anticipaciones y algunas inferencias sobre los textos escritos; estas estrategias son relevantes para asegurar la comprensión, cuyo desarrollar debe promoverse por medio de actividades de lectura que se realicen en la escuela:

Entre estas estrategias destacan:

- a) La predicción: el lector imagina el contenido de un texto a partir de las características que presenta el portador que lo contiene; del título leído por él o por otra persona, de la distribución espacial del texto o de las imágenes que lo acompañan.

- b) La anticipación: consiste en la posibilidad de descubrir, a partir de la lectura de una palabra o de algunas palabras de ésta, la palabra o letras que aparecerán a continuación.
- c) La inferencia: permite completar información ausente o implícita, a partir de lo dicho en el texto. Conduce también a distinguir el significado de una palabra dentro de un texto.
- d) La confirmación: con esto se prueban las elecciones o se rechazan o confirman predicciones y anticipaciones previas o interferencias sin fundamentos.
- e) La autocorrección: es muy importante porque permite localizar el error y buscar más información para efectuar la corrección. Estas estrategias son usadas constantemente en un proceso rápido en que el lector no toma plena conciencia de todos los recursos que intervienen, pero que el maestro debe conocer para apoyar positivamente a sus alumnos.
- f) El muestreo: de toda la información que contiene un texto, el lector selecciona los indicadores que le son más útiles, de tal manera que su atención no se sobrecarga de información innecesaria. Esta selección se basa

tanto en las características físicas del texto (tipografía, distribución espacial, ilustraciones), como en los intereses con los que el lector se aproxima al mismo. Así éste no tiene que procesar toda la información que recibe, y muestrea de acuerdo con lo que busca o espera. Por otro lado, esta estrategia permite construir hipótesis sobre el contenido del texto, que se confirmarán o no y que permitirán, a su vez, hacer nuevas predicciones.

2.2.3. Los desaciertos en el proceso de la lectura.

La mayoría de los errores cometidos por los niños son psicolingüísticos en la medida que intervienen informaciones sintácticas y semánticas durante la lectura.

Estos errores o desaciertos reflejan su habilidad para desligarse de la atención detallada de lo impreso y extraer significado. Son necesarios dentro del proceso de adquisición de conocimientos. Por esto se dice que el aprendizaje no se puede dar sin cometer errores y sólo si se manifiestan se podrá obtener la información, para dejar de cometerlos.

2.2.4. Evaluación de la lectura.

La comprensión juega un papel primordial en el proceso

de lectura.

Este proceso es muy complejo, en él intervienen diversos factores que deben tomarse en cuenta no sólo para la práctica pedagógica, sino también para su evaluación.

Valorar el significado que se ha tenido de un texto, después de haberlo leído resulta difícil, pues no es posible entrar en la mente del lector para conocer la cantidad de información que asimiló.

La comprensión puede evaluarse con cualquier material impreso significativo, siempre y cuando se consideren las características de cada texto así como la naturaleza y efecto de los desaciertos que se cometen.

2.2.5. Consecuencias pedagógicas.

El proceso de lectura resulta mucho más complejo de lo que se ha considerado tradicionalmente.

Frank Smith expone reglas o formas de la enseñanza tradicional que entorpecen la adquisición de la lectura.

Éstas se refieren a aspectos como exigir determinada velo-

cidad en la lectura, hace que el pequeño se concentre en evitar equivocaciones, forzarlos a leer sin ningún error, etc.

"Se considera que los niños aprenden a leer leyendo. Por lo tanto, la forma de hacerles fácil el aprendizaje, es facilitándoles la lectura tratando de hacer. Esto requiere conocimientos y comprensión del proceso de lectura, así como tolerancia, sensibilidad y paciencia para poder brindar al niño la información y retroalimentación necesaria en el momento adecuado". (8)

Señala la importancia de hacer a los escolares que lo escrito tiene un significado. Hace hincapié en el rol del maestro, quien debe proporcionar la interpretación de textos.

Explica que facilitar la lectura no implica utilizar material, aparentemente sencillo pero carente de significado.

Es necesario ayudar al niño a entender cualquier instrumento impreso que le interese, permitiéndole cometer errores (omisiones) sin castigarlo, ni interrumpirlo constantemente.

La instrucción tradicional de los escritos, basado en la enseñanza de rasgos ortográficos, nombres de letras, relaciones

(8) Ibid. pág. 83.

con los sonidos, etc. no toma en cuenta el proceso de la lectura, ni los motivos ni la manera en que las personas aprenden una lengua.

El aprendizaje de dicho proceso comienza cuando van descubriéndose y desarrollándose las funciones del lenguaje escrito. El maestro debe conducir a los niños a entender la importancia de saber leer, de una forma motivadora de tal manera que el alumno pueda encontrar la satisfacción y el placer de la lectura.

Los métodos que se han empleado en la enseñanza de la lengua oral con la teoría psicolingüística, presentan algunas alternativas para favorecer y desarrollar las diferentes estrategias utilizadas, y como recomendaciones primordiales para la enseñanza-aprendizaje de la misma.

- a) Los maestros debemos conocer y comprender a fondo este proceso para entender lo que el pequeño trata de hacer. Esto le permitirá satisfacer las demandas de información y retroalimentación en el momento adecuado.
- b) Llevar a los educandos a asimilar la importancia de la lectura y su empleo como una herramienta para obtener significado.

- c) Apoyar la estrategia de utilizar índices conocidos para anticipar significado.

- d) Favorecer el desarrollo de las estrategias de muestreo predicción, anticipación, conformación y autocorrección, estimulando al alumno a abordar cuanto material impreso le resulte interesante y permitiéndole cometer errores, sin interrumpirlo constantemente.

- e) Reconocer los conceptos, vocabulario y experiencias del niño, así como la competencia lingüísticas que posee en tanto usuario del lenguaje y favorecer la utilización de toda esa información en el momento de abordar cualquier texto.

- f) Ofrecer a los educandos material de lectura abundante, variado, significativo e interesante, con el objetivo de que desarrollen esquemas acerca de los diferentes estilos y tipos de información ofrecidos por los textos.

- g) Al hacer una evaluación de la lectura debemos considerar las dificultades y características específicas del texto empleado, así como la calidad de los desaciertos cometidos.

2.3. Conocimientos de los procesos psicolingüísticos por medio de la lectura en voz alta.

Se piensa que leer, tanto como hablar y escribir, es un proceso activo del lenguaje en el que los lectores manifiestan su condición de psicolingüísticos funcionales. Pero los autores señalan que es difícil comprender y tener acceso a estos procesos activos subyacentes.

Para que estos procesos sean accesibles recomiendan la utilización de la lectura en voz alta como base de información, y que, los procesos subyacentes de la misma inician cuando al leer en voz alta, los lectores se salen del contenido escrito es decir, hacen sustituciones.

Este análisis se basa en las implicaciones que tiene el hacer sustituciones en los textos que se dan en estos tipos de lecturas y que empezaron con el supuesto fundamental de que ésta es un proceso del lenguaje.

El análisis de las sustituciones ha sido base para el desarrollo de un modelo y una teoría del proceso de la lengua oral.

Aquí se sostiene que leer en voz alta ofrece posibilidades únicas para el estudio de los procesos y fenómenos lingüísticos y psicolingüísticos.

Se considera que la lectura es tanto un proceso del lenguaje, como lo es escuchar. En una sociedad escolarizada hay cuatro procesos de lenguaje; dos orales (hablar y escuchar) y dos escritos (escribir y leer). Dos son productivos y dos receptivos.

El hacerlo en voz alta implica una respuesta verbal del lector que puede ser comparada con el texto escrito.

Cuando se lee de esta forma, está involucrado en comprender a la vez, que produce respuestas orales ya que ésta, se genera al mismo tiempo que se construye el significado.

"La lectura en voz alta no es solamente una forma de desempeño lingüístico sino un recurso para examinar los procesos y la competencia subyacentes". (9)

2.3.1. *Sustitución y comprensión.*

Así como los psicolingüísticos han aprendido acerca del

(9) GOODMAN, Kenneth y Goodman Yetta. "Conocimiento de los procesos psicolingüísticos por medio del análisis de la lectura en voz alta". Antología. Desarrollo lingüístico y currículum escolar. Ed. U.P.N. 1ª edición México 1988, pág. 147.

desarrollo de las competencias del lenguaje oral observando los errores en niños pequeños, nosotros podemos comprender como se desarrollan las competencias para leer y sus procesos psicolingüísticos subyacentes estudiando las sustituciones del texto.

Para medir la habilidad del lector se toman en cuenta dos factores: la comprensión que demuestra el interés por el significado, expresado por medio de sustituciones y el relato que demuestra la retención que se logra. Los lectores eficientes generalmente relatan gran parte del texto y producen cambios que no impiden su entendimiento. En realidad, el objetivo de la enseñanza de la lectura no es la eliminación de las sustituciones sino ayudar a los lectores a producirlas ya que son consideradas como características de una lectura eficiente.

Para un análisis de sustituciones se requieren que el material escrito sea nuevo para el lector, completo con un principio y un fin, y lo suficientemente difícil para propiciar la producción de varias sustituciones. Además no deben recibir ayuda, cuestionamiento, ni intromisiones por parte del investigador, si el lector duda durante treinta segundos se le presiona para que adivine, si continua dudando se le encamina a seguir aunque el análisis de sustituciones requiere de una lectura lo más natural posible.

El relato libre que se utiliza en este análisis, es un índice de comprensión que proporciona la posibilidad de conocer como el lenguaje y los conceptos se desarrollan y se utilizan en la lectura, se le pide al lector que nos cuente lo que leyó, sin ayudarlo. La información acerca de su entendimiento, surgirá en la forma en que organiza el relato del lenguaje que utiliza y de las concepciones correctas o no, que pone de manifiesto.

2.3.2. *Lenguaje verbal y escrito.*

Las diferencias entre el lenguaje oral y escrito resultan de dificultades más de función que de características intrínsecas. En general el lenguaje hablado se apoya de manera importante en el contexto en que se utiliza, mientras que en el escrito, se abstrae de las situaciones de las que surge. La escritura debe incluir más referencias y crear su propio contexto, y puede ser pulido y perfeccionado antes de ser leído, por lo que tiende a ser más formal, deliberado y constreñido que el lenguaje hablado.

El hablar en la mayoría de las personas se desarrolla más temprano que el escribir. Los niños que crecen en sociedades alfabetizadas empiezan a responder a las letras tan pronto como empiezan a hablar. Aunque hay lenguaje como las señales de tránsito, logos comerciales, considerados como lenguaje más funcionales y apoyados por un contexto, lo que hace que se

aprendan pronto y fácilmente.

A pesar de las diferencias y formas en que se adquieren los procesos del lenguaje hablado y escrito se dan paralelamente en la alfabetización, los lectores pueden ir de lo impreso al significado y de la misma manera que van del habla al concepto.

Puesto que la escritura profunda y las reglas para generarla son las mismas para ambas modalidades del lenguaje, las personas que saben a leer pueden recurrir a su control de las reglas y las sintaxis del lenguaje hablado para facilitar un desarrollo eficaz del lenguaje escrito, se trata de que los lectores usen su conocimiento y sus conceptualizaciones para acceder al sentido de lo impreso, para desarrollar las estrategias de intentar, predecir, confirmar y corregir, iguales a las que utilizan al escuchar.

