

**SISTEMA DE EDUCACION PUBLICA DE HIDALGO  
INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACION  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL-HIDALGO**

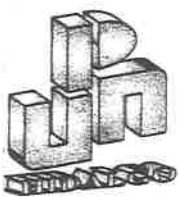
# **PROPUESTA PEDAGOGICA**

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA DE COMPRENSIÓN  
EN ALUMNOS DEL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA INDÍGENA.**

**PROPUESTA PEDAGOGICA QUE PARA OBTENER EL TITULO  
DE LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA  
INDIGENA PRESENTA:**



*Fernando Silva Hernández*



**SISTEMA DE EDUCACION PUBLICA DE HIDALGO  
INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACION  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN-HIDALGO**

**PROPUESTA PEDAGOGICA**

✓  
**ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA  
LECTURA DE COMPRESION EN ALUMNOS DEL SEGUNDO  
GRADO DE EDUCACION PRIMARIA INDIGENA.**

**PROPUESTA PEDAGOGICA QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA INDIGENA PRESENTA:**

**FERNANDO SILVA HERNANDEZ**

**PACHUCA, HGO.**

**JULIO DE 1998.**

LEPMI'90/DT009/98.

**DICTAMEN DE TRABAJO**

Pachuca de Soto, Hgo., julio 11 de 1998.

**PROFR. FERNANDO SILVA HERNÁNDEZ**  
P R E S E N T E .

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad, y como resultado del análisis y Dictamen por la Comisión de Titulación, realizado a su trabajo intitulado: "*Estrategias Didácticas para la Enseñanza de la Lectura de Comprensión en Alumnos del Segundo Grado de Educación Primaria Indígena*", opción Propuesta Pedagógica, presentado por su asesor, **PROFR. LAURO REYES TAVERA**, manifiesto a usted que reúne los requisitos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente para presentarlo ante el H. Jurado que se le designará al solicitar su Examen Profesional

A T E N T A M E N T E .  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

  
**PROFR. FERNANDO CUATÉPOTZO COSTEIRA**  
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE EXÁMENES  
PROFESIONALES DE LA UPN-HIDALGO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
H I D A L G O

c.c.p. Depto. de Titulación, Universidad Pedagógica Nacional.-Hidalgo.-Presente.

FCC/jar.

## **DEDICATORIA**

**Esta modesta obra la dedico a la Universidad Pedagógica Nacional, por comprometerse a formar ética y profesionalmente al maestro indígena.**

**Con amor, a mi querida familia, por su valioso apoyo moral, a mis hijos exhortándolos a ser cada día mejores.**

**A los asesores de la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, cuyos conocimientos me han servido de guía para realizar este trabajo.**

## INDICE

	<b>Página</b>
INTRODUCCION.....	7
I. MARCO CONTEXTUAL .....	9
1.1 Comunidad .....	9
1.2 Escuela .....	13
1.3 Práctica docente .....	18
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	29
2.1 Formulación del problema .....	29
2.2 Justificación del problema .....	30
2.3 Delimitación .....	31
2.4 Objetivos .....	32
III. MARCO TEORICO - CONCEPTUAL .....	33
3.1 Enfoque psicológico .....	33
3.1.1. Teoría de la psicología genética .....	34
3.1.2. Los estadios del desarrollo .....	36
3.2 Enfoque pedagógico .....	39
3.2.1 Pedagogía operatoria.....	39
3.2.2 Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica en el proceso de la enseñanza - aprendizaje .....	41
3.2.3 Planeación de situaciones de aprendizaje.....	43
3.2.4 Evaluación del aprendizaje .....	45
3.3 Objeto de conocimiento: lectura de comprensión .....	47
3.3.1 Consideraciones generales de la lectura.....	48
3.3.2 Los dos aspectos de la lectura .....	49
3.3.3 Estrategias de lectura .....	51
3.3.4 Los desaciertos en el proceso de la lectura y sus implicaciones pedagógicas .....	53
IV. ESTRATEGIAS METODOLOGICO - DIDACTICAS .....	56
4.1 Elementos que intervienen en las estrategias metodológico - didácticas .....	56
4.2 Objetivos .....	59
4.3 Criterios pedagógicos .....	59
4.4 Desarrollo de las estrategias didácticas .....	60
4.5 Evaluación .....	72

V. MARCO METODOLOGICO .....	75
PERSPECTIVAS .....	78
BIBLIOGRAFIA .....	79
ANEXOS .....	82

## INTRODUCCION

El presente trabajo es producto del análisis y la reflexión sobre la práctica docente a partir de la teoría que el curriculum de la licenciatura aporta, lo que conlleva a realizar una propuesta pedagógica.

La propuesta pedagógica se concibe como una estrategia de formación, donde se reconceptualizan los saberes del maestro con los referentes teóricos metodológicos. Esta reconceptualización permite valorar lo que se hace en la práctica y detectar situaciones anómalas en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

En educación primaria, el profesor está inmiscuido en múltiples problemas de carácter pedagógico y que por la magnitud y complejidad de las mismas, es un tanto difícil abordarlos en un sólo trabajo de investigación. Por ello, el presente, se centra exclusivamente en sistematizar analíticamente la enseñanza de la lectura de comprensión en alumnos del segundo grado de educación primaria indígena.

Al abordar la lectura como objeto de estudio es con la finalidad de hacer un análisis serio sobre el tema para poder conocer los aspectos perceptuales, cognitivos, lingüísticos y motivacionales que subyacen en su enseñanza, debido que a partir de una observación analítica y reflexiva sobre el proceso de su enseñanza y aprendizaje en alumnos del segundo grado, se detectan situaciones problemáticas que limitan su cabal comprensión.

Sin duda que al dilucidar y conocer los aspectos descritos, ha de generar cambios de lo que habitualmente se está acostumbrado a conceptualizar dentro del sentido común, ello ha de brindar mejores perspectivas de encarar decididamente las dificultades que los alumnos enfrentan para comprender la lectura. Asimismo, la enseñanza de la lectura de comprensión al ser una de las habilidades primordiales del dominio cognoscitivo, conlleva una responsabilidad por parte del educador en asegurar que el alumno sea consciente de los fines y beneficios que implica su apropiación.

Es de reconocer, que este trabajo al circunscribirse en una propuesta pedagógica ésta se encuentra limitada, en el sentido de que está enfocada a dirimir teórica y prácticamente una situación problemática y por lo tanto, en esta exposición no se pretende agotar el estudio de la comprensión, puesto que dicho tema es bastante amplio y por tal motivo es dominio de investigación de otros campos como la psicología y la lingüística, de ahí que esta propuesta se limita al análisis teórico - práctico dentro del

marco educativo, concretamente en el proceso de la enseñanza - aprendizaje en educación primaria.

Como todo trabajo que requiere de sistematicidad y coherencia, la estructura general de la propuesta se ha organizado en cinco capítulos presentándose de la siguiente forma:

El capítulo primero, denominado marco contextual, parte del análisis de los aspectos geográficos, culturales, económicos y de organización de la comunidad, mismos que permean de forma directa e indirecta el desarrollo de la práctica, proceso éste que al ser una actividad social no puede estar ajena a las situaciones sociales y geográficas inmediatas en la que se encuentra inmersa. Así también, en este capítulo se analiza la escuela y la práctica docente, aspectos que señalan las situaciones de las condiciones materiales, de organización y acciones escolares.

El capítulo segundo, planteamiento del problema, contiene los referentes que toda investigación debe poseer tales como la delimitación, justificación y objetivos; los cuales contribuyen a fortalecer la explicación, desarrollo y solución de la problemática detectada. Así como reduce el objeto de estudio a sus aspectos y relaciones fundamentales.

El capítulo tercero, marco teórico - conceptual, destaca aquellos elementos y vínculos que la teoría y la práctica señalan como importantes para una primera aproximación hacia el objeto de estudio; abordando también un análisis psicológico y pedagógico con el fin de proporcionar una investigación sólida y formal a la propuesta.

El capítulo cuarto, estrategias metodológico-didácticas, proporciona detalladamente la forma de cómo emplear algunos procedimientos y acciones que permitan en el alumno poder llegar a una lectura de comprensión, a partir de diversos criterios pedagógicos que son producto de la práctica y la teoría.

El capítulo quinto, marco metodológico, da cuenta de la manera en que se construyó el trabajo.

Finalmente se señalan las perspectivas generales, en donde se dan algunos puntos de vista en cuanto a pertinencia y viabilidad de la propuesta pedagógica.

Los capítulos que conforman el trabajo, tienen continuidad y coherencia en función a la transformación que se desea generar en el proceso enseñanza - aprendizaje de la lectura de comprensión.



# CAPITULO I

## MARCO CONTEXTUAL

### 1.1 Comunidad

Toda actividad humana se sitúa en un contexto social determinado donde existe relaciones de convivencia, de poder, económico y educativo. En este sentido, la práctica docente al ser parte de la actividad educativa no puede ser abordada sin ubicarla en un espacio de concreción, de ahí que el presente trabajo se circunscribe en un espacio geográfico y social denominado Tepepa.

La palabra Tepepa, proviene de la lengua náhuatl, cuyo significado es “tepetl”, cerro o lomerío; “pan”, lugar o sobre de algo. Tepepa “lugar sobre cerros o lomeríos”. Esta comunidad se sitúa a diez kilómetros de distancia al sureste de la cabecera municipal de Acaxochitlán, Estado de Hidalgo.

Cuenta con un clima húmedo templado con lluvias en verano a una temperatura media anual de 16° centígrados, factor que favorece la existencia de una extensa flora conformada por árboles de encino, ocote, sabino y pequeños arbustos propios de la región. Los cuales proporcionan los recursos maderables a la población de Tepepa para la construcción de viviendas y de muebles. Así también propicia el desarrollo de la fauna silvestre formada por animales como el conejo, la liebre y una gran diversidad de aves como golondrinas, primavera, colibríes, entre otros.

La vía de acceso a la comunidad es a través de la carretera Federal México Tuxpan a una hora de la ciudad de Tulancingo viajando en transporte colectivo.

La cercanía de Tepepa a la ciudad de Tulancingo y de ésta a la ciudad de México, aunado a la falta de recursos esencialmente como la tierra y créditos, propicia que la población económicamente activa emigre a la capital del país en busca de mejores perspectivas de vida, repercutiendo que algunos alumnos de grados superiores de educación primaria sean parte de este fenómeno social y abandonen sus estudios antes de concluir su educación básica.

Los servicios básicos se limitan a la energía eléctrica, agua potable y clínica de salud; aunque la asistencia de agua y luz no son accesibles para todas las viviendas, debido a la ubicación geográfica de las mismas.

El hecho de que las viviendas estén dispersas, obedece a la tenencia de la

tierra que es de carácter privado. factor que contribuye a las diferencias sociales, en el sentido de que contadas familias poseen extensos terrenos que les permiten producir productos agrícolas y recursos maderables en grandes cantidades, los cuales venden a las ciudades cercanas obteniendo buenos ingresos económicos.

En el extremo opuesto, gran parte de la población al contar con pequeños terrenos, apenas les permiten producir para el autoconsumo, notándose por sus humildes viviendas, alimento y carencias de bienes costosos. Esto indudablemente repercute en la práctica docente, donde los alumnos que provienen de dichas familias, frecuentemente se ausentan de la escuela, dado que se ven en la necesidad de trabajar en diversas actividades propias del campo y de esta manera contribuir al ingreso económico familiar.

Por otra parte, al estar sus casas retiradas del centro escolar provoca que continuamente lleguen tarde a la escuela, aunado a ello, algunos niños se presentan a clases sin los útiles escolares necesarios y con deficiencias nutritivas. Situación que al tener efectos negativos en las actividades escolares, ha propiciado que la escuela implemente mecanismos de ayuda a los alumnos más necesitados proporcionándoles becas, desayunos y material escolar; aprovechando el Programa de Alimento, Educación y Salud (PROGRESA) que subsidia el Gobierno Federal.

Demográficamente la población absoluta es de 3.557 habitantes, dándose un alto índice de natalidad que va de 150 a 200 nacimientos por año, ocasionando los hacinamientos en algunas viviendas, debido que en su mayoría son de dos compartimientos incluyendo cocina, y en donde los ocupantes es de cinco a ocho personas (ver anexo número 6), esto contribuye en parte que los alumnos no estudien o realicen sus tareas en casa, puesto que no cuentan con espacios apropiados para estudiar.

Tepepa como toda comunidad indígena, entendida como unidad social que poseen una forma de organización económica y cultural, tiene una estructura política representado por una autoridad legalmente constituida que es el delegado auxiliar municipal, quien es electo por una mínima parte de los habitantes, debido a que cuando se realizan reuniones de elección o de información no todos participan en dichos eventos, condicionado por las diferencias ideológica - políticas, propiciando por la afiliación partidista, principalmente del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y el Partido de Acción Nacional (PAN).

Existen varios comités encargados de desempeñar funciones de carácter escolar, de salud y religioso. El comité escolar es una organización que apoya las actividades

que la escuela programa, por ejemplo, en la compra de materiales, mantenimiento y en acciones socioculturales. El comité de salud, se encarga de actividades concernientes a la limpieza de calles, orientación a familias sobre el cuidado de la salud; acciones que son coordinadas por la clínica rural del lugar. El comité religioso es un grupo de personas cuya función es organizar las fiestas patronales del pueblo, así como pedir la presencia del sacerdote para la realización de las mismas. puesto que el catolicismo es la religión de más arraigo, aunque también existe el culto protestante, sin embargo, son muy respetuosos de su fe y no hay discrepancias por esta índole.

Culturalmente la comunidad cuenta con elementos muy arraigados, producto de la etnia nahua a la que pertenecen y otro más a la aculturación a que son sujetos. De acuerdo a la antropología, cultura significa “la manera total de vivir de un pueblo, el legado social que el individuo recibe de su grupo. O bien puede considerarse la cultura como aquella parte del medio ambiente que ha sido creada por el hombre”<sup>(1)</sup>

Uno de los elementos que los caracteriza como pertenecientes a una etnia, es la lengua náhuatl que aún prevalece como medio de comunicación y reproductor de conocimientos a través de las experiencias asimiladas y sistematizadas que se transmiten de generación en generación; pero también hay elementos culturales que son apropiados o adoptados por ellos como la lengua castellana.

Debido a esto, en la población se da el bilingüismo, situación que se manifiesta en los diversos aspectos de la vida cotidiana como el económico, social y educativo.

Económico, en el sentido de que la gente al salir afuera de la localidad en busca de empleo o para vender y comprar sus mercancías, ellos hacen uso del español aunque de manera restringida.