2.3.3. Leer y escuchar: procesos receptivos activos.

Un producto del lenguaje puede influir en el éxito de la comunicación de tal manera que sea más completa y lo menos ambigua posible. El proceso productivo debe pasar del pensamiento a las estructuras subyacentes y de ahí a la producción gráfica o verbal. La elaboración escrita se revisa y se edita para corregir las sustituciones significativas y aún para modificar el

significado. El proceso receptivo tiene otro tipo de limitantes. Los que escuchan y lo que leen deben seguir una secuencia contraria: de la representación gráfica o auditiva a la estructura subyacente y de ahí al significado. Los usuarios del lenguaje receptivo están atentos a la comprensión, construyendo el significado. Los lectores y los que escuchan son efectivos cuando logran construir el significado y eficientes cuando usan el mínimo esfuerzo necesario.

Muchas instituciones muestran la habilidad de los lectores para liberarse de una atención minuciosa a lo impreso, mientras se lanzan hacia el significado.

Consecuentemente intercambian, sustituyen, omiten, insertan, reacomodan, parafrasean y transforman. Haciendo no solamente con letras y palabras, sino con secuencias de dos palabras, frases y oraciones. Sus propias experiencias, valores, estructuras conceptuales, expectativas, dialectos y estilos de vida son parte integral del proceso.

Se ha sostenido que la lectura es un proceso activo-receptivo igual al de escuchar. Las sustituciones comunes en la lectura tienen sus equivalentes en el proceso de escuchar.

Aunque éstas son menos accesibles ya que el que escucha solamente puede informar de aquellas sobre las que está cons-

ciente, sin embargo, deben ser muy similares a las que ocurren en la lectura. Cualquiera que haya tratado de dejar un mensaje verbal, sabe que las sustituciones son muy comunes al escuchar. Tanto al leer como al escuchar la predicción es tan importante como la percepción.

La actividad receptiva durante el proceso de lectura es especialmente evidente en dos tipos diferentes de sustituciones, las que son semánticamente aceptables en cuanto al texto entero y las que lo son en relación a una parte presente del texto. Una sustitución puede cambiar el significado del autor, pero si concuerda con el sentido general del texto, puede considerarse semánticamente aceptable.

2.3.4. Lectura en voz alta y lectura en silencio.

La forma básica de leer es en silencio. La lectura en voz alta es particular, ya que requiere la producción de una representación verbal junto con la comprensión.

Las funciones de la lectura en voz alta son limitadas. Se ha convertido en una especie de arte interpretativo utilizado principalmente por maestros y locutores. Pero tanto una lectura como la otra son tan similares que justifican la generalización de los resultados del análisis de las sustituciones en la lectura en

voz alta a las teorías y modelos de la lectura en silencio. Se piensa que un solo proceso subyace a toda lectura. Los ciclos, fases y estrategias en voz alta y en silencio son esencialmente los mismos.

Las situaciones que encontramos en la primera ocurren también en la segunda. Sin embargo, entre una y otra, hay diferencias que producen divergencias en el proceso.

La lección en voz alta está limitada por la velocidad posible a la producción del habla, por lo tanto, no es necesariamente tan eficiente, como puede serlo una rápida en silencio.

Por otra parte, hay ciertas sustituciones superficiales que ocurren en voz alta más no en la lectura en silencio, por otra parte cuando se lee en voz alta se arriesgan menos que cuando se lee en silencio.

2.3.5. El lector: un gramático intuitivo.

Recientemente los lingüistas han equiparado o borrado la diferencia entre la estructura profunda y el significado. Sin embargo, encontramos esta destitución útil para explicar un fenómeno común en la lectura de los sujetos.

Los lectores que son relativamente hábiles pueden resolver textos que no comprenden manipulando el lenguaje a nivel de estructura profunda, lo que se demuestra en sus sustituciones.

También puede contestar correctamente a una pregunta que no entienden, transformándola en una declaración y encontrando después la oración en el contenido con la estructura apropiada.

2.3.6. *Las partes y el todo.*

Gran parte de las investigaciones del lenguaje y el aprendizaje del mismo se ha ocupado de sonidos, letras, partes de palabras y aún oraciones aisladas.

Tal fragmentación aunque simplifica el diseño de la investigación y la complejidad de los fenómenos de estudio, distorsiona seriamente los procesos, las tareas, el valor de las clases, las interacciones y las realidades. Ya existe una fuerte tendencia al uso de pasajes lingüísticos completos y naturales en el estudio de la psicolingüística.

El análisis de las sustituciones muestran como las interrelaciones entre los sistemas grafofónicos, sintácticos y semánticos. Para que se de la lectura, los tres sistemas se utilizan de

manera integrada.

Este análisis pone de manifiesto que los lectores integran sistemas de claves desde los primeros niveles.

Primero prueban y luego hacen juicios acerca de que claves de cada sistema les proporciona la información más útil para hacer predicciones que los conduzcan al significado.

Otro fenómeno que ejemplifica la interrelación entre los sistemas de claves se da en las asociaciones que se hacen entre pares de palabras. Lo que propicia estas agrupaciones no es la semejanza visual, sino que la mayoría de estas sustituciones ocurren con palabras que tienen una función gramatical semejante en determinada posición dentro de la oración de manera que la frase que resulta es sintácticamente aceptable. El grado de habilidades se refleja en la forma como el lector reacciona a sus sustituciones.

Todos los intentos para entender el lenguaje, su desarrollo y su función como el medio de comunicación humana, deberán confrontar la realidad lingüística. Teorías, modelos gramaticales y paradigmas deben predecir y explicar lo que hace la gente cuando usa el lenguaje y que es lo que les posibilita hacerlo.

Aunque se han ideado formas para que una parte de la

realidad lingüística y psicolingüística sea accesible al análisis.

Las sustituciones en la lectura en voz alta constituyen la forma de ver el proceso de esta práctica en acción.

2.4. *La importancia del acto de leer.*

El proceso de escribir implica una comprensión crítica del acto de leer, acto que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo se da antes que de la palabra, de ahí que esta última no puede darse sin la continuidad de la primera. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente.

010. (Para lograr el significado de la comprensión de un texto es necesario la percepción de relaciones entre el escrito y el contexto. La interpretación crítica de la importancia del acto de leer se constituye al ir escribiendo un contenido.

El acto de leer se va dando a través de la vida, de la experiencia, primero del pequeño mundo en que se viva; después la interpretación de vocablos. Recordar o escribir sobre la infancia es recrear o revivir la experiencia vivida en que aún no se leía la palabra.

Recordar aquel mundo de la actividad perceptiva como el cosmos de las primeras lecturas. Los textos, las palabras, las letras de aquel contexto, se relacionan una serie de cosas de objetos, de señales, cuya comprensión se va aprendiendo con el trato con ellos y con el trato de los mayores. De ese contexto (mundo inmediato) forma parte también el universo del lenguaje de los mayores, expresando sus creencias, sus gustos, sus recelos, sus valores.

La lectura del mundo es fundamental para el niño y más aún si éste es curioso y tiene la ayuda de sus padres que con su rica experiencia lo irán introduciendo en la lectura de la palabra, en el desciframiento de ésta, claro, partiendo de la lectura del mundo particular, con vocablos a su alcance y no del universo de los adultos.

Como se ha visto, el pequeño antes de ir a la escuela, ha aprendido bastante a través de la interacción con las personas de su entorno, que no es una página en blanco en la que hay que escribir, se debe tomar en cuenta todo lo que éste trae para continuar y profundizar el trabajo de sus padres. Con esto la lectura de la palabra, de la frase, de la oración, jamás significará una ruptura con la lectura de su mundo.

El niño por naturaleza es curioso y a medida que avanza su escolaridad se debe aprovechar esa cualidad, si el pequeño se

interesa en el acto de leer, no se le deben dar lecciones de lectura en el sentido tradicional de esa expresión, se le deben ofrecer textos, según su búsqueda inquieta para que viva intensamente la importancia del acto de leer y de escribir, artículos de acuerdo a la curiosidad del educando, así no tendrán que memorizar mecánicamente la descripción del objeto, sino aprender su significación profunda.

La memorización mecánica de la descripción del objeto no se constituye en conocimiento de éste. Por eso es que la lectura de un texto, tomando como pura descripción de algo y hecha en el sentido de memorizarla, ni es real lectura ni resulta de ella, el conocimiento del objeto de que habla el texto.

Se tiene una comprensión errónea del acto de leer, las lecturas en vez de ser devoradas deben ser leídas o estudiadas. La insistencia en la cantidad de lecciones sin el adiestramiento debido en los textos a ser comprendidos y no mecánicamente memorizados, revela una visión mágica de la palabra escrita, imagen que es urgente superar, otra forma de ver es por ejemplo: en quien escribe, cuando identifica la posible calidad o falta de ésta es su trabajo con la cantidad de páginas escritas.

Es importante pues tener una comprensión crítica del acto de leer, partir y tomar en cuenta de lo que nos dice la Profra. Telma Weisz en su relato de actividades en el grupo de

primer grado:

Partimos del principio que leer sin interpretar, sin extraer significado, no es leer, es hacer ruidos con la boca delante de señales gráficas.

CAPÍTULO III

LA COMPRENSIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA

3.1. *La conciencia fonológica de la lecto-escritura.*

Los estudios sobre el papel de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura son relativamente nuevos tienen una matriz teórica en el campo de la metacognición.

"La metacognición supone que el sujeto es capaz de construir un conocimiento no sólo con respecto del funcionamiento de la regulación de su proceso de conocimiento a partir de hacer consciente las posibilidades propias, el grado de complejidad de la tarea a la que se enfrenta y las estrategias específicas que reclama su realización exitosa". (10)

La conciencia fonológica como metaconocimiento lingüístico, deriva de las reflexiones espontáneas o dirigidas que los niños realizan de las unidades del habla. Ésta se expresa en la capacidad que tienen los sujetos de segmentar las palabras en sílabas y en fonemas.

(10) U.P.N. "Educación para transformar". Ed. SEP-UPN 1992, México pág. 7.

Vigotsky afirma "que la conciencia fonológica tiene que ver con el conocimiento consciente de la composición fonética de las palabras, sin aludir explícitamente a este concepto, afirma que los niños difícilmente producen deliberadamente dos sonidos de la lengua". (11)

Tener este tipo de conciencia significa que el niño pueda aislar los sonidos de las unidades del habla. Sin embargo, el hecho de que él tenga dificultades para producir los sonidos de manera aislada o simplemente no los produzca, esto no significa que desconozca los sonidos, porque si fuera como lo afirma Emilia Ferreiro, el alumno confundiría todos los parónimos (palo-malo), (gato-pato).

En ese sentido para esta autora no vale la pena segmentar palabras para enseñarles la distinción entre un sonido y otro, puesto que ya lo sabe. Diseñar estrategias de intervención pedagógica para que el niño aprenda algo que ya sabe, implica, entonces, hacer que lo rependa.

Desde nuestro punto de vista, lo que pasa es que el educando conoce los sonidos, pero este conocimiento no es cons-

(11) VIGOTSKY, L. S. "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Ed. Grijalbo, Barcelona 1979, pág. 159.

ciente, por lo que le corresponde a la escuela es promover en él, la toma de conciencia de ese conocimiento, razón suficiente para que pensemos y pongamos a prueba estrategias didácticas que se orienten a volver consciente un conocimiento que aún teniéndolo, no sabe lo que tiene.

Liberman es uno de los investigadores que aplica tareas de segmentación fonética y silábica en niños de edad preescolar encontrando que la realización de este tipo de tareas previas al aprendizaje de la letra se correlaciona de manera significativa con el desarrollo posterior de la habilidad lectora.

Algunos de ellos, a través de sus estudios experimentales, demuestran que los niños con problemas serios de lectura tienen al mismo tiempo dificultades de segmentación específicamente a nivel fonético.

Otros afirman que existe una relación causal entre las habilidades de segmentación silábica y fonética de palabras y el aprendizaje de la lectura, a la que los estudiosos confirman esa relación causal considerando a la construcción de la conciencia fonológica en el niño de preescolar como un requisito previo para el aprendizaje de la lectura.

Estos indagadores han realizado trabajos en entrenamientos de habilidades metalingüísticas con los educandos de este

nivel y en el que los resultados muestran que dicho entrenamiento genera significativamente la construcción de la conciencia fonológica de tal manera que éstos se sitúan en un nivel similar al que corresponden los niños de primer grado.

La conciencia analítica de los sonidos del habla en el niño parece mucho más crucial para el aprendizaje de la lectura que para aprender a hablar, ya que los fonemas del habla están estrechamente relacionados con el aprendizaje de la misma.

Esta dimensión teórica parece poco conocida en México, pues los investigadores sobre el aprendizaje de la lecto-escritura lo han hecho principalmente desde la tradición de la teoría piagetiana, por lo que estos investigadores buscan un punto de intersección entre ésta y los trabajos realizados sobre conciencia fonológica.

3.2. Relaciones entre la lectura y la escritura.

Se ha demostrado la existencia de esta relación moderada entre ambas variables, la cual fluctúa con la edad de los alumnos; esta relación no es de tipo causal, la enseñanza de la escritura no mejora necesariamente la lectura, y la enseñanza de la lectura tampoco mejora la escritura.

Ciertas actividades de lectura influyen en el desempeño del alumno al escribir y que estas actividades contribuyen recíprocamente en el desempeño durante la lectura.

"Las relaciones entre lectura y escritura son importantes para la enseñanza, se determinan a partir de las semejanzas entre los dos procesos. Tanto uno como el otro están asociados al lenguaje". (12)

El lector tenaz es caracterizado, desde esta perspectiva como ese individuo que planifica su lectura en torno a un propósito determinado; con ese objetivo en mente, ese individuo reflexiona en torno a lo que va a leer y comienza a activar su información previa relacionada con ese tema.

El sujeto escribiente desarrolla un proceso parecido, establece algún propósito de su escritura reflexionando en torno a lo que sabe o desea saber sobre el tema antes de empezar a escribir.

El lector inicia la lectura y elabora el significado a la luz de los propósitos que se ha fijado y la información previa de

(12) COOPER, J. David. "Cómo mejorar la comprensión lectora". Ed. Visor distribuciones, S.A. 1990, pág. 373.

que dispone. Las claves del texto le ayudan a elaborar los distintos significados.

El escribiente por su parte comienza a escribir y elabora a su vez el significado y que a medida que escribe algo sobre el tema elegido reflexiona y lo desarrolla.

A medida que el lector continúa elaborando significados piensa en lo que está leyendo y relee y modifica los significados cuando es preciso. El escritor por su parte revisa para clarificar los significados reflexionando en torno a lo que ya ha escrito, releyéndolo y reescribiéndolo para que resulte más comprensible.

Finalmente el lector llega a un punto que al reflexionar sobre lo que ha leído concluye que el significado compuesto en el proceso es, la mejor de todas las posibilidades que se le plantean. En el caso del escribiente esta fase consiste en desarrollar la copia definitiva.

A medida que desarrollan su cometido, los lectores y escribientes tienden a emplear ambos procesos en forma simultánea. Así pues, no es solo que estos procesos en los niveles de mayor destreza, sena muy semejantes desde un punto de vista funcional, sino que además se tiende a utilizarlos en forma simultánea.

Enseñar a los alumnos a escribir contribuye a mejorar su comprensión lectora.

3.2.1. Integración del proceso de lecto-escritura.

Integrar estos procesos supone enseñar ambas instancias en forma correlacionada y ayudar a los educandos a determinar cuáles son las relaciones entre ellas.

Estas actividades deben ir imbricadas y no ser enseñadas como asignaturas independientes entre sí. La enseñanza de ellas implica: enseñar a los niños el proceso de la escritura e indicarles las relaciones entre ambas, al igual que incorporar actividades para estimular estos procesos, ya que si son enseñados y relacionados entre sí en forma sistemática acabarán reforzándose el uno al otro.

3.2.2. La enseñanza de la escritura.

Un factor primordial para integrar la lectura y la escritura consiste en enseñarles cómo se escribe.

En la década de los 70 y los 80 los estudios dedicados a la escritura y a la forma de enseñarla han demostrado que ésta no puede quedar sujeta a la improvisación. Igual sucede con la

comprensión lectora, "que es un proceso sobre el cual influye la información previa del individuo y sus aptitudes lingüísticas".

(13)

Es improbable que se pueda escribir si no se posee una suficiente información previa y al cual no puede referirse en el nivel oral.

El proceso de enseñanza de la escritura incluye cinco etapas fundamentales que son:

3.2.2.1. *Organización del aula.*

En la enseñanza de la escritura un factor importante es la organización del aula en donde ésta ha de convertirse en un laboratorio donde cunda el entusiasmo y se motive a los niños con la actividad escrita. Al organizar el aula para desarrollar la escritura, se crea al mismo tiempo una atmósfera propicia para la lectura.

El aula debe ser un recinto vivo donde proliferen los buenos libros, los elementos artísticos y las exposiciones, pro-

(13) Ibid. pág. 376.

porcionándole a los alumnos elementos experienciales y de discusión.

Al contrastarse con la buena literatura los niños amplían su información previa y sientan las bases sobre las que habrá de desarrollarse la buena escritura.

La creación de una actitud favorable es parte de esta necesidad de organizar el aula y crear una atmósfera propicia a la actividad escrita.

Otra forma de promover una actividad favorable a la escritura consiste en escribir y comparar los escritos.

Es importante que se disponga de ciertas instancias en las que se pueden guardar los trabajos a medida que se vayan desarrollando pues la escritura es un proceso largo.

Organizar el aula para convertirla en un sitio que promueva y aliente la escritura entre los niños, es la primera etapa en el largo proceso de enseñarles a escribir, independientemente de su edad o el nivel escolar en que se encuentren.

3.2.2.2. *La selección de los temas.*

A medida que se va desarrollando la escritura se deben se-

leccionar los temas que se traten en los escritos. La selección del tema es una parte fundamental dentro de la escritura y es aconsejable otorgarle suficiente atención y tiempo especialmente en las etapas iniciales de este proceso.

Hay que transmitir a los alumnos la idea de que ellos mismos son capaces de escoger temas por su cuenta y brindarles el tiempo necesario para reflexionar en torno a sus propias circunstancias.

La selección de temas sobre los cuales escribir no siempre resulta fácil para los niños. Ciertos problemas con los que suelen encontrarse incluyen: falta de ideas, excesos de ellas, desamor por la escritura, etc.

A medida que avanza la enseñanza de la escritura, los alumnos atravesarán por diversos estadios y de la misma manera irán progresando en la búsqueda de diversos temas en una gran variedad de fuentes posibles.

3.2.2.3. Modelado de la escritura.

Una vez elegidos los temas se empezará a escribir, para antes el maestro y los propios niños han modelado ya el proceso mediante el cual se elige el tema. La escritura incluye tres eta-

pas o fases las cuales deberán ser modeladas por los alumnos siendo éstas la planificación, escritura y composición.

En la primera fase el maestro puede modelar el proceso con su propio tema apoyándose en etapas, todo ello constituye un plan inicial para desarrollar su escrito y que pueda modificarse mientras lo vayan desarrollando.

A medida que los alumnos vayan madurando en sus habilidades de escritos, menos necesario será desarrollar en grupo la fase de planificación.

En cuanto al modelado de la escritura sirve no solo para enseñar a los niños a escribir, sino que representa a la vez posibilidad de enseñar los mecanismos de la gramática y su empleo en un contexto real.

La composición es la fase en la que los alumnos desarrollan su tema. Normalmente, habrán recibido hasta aquí, las suficientes directrices y orientaciones para desarrollar su escrito sin necesidad de ninguna enseñanza adicional.

El propósito de esta etapa es que los alumnos expresen libre y en forma creativa sus ideas.

El lapso de tiempo para esta fase depende de los propios

alumnos, de sus habilidades de escritura y del tiempo destinado en el aula a esta actividad.

3.2.2.4. *Revisión.*

La revisión implica un modelado por parte del maestro, charlas entre el alumno y el profesor y el trabajo individual del alumno.

Durante esta fase, los educandos deben aprender a valorar tanto los contenidos como los mecanismos de escritura que aparecen un escrito. La revisión no es un procedimiento que surja espontáneamente en los niños, por lo que se debe enseñarles a revisar sus escritos trabajando de manera sistemática con ellos.

3.2.2.5. *Edición.*

La etapa final del proceso de escritura es la edición en la que todos los alumnos deben hacer una copia definitiva de su trabajo, la decisión de editar el manuscrito de un escolar se ha de tener en cuenta la calidad de escritura y el apego a su texto.

La edición es un logro importante para los niños. Esta fase

del proceso les crea la sensación de que la escritura tiene un sentido y les transmite un sentimiento de orgullo y goce con su propia labor. Mientras más oportunidades se les brinde de editar sus manuscritos, más habrán de progresar en el proceso de la escritura.

La edición o publicación es una parte fundamental de este proceso, esta etapa crea en los niños la sensación de que su actividad escrita es relevante y les transmite la importancia de aprender a escribir bien.

3.2.3. La utilidad de los textos de los alumnos.

Una forma posible de relacionar la lectura y la escritura consiste en permitir que los escolares utilicen como material de lectura lo que ellos mismos escriben. Al elaborar sus propios escritos, se los pueden intercambiar para disfrutar y examinar lo que sus compañeros han elaborado.

Los escritos que se realicen deben quedar expuestos en el aula y ser empleados cuantas veces sea necesario, ya que en muchas escuelas donde esto ocurre así, se ha visto que los trabajos hechos por ellos mismos son los más solicitados para ser leídos.

3.2.4. *Estrategias que permiten reforzar la lectura y la escritura.*

La correlación de prácticas selectas de lectura y escritura incide sobre el rendimiento de los alumnos en ambas áreas.

A pesar de investigaciones no se ha posibilitado confeccionar un listado definitivo de todas las actividades que es posible implementar con ese propósito.

Algunas de éstas son útiles para correlacionar la lengua oral y la escrita cuya efectividad ha sido demostrada por investigaciones, son las siguientes:

3.2.4.1. *Resúmenes de historia.*

Una forma de correlacionar la lectura y la escritura consiste en que los alumnos hagan un escrito de una historia que terminen de leer. En los niveles básicos tempranos, el trabajo puede limitarse a una frase que sintetice el contenido. A medida que vayan progresando en su capacidad lectora, pueden ampliarse a un párrafo o más.

En todos los casos, es preciso enseñar a los niños a hacer un resumen. Las investigaciones hechas nos frecen directrices

para enseñar el proceso de resumir párrafos de textos y que son los siguientes:

Primeramente hay que determinar el tema de párrafo e identificar la información prescindible. Desechar esa información que no se incluirá en el resumen, para luego buscar información que se repita para incluirla una sola vez. Determinando la forma en que se agrupan las ideas o los distintos términos en el párrafo para identificar una frase, de no encontrar ninguna se intenta elaborar una por cuenta propia.