Social, porque la población emplea un 80% la lengua náhuatl como medio de comunicación; cabe aclarar que esta lengua dentro de su estructura lingüística ha sufrido cambios, manifestándose en las interferencias y prestamos que se da en los hablantes.

Una interferencia, es un reordenamiento de pautas que resulta de la introducción de elementos extraños en los dominios estructurados de una lengua, por ejemplo en el sistema

---

<sup>(1)</sup> Clyde, Kluckon. “Costumbres extrañas”. En: Universidad Pedagógica Nacional. Cultura y Educación”, antología básica, México, 1992, p. 19.

fonológico, la morfología o la sintaxis, así como el léxico <sup>(2)</sup>

Por otra parte, en la escuela los alumnos hablan el español en forma limitada ya que en su mayoría no tienen pleno dominio de la lengua, dado que en sus hogares la lengua que más utilizan es el náhuatl; en este aspecto es necesario señalar la presencia de la escuela como factor de castellanización, trayendo una contradicción entre lo que vive el niño en su medio sociocultural y la realidad escolar.

Generalmente la población considera que la escuela es un espacio donde no se debe hablar en náhuatl, sólo el español es admitido por ser una lengua que la institución escolar enseña. Esto se debe a las prácticas escolares que por mucho tiempo se ha venido realizando, en donde el español es por excelencia el medio por el cual se efectúa el proceso de enseñanza - aprendizaje. Como bien lo señala Coronado <sup>(3)</sup>

Por medio de las formas de instrumentar la práctica docente el sistema educativo se convalida una cultura ligada al proceso de educación formal, y se desvaloriza consecuentemente la cultura del grupo ligada a la tradición oral y a las formas de socialización vinculadas a la vida cotidiana.

En relación a los medios de comunicación masiva, la radio es la que tiene mayor influencia, debido a lo limitado de los servicios, a las condiciones económicas y al nivel educativo de la población, los otros medios de comunicación como el periódico, la revista y la televisión, son prácticamente inexistentes, esto ocasiona que en la población en general y específicamente la estudiantil exista poco interés por la lectura.

El nivel educativo de la población es bastante bajo, presentándose un gran porcentaje de analfabetos (ver anexo número 6) a pesar de que la comunidad cuenta con sus respectivas instituciones escolares; dentro de este ámbito hay cuatro centros de educación preescolar, tres dependientes del subsistema de educación indígena y una de preescolar general. Dichos espacios se ubican en diversos puntos de la localidad, atendiendo tan sólo una mínima parte de la población en edad preescolar, puesto que los padres de familia prefieren enviar a sus hijos directamente a la escuela primaria, debido en gran parte por la falta de concientización de la importancia que representa para los niños ingresar desde temprana edad a un espacio educativo de esta índole.

En lo que concierne a la educación primaria, se encuentran operando cinco

<sup>(2)</sup> Elena, Cárdenas. "Elementos para desarrollar la educación indígena". En: Universidad Pedagógica Nacional. Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita, II, antología básica, México, 1993, p. 105.

<sup>(3)</sup> Gabriela, Coronado. "Formas de comunidad y resistencia lingüística". En: Universidad Pedagógica Nacional. La cuestión étnica nacional en la escuela y la comunidad, antología básica, México, 1992, p. 117.

escuelas. todas ellas dependientes del subsistema de educación indígena. Dichos centros educativos se sitúan en los diferentes barrios de la localidad, atendiendo en su conjunto un total de 561 alumnos. según datos de la estadística escolar año lectivo 1997 - 1998.

Desde el año de 1993. se encuentra funcionando la escuela telesecundaria ocupando las instalaciones de lo que antes fue un albergue de educación indígena. Atiende a noventa alumnos de primer a tercer grado; generalmente los alumnos que egresan de la primaria, sólo un 10% continua sus estudios, puesto que como ya se mencionó, el fenómeno de emigración contribuye a que ellos se vayan a laborar fuera de la localidad, dándole al estudio poco interés como medio de superación.

Existe un espacio de educación de adultos atendido por una trabajadora del Instituto Nacional de Educación de Adultos, no obstante, hay poco interés en la gente adulta por alfabetizarse, reflejándose en forma cuantitativa y cualitativa, cuantitativamente por los resultados obtenidos en el último censo de población y vivienda, realizado por el Instituto Nacional de estadística Geografía e Informática, mismo que a continuación se muestra:

Población total .....	3,557
Población de quince años y más sin instrucción .....	1,040
Población de quince años y más con primaria incompleta .....	490
Población de quince años y más con primaria completa .....	157
Población de quince años y más con instrucción post-primaria .....	36

El analfabetismo en los adultos es bastante elevado e indudablemente coadyuva al rezago educativo en los menores de edad, manifestándose en la poca seriedad e interés que le toman al estudio al no asistir con regularidad a la escuela y los que asisten no reciben el apoyo indispensable por parte de sus padres cuando estos presentan problemas de aprendizaje o de conducta.

## 1.2 Escuela

La escuela al ser un espacio de socialización donde los alumnos se apropian de hábitos y saberes para poder integrarse a una sociedad determinada, se convierte en un agente de integración, un organismo mediador entre el individuo y la sociedad, esta situación conlleva que la educación adquiera un papel de suma importancia en todos los ámbitos de la vida humana. Retomando ideas de Durkheim , considera que la educación es:

La acción ejercida por la generaciones adultas sobre las que no están

todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica.<sup>(4)</sup>

En este sentido, la educación es definida como un proceso de socialización y cultural, por ello está presente en todos los grupos sociales bajo distintas formas. Una de ellas se da en las poblaciones indígenas en donde las familias y la comunidad imparten a sus niños y jóvenes una educación informal transmitiéndoles sus patrones de conducta, técnicas y valores. Es informal porque no tiene espacios exclusivos de enseñanza, sino que este tipo de educación se imparten en y para la vida misma.

Por otra parte, existe una educación formal producto de la historicidad humana, la cual al hacerse cada vez más compleja, la sociedad ha tenido que crear o desarrollar modelos de educación institucionalizadas como la escuela.

La palabra escuela, proviene del griego “sjole” cuyo significado es el ocio y que en un principio se empleaba para describir aquellos grupos de pensadores ociosos que se reunían para dedicarse a sus disquisiciones sobre la naturaleza de las ideas universales<sup>(5)</sup>.

Dicha palabra a través del tiempo se fue formalizando hasta materializarse en espacios instituidos por la sociedad y cuya función desde el deber ser es la de asegurar el desarrollo integral del ser humano, aprovechando y encauzando sus potencialidades cognitivas y psicomotrices. Formando así un ser con capacidad de interactuar armónicamente con su medio social a la que pertenece y a la vez crear un espíritu crítico que lo lleve a transformar su realidad.

De ahí que toda sociedad al depositar en la escuela la más alta de las responsabilidades sociales, se ve en la necesidad de crear instituciones educativas en todos los espacios poblacionales. En tal virtud, Tepepa al ser una comunidad socialmente constituida, cuenta con sus propios centros de educación.

La escuela primaria donde se enfoca esta propuesta lleva por nombre oficial: “Lazaro Cárdenas”, con clave de centro de trabajo: 13DPB047OR, turno vespertino, zona de supervisión número 042 de Acaxochitlán, Hgo., y jefatura de sector número 05 de Educación Indígena, región Tulancingo, dependiente del Instituto

<sup>(4)</sup> Emile, Durkheim. “Definición de educación”. En: Universidad Pedagógica Nacional. Construcción social del conocimiento y teorías de la educación, antología básica, México, 1994, p. 109.

<sup>(5)</sup> James, Bowen. “Teorías de la educación”. En: Manual del maestro, tomo 1, Ciencias y Técnicas, Ed. Grupo Noriega, México, 1993, p. 15.

Hidalgense de Educación.

La institución fue fundada en el año de 1970 en la última etapa del Plan de Once años, con una característica de las escuelas rurales, es decir, está construida a base de concreto y estructura metálica. En un principio sólo funcionaba el turno matutino, es hasta el año de 1982 en que comienza a trabajar el turno vespertino dado a la demanda escolar que registró el primer turno.

El plantel se ubica en la zona centro de la localidad en un área de 4,961 metros cuadrados, por lo que cuenta con grandes espacios verdes, espacios que son aprovechados por los alumnos para realizar sus juegos, propios de su edad. Debido a lo cercano de la carretera principal del pueblo, ésta se encuentra circulada con malla metálica para evitar accidentes en la población estudiantil. La infraestructura escolar se compone de doce aulas, dos direcciones por separado, cancha deportiva de basquetbol, patio cívico, baño mixto y bodega de materiales.

El turno de la tarde ocupa siete aulas, una dirección y sus anexos de servicio; el mobiliario está conformada por pizarras, escritorios, mesabancos binarios y butacas individuales, lo que permite dentro del salón formar equipos de trabajo.

Las aulas poseen amplias ventanas lo que proporciona buena ventilación e iluminación al interior. La superficie de las aulas es de treinta y cinco metros cuadrados por lo que hay amplio espacio para efectuar diversas actividades dentro de los salones, como el realizar juegos dinámicos, rincones didácticos, entre otros más.

En lo que respecta a los contenidos educativos, se cuenta con libros de lectura donados por el Programa Libros del Rincón, textos gratuitos, ficheros, avances programáticos y libros del maestro. Para el uso y buen manejo de dichos materiales, se ha formado un equipo escolar constituido por un maestro y un grupo de alumnos, quienes están al frente del funcionamiento de la biblioteca escolar, ellos son los encargados de proporcionar los libros a los alumnos y maestros de la escuela, mediante vales, así también en el cuidado de los libros, mismos que están clasificados en recreativos, culturales y de investigación.

Los materiales didácticos, lo conforman: mapas, juegos geométricos, lotería, alfabetición, esquemas del cuerpo humano, materiales que son usados por los alumnos y maestros en función de las actividades programadas de manera semanal.

Administrativamente, la escuela es de organización completa de primer a sexto grado, con una población escolar de doscientos alumnos, cuya edad fluctúa entre los

seis a quince años; los grupos están formados de veinticinco a treinta niños, atendidos por siete maestros frente a grupo.

El horario de trabajo es de trece a dieciocho horas de la tarde, con un intervalo de treinta minutos de receso; para registrar la asistencia y puntualidad de los docentes se firma una libreta de entrada y salida.

La dirección escolar está a cargo de un maestro comisionado el cual también posee grupo, esto es, no hay un director técnico que se encargue en desempeñar específicamente las actividades inherentes a la dirección. Esta situación ha originado que en la realización de los trabajos todos participemos responsablemente en las acciones que a cada uno compete, con el propósito de evitar cargas de trabajo superfluos a la dirección escolar, por ejemplo, en el llenado de documentos, concentración de estadísticas, entre otros.

La realización de las reuniones se hace una vez por mes en donde se dirimen situaciones que surgen en la escuela, como es el caso de conmemorar algunas fiestas cívicas y por medio de un consenso general se determinan qué es lo que se va a realizar y se reparten las actividades: cuando las reuniones son de carácter informativo se sondean las ideas y se recogen opiniones con el fin de que todos participemos en las acciones que emprende la escuela.

El estilo del director es un tanto democrático e interpersonal. Democrático, porque permite la participación de todo el personal docente en la toma de decisiones sin determinar de forma unilateral. Interpersonal, en el sentido de que en ocasiones las interacciones se dan cara a cara entre él y su personal. Esto sucede cuando algunos de los maestros inciden en actos negativos como es el caso de retardos o faltas sin previo aviso, dichos problemas son tratados y resueltos de profesor a director, brindando así confianza, pero a la vez adquiriendo una responsabilidad recíproca enfocada al buen funcionamiento de la institución escolar <sup>(6)</sup>.

Sin duda que esta situación repercute de manera favorable en las relaciones de los docentes y directivo, dándose un clima de confianza y de respeto entre ambos, notándose en la manera de como se abordan los problemas de la práctica docente; así a pesar de que la formación académica se limita a nivel bachillerato o normal básica, hay una conciencia colectiva de que las deficiencias se pueden superar a través de la -

<sup>(6)</sup> Ball, Stephen. "La política de liderazgo". En: La micropolítica de la Escuela. Hacia una Teoría de la Organización Escolar, Ed. Paidós, España. 1987, p. 91.



socialización de los conocimientos, por ello, el Consejo Técnico Consultivo, más que una entidad establecida, es considerada como un espacio en constante dinamismo, donde en forma conjunta se construye y reconstruye los saberes.

En este devenir, se han resuelto diversos problemas de carácter pedagógico, como en la elaboración de exámenes bimestrales, el diagnóstico a principio de ciclo escolar, elaboración de avances programáticos, dosificación de contenidos y solución de problemas de conducta, inasistencias y de aprendizaje. En la solución de problemas de aprendizaje, se buscan alternativas mediante la elaboración de proyectos escolares, medio con el cual se planean los objetivos, recursos y resultados que se esperan obtener en determinado tiempo.

Para un mejor funcionamiento de la organización escolar, cada uno de los docentes desempeña una comisión ya sea de acción social, deportes, educación física, higiene, asistencia y puntualidad, periódico mural y artísticas. Estas comisiones realizan las siguientes actividades:

- a).- Acción social, comisión encargada de programar y coordinar trabajos que corresponden a las fiestas cívicas y socioculturales en observancia al calendario escolar, arreglo y organización de la biblioteca, campañas de excursión y convivios entre alumnos o personal docente.
- b).- Deportes y educación física.- Estas comisiones se encargan de la formación y entrenamiento de los equipos deportivos de la escuela para la participación en competencias deportivas promovidas por otras escuelas de la zona escolar, formación de escoltas que participan en los honores o en concursos y demostraciones.
- c).- Aseo e higiene.- Comisión que tiene que ver con la limpieza del plantel educativo, así también el aseo personal del alumnado. Entre otras acciones: coadyuva en las campañas de salud, en coordinación con las trabajadoras de la clínica de salud del pueblo.
- d).- Asistencia y puntualidad.- Dicha comisión promueve y vigila que los alumnos asistan y sean puntuales en sus actividades escolares, por medio de acciones que implican la toma de asistencia diaria y puntualidad en la formación, otorgando estímulos a los grupos que registran mayor porcentaje de cumplimiento.
- e).- Periódico mural.- Esta comisión coordina las acciones de los alumnos que les corresponde la guardia semanal, quienes se encargan de elaborar el periódico mural a inicio de semana.

f).- Por último, la comisión de educación artística, se encarga de la conformación y enseñanza de bailables, danzas o rondas, mediante la selección de niñas y niños que gustan de practicar dichas expresiones corporales. Asimismo, en los concursos del Himno Nacional es el inmediato en coordinar las acciones para la participación del coro escolar.