3.2.4.2. *Bosquejo de la historia.*

Otra forma de correlacionar la comprensión con la escritura consiste en hacer un apunte de la historia leída, éste es un esquema básico de esa historia, con el fin de que el lector organice sus ideas y conclusiones.

El diseño de la historia consiste en una serie de espacios en blanco ligados entre sí por frases de transición entre unos y otros; cada bosquejo se restringe normalmente a una única línea de pensamiento o un aspecto del texto. Cada contenido en particular puede dar origen a un bosquejo diferente.

Una variable posible de esta actividad consiste en animar

a los alumnos a que elaboren sus propios bosquejos y los muestren a sus compañeros que hayan leído la misma historia, con el propósito de analizar y discutir lo que cada uno ha hecho. Esta variante de la actividad deja buena parte de la responsabilidad de su aprendizaje en manos de los propios alumnos.

3.2.4.3. *Actividades de creación escrita.*

Una tercera posibilidad de correlacionar la lectura y la escritura es mediante actividades de creación escrita. Una vez que los niños hayan terminado la lectura de un texto cualquiera, el maestro puede impulsarlo a utilizar el mismo tema, la estructura u otros aspectos de lo leído como base para su propia creación escrita. Tales actividades podrían incluir opciones como:

Redacción de un párrafo centrado en un tema a elección del propio alumno, en el cual utilicen tentativamente el lenguaje descriptivo tal y como lo utiliza el autor del texto.

Escritura de un párrafo o artículo expositivo semejante al que se acaba de leer. Esta actividad inicia haciendo que los niños en la forma que el autor ha utilizado para representar la información. Se deben estimular a emplear técnicas similares.

Creación de una historia o artículo que incorpore algún tipo de párrafo recién utilizado por el autor de un texto. El maestro deberá discutir previamente con los niños el tipo de párrafo en cuestión.

Es evidente que la enseñanza ha de tener en cuenta dichas relaciones. La correlación de la lectura y la escritura supone:

Enseñar a los alumnos el proceso de la escritura, hacerles ver las relaciones entre ambas y utilizar las actividades de escritura como un complemento de la lectura. En cualquier caso, la enseñanza de ellos ha de estar lo más relacionada posible.

3.3. Los niveles de comprensión.

Se puede plantear el problema de la comprensión a manera de interrogantes resultando fundamental frente a cualquier obra sea ésta: narrativa, poética o ensayística. En esos tres casos genéricos, la comprensión puede darse en diferentes niveles que son: el nivel informativo, estilístico e ideológico, es decir que el texto informa, tiene una estructura lingüística y expresa ideas y conceptos del autor.

3.3.1. *Nivel informativo.*

Responde a la interrogante "¿qué?" y la recomendación básica fundamental es la de atender los títulos de los poemas, o de los textos narrativos, no aluden ni definen necesariamente el tema.

3.3.2. *Nivel estilístico.*

Responde a la pregunta "¿cómo?" después de captar el tema y lo que el autor afirma sobre ésta, es importante advertir de qué manera expone sus argumentos, qué hace con su estilo para ser más convincente, encontrando en este segundo nivel varios aspectos de interés como: escribir; sus afirmaciones se basan en documentos, es decir, son susceptibles de comprobación.

3.3.3. *Nivel ideológico.*

Responde a las interrogantes "¿por qué?", "¿para qué?". Para llegar a este último se tiene que volver a recuperar el caudal informativo. El contenido ideológico es suficiente, claro.

3.4. *Modelos para la comprensión de la lectura.*

En el marco educativo, se presentan múltiples problemas,

entre ellos la comprensión de la lectura. Existen altos índices de alumnos con problemas para captar información y comprenderla cuando realiza esta actividad. Por lo que dentro de estos modelos podemos mencionar las siguientes lecturas:

3.4.1. *Lectura narrativa.*

La comprensión básica de un texto narrativo se refieren siempre a los hechos que se relatan. Narrar es precisamente dar cuenta de uno o de varios hechos que se desarrollan en el tiempo.

Lo que el lector busca inicialmente en la lectura es saber qué sucede, y si continúa leyendo, es porque desea saber que va a suceder, y que seguirá. La actividad primaria del lector es conocer los hechos, así al saber qué sucede comprende. El lector debe proseguir la búsqueda de significado.

El primer esfuerzo después de entender que sucede en un texto narrativo consiste en advertir como se presentan esos hechos.

El preguntarse cómo emplea la palabra el narrador, cómo expone, alude y sugiere los hechos, esto lleva al aspecto del estilo que es la manera de escribir o de hablar, no por lo que

respecta a las cualidades esenciales y permanentes del lenguaje, sino a lo accidental, variable y característico del modo de formar, combinar y enlazar los giros, frases y cláusulas o períodos para expresar los conceptos.

En este aspecto el lector debe tener un conocimiento mínimo de las técnicas literarias, saber qué es una imagen, metáfora, un símbolo, saber que el lenguaje posee una función expresiva, etc. Pero debe saber cuál es la regla y qué aparta de ella.

Las normas del lenguaje son aquellas que lo regulan y que por medio de ellas podemos comunicarnos.

3.4.2. *Lectura poética.*

El primer nivel de la comprensión de la poesía ya no son hechos sino temas expresados en palabras, imágenes y sonidos. La primera información de un poema se refiere a la estructura verbal y una primera lectura podría quedarse en la información básica.

La segunda etapa de esta lectura supone un trabajo analítico para conocer el funcionamiento de su totalidad, lo cual permitirá estudiarla en su totalidad expresiva y enfocar cada uno de sus elementos con mayor precisión.

3.4.3. *Lectura ensayística.*

Ante un ensayo igual que un poema o un texto narrativo, lo primero que debe hacer el lector es adquirir la información necesaria sobre los temas y asuntos de que trata. En dicho nivel informativo lo inicial consiste en saber sobre lo que ha escrito el autor, qué temas desarrolla y a qué disciplina correspondería este tema.

CAPÍTULO IV

LA COMPRENSIÓN Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

4.1. *Características del niño de cuarto grado.*

Las teorías sobre el desarrollo infantil han logrado precisar una serie de características del niño que ayudan a todo educador a adoptar medidas pedagógicas apropiadas a situaciones concretas. Con esta finalidad se presentan a continuación algunos rasgos específicos del alumno de cuarto grado, sin pretender afirmar que éstos sean los únicos, ni necesariamente se den en todos los pequeños de esta edad.

"El desarrollo del ser humano es un proceso continuo y no es posible determinar con exactitud el paso de una etapa evolutiva a otra, menos aún las diferencias de un grado escolar al siguiente. Con todas las limitaciones que esto supone, las investigaciones que ha realizado la psicología en el aspecto evolutivo de las personas siempre representarán para el maestro un marco de referencia de suma utilidad". (14)

Al niño de cuarto grado, de nueve a diez años de edad, le

(14) S.E.P. "Libro para el maestro". Ed. S.E.P. 1ª edición, México 1982, pág. 12-15.

apremia el deseo de hacer de ser activo. Este rasgo habrá que tenerlo muy en cuenta. Su afán de acción deberá ser orientado, siempre que sea posible, a aquellas actividades que impliquen la reflexión y el pensamiento profundo. Le evitarían manifestaciones agresivas y desequilibradas en la adolescencia si en esta edad, al propiciar aumento de intereses objetivos, se le diera un campo adecuado de realización a un enfoque suficientemente atractivo y eficaz.

Otra característica de esta edad, es que en el niño se inicia una etapa de mayor desarrollo del criterio moral, no solo por el progreso cognoscitivo y su capacidad de interiorización, sino por el mayor universo de oportunidades que se le presentan de participación y los papeles nuevos que va a adoptar en los grupos con los que el pequeño se relaciona. Esto le permite analizar diversas cuestiones con una mayor independencia de la aprobación de padres y compañeros. Sin embargo como el maestro es quien debe crear un ambiente apropiado para que se den situaciones capaces de motivarlo y ayudarlo a lograr un desarrollo integral y armónico, necesita descubrir en los compañeros de su grupo, mediante la observación, las características propias de esa edad: asentar a cada uno con sus potencialidades y limitaciones; conocer el ambiente familiar de sus alumnos y mantener una comunicación periódica con sus padres. El trabajo unido de padres y maestros es fundamental para él.

La descripción más detallada de las características del niño de cuarto grado se presenta por aspectos únicamente con el fin de facilitar su organización y análisis.

Puesto que él es un todo, estos aspectos: cognoscitivo, socioafectivo y psicomotor están íntimamente relacionados, de ahí que el desarrollo o estancamiento de alguno de ellos repercute en los demás, positiva o negativamente, y por consiguiente en el desarrollo integral del educando.

Incluimos en el aspecto cognoscitivo lo relacionado con la evolución del razonamiento y del lenguaje y en general todos los procesos intelectuales.

El aspecto socioafectivo, implica los progresos en su capacidad de relacionarse con los demás y las manifestaciones de emociones y sentimientos.

El aspecto psicomotriz afecta a los avances en el dominio y organización de los movimientos corporales y de los conceptos de espacio y de tiempo.

4.1.1. *Desarrollo cognoscitivo.*

A esta edad, empieza a diferenciar lo que sucede en el

exterior de lo que pasa en su interior. Puede diferenciar perfectamente los seres que tiene vida de los que no la tienen; esto le permite concebir la realidad en forma más objetiva. Se interesa por el origen o causa de los hechos. Puede ubicar la posición espacial de una ciudad de mediana población o de una colonia de una gran capital.

Es capaz de ir situando en su tiempo a toda una serie de personajes históricos con una sucesión más o menos aproximada.

Empieza a descubrir que el aspecto global de las cosas cambia según el punto de vista y distingue sus diferentes cualidades. Realiza con gran interés clarificaciones más complejas ya que puede manejar varios criterios a la vez.

Ha adquirido ya el concepto de conservación numérica y entiende las operaciones inversas: la resta, la operación contraria de la suma, y la división, la inversa de la multiplicación.

Puede dar diversas soluciones a un mismo problema, ya que su pensamiento es más lógico; sin embargo se le facilita partir del dato concreto para deducir conclusiones verdaderas.

En relación con el lenguaje, se producen en el niño una evolución sensible. Lo concibe como producto de la actividad

humana, es capaz de comprenderlo en forma más precisa y en su aspecto convencional; las palabras adquieren ya más de un significado y puede usarlas en varios sentidos, derivando el significado de palabras desconocidas a partir del contexto en que se hallan.

Su capacidad para comunicarse oralmente se intensifica de manera notable: le interesa expresar sus ideas y opinar acerca de los sucesos.

Comienza a saber que existen muchos puntos de vista y a tener en cuenta el de los demás. Este salirse de sí, puede ser tan completo que llega a dudar tanto de sus propios razonamientos, que acepta sin crítica los del primero que aparece.

Con el fin de ayudar al niño en el desarrollo de las capacidades individuales es conveniente empezar a discutir con él, el origen o causa de los fenómenos; ejercitarle en clasificaciones dobles, en correspondencia término a término y en ordenamientos jerárquicos; en la ubicación de puntos en planos y mapas utilizando la horizontalidad y la verticalidad como referencia; igualmente en la deducción del significado de palabras desconocidas a partir del contexto.

4.1.2. *Desarrollo socioafectivo.*

Una de las características fundamentales del educando de este grado es su interés y capacidad de relacionarse con los demás.

Los grupos formados espontáneamente por ellos van siendo más estables, a la vez que se tornan homogéneos, en edad, sexo e interés. La selección de los miembros del grupo se realiza en forma natural a partir de reglas internas.

Sus actividades implican códigos lingüísticos secretos, reuniones de equipo, con distribución de roles, fidelidad y disciplina. La lealtad empieza a ser común y el hecho de acusar a un compañero es objeto de reprobación general.

La inserción en el grupo lleva consigo la vivencia de las expresiones de éste y el descubrimiento del valor de la comunidad. Aparece en esta edad como valor característico, la cooperación, aunque aún es limitada y sólo a los diez años adquiere su pleno significado de compañerismo.

La organización y los juegos son determinados por un líder que en ocasiones se conduce de manera un tanto autoritaria, sin permitir que se cuestionen sus decisiones, pues aún no ha alcanzado este grado de madurez. Si bien el niño de esta

edad integra grupos con miembros del mismo sexo, también manifiesta interés por los del sexo opuesto, aunque no lo exprese abiertamente e incluso demuestre con su actitud todo lo contrario.

Las relaciones con los mayores empiezan a tener otro matiz. Las opiniones de los familiares y de los maestros dejan de ser las únicas que influyen en este niño y se torna más sensible al parecer de sus compañeros.

Gusta de establecer sus propias normas y no acepta fácilmente las impuestas por los adultos, a no ser, que se le den razones que las justifiquen. Es más objetivo al emitir juicios acerca de lo que está "bien hecho" o "mal hecho" y es capaz de pedir excusas ante los resultados de una acción y proponer soluciones.

Sus nuevas experiencias sociales afirmadas día a día, dejan sentir su influencia en el marco familiar y escolar, y su comportamiento llega al punto de ser capaz de renunciar a un gusto o diferir su cumplimiento, de colaborar en lugar de dominar, y en una palabra, de sentirse uno entre iguales.

A partir de su propia experiencia se enfrenta en la vida real con problemas a los que no sabe dar solución, el dolor, la enfermedad, la muerte. No se interrogará acerca de estos

problemas mientras no los haya vivido de cerca.

El modo de enfrentarse a ellos depende en gran parte de las reacciones de los adultos cercanos a él. Cuando son vividos en un clima de esperanza y de seguridad le alejan de la angustia y del temor y le permiten integrarlos a su propia vida y enfrentarlos con una actitud de apertura a otras realidades.

Las emociones van siendo más duraderas y se van convirtiendo en sentimientos, por lo tanto se dirige hacia las cosas de una manera más reflexiva.

Empieza a valorarlas no por la relación que puedan tener con él, sino por sí mismas; se inicia su cuadro de valores y es capaz de preferir unos a otros de acuerdo con las situaciones en que se encuentra, aunque le resulta difícil adquirir un claro sentido de ellos por los cambios producidos en la sociedad actual, en la familia, en la escuela y en el desarrollo de los medios de comunicación.

La curiosidad sexual existe aunque no la exprese de forma concreta, y resulta altamente formativo ayudarle a adquirir conciencia de las preguntas que se hace a sí mismo, de las teorías que se forja, y en una palabra, de todo cuanto reflexiones sobre esta materia. para esto nada mejor que inducirle a hablar de forma conveniente en las conversaciones de carácter amistoso

y ocasional.

Se interesa por el proceso de gestación y a partir de los ocho o nueve años empieza a tener idea de que debe existir una aportación del padre y antes de los diez es capaz de asimilar en qué consiste esta aportación.

Cuando se suscitan preguntas acerca de la procreación entre los seres humanos, no debe responderse exclusivamente desde un punto de vista fisiológico, sino referirse constantemente al amor y hacerle comprender que la unión sexual es una manifestación de la atracción de dos seres que se aman y tratan de fundirse en uno solo.

Para favorecerse el desarrollo afectivo social de esta edad es conveniente promover dinámicas de comunicación entre los niños; programar actividades en grupos organizados por ellos mismos; realizar autoevaluaciones de su trabajo, de su participación, de su manera de actuar; considerar la opinión de los alumnos para decidir las normas de trabajo.

4.1.3. *Desarrollo psicomotriz.*

En el niño de este grado son notables los logros, las habilidades, organización de movimientos, así como la comprensión

y el manejo del espacio y del tiempo.

Tiende a una progresiva consolidación de la orientación espacio-temporal, pudiendo indicar la ubicación, posición y distancia de los objetos entre sí, sin necesidad de tener como referencia su propia persona.

Tiene mayor organización lateroespacial; reconoce la izquierda y la derecha no sólo en sí mismo y en los otros, sino también en recorridos y explicaciones orales de dirección.

También son mayores el dominio y la coordinación de la velocidad y dirección que pueda imprimir a su cuerpo, siendo capaz de cambiarlas cuando corre. Busca juegos que le exigen mayor grado de destreza, ya que le gusta comprobar sus capacidades. Ha adquirido dominio de la presión que imprime a los objetos.

Por el hecho de controlar la dirección y la distancia en el espacio adquiere también mayor control sobre los objetos que maneja; por eso su velocidad y precisión en la escritura son más notorias, así como la destreza en la construcción de maquetas, en el uso de herramientas y en la construcción de juegos.

En sus dibujos expresa mejor las proporciones corporales y a menudo los representa llenos de acción, debido a su prefe-

rencia por los juegos activos.

Ayudará a su desarrollo en este aspecto psicomotor usar un lenguaje preciso para indicar la ubicación de las cosas; aprovechar el dinamismo de esta edad para el desarrollo de las capacidades motrices y artísticas, propiciando la libertad de expresión, proponiendo actividades de expresión corporal, teatro, danza, juegos organizados que coadyuven a la consolidación de su sentido de orientación y dirección; realizar ejercicios en los que combine dos o más destrezas, como saltar y atrapar, caminar botando una pelota, etcétera.

El contexto social influye notablemente en el desarrollo del niño, es por esto, conveniente que el maestro procure conocer el medio socioeconómico del que provienen sus alumnos. Las diferentes situaciones a las que por ello están expuestos los educandos, se reflejan en las deficiencias que presentan en el desarrollo del lenguaje, la comprensión de la lectura, las estructuras mentales y la motricidad.

Es conveniente que el maestro tenga presente que las características mencionadas del alumno de cuarto grado, se presentan en algunos casos como capacidades ya adquiridas, en cierto grado, y en otros como capacidades por desarrollar.

4.2. *El bajo rendimiento escolar.*

Consideramos que en la actualidad nos enfrentamos con el problema del bajo rendimiento escolar, constituido por un fenómeno actual de gran interés ya que incide seriamente en el proceso de aprendizaje individual y grupal de nuestros educandos, ya que no únicamente afecta a los alumnos sino a toda la situación docente, por las repercusiones que tiene.

Hemos considerado necesario tomar en cuenta algunas líneas de reflexión, que nos permitan elaborar una explicación de este problema, lo cual nos posibilite la orientación de la práctica docente al respecto.

Primero debemos tomar en cuenta los factores determinantes en el bajo rendimiento escolar y las causas que lo generen; en segundo lugar, debemos analizar su complejidad, sus implicaciones educativas y sociales, y por último debemos examinar la línea de trabajo construida por los profesores desde la manera de enseñar. Es preciso considerar las limitaciones que se tienen en el ambiente escolar, tanto para conocer esta problemática, como para buscar probables alternativas que fomenten un mejor aprendizaje.

Sobre los factores determinantes del aprovechamiento escolar, se ha concluido lo siguiente:

Antes que nada "se debe preceder a valorar cualitativamente las variables escolares, antes de medirlas cuantitativamente". (15)

Cualitativamente, es observar el trato de los maestros, expectativas que crean en los alumnos, didáctica de la enseñanza, lenguaje o conceptos, en el discurso escolar, políticas internas, organización o estructuras del sistema; en términos cuantitativos, las condiciones del inmueble escolar, titularidad o sueldo del maestro, tamaño del grupo, etc... Siendo los primeros de una influencia significativa.

También existe la influencia de ciertos factores que se generan en el ámbito extraescolar, tales como el nivel socioeconómico y cultural, las condiciones familiares, carencias y situaciones problemáticas que limitan las capacidades de los alumnos.

Creemos que los factores que se presentan en el contorno escolar, como las características de la escuela, del profesor, de

(15) VIESCA, A. María M. "Lineas de reflexión para abordar el problema del bajo aprovechamiento escolar". Antología Técnicas y recursos de investigación. Ed. U.P.N. 1ª edición, México 1985 pág. 48.

los procedimientos y de los alumnos repercuten en el rendimiento escolar de manera relevante.

Aún expuestos los factores determinantes del aprovechamiento escolar, los maestros debemos tener en cuenta y (considerar) la complejidad del proceso de aprendizaje, así como los múltiples aspectos que lo caracterizan, ya que son de gran importancia.

4.2.1. *Problemática del aprovechamiento escolar.*

Conociendo los factores que influyen en el rendimiento insuficiente, propicia encontrar la manera de remediarlo; en primer lugar debemos de tener cambios de actitud ante dicha problemática, todos queremos empezar por hacer algo antes de comprender que es exactamente lo que les pasa a nuestros alumnos.

No habiendo duda de que la educación y el trabajo satisfactorio en la escuela tendrá un papel cada vez más importante en sus vidas.

Por eso existe un gran interés y preocupación por el problema del aprovechamiento escolar, considerándolo uno de los problemas que mayores inquietudes plantean. Hay que

enfaticar que al abordarlo, siempre debemos confrontarlo con el proceso de aprendizaje escolar.

Podemos encontrar distintas situaciones conflictivas en torno al proceso del aprendizaje individual y grupal. Una de ellas se genera a partir del alto porcentaje de alumnos cuyo aprovechamiento escolar es de reprobación, lo cual influye desfavorablemente tanto en los alumnos que lo padecen, como en toda la situación docente.

4.2.2. *Un fenómeno de causalidad compleja.*

Cuando tratamos de buscar las causas del bajo rendimiento escolar, nos basamos en diversas concepciones teóricas acerca del desarrollo físico, biológico, psicológico y social de los alumnos, así como sobre el aprendizaje que conforman la situación docente.

Son tan variados los puntos de vista dirigidos a explicar las causas del bajo aprovechamiento, que resulta difícil determinar cuales contribuyen a resolverlos y cuales lo agravan.

Es frecuente observar que tanto los padres de familia como los maestros consideran que es un problema cuyas causas radican en los alumnos y lo atribuyen básicamente a las poten-

cialidades genéticas o congénitas de éstos.

Se maneja una concepción tan estrecha que impide explicar el fenómeno debido a la falta de reconocimiento de la interacción de los demás elementos que participan en el proceso de aprendizaje, y que, por lo tanto, conduce a emprender acciones que resultan insuficientes para atender esta problemática.

Subyace una concepción de docencia que explica el aprendizaje escolar únicamente por la capacidad, esfuerzo y dedicación de cada alumno en lo individual, sin considerarlo en su inserción social, sosteniendo así una concepción individualista, biologista y voluntarista del aprendizaje.

"Lo biológico debe ser interpretado a la luz del ambiente familiar y social en el cual se desarrolló el sujeto y que posibilitó o mermó las posibilidades de su desarrollo intelectual y psicológico". (16)

La problemática en torno al rendimiento escolar plantea la necesidad de ir más allá de las manifestaciones individuales del aprovechamiento de los alumnos, de manera que sea posible abordarlo como objeto de investigación en la práctica docente, a partir de una explicación que integre con la mayor amplitud

(16) SEVE, Lucien, et. al. "El fracaso escolar". México, Ediciones de Cultura Popular, S.A. 1978, pág. 89.

posible los efectos de los factores biológicos, psicológicos, sociales y didácticos que los determinan.