Las comisiones son seleccionadas por los propios docentes con el objeto de que estas sean realizadas con el mayor empeño posible y en la que todos participan activamente a fin de dar buena imagen a la escuela tanto institucional como social.

En toda organización de trabajo se presentan dificultades y la escuela Lázaro Cárdenas no puede ser la excepción. En este aspecto, el problema principal que se enfrenta es el ausentismo escolar y la poca participación de los padres de familia; esto se debe a la falta de una relación más amplia entre los maestros y la comunidad, debido a que se ha incidido en enclaustrar la educación a nivel escuela sin trascender a involucrar a la población. Resultado de las prácticas educativas que por mucho tiempo la escuela ha venido realizando, en donde la participación de los padres de familia, se limita a una participación simbólica “como espectadores de las fiestas, escuchas acrítics de las reuniones (...), colaboradores con la donación de dinero y mano de obra” (7). Los padres de familia sólo se acercan a la escuela cuando ésta las llama o para observar eventos socioculturales, nunca se presentan de manera voluntaria para pedir o inmiscuirse en asuntos de carácter pedagógico. Es de reconocer, que a esta situación contribuye el factor de analfabetismo.

Sin embargo, la escuela debe ser un espacio vinculado con la sociedad de la cual forma parte, por ello, a pesar de que se encuentran obstáculos, entre el personal docente se ha optado en tener una relación más simétrica con la comunidad a través de visitas domiciliarias, pláticas informales en diversas situaciones extraescolares.

Esto paulatinamente ha dado resultados, puesto que algunos padres empiezan a acercarse a la institución para preguntar sobre la situación de aprendizaje o de conducta de sus hijos, evitando también a que haya un alto grado de ausentismo escolar.

### **1.3 Práctica docente.**

Parte importante dentro de la formación permanente del maestro, como profesional en el ámbito social, es la definición clara de su quehacer cotidiano, que en

---

(7) Isabel, Imperible. “El conocimiento y el saber escolar”. En: Universidad Pedagógica Nacional. Análisis de la Práctica docente, antología básica, México, 1992, p. 59.

este caso viene a ser la práctica docente.

La práctica docente es una actividad compleja donde se involucran maestros y alumnos en procesos de enseñanza y aprendizaje mediante metodologías, contenidos y acciones significativas que conllevan a una formación integral.

Para hablar de la práctica docente en el subsistema de educación indígena, es menester hacer una somera historicidad, debido que la acumulación pasada se expresa en el presente permitiendo comprender la práctica docente actual.

En 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública a raíz de las demandas emanadas del movimiento revolucionario. Es así como se abren nuevas instituciones en el país tendiendo a elevar el desarrollo social y económico de la población mexicana.

En este devenir, y con base a las experiencias educativas y políticas de las escuelas rurales, en 1964 la Secretaría de Educación Pública asume el compromiso de brindar una educación para la población indígena, creando el Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües, habilitando a jóvenes egresados de los internados de instrucción primaria, mismos que además de castellanizar y alfabetizar enfatizan su labor como maestros improvisados.

De 1970 a 1980, las prácticas educativas de los promotores inherentes al aspecto técnico pedagógico se empantanaron, dado que “no cuentan con un espacio de formación profesional adecuada y específica para responder a las prioridades reales en el proceso de enseñanza - aprendizaje”<sup>(8)</sup>.

Lo más que se hizo para mejorar profesionalmente al promotor en servicio, fue una capacitación impartida por los Centros de Mejoramiento Profesional, en donde los promotores recibieron una actualización sin tomar en cuenta las especificidades que demandaba la práctica docente en este subsistema tales como compatibilizar y conciliar los estilos culturales específicos de cada comunidad con los estilos culturales de la escuela.

Es a partir de 1990 en que la selección de los futuros docentes se realiza entre bachilleres con un curso de inducción a la docencia durante un semestre. Asimismo, en este lapso se ha posibilitado el acceso de maestros en servicio a nivel de licenciatura, aprovechando la infraestructura física y académica de la Universidad Pedagógica

<sup>(8)</sup> SEP/DGEI. Programa para la modernización de la educación indígena, México, 1990, p. 11.

Nacional, con el establecimiento de la modalidad semiescolarizada de la Licenciatura en Educación Primaria y preescolar en el Medio Indígena. plan 90. El curriculum de estudios de dicha licenciatura promueve en el docente una formación teórico metodológico que le permita desarrollar de manera consciente, valorada y abierta su labor: en la búsqueda por formar integralmente a los alumnos indígenas.

Sin embargo, por múltiples razones, no todos los docentes se encuentran en posibilidades de acceder a este tipo de programa para aumentar su nivel de estudio, por lo que un sector considerable del magisterio indígena carece de una preparación profesional para enfrentar adecuadamente la práctica docente tanto teórico, metodológico y prácticamente.

Al carecer de una preparación profesional adecuada, conlleva a que las acciones que se emprenden para involucrar al alumnado en procesos de aprendizaje, estén imbricadas diversas formas de trabajo; así, la planeación didáctica se conceptualiza como la simple organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza, y en el que los contenidos a enseñar, por lo regular sean producto del análisis superficial del Programa oficial, los cuales se piensa que el alumno debe adquirir y con base a ello generar cambios en su actitud.

Estas actitudes que aún prevalecen en algunos maestros son resultado de la concepción que se tiene del aprendizaje, concibiéndolo como la capacidad para retener y repetir información. Es decir, se maneja un concepto receptivista de aprendizaje, producto del enfoque de la didáctica tradicional, en donde la acción cognoscitiva registra “los estímulos procedentes del exterior y el producto de este proceso de conocimiento, es un reflejo cuya génesis está en la relación mecánica del objeto sobre el sujeto”<sup>(9)</sup>.

Considerando lo anterior, en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, la enseñanza se reduce a una simple transmisión de conocimientos acabados, en donde los docentes se limitan al uso de la exposición, a la lectura comentada de textos basados en el verbalismo y en la lengua castellana, mecanismo por el cual se cree que el alumno ha de apropiarse los conocimientos, mismos que se limitan al llenado de planas de letras, palabras, oraciones y a la transcripción de lecciones que ofrecen los libros de texto; a la repetición de las tablas de multiplicar y de los números, realización mecánica de las operaciones aritméticas y la memorización de conceptos y fechas históricas.

<sup>(9)</sup> Porfirio, Moran Oviedo. “Instrumentación didáctica”. En: Universidad Pedagógica Nacional. El Campo de lo Social y Educación Indígena, antología básica, México, 1992, p. 189.

Todas estas acciones van en detrimento de la observación sistemática y la experimentación del objeto de estudio por parte del niño, quien sólo asume el papel de espectador y ejecutor de las consignas que da el enseñante. Esto provoca una excesiva dependencia que tiene el alumno del maestro, debido que éste al considerarse como el único poseedor del conocimiento, el educando no tiene iniciativa, pues ya el profesor dispone con toda antelación lo que el alumno aprende, facilitándole transmitir los contenidos mediante prácticas autoritarias.

Generalmente las interacciones entre maestro - alumno se reducen a consignas y preguntas que formula el docente dentro del aula, originando que no exista una interacción recíproca entre ambos.

Los recursos que se emplean son escasos, por lo regular los más usados son los libros de texto, gis y pizarrón, empleados en forma continua sin criterios teóricos metodológicos claros que permitan una selección, organización y aplicación adecuada en cada situación de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, la evaluación del aprendizaje se concibe como una actividad terminal del proceso de enseñanza, en donde a través de pruebas objetivas el estudiante vierte lo aprendido y con ello obtiene una calificación al final del curso, cumpliendo así un papel auxiliar a la tarea administrativa de la institución, en tanto que la evaluación de carácter pedagógico queda en segundo término.

Si bien es cierto, que con los programas de actualización se han impartido cursos de capacitación, en la práctica no se han realizado grandes progresos, esto se debe a que una didáctica crítica con métodos activos, son más difíciles de utilizar que los métodos receptivos tradicionales. Por una parte obligan al profesor realizar un trabajo diferente y dinámico, mientras que dar lecciones de manera verbal implica menos actividad.

Dentro de esta perspectiva, se podría pensar que la práctica docente que se desarrolla en el medio indígena, es totalmente tradicional en el sentido de que para alcanzar los aprendizajes, es imprescindible "regular la inteligencia y encarnar la disciplina; la memoria, la repetición y el ejercicio son los medios que la posibilitan" (10).

(10) Cit. por Porfirio, Morán Oviedo, Op. cit p. 190.

Sin intención de justificar, considero que caracterizar a esta práctica como totalmente tradicional sería un error, dado que la práctica docente ha cambiado históricamente y sigue en proceso de transformación. Algunos maestros por medio de la actividad diaria, se dan cuenta que sus acciones no responden a las necesidades de sus alumnos, obligándolos a que cada ciclo que inician y durante el proceso mismo busquen otras formas de trabajo: prueba de ello es de que anteriormente a la lengua indígena no se le consideraba como parte del proceso de enseñanza aprendizaje y hoy en día es un elemento e instrumento pedagógico y que al valorizarlo contribuye en su desarrollo.

Ahora bien, las prácticas de cada profesor son heterogéneas condicionadas por la personalidad, formación e historicidad de cada uno. Así por ejemplo, la práctica docente que he efectuado en las diversas etapas de mi desarrollo profesional ha sido de múltiples formas tal y como en líneas adelante hago mención.

La experiencia docente, se inicia en el año de 1992, cuando fui adscrito a la Escuela Primaria “Francisco I. Madero”, establecida en la comunidad de Santa Ana Tzacuala, del mismo municipio. Siendo la población indígena hablante de la lengua náhuatl. El primer grupo que me correspondió atender fue el primer grado, en donde la preocupación se centró en cómo hacer leer y escribir a los niños; viendo este proceso en un principio como un acto de decodificación de signos, por lo consiguiente los métodos de lectoescritura utilizados se limitaron al onomatopéyico y el silábico; empezando con la apropiación de la letra por su sonido y posteriormente a la formación de sílabas. Los alumnos aprendieron a “leer” pequeñas palabras hasta los ocho meses; pongo entre comillas el término leer, puesto que lo único que hacían era deletrear dificultosamente. Ejemplo:

La mesa es bonita  
/La/ /me/sa/ /es/ /bo/ni/ta/.

Como se observa este acto no era un proceso constructivo o como medio de comunicación, dado que los niños solo decodificaban lo que se les presentaba y lo que es peor en una lengua que no correspondía en su habla materna.

En la enseñanza de los contenidos de las matemáticas, daba relevancia al conocimiento de los números, a la lectura y escritura de los mismos; las operaciones de suma y resta los enseñaban de forma mecánica desconectándolo de la realidad de los educandos.

En los años subsiguientes al atender otros grados, paulatinamente modifiqué las

actividades didácticas. aunque sin emplear una metodología específica, centrando el tratamiento de los contenidos en la simple información. reduciéndolos a lo que en los libros de texto señalaban. Sin duda que todas estas acciones se debían en gran parte a mi escasa preparación profesional y también a las exigencias tanto institucionales como sociales, debido que para los padres de familia, lo que les interesaba, era que sus hijos aprendieran a leer y a escribir independientemente de como lo lograrán.

A través de la experiencia y gracias al apoyo teórico que la universidad pedagógica me brindó, pude darme cuenta que las actividades de enseñanza efectuadas en el quehacer docente, muchas de las veces no propiciaban verdaderos aprendizajes, en los alumnos limitándome a proyectar actitudes estereotipadas, es decir, a repetir las mismas formas de trabajo enfocados a la simple memorización y mecanización de contenidos.

Desde el años de 1995, hice cambio de adscripción al Centro de Trabajo "Escuela Lázaro Cárdenas", descrita con anterioridad. En el periodo escolar pasado por comisión de la Dirección escolar atendí el primer grado. el grupo se conformó con veintiocho alumnos, todos ellos de nuevo ingreso y sin antecedentes de escolaridad, esto es, ninguno había asistido a preescolar.

A inicio de curso con objeto de conocer la madurez necesaria para el aprendizaje de lectoescritura, apliqué el test ABC de Lourenco Filho, mediante diversas actividades como la elaboración del material adecuado para el examen, disponibilidad de tiempo y espacio. Los resultados obtenidos (ver anexo número 2) en relación a la interpretación o situación de los alumnos fueron muy bajos, teniendo un 58% de ellos cuyo aprendizaje sería retardado y el 42% de los alumnos su aprendizaje sería normal, es decir, aprenderían a escribir y a leer en un año lectivo. No obstante, con este diagnóstico en realidad no me permitía afirmar que los resultados fuesen absolutos, puesto que si bien es cierto que dicho test permite medir la amplitud del conocimiento de los niños en un momento dado, más sin embargo, no señalan nada de cómo podrían aprender en lo posterior. Por lo que sin distinción a todos se les consideró como aptos para adquirir el proceso de alfabetización .

A través de una prueba de colocación se conoció su situación lingüística, resultando veintitrés niños bilingües hablantes de la lengua náhuatl y español, y cinco de ellos monolingües en español. Esta heterogeneidad se completaba con la edad de los niños que oscilaba entre los seis y nueve años .

Al conocer al grupo con el cual iba a trabajar, permitió con antelación buscar diversas estrategias para lograr la apropiación de la lengua escrita en los alumnos misma que se desarrollaron a lo largo del curso escolar. En un primer momento,

consistió en la planeación semanal de actividades en función de los contenidos y propósitos del plan y programas; en un segundo momento, lo planeado se desarrolló en los procesos de enseñanza - aprendizaje, en estos procesos, uno de los elementos que se consideró como factor indispensable, fue el método de lectura. Los métodos de lectura por lo general siguen dos direcciones:

Parten de la letra para llegar a la oración pasando por la formación de sílabas y palabras o siguen el camino inverso: comienzan con la lectura de una oración o frase para luego centrar la atención en una palabra clave, con la sílaba que interesa analizar para conocer la letra determinada <sup>(11)</sup>.

En este sentido, la metodología que se usó fue la de marcha analítica, en donde se parte de la presentación de palabras significativas que designan personas, animales y cosas del entorno social y natural de los niños con el fin de que tenga un significado cultural para ellos; tomando en cuenta su situación lingüística. Esta metodología tiene tres etapas fundamentales cada una es complementaria de las otras y funcionan en forma integrada.