No es posible comprenderlo a partir de explicaciones exclusivamente biológicas, o bien psicológicas o sociales, ya que se limitaría la atribución de su causalidad y en consecuencia la de su interpretación y manejo.

4.2.3. *Implicaciones educativas y sociales del aprovechamiento escolar.*

Para lograr una mayor comprensión del fenómeno del aprovechamiento escolar, es preciso estudiar su problemática tanto dentro del sistema educativo, como fuera del mismo.

Liliane Lucar, considera que "la escuela es un lugar donde existe toda clase de contradicciones que estallan a veces en crisis muy profundas. Estas contradicciones son tanto de origen interno, específicas del sistema escolar, como de origen externo, es decir, repercusiones en la escuela de fenómenos más generales de orden económico y político... Otorguemos al fracaso escolar su significado real: el de un fenómeno social que tiene muchas causas". (17)

(17) LUCAR, Liliane. "El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria". Barcelona GEDISA, S.A. 1979, pág. 39

El problema del bajo aprovechamiento trasciende a los alumnos, tanto por la complejidad de sus causas como por las consecuencias que genera, pues constituye un fenómeno social.

En el transcurso de la vida escolar los educandos desarrollan sentimientos de valoración y de desvalorización de su personalidad, en relación con su aprovechamiento, lo cual repercute en su sentimiento de desconfianza para aprender.

El sentimiento de desvalorización puede trascender a etapas sucesivas del desempeño laboral y social en la vida de una persona.

La desvalorización se manifiesta, por ejemplo, en forma de rabietas agresivas en los niños que arrojan objetos o rechazan las actividades educativas, o bien en reacciones colectivas y acuerdos para no realizar los trabajos necesarios en grados escolares posteriores.

El estereotipo generalizado del buen o mal alumno, se convierte para ésta en una marca social y finalmente en una norma individual adquirida.

El bajo aprovechamiento ha repercutido en las estructuras y desarrollo del sistema educativo nacional, ha incidido desfavorablemente en el nivel académico de las instituciones educati-

vas teniendo serias consecuencias en la situación laboral y socioeconómicas del país en la cual resultan afectados también los propios egresados del sistema escolar. También hay que considerar la influencia que ejerce la política educativa en la caracterización del sistema escolar.

4.2.4. *Supuestos que subyacen en la noción de aprovechamiento escolar.*

Los términos "aprovechamiento" y "rendimiento" tienen el mismo significado y en el campo educativo se emplean indistintamente, aunque se hace mayor referencia a la noción de rendimiento escolar, entendiéndolo como una medida o un grado de aprendizaje logrado". (18).

Es posible suponer que las distintas concepciones y explicaciones que prevalecen actualmente en torno al problema del aprovechamiento escolar obedezcan en gran parte a su propio significado, ya que la aplicación de este término en el ámbito educativo implica la idea de un producto de aprendizaje logrado por el alumno, sin considerar la incidencia del proceso de aprendizaje escolar en ese aprovechamiento.

(18) "Enciclopedia técnica de la educación". Tomo 1, Ed. Santillana, Madrid 1970 pág. 107.

La noción de rendimiento se ha manejado como vinculada al propósito de lograr la mayor efectividad con el menor esfuerzo, propósito que también ha llegado a las instituciones escolares, generando grandes repercusiones en la práctica educativa.

Por ello, es común que en las instituciones se propicie que los alumnos obtengan resultados de tipo eficientista, privilegiando así la funcionalidad y operatividad, y soslayando los aprendizajes, que implican mayor reflexión y elaboración personal. Asimismo las escuelas centran más su atención en la eficiencia de los resultados, que en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En la actualidad, las escuelas trabajan a partir de una noción de eficiencia, que se manifiesta tanto en la situación de aprendizaje como en el contenido de los planes y programas de estudio.

De esta manera, en la situación docente, el rendimiento escolar se concibe comúnmente como cierto grado de aprendizaje que debe imponerse y exigirse a los alumnos, a quienes, ante todo, se atribuye la responsabilidad de ser eficientes. Ello conduce a un desempeño docente reducido a una interacción de cumplimiento de obligaciones, a base de premios y castigos, generándose en los alumnos sentimientos de incapacidad y re-

beldía, en tanto que en los profesores pueden presentarse conductas de indiferencia y represión.

En los planes y programas se observa, por ejemplo en aquellos contenidos y objetivos que persiguen básicamente funcionalidad y operatividad, sin dejar lugar a planteamientos de análisis ni a una reflexión crítica del conocimiento.

Si en la escuela se pretende que los alumnos logren la mayor efectividad con el menor esfuerzo, se está conceptualizando la práctica como un proceso de tipo mecánico, en el cual interesa la eficiencia, desconociéndose la complejidad del proceso de aprendizaje individual.

Aquí cabe precisar que el aprendizaje no se produce con el menor esfuerzo, sino que, como lo explican ciertos autores: "los conceptos no se asimilan pasivamente, sino que han de ser contruidos, lo cual implica una concepción creativa de la mente y que el alumno acepte además el esfuerzo de aprender". (19)

Cuando no se reconoce el papel que juega el proceso de aprendizaje en los resultados que obtienen los alumnos, se tien-

(19) LURIA Leontiev, Vigotsky.. "Psicología y pedagogía". Ed. Akal, Madrid 1973, pág. 12.

de a entrar el problema del bajo aprovechamiento en los alumnos y no se presta atención a la importancia que tiene la participación del grupo en la evolución del proceso de aprendizaje.

A partir de esta visión, se observa la necesidad de analizar cuál ha sido la noción de rendimiento escolar que ha orientado a la práctica docente, así como detectar los efectos que ha producido en ella con el objeto de reestructurarla a partir de una concepción de docencia, de aprendizaje, de hombre y de sociedad, que sea coherente con los resultados de un buen análisis del problema.

4.2.5. Posibilidad de abordar en la práctica docente el aprovechamiento escolar.

El problema del bajo aprovechamiento escolar requiere de una solución de índole social y los maestros sólo pueden opinar en lo docente, puede parecer contradictorio la posibilidad de abordarlo en su práctica. Esta contradicción genera un espacio donde los educadores pueden trabajarlos, éste lo construye el profesor cuando adquiere una formación de lo teórico que le permita comprender el fenómeno y que le posibilite actuar en el plano de lo técnico desde la perspectiva de la didáctica.

Es preciso que los docentes se expliquen la problemática a partir de una teoría psicosocial y que, en coherencia con ella configuren una teoría docente.

Interesa que los profesores esclarezcan cuál ha sido la teoría docente que ha fundamentado su práctica, con objeto de verificar en qué medida su acción se aparta o coincide con los supuestos de la teoría psicosocial.

En la docencia se dan situaciones y procesos que afectan las probabilidades de aprendizaje de los alumnos, es necesario que los profesores se preocupen por conocer a sus grupos, que lleguen a descubrir la interrelación de los elementos que se encuentren presentes, así como los efectos que éstos generen en este proceso, a fin de que con esta información pueda interpretar los problemas que se presentan en su situación de enseñanza-aprendizaje, ya que a partir de una explicación más acabada se podrá concebir estrategias concretas que prevean las situaciones difíciles contribuyendo así a mejorar el aprovechamiento del grupo.

En este sentido se manifiesta la necesidad de incorporar los aportes de las teorías de grupo que se dan en relación al aprendizaje, particularmente en los fundamentos teóricos que no solamente privilegien el afecto, sino que conciban al grupo como la oportunidad de manejar el esquema referencial del

sujeto entendiendo éste como "el conjunto de experiencias, conocimientos y efectos con los que el individuo piensa y actúa". (20)

Algunos de los elementos que deben ser aplicados y que posibilita un análisis más amplio en esta reflexión del proceso de aprendizaje son:

- El plan de estudios, que determina en gran medida la instrumentación didáctica de las materias que los constituyen.
- El programa. Por la interpretación y manejo que el docente hace del mismo en su práctica particular. Mientras que en lo general determinan previamente los contenidos de aprendizaje.
- Las acciones para el aprendizaje. En cuanto a la forma de propiciar el proceso de aprendizaje, tanto a nivel individual como grupal.

(20) PICHON, Riviere Enrique. "El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Ed. Nueva Visión Buenos Aires, 1977 pág. 110.

- Los instrumentos de acreditación. Generalmente no son los más adecuados para que los alumnos manifiesten los productos de su aprendizaje.
- La evaluación del proceso de aprendizaje. La evaluación no constituye un hecho común en la realidad educativa, permite analizar como se llevó a cabo el proceso de aprendizaje en el curso y así poder buscar las causas del bajo rendimiento escolar.

En estos elementos didácticos no se encuentran la solución al problema, pero su estudio contribuye a detectar en qué forma están posibilitando o dificultando el aprendizaje dentro del espacio docente.

Es posible que las acciones didácticas basadas en la realidad de cada grupo y orientadas a la superación, puedan ejercer una influencia favorable en el aprendizaje individual y grupal.

El trabajo grupal adquiere vital importancia la relación que se establece entre el profesor y los alumnos, así como la interacción que se da entre la efectividad del grupo y su proceso de aprendizaje.

En cuanto a la comunicación y construcción de los conocimientos dentro del grupo, los nuevos conceptos no se asimilan

pasivamente sino que han de ser constituidos en él como centro de un proceso de comunicación, pues ésta desempeña un papel fundamental en la realización del proceso creativo y de formación en el alumno.

En esta línea de trabajo compete a todo el grupo afrontar la problemática del bajo aprovechamiento, y que para atacarla se deben aprovechar todos los elementos favorables que se descubran en la situación docente.

Debemos acentuar la necesidad de que esta tarea docente se fundamente en una teoría de la docencia desde una perspectiva psicosocial, a fin de posibilitar una mejor interpretación de los problemas de aprendizaje en determinada realidad educativa y social de tal manera que alumnos y profesores vivan una práctica docente donde prive un trato más humano, de mayor formación personal y de reflexión crítica.

Con este análisis quedan diversas perspectivas de estudio que deben continuar a través de investigaciones que permitan confrontar y enriquecer el marco teórico del aprovechamiento escolar.

4.3. *La comprensión como factor determinante del rendimiento escolar.*

Un alumno no comprende cuando: entiende mal, no piensa, lo hace a medias o no ve la necesidad de comprender; es aquí cuando el maestro puede y debe promover la comprensión destruyendo lo mal asimilado, aniquilando las barreras que le impiden al niño interpretar ampliando de esta manera los límites de la comprensión.

Un ejemplo claro sobre este problema sería: mencionar teorías, obras de arte, oraciones, instrucciones, intenciones, propósitos, sentimientos, el funcionamiento de las cosas, el modo de hacer algo.

Es agravante que el niño no comprenda las oraciones, ya que su enseñanza es una variedad de comunicación, esto sucede porque el maestro o el autor de la lectura no emplea un lenguaje al nivel escolar.

Muchos educandos se han visto en una situación lingüística tan difícil, tan ajena a ellos que no han tenido la posibilidad de aprender en forma eficaz. Si el alumno reconoce como propio el lenguaje de su maestro pudiera no comprender una oración por falta de cuestiones lingüísticas, esto sería tal vez porque contiene palabras, expresiones idiomáticas o construc-

ciones sintácticas que le son desconocidas aclarando aquí que la sintaxis solo sería problema para un niño inmigrante.

En cuanto a las dificultades que surgen cuando se tiene un vocabulario defectuoso, es claro que el niño o cualquiera de nosotros dejara de comprender cuando se usen o se incluyan algunas palabras desconocidas, para lo cual se recomienda ampliar el léxico del alumno ayudándolo a familiarizarse con una amplia gama de diccionarios que le permitirán mejorar su comprensión.

Suele suceder también que un infante no comprenda una oración porque ésta contiene un nombre propio que para él es desconocido, por ello existe la necesidad de una amplia información, así como también deducir a qué persona, cosa o acontecimiento se refiere un pronombre.

Así pues, se debe enseñar al escolar, lo que significan las situaciones y las relaciones sociales para que, de esta manera comprenda la información que se desea dar en esas oraciones, la cual variará de acuerdo con su edad, con los conceptos y el vocabulario que domina.

Hay otro tipo de comprensión importante: entender cómo va a llevar a cabo algo. Hablando en términos generales, ejecutar y comprender son simplemente diferentes ejercicios de

conocimiento de los trucos que existen en una actividad.

Comprender no significa haber aprendido como hacer algo. La falta de comprensión no consiste en ser incapaz de llevar a cabo alguna otra acción, no se trata de una habilidad o de dominar alguna técnica. Aprendió cómo hacer eso pero no comprende lo que está haciendo.

El niño ejercitado en llevar un orden regular no comprende, pero si ha dominado una técnica, este tipo de comprensión es conocida con el nombre de comprensión práctica debido a que ésta es la encargada de saber cómo poner en marcha algo y la otra comprensión llamada teórica es el saber cómo funciona ese algo. Por lo que se dice que un niño tiene una comprensión práctica, si sabe usar las calculadoras y poseerá una comprensión teórica cuando sepa porque se construyó y cómo se construyó.

Se afirma que "la comprensión teórica es campo específico de las escuelas y no el adiestramiento sobre la marcha. Estas deben prestar mayor atención a la teoría pues se trata de algo que el niño muy difícil adquirirá en otro lado". (21)

(21) Ibid. pág. 24.

Enseñar o imaginar alternativas reales es un modo de hacerlo preguntarse por qué en un caso en lo particular se aplica una de esas opciones, llevarlo a la perplejidad es un primer paso esencial para ayudarlo a comprender.

Existen muchas maneras de enseñar a comprender. Tienen en común, que ayudan al alumno a avanzar y le proporciona un medio para resolver sus problemas, sean éstos reales y potenciales.

El maestro ayuda a concebir como hacer las cosas apoyándolos a desarrollar sus capacidades, por qué las cosas suceden, cómo suceden ofreciéndole información teórica e histórica, cultivándole la imaginación y las habilidades críticas, a entender oraciones de todas esas maneras se enriquecería su dominio del lenguaje.

A partir de las investigaciones de Piaget "puede reconocerse que hay tipos de comprensión inexistentes en ciertas etapas del desarrollo del niño". (22)

Todo depende de la exploración realizada por él de cuanto

(22) PIAGET, Jean. "Seis estudios de psicología". 3ª ed. Ed. Ariel. México 1989 pág. 127.

se haya familiarizado con ese mundo por la guía y la preparación dadas por su padres, cosa distinta a la instrucción formal.

El maestro no debe considerarse según idea de Locke alguien moldea un trazo de cera que escribe sobre una página en blanco, sino aquel que interactúa con un niño, que por voluntad propio está explorando ya el mundo incluyendo las personas que lo rodean. Para bien o para mal educador imprimirá su marca en el alumno.

4.3.1. El vínculo entre aprendizaje, comprensión y rendimiento escolar según las características de niños de cuarto grado.

Actualmente nuestros educandos viven rodeados de textos impresos, a los cuales no son indiferentes; ya que observan y van formulando sus propias hipótesis. Pero si el niño no comprende lo observado, se enfrenta a un gran problema.

Si no existe comprensión, cualquier actividad que emprendamos no tendrá ningún sentido para el que la ejecuta.

Es muy importante analizar los procesos que recorre el escolar para apropiarse de los objetos de conocimiento. Pero más importante es, saber si está comprendiendo.

Tanto Frank Smith como Goodman, coinciden en su forma de pensar respecto a la comprensión. Ya que cuando el lector asocia los contenidos de su pensamiento y las estructuras de la lengua escrita, es capaz de comprender el texto, pues esta asociación es la que permite la comprensión.

Como mencionamos anteriormente, cuando un alumno no concibe, lo hace a medias, o no ve la necesidad de entender, aquí es donde entra la labor del maestro, promoviendo la comprensión, destruyendo lo mal comprendido, rompiendo todas aquellas barreras que no permiten al niño comprender.

Para poder lograr un verdadero aprendizaje, debe existir una asimilación de los objetos, de su significado, de sus relaciones, de su aplicación y de su utilización.

Piaget enfoca el concepto de comprensión a la realidad, al mundo que lo rodea, (cimentado desde el estadio sensorio-motriz, pasando por el sub-período de las operaciones concretas, por ser ésta la que interesa en nuestro estudio).

Por lo tanto, nos damos cuenta de que si no hay comprensión, no habrá aprendizaje, el niño no podrá ampliar su cultura, no desarrollará su pensamiento, estos y más factores darán como resultado el bajo rendimiento escolar.

Si el sujeto actúa sobre la realidad y la comprende, la hace suya y la utiliza, podrá adaptarse mejor a las exigencias del medio.

Después de hacer un análisis sobre la problemática que enfrentamos, hemos concluido que existe un vínculo muy estrecho, entre comprensión, aprendizaje y rendimiento escolar; ya que los alumnos del grado que sean, respetando sus características, si no saben comprender, no habrá aprendizaje en ninguna asignatura, lo que dará como resultado un bajo aprovechamiento escolar.

CONCLUSIONES

- La comprensión de la lectura y la escritura son de suma importancia y pilar fundamental de toda enseñanza.
- El maestro debe propiciar la interacción entre los niños y el contacto con los diferentes materiales escritos para posibilitarles desentrañar las características del sistema de escritura y hacer uso de este recurso para desenvolverse.
- El pequeño antes de ingresar a la escuela primaria ya posee principios lingüísticos que le ayudarán a mejorar la comprensión de la lecto-escritura.
- Los desaciertos que el niño cometa deberán ser vistos y corregidos no de manera drástica, sino como parte de su desarrollo y estimularlo a aceptar el riesgo de equivocarse, ya que de esta forma aprenderán a expresarse a través del lenguaje escrito.
- El juego es una perspectiva de la pedagogía operatoria. Es un instrumento didáctico idóneo para la enseñanza de la lecto-escritura, para más tarde sentir la necesidad de leer y escribir y poder expresarse en forma oral y escrita.
- Debemos utilizar las estrategias apropiadas para lograr la comprensión lectora.

- Tener en cuenta que el niño es un ser pensante y activo y no un recipiente vacío que hay que llenar. Por lo tanto, es necesario romper con los viejos esquemas tradicionalistas.

- Que la interacción grupal permita al educando comparar sus producciones con las de sus compañeros, se autocorrija y avance en su conocimiento de la lengua oral y escrita.

o/p { - La comprensión lectora no es cuestión de grabar y contar lo que se ha leído. Este entendimiento implica muchas inferencias; que no sea memorística, sino que establezca conexiones lógicas entre las ideas y poder expresarlas de otra manera.

- La postura del maestro deberá ser positiva, favoreciendo un ambiente agradable y una actitud de confianza e interés por aprender.

- Que el material utilizado sea interesante, variado y significativo, propiciando el interés y el goce con el aprendizaje.

- Se debe utilizar el concepto equivocado que se tiene sobre el juego y que se deje de considerar estéril y como pérdida de tiempo en el quehacer educativo.

- La evolución debe emplearse y aplicarse de manera

constructiva en el beneficio de la labor que desempeña el docente y principalmente en favor de la actividad académica del educando.

- Los maestros y alumnos deberán tener siempre presente que en el proceso de enseñanza, juntos construyen el conocimiento por medio de la comprensión lectora.

- El objetivo de la lectura es la recuperación de significados, comprender lo que el texto nos comunica y no fomentar el descifrado.

- Es importante favorecer el diálogo, la ayuda mutua y la manipulación de objeto, pero es más importante mantener adquisición de desarrollo de un vocabulario y que el docente estimule al niño a lograrlo.

- El maestro debe conocer a los alumnos con que va a trabajar, sus características, su proceso de aprendizaje, su nivel de conceptualización de la comprensión de la lecto-escritura.

- Ayudar al niño a desarrollar sus capacidades lingüísticas, llevarlo a que descubra como es el lenguaje, para qué sirve y enfrentarlo a éste como objeto de conocimiento.

- Que los maestros y autoridades educativas cambien de

actitud ante la gran problemática de la educación como lo es la comprensión lectora.

- En el contexto educativo tradicional la comprensión de la lectura pierde todo valor de comunicación, ya que el docente solo se concreta a seguir un programa y que los niños aprenden de manera mecánica, memorística y rutinaria una amplia gama de conceptos.

BIBLIOGRAFÍA

- COOPER J. David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Ed. Visor distribuciones S.A. Madrid 1990 p.p. 460.
- FERREIRO, Emilia y Teberosky, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ed. Siglo XXI ed. 2ª, México 1987, p.p. 380.
- GÓMEZ P. Margarita Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio de la lecto-escritura. Ed. SEP-OEA, México 1986 p.p. 300.
- GOODMAN, Kenneth S. El proceso de lectura. Harvard Educational Review México 1977, p.p. 415.
- LUCAR Liliane. El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria. Barcelona, Gedisa, S.A. 1979 p.p. 280.

- LURIA, Leontier Vigotsky.
(compiladoras) Psicología y pedagogía. E.
Akal, Madrid 1973 p.p.
- PIAGET, Jean.
Ed. Seis estudios de psicología.
Ariel 3ª ed. México 1989 p.p.
227.
- PICHON Riviere Enrique El proceso grupal del psicoanálisis a la psicología. Edit.
Nueva visión, Buenos Aires
1977 p.p. 289.
- RUFINELLI, Jorge. Comprensión de la lecto-escritura. Ed. Trillas México
1989, 2ª edición. p.p. 103
- SASTRIAS de Porcel Martha. Cómo motivar a los niños a leer. Ed. Pax, México 1992,
p.p. 179.
- S.E.P. Libro para el maestro. Ed. SEP
1ª edición México 1982 p.p.
264.
- SEVE Lucen et. al. El fracaso escolar. México,
Ediciones de cultura popular,

S.A. 1978 p.p. 210.

U.P.N.

Desarrollo lingüístico y aprendizaje escolar. Ed. SEP-UPN Antología, México 1988 p.p. 264.

Educación para transformar. Ed. SEP-UPN México 1992 p.p. 40.

El lenguaje en la escuela. Ed. SEP-UPN Antología México 1988 p.p. 137.

Técnicas y recursos de investigación V. Ed. SEP-UPN Antología México 1985 p.p. 239.

VIGOTSKY, L. S.

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Ed. Grijalvo, Barcelona 1979 p.p. 219.

Enciclopedia técnica de la educación. Tomo I Ed. Santillana, Madrid 1970 p.p. 310.

ANEXO 1

Encuesta a maestros de grupo de primaria de la zona escolar
004 en el municipio de Concordia, Sinaloa.

Nombre del maestro. Heriberto Ibarra Macías.

Nombre de la escuela. General Domingo Rubí.