Ejemplo:

a).- Etapa de visualización. Aquí los niños observan la imagen de un objeto o bien el objeto mismo, a partir de esto se motiva a los alumnos para que expresen libremente sobre el objeto o imagen, consecutivamente se presenta el dibujo con la palabra escrita en forma bilingüe y se lee grupalmente .

b).- Etapa de análisis. En esta etapa la palabra escrita se desintegra en letras o sílabas para formar nuevas palabras con el fin de que los alumnos comprendan los elementos que componen una palabra, sus funciones que desempeñan y cómo se pueden utilizar dichos elementos en la construcción de otras palabras .

c).- Etapa de aplicación. Esta etapa constituye la parte esencial para que el alumno lea y escriba, pues una vez que ha aprendido varias palabras se procede a formar pequeñas oraciones acompañadas siempre de una ilustración .

En la escritura, los ejercicios de maduración motriz se realizaron durante tres meses, dado que para la mayoría de los alumnos, el lápiz o lapicero son objetos poco comunes en utilizarlos antes de ingresar a la escuela, por lo que las actividades se centraron en el uso adecuado de dichos instrumentos mediante trazos en el aire,

<sup>(11)</sup> SEP / DGEI. La educación bilingüe en la escuela primaria indígena, México, 1994, p. 36.



moviendo manos y dedos orientados hacia espacios determinados: izquierda, derecha, arriba, y abajo .

Otras de las situaciones consideradas fue el buen uso de los libros de texto y cuadernos, debido que por lo regular son materiales que poco o casi nunca ha empleado en casa, por lo que se les orientó en cómo sostener un libro, hojearlo. utilización correcta de sus cuadernos, entre otras acciones .

En clases antes de iniciar las actividades de lectoescritura se les escribía y leía cuentos en el pizarrón, con el fin de que se dieran cuenta del sentido direccional de la palabra escrita y también como fuente de motivación hacia el acto de leer .

A fines del ciclo escolar, de los veintiocho alumnos, veintitrés aprendieron a leer y a escribir, lógicamente que no todos lo hacían por igual, algunos leían palabras, otros oraciones y pequeños párrafos; al parecer cumplí con los propósitos que me marqué a inicio de curso, así como la exigencia social e institucional .

Por acuerdo de la dirección, dicho grupo quedó bajo mi responsabilidad en este periodo escolar: 1997-1998 , conformando por veintitrés alumnos del grupo que atendí, puesto que cinco de los niños se dieron de baja por ausentarse a mediados de año. Por otra parte, a este grupo se integraron otros cinco en calidad de repetidores, por lo que el grupo nuevamente se conformó de veintiocho alumnos. Atender este grupo por segunda vez me pareció bastante bien en el sentido de que ya tenía referencia sobre el avance de los pequeños .

En el segundo grado de acuerdo al plan y programas, la asignatura de español se trabaja bajo cuatro ejes temáticos: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua. Cada uno cuenta con sus propios contenidos, aunque todos están interrelacionados con objeto de que los educandos aprendan a escribir, leer y hablar en forma eficiente .

De acuerdo al enfoque del curriculum oficial, el segundo grado constituye el seguimiento del primero, por ello entre ambos conforman el primer ciclo de estudios en la primaria; en tal virtud, los niños que aun no adquieren el proceso de la lectura y escritura en forma eficiente, se supone que en este grado lo podrán hacer .

Uno de los principales retos que enfrento en este ciclo escolar, es de que los alumnos del segundo grado se apropien de manera significativa el acto de leer y escribir, en donde la escritura sea usada como medio de expresión y la lectura como medio para la obtención y reconstrucción de significados con fines de estudio y

recreación .

En las sesiones de español se implementan múltiples actividades tales como :

. Antes de iniciar la lectura de textos, se les lee cuentos con el fin de que ellos se interesen en el acto de leer .

. Los alumnos que ya saben leer y escribir, enseñan a los demás mediante parejas o en equipos.

. Las niñas y niños narran cuentos o leyendas de la comunidad, aprovechando esta situación se procede a escribir dichas narraciones en el pizarrón y ser utilizados como contenidos de lectura en forma grupal .

. Los alumnos se enfrentan a diversas situaciones que los conducen a la lectoescritura a través de la narración de sus vivencias cotidianas y posteriormente a la escritura .

. En ocasiones se sale al campo y se aprovecha situaciones circunstanciales para que ellos escriban lo que más deseen, al regreso en el salón, leen por turnos lo escrito y se hacen comentarios .

En cuanto a las relaciones entre iguales, ellos dialogan en el lenguaje que mas les conviene tanto en español o en náhuatl. Al respecto, algunos niños hablan un lenguaje un tanto coloquial emitiendo en sus conversaciones palabras como: “ ya se fregó “, “hay un chingo”, entre otras; en estas situaciones se corrigen entre ellos, sin duda que esto es muestra de que su habla es producto de lo que escuchan en su entorno social, por eso, respeto su forma de hablar, claro está que cuando pronuncian palabras como las descritas, lo que hago es pronunciarlos correctamente y no discriminarlos o reprocharlos por su léxico.

La evaluación de la lectoescritura se realiza en forma permanente en función de las actividades que se efectúan; así por ejemplo, la escritura se evalúa por medio de dibujos del contexto en donde se les pide que describan lo que expresan con sus ilustraciones, además la evaluación es un medio de aprendizaje, por tal razón cada alumno pasa al pizarrón y escribe sus textos y cuando se observan errores ortográficos, palabras juntas u omisión de letras o sílabas, con mucho cuidado se hace notar las fallas en grupo para que los mismos niños se corrijan, no sin antes haberlos felicitado por lo efectuado.

Existen un cuaderno rotativo, en donde a cada alumno le corresponde escribir en

ella todas las actividades que se realizan en un día de clases, cuando ya todos lo han utilizado se procede a ocuparlo como instrumento de evaluación, generalmente esto se hace mensualmente.

En el proceso de la lectura se enfatiza que los educandos lean pronunciando claramente y con entonación adecuada, por lo tanto, antes de que lean algún texto.. como maestro soy el modelo leyendo en voz alta y consecutivamente lo hacen también de manera individual, en parejas o en equipos. Al respecto, todos leen con fluidez, no obstante, mediante las evaluaciones sobre la lectura de comprensión de los textos que presentan los libros de español ejercicios, de lecturas u otros materiales escritos, se entrevé una situación anómala y que es la no comprensión de la lectura, constatándose por las situaciones manifestadas en clases, tales como:

a).- Cuando el alumno lee y al término de dicho proceso se le pide que explique con sus propias palabras lo que dice el texto, éste se queda callado y si comenta algo solamente se concreta a repetir algunas palabras u oraciones escritas. Es decir, se vuelve un reproductor de lo escrito.

b.- Al efectuar cuestionarios inherentes a la lectura de un texto, las respuestas que ofrecen no corresponden a lo que se les plantea. Al respecto en las sesiones de español se presentan cotidianamente situaciones no gratas, ejemplo, en una evaluación de comprensión de un texto denominado: “El tlacuache” y en donde a partir de la lectura tenían que contestar algunas preguntas con respuestas explícitas extraídas de la lectura, los resultados que arrojaron dicha actividad, fue que en la mayoría de los niños no contestaron correctamente (ver la constante, anexo número 3).

c).- Generalmente cuando leen, predomina el desinterés, esto se manifiesta por lo regular al momento de pedirles que lean algún texto y en donde ellos prefieren realizar otras cosas como platicar, jugar, hojear sus libros o estar dibujando las ilustraciones que aparecen en los contenidos.

Situaciones como estas me inducen a reflexionar que los alumnos no comprenden lo que leen, condicionando por diversos factores que a continuación se mencionan:

Falta de una intervención didáctica para ayudar a los educandos en la adquisición de conceptos con significado, debido que a pesar de que los niños son capaces de decodificar letras, palabras, etc., estos carecen de sentido. El hecho de que carezcan de sentido, se debe en gran parte a que sus libros de texto dentro de sus contenidos presentan conceptos abstractos, dado que están escritas en un lenguaje más

formal, misma que se aleja del habla cotidiana de los alumnos. Como bien lo señala Doris Ching:

Muchos niños bilingües no llegan a comprender lo que leen en la escuela, porque les falta las experiencias vitales de primera mano, que necesitan para ampliar su base de conceptos e información general, y porque su experiencia vital ha transcurrido en el ámbito de sus propias culturas, y éstas no están representadas en los libros de texto <sup>(12)</sup>.

Es de reconocer, que como docente no propicio que los alumnos hagan uso de estrategias de lectura en función de su desarrollo cognitivo en que se encuentran. Estrategias que han de activar sus conocimientos previos y construir el significado del texto.

Por otra parte, el hecho de que los niños no le tomen interés a la lectura, se debe a que inhibo su participación desde el momento en que les impongo los textos contribuyendo a que no le encuentran el sentido y deseo hacia el proceso de la lectura.

Si bien es cierto que ante esta situación anómala, he implementado algunas estrategias para superarla, tales como: dar explicaciones al término de cada lectura, seleccionar algunos textos que presenten menos conceptos abstractos para los alumnos e inculcarles el deseo de leer leyéndoles cuentos. La problemática persiste, por lo que es necesario indagar teóricamente sobre la lectura de comprensión y desde una doble perspectiva: teórico-práctico proporcionar alternativas de solución.

<sup>(12)</sup> Doris. Ching. "El niño bilingüe". En: Cómo aprende a leer el niño bilingüe. Ed. Cincel, España 1983, p. 9

## CAPITULO II

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

#### 2.1 Formulación del problema.

Una vez analizado el quehacer docente en el segundo grado de educación primaria indígena, concretamente en la asignatura de español, se entrevé una situación problemática en relación a la lectura de comprensión.

La lectura es uno de los componentes de estudio en todos los niveles de la educación primaria. Que el alumno lea es una de las preocupaciones fundamentales que todo maestro enfrenta en su práctica docente, de ahí que desde el primer ciclo las actividades académicas se centran en la adquisición de dicho proceso. Sin embargo, en muchas ocasiones las estrategias didácticas que se emplean en la enseñanza-aprendizaje de la lectura, no son del todo efectivos como pareciera ser, por lo regular una de las insistencias es que los alumnos lean página tras página durante todo el tiempo en que estos cursen la primaria, pero sin que logren construir y reconstruir los significados a partir de lo que leen y sus conocimientos previos.

Así también, para determinar que el alumno ha comprendido la lectura, las evaluaciones se encasillan en la simple extracción del significado del texto, en donde la tarea del educando es la de sólo ser un receptor de lo escrito. Actividad que ha originado resultados negativos, en el sentido de que para el alumno, leer es un acto mecánico y memorístico, en lugar de ser un proceso constructivo y de disfrute.

Quizá estas acciones que se emprenden de forma rutinaria, sea resultado de una comprensión errónea que se tiene sobre el acto de leer, debido que en algunos casos, aún predominan conceptos tradicionales en la manera de entender lo que es la lectura, focalizándola en la simple decodificación. Es decir, en la traducción de letras y sonidos. Cuando el alumno logra decodificar los signos gráficos que se le presentan, se cree y se afirma que “ya sabe leer”.

Al desconocer las implicaciones que propician la lectura decodificada, las actividades se concretan a reproducir formas de enseñanza y aprendizaje que limitan el uso de otras estrategias didácticas que gradualmente coadyuvan en los niños a ser buenos lectores.

A partir de este planteamiento general, se concretiza el problema u objeto de

estudio:

¿QUE ESTRATEGIAS PUEDEN O DEBEN FAVORECER LA LECTURA DE COMPRENSION EN LOS ALUMNOS DEL SEGUNDO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGUE LAZARO CARDENAS DE LA COMUNIDAD DE TEPEPA, HGO.?

## **2.2 Justificación.**

Abordar la lectura de comprensión como objeto de estudio, responde a que es uno de los problemas más frecuentes en mi grupo escolar ocasionando que no haya una internalización efectiva de lo que se enseña a través de la lengua escrita. Restringiendo en el alumno a leer por iniciativa propia.

Dicho problema se debe en gran parte a las escasas estrategias de enseñanza que como docente empleo durante el proceso de la lectura. Aunado por el material escrito que manejan los alumnos, el cual se presenta en una segunda lengua para ellos.

Si bien es cierto que las comunidades indias se encuentran en proceso de transición y en donde la lengua castellana es el principal elemento que se presenta en todos los ámbitos de su vida, es de reconocer, que no existe un pleno dominio en su apropiación. Concretamente en la comunidad de Tepepa, se da este fenómeno, en donde la población adulta e infantil habla el español en forma limitada, esto es, su bilingüismo es incipiente, en tanto que los libros dentro de sus estructuras textuales presentan conceptualizaciones más formales que se alejan del lenguaje popular, por tal motivo, ante esta situación los alumnos del segundo grado no retoman la lectura como un proceso creativo, reflexivo y constructivo; por el contrario, las actitudes que asumen al momento de leer son de desinterés, aprendizajes mecánicos y memorísticos.

Estas actitudes problemáticas y limitativas se van acentuando conforme los educandos avanzan grados superiores, por ello es imprescindible combatirlas desde los primeros años de educación primaria cuando los niños se encuentran en plena adquisición de la lectura.

Si desde un principio los alumnos se dan cuenta de que leer es un acto de reconstrucción de significados y en donde comprender es el factor determinante para aprender por medio de la lengua escrita, sin duda que se les facilitará entender cuales son sus usos y funciones en el contexto social. Considerando a la lectura como el medio más eficaz de comunicación que les permita acceder a otras situaciones

socioculturales, extrapolando conocimientos universales, mismos que los llevarán a enriquecer su acervo cultural y con ello modificar sus hábitos, formas de conducta, de vida, relativizando su cosmovisión en función de los avances que la sociedad actual ofrece.

Por otra parte, el analizar la lectura de comprensión desde una perspectiva de construcción de significados, se está abordando uno de los propósitos generales del enfoque del Plan y programas de estudio, que a la letra dice:

Que los alumnos adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético. <sup>(1)</sup>

Esta orientación es uno de los principios fundamentales de la educación, y que es el crear en el alumno una conciencia crítica y reflexiva, que asuma una actitud creativa y analítica en su aprendizaje. La participación del niño lector en el proceso de construcción de significado, desde el inicio mismo del aprendizaje de la lectura, contribuirá en él a sentir el interés por leer diferentes materiales escritos.

### **2.3 Delimitación.**

Para abordar la lectura de comprensión como objeto de estudio, es preciso delimitarlo de tal forma que ésta no sea una situación genérica sino específica.

En primer lugar, en este trabajo será entendida no como un proceso lineal y jerárquico, en el que el significado del texto se alcanza al final de la lectura y después de una descodificación de sonidos. Sino más bien como un proceso de identificación de palabras y en donde la comprensión es lo que le da sentido al proceso de leer.

En segundo lugar el sujeto lector que en este caso es el alumno del segundo grado, será definido como un ser que posee características psíquicas, físicas y afectivas propios de su edad y de su medio sociocultural en la que habita. Características que condicionan sus expectativas, sus conocimientos del mundo, su experiencia, así como los conocimientos lingüísticos. Factores que median en los propósitos que el lector tiene para leer y construir significados.

En tercer lugar, dado que la lectura de comprensión será enfocada a la situación

---

(1) Secretaría de Educación Pública. Plan y Programas de estudio, Educación Básica Primaria, México, 1993, p.23

educativa, es necesario aclarar que la comprensión como contenido de estudio se centra fundamentalmente en la asignatura de español en el eje temático de la lengua escrita.

Las estrategias didácticas entendidas como las alternativas o medios para superar la problemática de la comprensión, éstas se llevarán a la práctica durante el mes de junio del ciclo escolar: 1997-1998, abarcando de manera específica la asignatura de español y efectuando una correlación con las otras asignaturas, dado que la lectura es el componente esencial en el cual gira todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **2.4 Objetivos**

General: Proponer alternativas didácticas en la enseñanza de la lectura de comprensión.

Durante el proceso de elaboración de la propuesta como objetivo específico se plantea:

1.1 Sistematizar la realización de la propuesta con base en la investigación-acción participativa.

Los objetivos que se pretenden lograr con la aplicación de las estrategias didácticas son:

1.1 Los alumnos adquirirán hábitos para abordar la lectura desde una perspectiva crítica y reflexiva.

1.2 Concluirán que la comprensión es factor determinante en la construcción de significados.



## CAPITULO III

### MARCO TEORICO-CONCEPTUAL

#### 3.1 Enfoque psicológico.

Las relaciones entre la psicología y la educación son en esencia tan estrechas en el sentido de que la actividad pedagógica al centrarse en el niño no puede prescindir de esta ciencia, dado que es un sujeto biopsicosocial que posee un desarrollo físico, mental y social que la escuela no puede ignorar en la consecución de sus objetivos.

Las corrientes psicológicas inherentes al aprendizaje se encuentran escindidas, debido a que cada una de ellas tiene una forma de considerar cómo aprende el alumno, aunque las divisiones que se presentan no constituyen algo definitivo, porque existen interrelaciones entre unas y otras. Sin embargo, considero pertinente hacer algunas distinciones con el objeto de centrar en qué corriente psicológica se sustenta esta propuesta.

Una de las corrientes psicológicas que influyó por mucho tiempo en las prácticas pedagógicas, fue el conductismo o behaviorismo, como se le suele denominar según la expresión inglesa: behavior (conducta).

Su dominio es el estudio del comportamiento del individuo a través del análisis de las reacciones nerviosas, musculares y glandulares, como respuesta a una situación, constituida por el conjunto de excitantes sensoriales que actúan sobre el organismo. <sup>(1)</sup>

En la teoría del conductismo, una de las tareas principales del enseñante es la de provocar conductas adecuadas en los alumnos mediante distintas clases de control de estímulos. Por lo tanto, el aprendizaje es simplemente un cambio en la probabilidad de una respuesta bajo un condicionamiento operante que es el proceso didáctico por el cual una respuesta se hace más probable o más frecuente. <sup>(2)</sup>

En este sentido el alumno ha de modificar su conducta en tanto repita o mecanice acciones que les sean presentados. Su inteligencia se le concibe como una facultad dada de una vez para siempre susceptible de conocer lo real, bien como un

---

<sup>(1)</sup> Alberto, Merani. Psicología y Pedagogía. Ed. Grijalbo, México, 1982, p. 57.

<sup>(2)</sup> Skinner. "The Behavior of Organisms". En: Universidad Pedagógica Nacional. El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. antología básica, México, 1994, p.90.

sistema de asociaciones mecánicamente adquiridas bajo la presión de las cosas. Debido a ello a los conductistas se les califica de asociacionistas.

Actualmente la psicología más experimental reconoce la existencia de una inteligencia que está por encima de las asociaciones y le atribuyen una verdadera actividad y no exclusivamente la facultad de saber. Dentro de esta perspectiva se encuentra la teoría psicogenética respaldada por los cognoscitivistas de entre los cuales se distingue los trabajos realizados por el psicólogo Jean Piaget.

### 3.1.1 Teoría de la psicología genética.

La psicogenética es parte de la psicología general, cuyo objetivo principal es alcanzar a comprender y explicar el proceso de construcción del conocimiento, el aprendizaje y entender el conflicto cognitivo, así también estudia la aparición de los diversos procesos psicológicos y de su progresivo desarrollo y diferenciación.<sup>(3)</sup>

La psicogenética permite entender la forma en que los alumnos se apropian de un objeto de conocimiento determinado, en este caso, de la enseñanza de la lectura de comprensión, proceso en el que intervienen el desarrollo cognitivo, emocional y social del sujeto lector.

El conocimiento es considerado como una actividad estructurante y organizadora, resultado del intercambio entre el sujeto y el medio. Es un proceso dinámico y continuo, el cual se encuentra de manera activa en construcción producto de la acción entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer. “Los objetos de conocimiento no se registran y reproducen pasivamente; por el contrario, el ser viviente actúa sobre ellos y los percibe a través de esta acción”.<sup>(4)</sup>

Esta referencia indica que el conocimiento no es tomado pasivamente por el alumno ni nace de forma espontánea, sino es construido por él a través de la interacción del medio ambiente y de sus estructuras cognoscitivas. Las estructuras cognoscitivas se refieren a la organización de conocimientos que posee el niño y que cambian durante su desarrollo. El conocimiento evoluciona en función de la inteligencia del sujeto.

La inteligencia se desarrolla por medio de un proceso de maduración y también

---

<sup>(3)</sup> SANTILLANA Diccionario de las Ciencias de la Educación. España, 1997, p. 1181

<sup>(4)</sup> Jerome Bruner. “Aprendizaje por experiencia directa”. En: Universidad Pedagógica Nacional. Criterios para propiciar el aprendizaje en el aula. México, 1992, p.51.

incluye lo que específicamente se llama aprendizaje. Para Piaget existen dos formas de aprendizaje.

La primera equivale al propio desarrollo de la inteligencia. Este desarrollo es un proceso espontáneo y continuo que incluye maduración, experiencia, transmisión social y desarrollo del equilibrio. La segunda forma de aprendizaje se limita a la adquisición de nuevas estructuras para determinadas operaciones mentales específicas.<sup>(5)</sup>

El desarrollo de la inteligencia se compone de dos partes básicas y que son la adaptación y la organización. La adaptación es el proceso por el cual los niños adquieren equilibrio entre asimilación y acomodación. La organización es la función que estructura la información en elementos internos de la inteligencia. En otras palabras, la adaptación es el proceso por el cual el individuo al tener una nueva información se adapta a ella logrando un equilibrio momentáneo, mismo que se desarrolla a través de la asimilación de los elementos por los cambios de las estructuras cognoscitivas existentes. como resultado de la nueva experiencia.<sup>(6)</sup>

La asimilación es el proceso a través del cual el niño incorpora nueva información del entorno a estructuras cognoscitivas previas. La acomodación tiene lugar cuando el niño o bien modifica una estructura cognoscitiva existente, de manera que nuevos estímulos encajen en ella, o forma una estructura cognoscitiva completamente nueva.<sup>(7)</sup>

Para comprender los procesos de asimilación y acomodación la acción no puede considerarse como copia pasiva de la realidad, sino que es una transformación y análisis de la misma. Por lo tanto, toda apropiación de conocimientos exige llegar al objeto mismo de estudio con el fin de conocer sus relaciones. ejemplo, el proceso de leer es un acto de abstraer significados y no la simple decodificación de signos gráficos.

Al efectuar la asimilación y acomodación, se cambian y enriquecen los esquemas mentales del sujeto, permitiendo de forma graduada llegar a la meta deseada del aprendizaje que es el equilibrio, desde luego que esta meta nunca es conseguida en su totalidad debido que el equilibrio no es un estado estable, sino un estado momentáneo, es decir, es la formación de una nueva estructura que habrá de modificarse cuando haya un momento de desequilibrio. El equilibrio resulta de los procesos de asimilación y acomodación; de esto se deduce, que las estructuras cognoscitivas son producto de la inteligencia y son, al mismo tiempo, indispensables

<sup>(5)</sup> Joao Araujo y Clifton Chadwick. "La teoría de Piaget". En: Universidad Pedagógica Nacional. El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento, antología básica, México, 1994, p. 104.

<sup>(6)</sup> Joao Araujo. Op. cit. p.104.

<sup>(7)</sup> Alexander y Cols. "Psicología Evolutiva". En: Universidad Pedagógica Nacional. Desarrollo del niño y aprendizaje escolar, guía de trabajo, México, 1992, p.155.

para la formación de la inteligencia.

### 3.1.2 Los estadios del desarrollo.

Los procesos cognoscitivos y el desarrollo del pensamiento dependen del crecimiento intelectual, en donde a cada estadio corresponde rasgos diferentes.

El primer estadio sensoriomotor, comprende desde el nacimiento hasta los dos años aproximadamente, en donde la inteligencia descansa principalmente sobre las acciones, los movimientos y las percepciones sin lenguaje.

El estadio preoperacional, abarca de los dos a los siete años, en este lapso, el niño comienza a utilizar símbolos, a entretenerse en juegos imaginativos y desarrolla la habilidad para diferenciar entre las palabras y cosas que no están presentes.

El período de las operaciones concretas, entre los siete y los doce años, aquí el niño realiza muchas operaciones lógicas: de conservación, reversibilidad, asociatividad; aunque su modo de pensar esta limitada a problemas concretos.

Finalmente, se desarrollan las operaciones formales, estadio que se extiende entre los doce años en adelante, en donde el individuo ya posee ideas abstractas y el pensamiento simbólico llega a ser rasgo importante de los procesos de razonamiento. <sup>(8)</sup>

En los estadios de desarrollo se debe tener en consideración que las edades citadas representan términos aproximativos y que pueden variar según las características individuales o culturales; en cada nueva etapa del niño existe una mayor reorganización de sus estructuras mentales, cada estadio constituye una forma diferente de equilibrio y evolución mental.

El estadio de las operaciones concretas es el que coincide con el principio de la escolaridad, propiamente dicha del alumno de educación primaria, el niño después de los siete años adquiere capacidad de cooperación, debido a que ya no confunde su punto de vista con el de los otros, sino mas bien, los separa para coordinarlos. Las discusiones se hacen presentes, para comprender puntos de vista ajenos y también el niño busca justificaciones o pruebas en apoyo a sus afirmaciones.

Ahora bien, el grupo del segundo grado, se encuentra en el estadio de las

---

<sup>(8)</sup> SANTILLANA. Op. Cit, p. 793

operaciones concretas, ya que a través de la observación e interacción con los alumnos, ellos poseen la capacidad de cooperar en trabajos de equipo y se prestan al diálogo para confrontar sus ideas. Sus actitudes son sociables cuando juegan, en donde implica el respeto de reglamentos como en el fútbol y a las canicas principalmente, involucrándose voluntariamente y aceptan las reglas establecidas por el equipo de juego.

Sin duda que esta nueva actitud social impulsa al niño a adquirir la conducta reflexiva en donde él piensa antes de actuar. La reflexión no es otra cosa que una “deliberación interior, es decir, una discusión consigo mismo análoga a la que podría mantenerse con interlocutores o contradictores reales o exteriores”.<sup>(9)</sup> De ahí que la discusión socializada no es sino una reflexión exteriorizada.

La interacción social entre niños representa una importancia tan grande como la acción de los adultos. Desde el punto de vista moral, conduce a un real ejercicio de los principios de la conducta y no solamente a una sumisión exterior. Además la colaboración propicia un conjunto de valores especiales como la justicia fundada en la igualdad y el de solidaridad orgánica.

Estudios observacionales muestran que los alumnos necesitan trabajar y dialogar con sus compañeros. Estos estudios son apoyados fuertemente por los psicólogos soviéticos, especialmente la obra de Vygotsky, el cual complementa las ideas de Piaget al sugerir valores cognoscitivos potenciales en aprendizajes colaborativos.

La teoría Vygotskyana, descansa sobre la base fundamental de que el desarrollo tiene lugar en un nivel social dentro del contexto cultural. En concreto, respecto al desarrollo cognitivo infantil, se postula que el funcionamiento intelectual tiene lugar inicialmente en el plano social (interpsicológico) para seguir en el individual (intrapicológico).<sup>(10)</sup>

En colaboración con un adulto o un compañero más capaz, el niño puede resolver tareas más complejas, puesto que el adulto puede guiar el proceso del pequeño a una solución a través del uso de las actividades intelectuales prácticas como el habla y la acción. Vygotsky definió este proceso como la zona del desarrollo próximo, mismo que se refiere a:

<sup>(9)</sup> Jean. Piaget. Seis estudios de psicología. Ed. Ariel, España, 1986, p. 65.

<sup>(10)</sup> Cit. por: Alison, Garton. En: Aprendizaje y procesos de alfabetización. Ed. Paidós, España, 1991. p. 53.

La distancia entre el nivel de desarrollo real determinado mediante la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial estimado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces.<sup>(11)</sup>

Esta situación induce a sugerir que la interacción entre iguales en proceso de solución de problemas o aprendizajes de contenidos, promueve el desarrollo cognoscitivo y el uso de estrategias de pensamiento crítico. En la búsqueda de soluciones los involucrados se enfrentan con diversos puntos de vista que intentan clarificar, analizar, sintetizar y evaluar.

Implementar estas acciones en el salón de clases implica organizar las actividades de aprendizaje, de modo que se propicien los aprendizajes colaborativos mediante la formación de equipos de trabajo aprovechando la heterogeneidad y el espacio físico del salón, que permita una dinamicidad grupal. Crear un ambiente adecuado y sobre todo la motivación en los niños, lo que ha de generar otra forma de efectuar el proceso de enseñanza-aprendizaje, distinta a la ordinaria manera de trabajar.

En el proceso de desarrollo y socialización del niño, otro de los aspectos que la educación no puede pasar por desapercibido es el juego.

El juego es un caso típico de conducta desdeñada por la escuela tradicional, porque parecía ser una acción desprovista de significado funcional. La pedagogía de antaño consideraba al juego tan solo un simple descanso o la exteriorización de energía superflua. Este punto de vista como se entrevé, no capta la importancia que los niños pequeños atribuyen a sus juegos.

Los aportes de la teoría psicogenética por el contrario sugiere que “el juego es un ejercicio preparatorio, útil para el desarrollo físico del organismo (...) el niño que juega desarrolla sus percepciones, su inteligencia, sus tendencias a la experimentación, sus instintos sociales, etc.”<sup>(12)</sup>. Por eso el juego es una palanca del aprendizaje tan potente en los niños, hasta el punto que siempre que se ha conseguido transformar en juego la adquisición de la lectura, el cálculo y otros objetivos de aprendizaje, se ha visto a los niños apasionarse por estas ocupaciones que ordinariamente se presentan como desagradables.