1.- ¿Con qué preparación cuenta usted?

- Normal básica.
- Estudiante U.P.N.
- U.P.N. Titulada.
- Maestría.
- Otros.

2.- ¿Asiste a los cursos de preparación profesional que imparte la SEP y C o SEP?

- Si.
- Algunas veces.
- Ninguna.
- Casi siempre.

3.- ¿Qué satisfacciones tiene como maestro(a) respecto al rendimiento de sus alumnos?

- Bueno.
- Regular.
- Malo.

4.- ¿Cómo considera el rendimiento escolar de sus alumnos?

- Bajo.
- Muy alto.

- Alto.
 Regular.

5.- Si el rendimiento escolar de sus alumnos es bajo, ¿a qué atribuye esto?

- Falta de comprensión lectora.
 Mala ortografía.
 Uso incorrecto de la escritura.

6.- ¿Sus alumnos comprenden lo que leen?

- Pocos.
 Muy pocos.
 Ninguno.

7.- ¿Considera que la comprensión de la lectura es fundamental para el aprendizaje?

- Si.
 No.

8.- La falta de comprensión lectora ¿será la causa del bajo rendimiento escolar?

- Si
 No.

9.- Si sus alumnos no comprenden lo que leen, ¿qué ha hecho usted para mejorarla?.

Tengo un grupo de 23 alumnos de los cuales el 85% comprenden lo que leen y al resto para nivelarlos los pongo a que lean diariamente y escriban lo que entienden, así como pequeños dictados, para afianzar lo comprendido, pero hago la aclaración no he logrado gran cosa con ellos, ya que están logrando la comprensión muy poco a poco.

Encuesta a maestros de grupo de primaria de la zona escolar
004 en el municipio de Concordia, Sinaloa.

Nombre del maestro. Julia Morán Zamudio.

Nombre de la escuela. Lic. Benito Juárez.

1.- ¿Con qué preparación cuenta usted?

- Normal básica.
- Estudiante U.P.N.
- U.P.N. Titulada.
- Maestría.
- Otros.

2.- ¿Asiste a los cursos de preparación profesional que imparte la SEP y C o SEP?

- Si.
- Algunas veces.
- Ninguna.
- Casi siempre.

3.- ¿Qué satisfacciones tiene como maestro(a) respecto al rendimiento de sus alumnos?

- Bueno.
- Regular.
- Malo.

4.- ¿Cómo considera el rendimiento escolar de sus alumnos?

- Bajo.
- Muy alto.
- Alto.
- Regular.

5.- Si el rendimiento escolar de sus alumnos es bajo, ¿a qué atribuye esto?

- Falta de comprensión lectora.
- Mala ortografía.
- Uso incorrecto de la escritura.

6.- ¿Sus alumnos comprenden lo que leen?

- Pocos.
- Muy pocos.
- Ninguno.

7.- ¿Considera que la comprensión de la lectura es fundamental para el aprendizaje?

- Si.
- No.

8.- La falta de comprensión lectora ¿será la causa del bajo rendimiento escolar?

- Si
- No.

9.- Si sus alumnos no comprenden lo que leen, ¿qué ha hecho usted para mejorarla?.

Motivándolos mediante un estímulo. Lectura dirigida con análisis de párrafos por medio de preguntas.

Encuesta a maestros de grupo de primaria de la zona escolar
004 en el municipio de Concordia, Sinaloa.

Nombre del maestro. María Elena García Garzón.
Nombre de la escuela. Pablo E. Macías Valenzuela.

1.- ¿Con qué preparación cuenta usted?

- Normal básica.
- Estudiante U.P.N.
- U.P.N. Titulada.
- Maestría.
- Otros.

2.- ¿Asiste a los cursos de preparación profesional que imparte la SEP y C o SEP?

- Si.
- Algunas veces.
- Ninguna.
- Casi siempre.

3.- ¿Qué satisfacciones tiene como maestro(a) respecto al rendimiento de sus alumnos?

- Bueno.
- Regular.
- Malo.

4.- ¿Cómo considera el rendimiento escolar de sus alumnos?

- Bajo.
- Muy alto.
- Alto.
- Regular.

5.- Si el rendimiento escolar de sus alumnos es bajo, ¿a qué atribuye esto?

- Falta de comprensión lectora.
- Mala ortografía.
- Uso incorrecto de la escritura.

6.- ¿Sus alumnos comprenden lo que leen?

- Pocos.
- Muy pocos.
- Ninguno.

7.- ¿Considera que la comprensión de la lectura es fundamental para el aprendizaje?

- Si.
- No.

8.- La falta de comprensión lectora ¿será la causa del bajo rendimiento escolar?

- Si
- No.

9.- Si sus alumnos no comprenden lo que leen, ¿qué ha hecho usted para mejorarla?.

Trato de practicar la lectura en todas las áreas haciéndoles a los alumnos una serie de preguntas de acuerdo al tema que estamos viendo.

Encuesta a maestros de grupo de primaria de la zona escolar
004 en el municipio de Concordia, Sinaloa.

Nombre del maestro. Alejandro Valenzuela Pasos.

Nombre de la escuela. Ignacio Allende.

1.- ¿Con qué preparación cuenta usted?

- Normal básica.
- Estudiante U.P.N.
- U.P.N. Titulada.
- Maestría.
- Otros.

2.- ¿Asiste a los cursos de preparación profesional que imparte la SEP y C o SEP?

- Si.
- Algunas veces.
- Ninguna.
- Casi siempre.

3.- ¿Qué satisfacciones tiene como maestro(a) respecto al rendimiento de sus alumnos?

- Bueno.
- Regular.
- Malo.

4.- ¿Cómo considera el rendimiento escolar de sus alumnos?

- Bajo.
- Muy alto.
- Alto.
- Regular.

5.- Si el rendimiento escolar de sus alumnos es bajo, ¿a qué atribuye esto?

- Falta de comprensión lectora.
- Mala ortografía.
- Uso incorrecto de la escritura.

6.- ¿Sus alumnos comprenden lo que leen?

- Pocos.
- Muy pocos.
- Ninguno.

7.- ¿Considera que la comprensión de la lectura es fundamental para el aprendizaje?

- Si.
- No.

8.- La falta de comprensión lectora ¿será la causa del bajo rendimiento escolar?

- Si
- No.

Nota: no únicamente puede ser la comprensión lectora, tenemos otros factores que influyen en el bajo rendimiento escolar.

9.- Si sus alumnos no comprenden lo que leen, ¿qué ha hecho usted para mejorarla?

Primeramente leo la lectura, enseguida explico lo leído, posteriormente hago preguntas orales o escritas con la finalidad de ver si en realidad entendieron lo que comentamos todos juntos.

Encuesta a maestros de grupo de primaria de la zona escolar
004 en el municipio de Concordia, Sinaloa.

Nombre del maestro. Carmen Portillo Tirado.
Nombre de la escuela. México.

1.- ¿Con qué preparación cuenta usted?

- Normal básica.
- Estudiante U.P.N.
- U.P.N. Titulada.
- Maestría.
- Otros.

2.- ¿Asiste a los cursos de preparación profesional que imparte la SEP y C o SEP?

- Si.
- Algunas veces.
- Ninguna.
- Casi siempre.

3.- ¿Qué satisfacciones tiene como maestro(a) respecto al rendimiento de sus alumnos?

- Bueno.
- Regular.
- Malo.

4.- ¿Cómo considera el rendimiento escolar de sus alumnos?

- Bajo.
- Muy alto.
- Alto.
- Regular.

5.- Si el rendimiento escolar de sus alumnos es bajo, ¿a qué atribuye esto?

- Falta de comprensión lectora.
- Mala ortografía.
- Uso incorrecto de la escritura.

6.- ¿Sus alumnos comprenden lo que leen?

- Pocos.
- Muy pocos.
- Ninguno.

7.- ¿Considera que la comprensión de la lectura es fundamental para el aprendizaje?

- Si.
- No.

8.- La falta de comprensión lectora ¿será la causa del bajo rendimiento escolar?

- Si
- No.

9.- Si sus alumnos no comprenden lo que leen, ¿qué ha hecho usted para mejorarla?.

Fomentar el hábito con textos que al niño le agrade.
Ejemplo: libros de cuentos: ¿qué te gustó más del cuento?, ¿de qué hablaba?, ¿qué hacían?, etc.

Encuesta a maestros de grupo de primaria de la zona escolar
004 en el municipio de Concordia, Sinaloa.

Nombre del maestro. Ana María Vizcarra Tirado
Nombre de la escuela. Domingo Rubí.

1.- ¿Con qué preparación cuenta usted?

- Normal básica.
- Estudiante U.P.N.
- U.P.N. Titulada.
- Maestría.
- Otros.

2.- ¿Asiste a los cursos de preparación profesional que imparte la SEP y C o SEP?

- Si.
- Algunas veces.
- Ninguna.
- Casi siempre.

3.- ¿Qué satisfacciones tiene como maestro(a) respecto al rendimiento de sus alumnos?

- Bueno.
- Regular.
- Malo.

4.- ¿Cómo considera el rendimiento escolar de sus alumnos?

- Bajo.
- Muy alto.
- Alto.
- Regular.

5.- Si el rendimiento escolar de sus alumnos es bajo, ¿a qué atribuye esto?

- Falta de comprensión lectora.
- Mala ortografía.
- Uso incorrecto de la escritura.

6.- ¿Sus alumnos comprenden lo que leen?

- Pocos.
- Muy pocos.
- Ninguno.

7.- ¿Considera que la comprensión de la lectura es fundamental para el aprendizaje?

- Si.
- No.

8.- La falta de comprensión lectora ¿será la causa del bajo rendimiento escolar?

- Si
- No.

9.- Si sus alumnos no comprenden lo que leen, ¿qué ha hecho usted para mejorarla?

Tratar de creales un poco de hábito en la lectura porque a medida que ellos se interesen en ella será como erradiquemos la falta de comprensión.

Encuesta a maestros de grupo de primaria de la zona escolar
004 en el municipio de Concordia, Sinaloa.

Nombre del maestro. Silverio Álvarez Zatarain.

Nombre de la escuela. Lic. Benito Juárez.

1.- ¿Con qué preparación cuenta usted?

- Normal básica.
- Estudiante U.P.N.
- U.P.N. Titulada.
- Maestría.
- Otros.

2.- ¿Asiste a los cursos de preparación profesional que imparte la SEP y C o SEP?

- Si.
- Algunas veces.
- Ninguna.
- Casi siempre.

3.- ¿Qué satisfacciones tiene como maestro(a) respecto al rendimiento de sus alumnos?

- Bueno.
- Regular.
- Malo.

4.- ¿Cómo considera el rendimiento escolar de sus alumnos?

- Bajo.
- Muy alto.
- Alto.
- Regular.

5.- Si el rendimiento escolar de sus alumnos es bajo, ¿a qué atribuye esto?

- Falta de comprensión lectora.
- Mala ortografía.
- Uso incorrecto de la escritura.

6.- ¿Sus alumnos comprenden lo que leen?

- Pocos.
- Muy pocos.
- Ninguno.

7.- ¿Considera que la comprensión de la lectura es fundamental para el aprendizaje?

- Si.
- No.

8.- La falta de comprensión lectora ¿será la causa del bajo rendimiento escolar?

- Si
- No.

9.- Si sus alumnos no comprenden lo que leen, ¿qué ha hecho usted para mejorarla?.

Poniendo en el pizarrón ejercicios de lectura de comprensión y desde luego un cuestionario sobre lo leído.