Para los niños de educación primaria, jugar es un acto tan común en ellos, situación que bien puede ser aprovechado para generar aprendizaje con sentido. Por tal

<sup>(11)</sup> Vygotsky. “Zona de desarrollo próximo”. En: Universidad Pedagógica Nacional. El niño, desarrollo y proceso de construcción del conocimiento, antología básica, México, 1994, p. 77

<sup>(12)</sup> Jean Piaget. Psicología y Pedagogía, Ed. Ariel, España, 1981, p. 179.

razón, la escuela no puede prescindir de tan valioso elemento en la enseñanza de los contenidos. Claro está, que los juegos no deben ser abordados por el sólo hecho de satisfacer requerimientos personales de los alumnos, sino que debe ser el punto de partida de todo juego pero adaptado a la situación de aprendizaje que se desee conseguir.

### **3.2 Enfoque Pedagógico.**

La pedagogía tradicional daba al estudiante una estructura mental similar al adulto, pero con un funcionamiento diferente. Se veía al niño como un sujeto capacitado para captar todo lo que es lógicamente verdadero o para comprender la profundidad de ciertas reglas morales, pero al mismo tiempo se le consideraba como funcionalmente distinto del adulto. en el sentido de que mientras el adulto tiene necesidad de una razón, un motivo para obrar, el niño sería capaz de obrar sin motivo. Es decir, como alumno, él podría adquirir los conocimientos, de hacer cualquier trabajo simplemente porque así se lo exige el maestro, pero sin que dicho conocimiento o trabajo respondiese a una necesidad para él.

Hoy en día gracias a los avances de los estudios psicológicos inherentes al desarrollo biológico del ser humano, se reconoce que si bien es cierto el niño puede actuar como adulto pero con una estructura mental totalmente diferente, misma que está regulada por las etapas de su evolución biopsicosocial.

Con base a estos planteamientos, los nuevos métodos de educación se esfuerzan por presentar los contenidos de enseñanza en forma asimilable a la estructura y diferentes fases de desarrollo de los educandos. Como alternativa a los sistemas de enseñanza tradicional ha surgido la pedagogía operatoria, que recoge y se nutre del conocimiento psicogenético y lo extiende a la práctica pedagógica en sus aspectos intelectuales, de convivencia y sociales.

#### **3.2.1 Pedagogía operatoria**

La pedagogía operatoria se basa en la idea del individuo como autor de sus propios aprendizajes por medio de la actividad, el ensayo y el descubrimiento. Por lo consiguiente la inteligencia es producto de un proceso de construcción en el que intervienen diversos factores relacionados con el medio en el que vive: social, lingüístico y cultural principalmente.

La pedagogía operatoria significa operar, esto es, establecer relaciones entre los datos y acontecimientos que suceden a nuestro alrededor para obtener una coherencia que se extiende

no sólo al campo de lo que llamamos intelectual sino también a lo afectivo y social. <sup>(13)</sup>

Esta pedagogía indica la forma de cómo llegar a un nuevo conocimiento, respetando los estadios del desarrollo cognoscitivo del niño, mismos que marcan el proceso de construcción del conocimiento para posteriormente generalizarlo. Por lo tanto, antes de comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es menester integrar varios aspectos como: construcción genética de los conocimientos, interés, nivel de cognición y objetivos a lograr. En otras palabras, ubicar en que etapa de desarrollo se encuentra el alumno, para con ello determinar el punto del que se va a partir y sobre que concepción se genera el nuevo objeto por conocer, tomando como premisa las experiencias previas, las hipótesis y los conceptos que el educando tenga. Todo esto implica en el docente asumir una actitud crítica y reflexiva en torno a cómo organizar las actividades, qué condiciones crear en el aula y además de ser un observador ser investigador de su propia acción.

Montserrat Moreno <sup>(14)</sup>, nos dice que todo cuanto explicamos al niño, las cosas que observa, el resultado de sus experimentaciones, es interpretado por éste, no como lo haría un adulto, sino según sus propios sistemas de pensamiento que denominamos estructuras intelectuales y que evolucionan a lo largo del desarrollo.

Así también, el alumno como sujeto biopsicosocial es activo en el proceso de construcción del conocimiento, por eso todo aprendizaje escolar es modificado a la hora de ser internalizado. Desde esta perspectiva, en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura, se debe permitir al niño formular sus propias hipótesis de comprensión aunque estas sean erróneas, puesto que comprender es un proceso constructivo, no exento de errores.

El niño tiene derecho a equivocarse porque los errores son necesarios en la construcción intelectual, son intentos de explicación, sin ellos no se sabe lo que no hay que hacer (...). El niño debe aprender a superar sus errores, si le impedimos que se equivoque no dejaremos que haya aprendizaje. <sup>(15)</sup>

Para tal fin, el alumno hay que plantearle situaciones problemáticas, inducirlo a la comprobación, cuestionarlo sobre el procedimiento que se emplee en la aprobación de los contenidos, dejarlo que descubra su error; considerando esta situación como parte fundamental en la construcción del conocimiento ya que constituye una

<sup>(13)</sup> Montserrat, Moreno. "Qué es la pedagogía operatoria". En: Universidad Pedagógica Nacional. Organización de Actividades para el aprendizaje, antología complementaria, México, 1992, p. 83.

<sup>(14)</sup> Montserrat, Moreno. Op. cit. p. 80.

<sup>(15)</sup> Ibid p. 83.



apropiación intelectual. “Los errores que el niños comete en su apropiación de la realidad y que se manifiestan en sus trabajos escolares, no son considerados como faltas sino como pasos necesarios en su proceso constructivo” <sup>(16)</sup>

Permitir que el alumno cometa errores en el proceso de aprendizaje estamos facultando para que sea él quien proceda a la asimilación y acomodación del conocimiento; claro está que siempre bajo el apoyo del docente, quien debe plantear los problemas al alcance del niño, problemas que deben surgir de la realidad, de sus vivencias. Los contenidos de enseñanza ayudarán a conseguir los objetivos deseados pasando a ser una finalidad en sí mismos a ser un medio y dejarán de ser para el alumno algo gratuito que sólo sirve para pasar el curso. En términos generales, el alumno será un sujeto activo, crítico, autodidáctica y reflexivo.

### 3.2.2 Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica en el proceso de la enseñanza.

Si se parte de que los objetos de conocimiento no se registran y reproducen pasivamente; por el contrario, el ser humano actúa sobre ellos y los percibe mediante esta acción, entonces el conocimiento está mediatizado o particularizado por tal o cual forma de actividad humana.

En el proceso de enseñanza - aprendizaje existen actividades de acuerdo al enfoque de instrucción que posee el educador. Lo más tradicional se refiere al método receptivo o de transformación de conocimientos el cual sin querer declina a una enseñanza deformada y alejada de la realidad del alumno, en donde el aprendizaje se reduce a una simple memorización o mecanización de la enseñanza.

Por otra parte, si el proceso de enseñanza es realizada bajo la creación de acciones en donde el alumno construye su peculiar modo de pensar y de actuar, como resultado de la interacción de él con el medio ambiente y que paulatinamente lo llevará a reconstruir los conocimientos que la escuela le enseña, estaremos enfocando la enseñanza dentro de la teoría del constructivismo, el cual sostiene que el niño “construye su peculiar modo de pensar, de conocer, de un modo activo, como resultado de la interacción entre sus capacidades innatas y la exploración ambiental que realiza, mediante el tratamiento de la información que reciba del entorno” <sup>(17)</sup>. En donde el sujeto al momento de conocer despliega dos tipos de actividades mentales que son la asimilación y la acomodación.

<sup>(16)</sup> Montserrat, Moreno. “La teoría de Piaget y la enseñanza”. En: Universidad Pedagógica Nacional. Organización de actividades para el aprendizaje, antología complementaria, México, 1992, p. 78.

<sup>(17)</sup> SANTILLANA, Op. cit. p. 315.

La asimilación y la acomodación no se efectúan sin los mecanismos necesarios como son los aprendizajes significativos que constituyen el ingrediente esencial de la concepción constructivista del aprendizaje escolar.

El aprendizaje significativo es un término muy en boga, aunque se originó años atrás, cuando Ausubel lo acuñó para definir lo opuesto al aprendizaje de contenido sin sentido. “Dicho término se refiere tanto a un contenido con estructuración lógica propia, como aquel material que potencialmente puede ser aprendido de modo significativo”.<sup>(18)</sup>

La significatividad se refiere a la posibilidad de establecer vínculos y no arbitrarios entre lo que hay que aprender, el nuevo contenido y lo que ya se sabe. Cesar Coll menciona:

Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje, dicha atribución sólo puede efectuarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes para la situación de que se trate.<sup>(19)</sup>

Los aprendizajes significativos conllevan a una funcionalidad y memorización comprensiva de contenidos. Funcional en el sentido de que todo conocimiento que adquiere el alumno lo puede utilizar efectivamente en diversas situaciones concretas en la resolución de problemas cotidianos. Asimismo, la memoria comprensiva se entiende como el bagaje que hace posible abordar nuevas informaciones y situaciones. Un ejemplo de ello es cuando el alumno lee, no se pretende que reproduzca el texto tal y como aparece en el libro, sino que lo haga con sus propias ideas, mismas que lo harán apropiarse de conocimientos más abstractos.

Para que esta situación se dé, es imprescindible que los contenidos sean potencialmente significativos presentando a los alumnos materiales de lectura con estructura interna coherente, claro y organizado, no arbitrario, no ambigüo; porque sino lo único que conseguiría es bloquearlo induciéndolos a aprender de forma mecánica y repetitiva, esto nos remite a una segunda condición la cual se centra en que los educandos dispongan de los conocimientos previos pertinentes que les permita abordar y apropiarse del nuevo aprendizaje. Por tal motivo se deben seleccionar esquemas de conocimientos previos, aplicarlos a la nueva situación y elevar su adecuación.

<sup>(18)</sup> Joao, Araújo. “La teoría de Ausubel”. En: Universidad Pedagógica Nacional. El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. antología básica. México. 1994. p. 133.

<sup>(19)</sup> Cesar, Coll. “Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica”. En: Universidad Pedagógica Nacional. Criterios para propiciar el aprendizaje en el aula, antología complementaria. México, 1992. p. 61.

Entendiendo los contenidos como aquello “sobre lo que versa la enseñanza, el eje alrededor del cual se organiza la acción didáctica”<sup>(20)</sup>: no deben ser enclaustrados a una simple información, sino que es menester ampliar la noción de los mismos en el que se incluya el análisis de los conceptos que en ella subyacen, para ello los contenidos que la escuela enseña deben ser concatenados con aquellos aspectos del contexto sociocultural y lingüísticos del educando.

Si bien es cierto que los contenidos que deben abordar los alumnos en el curso escolar nunca son unos contenidos cualesquiera, sino unas formas culturales definidas de antemano por el curriculum oficial, cuya adquisición justifica en buena parte la existencia misma de las prácticas educativas, ello no impide que en su análisis y tratamiento sean abordados bajo distintas maneras de trabajo.

De todo lo anterior, se deduce que los mecanismos de la ayuda pedagógica para lograr aprendizajes significativos son:

a).- Que la acción didáctica parte del bagaje de los conocimientos del alumno, pero no para quedarse empantanados en dicho punto, sino para hacerle avanzar mediante la construcción de conocimientos más elaborados.

b).- Que el profesor intervenga activamente en el proceso de enseñanza - aprendizaje, desarrollando una doble actividad: de observador facilitador, disponible para atender las demandas del material o de información que formulan los alumnos; y de observador interventor, en donde se parta del respeto total por la actividad libre del alumno, a quien corresponde la iniciativa en el proceso de adquisición de conocimientos.

### 3.2.3 Planeación de situaciones de aprendizaje<sup>(21)</sup>

La planeación es una actividad previa al desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. Constituye una guía que permite prever cuales son los propósitos de una acción educativa, como realizarla y evaluarla.

Como se ha señalado con antelación, en toda práctica docente subyacen diferentes concepciones, mismas que orientan la práctica educativa en general y al proceso de enseñanza-aprendizaje en particular.

<sup>(20)</sup> Cesar. Coll. Op. cit. p. 65

<sup>(21)</sup> Porfirio, Moran Oviedo. “Instrumentación didáctica”, En: Dirección General de Educación Indígena. Capacitación docente, México, 1992. p.p. 119 - 121.

Por consiguiente, la planeación de situaciones de aprendizaje se supedita a la concepción de aprendizaje que se sustente. Así por ejemplo, si el aprendizaje es enfocado como modificador de la conducta, entonces las acciones de enseñanza son consideradas como un elemento más de la planeación, sin que se analice el papel fundamental que desempeña en la consecución del aprendizaje.

En la perspectiva de la didáctica crítica, donde el aprendizaje es concebido como un proceso que manifiesta constantes momentos de ruptura y reconstrucción, las situaciones de aprendizaje cobran una dimensión diferente a los planteamientos mecanicistas de enseñanza, en la cual el énfasis se centra más en el proceso que en el resultado; de aquí que se propone que las acciones de aprendizaje se organicen de acuerdo a tres momentos metódicos, los que a su vez se relacionan con toda forma de conocimientos y que corresponden : a) una primera aproximación al objeto de conocimientos; b) un análisis del objeto para identificar sus elementos, pautas e interrelaciones, y c) un tercer momento de reconstrucción del objeto de conocimiento. producto del proceso seguido. <sup>(22)</sup>

Estos tres momentos metódicos aplicados a la organización de situaciones de aprendizaje son denominados: de apertura, de desarrollo y de culminación.

Las actividades de apertura estarán encaminadas fundamentalmente a proporcionar una percepción global del fenómeno a estudiar (tema, problema), lo que requiere seleccionar situaciones que permitan al alumno concatenar experiencias anteriores con la primera situación nueva de aprendizaje. Este primer momento representa una primera aproximación al objeto de conocimiento.

Las actividades de desarrollo se orientarán, por un lado a la búsqueda de información en torno al tema o problema planteado desde distintos puntos de vista, y por otro, al trabajo con la misma información, lo que significa hacer un análisis amplio y profundo para arribar a síntesis parciales a través de la comparación confrontación, y generalización de la información. En este momento es cuando se elabora el conocimiento.

Las actividades de culminación estarán enfocadas a reconstruir el tema o problema en nuevas síntesis que a su vez se convertirán en síntesis inicial de nuevos aprendizajes.

<sup>(22)</sup> Porfirio, Morán Oviedo. Op. cit. p. 121.

### 3.2.4 Evaluación del aprendizaje.

Así como la planeación está mediatizada por tal o cual concepto de aprendizaje, la evaluación no puede ser una excepción debido a que es una actividad inherente al proceso didáctico.

Si se parte de que el aprendizaje es un proceso más que un resultado, entonces la evaluación también es un proceso más que una simple acreditación como se le suele conceptualizar. Esto nos lleva a realizar algunas distinciones entre la evaluación y acreditación.

En un primer momento, se afirma que mientras la evaluación constituye un proceso amplio, complejo y profundo, que abarca todo el acontecer de un grupo; la acreditación se refiere a aspectos más concretos relacionados con ciertos aprendizajes de contenidos en función a lo planteado por los planes y programas en operación.

Se concibe a la evaluación y a la acreditación como dos procesos paralelos, en el sentido de que una eficiente evaluación, implica una buena acreditación, aunque claro está, que ambos tienen diferente grado de complejidad para su comprensión y aplicación. “Sumado a lo dicho, consideramos que la evaluación implica la acreditación, es decir, que un correcto desarrollo de la evaluación a lo largo del curso, determina que se cumplan satisfactoriamente los criterios de la acreditación”.<sup>(23)</sup>

Dentro de esta perspectiva, la evaluación viene siendo el estudio pormenorizado del proceso de aprendizaje en un curso o sesión de clase, ello implica:

Análisis del proceso enseñanza - aprendizaje desarrollado en el curso, tanto en lo que concierne a la información y manejo del contenido, como el proceso seguido en el trabajo grupal.

Análisis de participación de los alumnos en función del cumplimiento con el compromiso de acciones como la lectura de comprensión a lo largo del curso y realización adecuada de diversas actividades de investigación.

Conforme a estos planteamientos, la evaluación se plantea como una revisión

---

<sup>(23)</sup> Secretaría de Educación Pública. La evaluación en la educación Primaria. Programa Para Abatir el Rezago Educativo, (PARE), México, 1995, p. 53.

permanente del proceso de aprendizaje, por lo que exige efectuarlo bajo las siguientes formas:

Evaluación diagnóstica: se caracteriza como la evaluación inicial que se realiza a principios de un curso escolar o bien antes de abordar el objeto de estudio en una sesión de clases, esta evaluación permite detectar la organización de conocimientos, la afectividad y aspectos psicomotores que presenta el alumnado hacia el tema o problema de análisis, lo cual coadyuva en la adecuación “del proceso de enseñanza - aprendizaje a la realidad actual de los alumnos y a las posibilidades que en concreto se dan en el grupo escolar, permitiendo así hacer los ajustes necesarios”.<sup>(24)</sup>

Evaluación formativa: se efectúa durante el desarrollo del proceso, se evalúan las acciones que el alumno realiza, que van desde las interacciones continuas que se producen en la clase entre iguales, profesor - alumnos, alumnos - profesor. En el que el enseñante forma impresiones sobre sus progresos y dificultades. Esta evaluación “permite un clima de mayor seguridad en el grupo, y evita la tensión y la angustia que se presenta cuando la evaluación se deja en forma absoluta, hasta el final del curso. Y con el propósito fundamental de retroalimentación”.<sup>(25)</sup>

Evaluación sumaria se realiza al finalizar el proceso de enseñanza - aprendizaje y que por tal motivo, tiene una doble vertiente: desde el punto de vista pedagógico es algo necesario cuando se trata de aprendizajes cuyo dominio es una condición previa para poder realizar aprendizajes posteriores, ejemplo, el aprendizaje de la lectura. Y desde el punto de vista sociológico, este tipo de evaluación, sobre todo cuando se aplica a niveles o a ciclos educativos completos, sirve para acreditar ante la sociedad que los alumnos han alcanzado el nivel de aprendizaje deseado, por ello esta evaluación sólo tiene sentido al término del proceso de la enseñanza, pues “su propósito es determinar lo que el alumno ha aprendido realmente en relación con lo que se pretendía que aprendiese”.<sup>(26)</sup>

Es de reconocer, que en estos tipos de evaluación para su realización efectiva, requieren de una serie de técnicas, mismas que se clasifican de la siguiente forma:

#### Clasificación de Técnicas de Evaluación.<sup>(27)</sup>

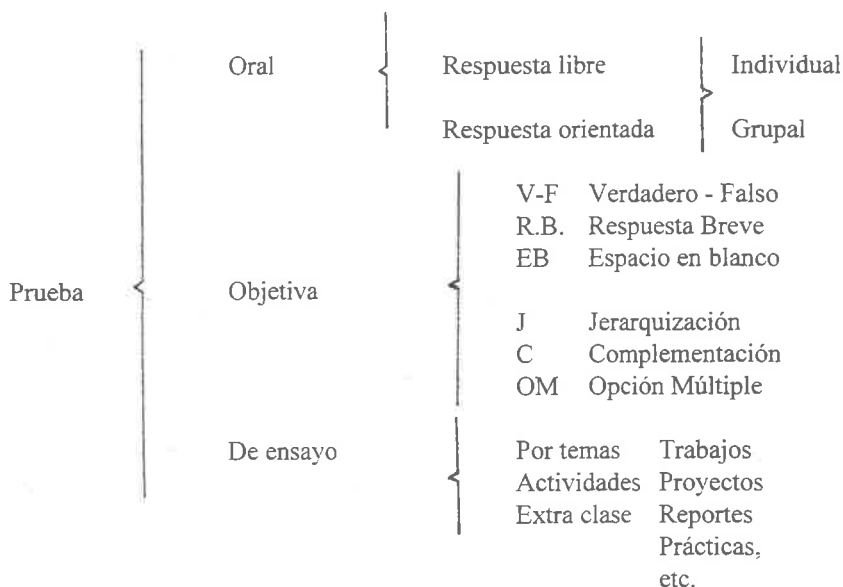
<sup>(24)</sup> ANUIES. Manual de Didáctica General. Curso introductorio. UNAM, México, 1976, p. 90.

<sup>(25)</sup> Ibid.

<sup>(26)</sup> Secretaría de Educación Pública. Op. cit. p.p. 20 - 21

<sup>(27)</sup> Alfonso Chavez Maury y Cecilia Medina Gómez. El proceso enseñanza - aprendizaje y su didáctica. guía básica. Centro Cultural EDAMEX. México. 1987, p. 61

Técnicas de evaluación basadas en la observación. } Registro anecdótico.  
 Escala de calificación.  
 Lista de comprobación.  
 Entrevista: formal e informal.



### 3.3 Objeto de conocimiento: lectura de comprensión.

La comprensión se refiere a la interpretación de la experiencia; es decir, la relación existente entre la información nueva con lo que ya se conoce. Es encontrar respuesta a los problemas cognoscitivos. Didácticamente, la comprensión es una de las subcategorías del dominio cognoscitivo, que incluye las operaciones de traducción, interpretación y extrapolación. <sup>(28)</sup>

“La lectura puede considerarse como un proceso de comunicación entre una memoria artificial y un ser humano, que se hace por intermedio del canal visual” <sup>(29)</sup>;

<sup>(28)</sup> SANTILLANA. Op. cit. p. 282.

<sup>(29)</sup> Bernard, Pottier. “Diccionario del saber moderno: el lenguaje”. En: Universidad Pedagógica Nacional. Desarrollo del niño y aprendizaje escolar, guía de trabajo. México, 1992, p. 259.

aunque en realidad la palabra lectura puede tener una variedad de significados dependiendo del contexto en el cual ocurre. Así, el término lectura se puede referir a una persona que predice el futuro leyendo las líneas de la mano, de un cazador que interpreta las nubes en el cielo; por ello más que definir la palabra lectura es mejor describir la situación.

Una descripción general de lectura que se da en un contexto escolar, podría ser considerado como “un proceso constructivo, (...) en donde el niño posee un propósito, que empieza a pensar acerca de lo que está haciendo incluso antes de que sus ojos vean el texto y que continúa pensando acerca de ello mucho después”.<sup>(30)</sup>

En este sentido, siendo la lectura un proceso en el que intervienen una serie de habilidades generales y que por su complejidad no pueden ser ignorados, es menester realizar un análisis serio sobre el tema y con base a dicho análisis conocer con exactitud cómo se da en el alumno el proceso de la lectura de comprensión.

### 3.3.1 Consideraciones generales de la lectura<sup>(31)</sup>.

Tradicionalmente se ha considerado la lectura como un acto puramente mecánico, en el cual el lector pasa sus ojos sobre lo impreso, recibiendo y registrando un flujo de imágenes perceptivos - visuales y traduciendo las letras en sonidos. Está focalizada habitualmente en aprender a identificar grafías, sílabas y palabras. Este enfoque subestima el objetivo fundamental del acto de leer que es el de buscar significado y en donde el lector debe poseer un propósito en la búsqueda de significado en el texto. Desde este punto de vista, la lectura es considerada como una conducta inteligente en la que se requiere de una coordinación de las diversas informaciones con el objeto de obtener significados.<sup>(32)</sup>

Al ser la lectura una conducta inteligente, el cerebro es el encargado de procesar la información, por ser el centro de la actividad intelectual humana. Pero no puede captar la totalidad de la información impresa, lo hace de forma restringida, dado que el cerebro controla al ojo y lo dirige para que busque aquello que espera encontrar. De tal modo, el lector debe emplear sus conocimientos sobre la escritura y el lenguaje,

<sup>(30)</sup> Emilia, Ferreiro y Margarita, Gómez Palacio. (compiladoras). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, Ed. Siglo Veintiuno, México, 1995, p.p. 88-89.

<sup>(31)</sup> Margarita, Gómez Palacio. “Consideraciones teóricas generales acerca de la lectura”. En: Universidad Pedagógica Nacional. Desarrollo lingüístico y curricular, antología básica México, 1985. p.p. 75-85.

<sup>(32)</sup> Ibid.



asimismo de la información que tiene sobre el tema, mismo que le permitirá complementar y a reducir la dependencia de la simple decodificación. <sup>(33)</sup>

Cuando los niños ingresan a la escuela son sujetos usuarios del lenguaje de su contexto social, el cual les sirve como medio de comunicación. de ideas, pensamientos, emociones y necesidades. desde muy pequeños saben que su lenguaje tiene unas reglas de convencionalidad social.

Por ello cuando un niño se inicia en la lectura. su acción no se reduce a una tarea mecánica, sino que éste activa sus esquemas cognitivos aportando información suya al texto y no solamente se dedica a reproducir y a oralizar los signos gráficos, se trata de conocimientos que éste posee con anterioridad y que en el texto no aparece de manera explícita. “Toda lectura es interpretación lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura”. <sup>(34)</sup>

Según Kenneth Goodman <sup>(35)</sup>, existen tres tipos de información empleados por el lector: grafofonética, que se refiere al conocimiento de las formas gráficas y su relación con el sonido; sintáctica, que alude al conocimiento que tiene el usuario del lenguaje sobre las reglas que rigen el orden de las secuencias de palabras y oraciones; la semántica, abarca los conceptos, vocabulario y conocimientos relativos al tema de que trata el texto. Este planteamiento contribuye la teoría de Smith, quien señala la existencia de dos fuentes primordiales en la lectura.

### 3.3.2 Los dos aspectos de la lectura <sup>(36)</sup>.

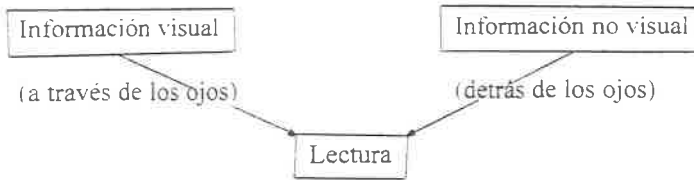
Para que la lectura se dé, es necesario que cierta información visual vaya de los ojos al cerebro, a este aspecto se denomina información visual (información grafofonética), esta información aunque es requisito indispensable no es suficiente para lograr una verdadera lectura, por lo que otra condición determinante es la información no visual, que se refiere al conocimiento previo que el lector posee (información sintáctica y semántica). Estas dos condiciones se esquematizan en el siguiente diagrama.

<sup>(33)</sup> Ibid.

<sup>(34)</sup> Kenneth Goodman. “El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”. En: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Ed. Siglo veintiuno, México. 1995. p. 18.

<sup>(35)</sup> Ibid. p. 20.

<sup>(36)</sup> Frank Smith, Comprensión de la lectura. Ed. Trillas, México. 1992. p. p. 16,17 y 18.



“Entre más información no visual tenga un lector, menos información visual necesita. Mientras menos información no visual esté disponible a los ojos, más información visual se requiere”<sup>(37)</sup>. En otras palabras, esta información visual se refiere que entre más conocimiento se tenga sobre lo que se pretende leer, es más fácil de entenderlo y por lo consiguiente existe una necesidad menor de información visual. Por ejemplo, generalmente leer artículos comunes como revistas, periódicos, entre otros, son más fáciles de leer rápidamente, con una iluminación tenue, a pesar de que el tipo de letra sea más pequeña.

Esto se debe a que se cuenta con más información no visual en el sentido de que son artículos que ya conocemos y el lenguaje que emplea es común a nuestro lenguaje ordinario, en tanto que es más difícil leer artículos científicos o técnicos, debido que contienen un lenguaje más abstracto que se aleja de nuestro sentido común y por lo tanto, se requiere de más tiempo y esfuerzo visual.

En cualquier caso, la diferencia no tiene nada que ver en la calidad de la información visual disponible en lo impreso, sino con la cantidad de información no visual que el lector trae consigo. “Entre menos información no visual pueda emplear el lector más difícil es la lectura”<sup>(38)</sup>. Esta situación conduce a entender por qué la lectura puede ser tan difícil para los niños, independientemente de su habilidad que tienen para leer.

Inicialmente cuando los niños comienzan a leer, ellos poseen poca información no visual, esto es, sus esquemas referenciales son limitadas. En el caso de mi grupo escolar, esta limitante es condicionada por el factor lingüístico, descrito en la justificación: y sucede que en algunos materiales de iniciación a la lectura, parecen estar diseñados para evitar precisamente el uso de la información no visual. Citando un párrafo denominado: “Salió del mar”<sup>(39)</sup>.

<sup>(37)</sup> Ibid, p. 17.

<sup>(38)</sup> Ibid, p. 18.

<sup>(39)</sup> Secretaría de Educación Pública, Español segundo grado lecturas, Mexico, 1995, p. 57.

Salió del mar y se encontró en la nube  
después, la nube se alejó en el viento,  
Y por fin, al llover, la gota de agua  
se encontró en la raíz de un duraznero.

Como se observa este párrafo impide la utilización de la información no visual porque dentro de su estructura cuenta con palabras como “mar” y “alejó” que se separan del contexto lingüístico de los educandos. aunado a esto, para un niño de segundo grado le es un tanto abstracto deducir que algo sale del mar y se encuentra con la nube.

Esto no significa que el niño indígena no deba o pueda leer esta clase de textos. Puesto que por lo regular el lenguaje escrito de los textos no es el mismo que el lenguaje hablado del ambiente no escolar del niño. No obstante es responsabilidad del docente en asegurar que los niños tengan el conocimiento necesario de que lo impreso es significativo, estimulando el uso de las diversas estrategias de lectura.

### 3.3.3 Estrategias de lectura.

Una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y usar información. Los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto de tal manera que puedan construir significado o comprenderlo. Se usan estrategias en la lectura pero también se desarrollan y se modifican durante la lectura misma, de hecho, no hay manera de desarrollar estrategias de lectura sino a través de la lectura. Las estrategias utilizadas por los lectores son: de muestreo, predicción, anticipación, confirmación y autocorrección <sup>(40)</sup>.

Las estrategias de muestreo se refieren a que el lector a la hora de estar leyendo no lee letra por letra, sino que éste selecciona índices solamente de su importancia, es decir, que le sean útiles y productivos e ignora la información redundante. Si el lector utilizase todos los índices disponibles, el aparato perceptivo estaría sobrecargado con información innecesario, inútil e irrelevante.

Los alumnos del segundo grado al tener características psicológicas y lingüísticas que posibilitan formas particulares de interacción con los textos; es imprescindible que éstas se consideren en la selección de los materiales de lectura, proporcionándoles textos relevantes a su nivel cognitivo.

<sup>(40)</sup> Kenneth, Goodman. Op. cit. p. 21.

Estrategia de predicción. La predicción es parte esencial de la comprensión en el sentido de que predecir significa formular preguntas a través de la eliminación previa de las alternativas improbables. en tanto que la comprensión significa dar respuesta a esas preguntas. <sup>(41)</sup>

Los lectores normalmente utilizan todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado. Sin embargo. en ocasiones la predicción no es exacta pero ésta no obstante estará relacionada con el tema. Si la predicción es la base para la comprensión del lenguaje escrito. entonces una parte importante de enriquecimiento de la información no visual es estimular a los alumnos a que predigan antes de leer, mediante el análisis de títulos e ilustraciones principalmente.

Estrategia de anticipación. Esta estrategia se relaciona con la anticipación, en el sentido de que mientras se efectúa la lectura se va prediciendo al final pero también sobre el mismo proceso se hacen anticipaciones léxico - semánticas y sintácticas, ejemplo: si al final de un renglón se lee "el pollo come ma..." se supone que antes de pasar a otro renglón que lo que sigue es "iz" o podemos también pensar que dice "masa". Puesto que ambas palabras son pertinentes en el texto, tanto semántica como sintácticamente. El lector centrado en obtener significado no anticipará la palabra "mazo", dado que aunque sintácticamente tenga relación, semánticamente no tiene sentido.

Otra estrategia es la inferencia que constituye un medio eficaz por el cual las personas complementan la información disponible haciendo uso de su conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya posee. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para deducir lo que no está explícito en el texto, pero también infieren lo que se hará explícito más adelante. Ejemplo:

Texto: "El niño se sujetó el sombrero y corrió cuesta abajo detrás de sus borregos".

Se infiere que el niño se sujetó el sombrero con el fin de que no se le fuera caer.

Ya que el muestreo, las predicciones, la anticipación y las inferencias son estrategias básicas de lectura, los lectores están constantemente controlando su propia

<sup>(41)</sup> Frank, Smith. Op. cit. p. 89.

lectura para asegurarse de que tenga sentido. Esto requiere de la confirmación, estrategia que implica la habilidad del lector en la aprobación de sus elecciones tentativas, para confirmar o rechazar sus predicciones o anticipaciones previas o inferencias sin fundamento. Es imprescindible que el lector confirme la suposición según su adecuación con los campos semánticos y sintácticos.

La mayoría de las anticipaciones que hacen los alumnos son adecuados y coinciden con lo que realmente aparece en el texto sobre todo cuando estos se les proporciona el andamiaje necesario. Otras veces la confirmación señala que determinado anticipación no se adecua al campo semántico y/o sintáctico.

Esta situación obliga al lector a detenerse y a utilizar otra estrategia que es la autocorrección, esta permite localizar el punto de error y reconsidera la información obtenida u obtener más información cuando no puede confirmar sus expectativas. En ocasiones esto implica, repensar y volver con otra hipótesis. Pero a veces requiere una regresión hacia partes anteriores del texto, es decir, volver a leer. La autocorrección como se observa es también una forma de aprendizaje, ya que es una respuesta a un punto de desequilibrio de la lectura.

Ahora bien, la autocorrección como el término lo indica debe partir a iniciativa de los niños, debido que algunas prácticas escolares concretamente en el proceso de adquisición de la lectura, es pedir al niño leer en voz alta frente al grupo, en donde uno como enseñante está atento a escuchar y señalar los errores, interrumpiendo así dicho proceso y lo único que se logra es de que el alumno se desinterese por la lectura.

Volviendo a las estrategias, es de reconocer, que no sólo los lectores fluidos las emplean, los principiantes también las utilizan en mayor o menor grado, como bien lo señala Goodman <sup>(42)</sup>, sólo existe un único proceso de lectura, independientemente del nivel de capacidad con que dicho proceso es usado. La diferencia entre el lector capaz y uno que no lo es o un principiante, no reside en el proceso por el cual obtiene significado. No hay modo diferente en que los malos lectores obtienen sentido del texto, cuando se les compara con los buenos lectores, la diferencia reside en lo bien que cada lector utiliza este único proceso.

### **3.3.4 Los desaciertos en el proceso de la lectura y sus implicaciones pedagógicas.**

A partir de que la lectura se ha considerado como un proceso en la construcción

<sup>(42)</sup> Kennet, Goodman. Op. cit. p. 17.

de significado y como conducta inteligente, los desaciertos que se cometen al momento de leer han tomado interés en su análisis <sup>(43)</sup>.

Tradicionalmente y aún en la actualidad, es común considerar los errores en la lectura como indicadores, ya sea de daño o disfunción cerebral o de alteraciones perceptuales. Sin embargo, investigadores recientes demuestran que los errores en la lectura no son el resultado de patología alguna. Todo por el contrario, los errores son parte del proceso mismo, por ello en vez de error se pretende utilizar el término desacierto <sup>(44)</sup>.

Los desaciertos son muy comunes cuando los niños leen, generalmente ellos omiten ciertas palabras o bien las cambian por otras, así como regresan y transforman no sólo palabras, sino también secuencias de dos palabras, frases y oraciones. Dichos desaciertos no son más que predicciones, anticipaciones o inferencias que el lector hace a partir de sus conceptos, vocabulario y experiencia.

Esto induce a pensar que un niño cuando comete desaciertos al momento de estar leyendo, se encuentra en un proceso de comprensión porque es capaz de centrarse en la obtención de significado y por lo consiguiente emplea sólo la información visual necesaria.

Esta situación induce a la reflexión en torno a que si se desea que los alumnos comprendan la lectura, se deben cambiar algunas actitudes erróneas en la práctica docente, y considerar los errores como parte del proceso mismo. Por lo regular en la práctica, dichas situaciones son tomados como actos no deseados contrarios a lo que se pretende y en donde lo primero que se hace es corregirlos diciéndoles: “no te brinques”, “pronuncia bien las palabras”, “se dice así”, entre otras expresiones más. De esta manera lo único que se obtiene por parte de los alumnos, es la reproducción exacta del texto y no la comprensión de la misma. Indudablemente esto conlleva implicaciones pedagógicas.

Smith Frank <sup>(45)</sup>, señala que en la adquisición de la lectura, la escuela más que propiciarla la entorpece, debido a que el alumno se le exige determinada velocidad y hasta se le cronometra el tiempo cuantificando el proceso de la lectura a través del conteo de las palabras leídas por minuto, menoscabando el aspecto cualitativo del acto

<sup>(43)</sup> Margarita, Gómez, Palacio. Op. cit. p. 80.

<sup>(44)</sup> Ibid.

<sup>(45)</sup> Frank, Smith. Op. cit. p.p. 198-199.

de leer. Se obliga al educando a no cometer errores palabra por palabra. cuando debería estar leyendo para obtener significado, hacerlo precavido, cuando hay que estimularlo para que cometa riesgos.

Smith, considera que los alumnos aprenden a leer leyendo, por lo tanto, la forma de hacerles fácil el aprendizaje es facilitándoles la lectura, dejarlos que cometan errores. ser tolerante ante situaciones que parecen anómalas. sensibilidad y sobre todo paciencia. para poder brindar al niño la información y retroalimentación indispensable en el momento adecuado. En palabras del propio autor. plantea:

La función más importante de los maestros de lectura se puede resumir en unas cuantas palabras: asegurar que los niños tengan la oportunidad de leer. Cuando los niños aprecien poca relevancia en la lectura, entonces los maestros deben proporcionar un modelo. Y cuando los niños tengan dificultad en la lectura, los maestros deben asegurarse de que se les ayude. En parte, esta asistencia puede proporcionarse desarrollándose la confianza de los niños para leer por si mismos, a su manera, corriendo el riesgo de cometer errores y teniendo la voluntad de ignorar lo que sea completamente incomprendible <sup>(46)</sup>.

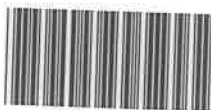
Todas estas recomendaciones aunado al uso de las estrategias de lectura, proporcionarán la base para que los pequeños hagan uso de su habilidad lectora en una variedad de situaciones.

Por otra parte, para conseguir que los alumnos utilicen la lectura para diversos propósitos. es imprescindible plantear situaciones en las que se hagan conscientes de la necesidad de leer, debido que en educación indígena. los educandos tienen poco contacto directo con la lectura, condicionado por diversos factores propios de su entorno familiar y social en la que viven.

161878

161878

<sup>(46)</sup> Ibid. p. 199.



## CAPITULO IV

### ESTRATEGIAS METODOLOGICO - DIDACTICAS

#### **Introducción.**

Una vez analizada la lectura de comprensión desde una doble perspectiva: práctico y teórico, se encuentra uno en posibilidades de proporcionar las estrategias didácticas, mismas que tienen por objetivo el generar una nueva forma de abordar el desarrollo de las acciones concernientes al proceso de enseñanza - aprendizaje.

Como toda estrategia cuenta con una sistematización de secuencias cuyas acciones están orientadas hacia un resultado, así también la presente posee una organización en su estructura con el fin de facilitar su entendimiento.

En un primer momento, se señalan los actores y elementos que intervienen en la estrategia a fin de especificar y definir el papel a asumir en cada uno de ellos.

En un segundo momento, se muestran los objetivos, mismos que son los referentes a seguir en la aplicación de las estrategias didácticas.

En un tercer momento, se señalan algunos criterios pedagógicos como premisa fundamental a considerar en las diversas actividades a realizar.

En un cuarto momento, se presenta el desarrollo de las estrategias didácticas enfocadas al objeto de estudio, en donde implica la acción o acciones de los involucrados.

Finalmente se proporcionan algunos criterios de cómo evaluar las actividades, mediante diferentes técnicas e instrumentos de evaluación, los cuales son ejemplificados pormenorizadamente.

#### **4.1 Elementos que intervienen en las estrategias metodológico-didácticas.**

Toda acción pedagógica implica el análisis de los actores que intervienen en ella, que en este caso es el alumno y maestro, así también los elementos indispensables que la constituyen: metodología, aprendizaje, enseñanza y evaluación

En este sentido, antes de abordar las actividades es pertinente en dar un panora-



ma general de los actores y elementos mencionados con el objeto de indicar el rol a asumir en cada uno de ellos.

✓ Alumno. La cultura pedagógica tradicional conceptualiza al aprendiz como un receptor pasivo que acumula las informaciones con la independencia del grado de comprensión e interés del objeto de estudio. En este trabajo, el alumno no es concebido como tal sino que es un sujeto cognoscente que piensa y actúa en el proceso de adquisición. Que a la vez que recibe una nueva información los compatibiliza con sus saberes previos, saberes que le permiten adquirir y lograr una acomodación de sus estructuras mentales. Al mismo tiempo, que como sujeto partícipe coadyuva en la elaboración de nuevos conocimientos más elaborados de forma individual, en equipos y de manera grupal.

✓ Maestro. El maestro como sujeto mediador entre el alumno y el contenido, su función no se limita a enseñar, sino en crear las condiciones favorables para que los involucrados puedan aprender con base al respeto del desarrollo biopsicosocial de los mismos. Es decir, que asesora a los alumnos en la apropiación de los conocimientos, planeando las situaciones didácticas en función de los intereses de los educandos, brindándoles el andamiaje en situaciones en las que se detecten bloqueos y desinterés, esto se logra proporcionando los recursos necesarios, motivando las actividades y sobre todo creando un ambiente óptimo de trabajo.

✓ Metodología. La metodología al ser un proceso que proporciona los criterios que permiten justificar y construir las acciones pedagógicas, no puede sustentarse sin unos métodos, técnicas y recursos acordes a las expectativas de cada situación didáctica que se plantea. Por ello en las estrategias a implementar para superar la problemática de la lectura de comprensión serán necesarios el uso de diversos métodos, técnicas y recursos, mismos que estarán implícitos y otros más explícitos al momento de ejecutar las actividades.

A continuación se enuncian algunos métodos, técnicas y recursos que estarán presentes en las acciones didácticas:

a).- Método de enseñanza socializada. El cual se basa en la integración del alumno, el trabajo en equipos y el desarrollo de un sentimiento comunitario en el aprendizaje.

b).- Método psicológico. En donde se ha de presentar el contenido atendiendo a los intereses, necesidades y experiencias de los educandos.

c).- Técnica exegetica. Esta técnica se utilizará al realizar lectura comentada de textos, por parte del maestro y de los alumnos.

d).- Técnica del diálogo. Su uso estará en función en la realización de preguntas, por parte del profesor, con el fin de propiciar la reflexión en los alumnos en torno al objeto de estudio.

e).- Técnica de discusión en pequeños grupos. Esta técnica se empleará en el intercambio mutuo de información de ideas y opiniones entre iguales, mediante la conformación de equipos de trabajo.

En relación a los recursos didácticos a utilizar serán: libros de texto, del rincón de lecturas, cuentos infantiles, pizarrón, gis, lapicero, cuadernos, colores; así como aquellos que se producirán para facilitar la comprensión de un tema específico, lograr un objetivo particular u objetivar un concepto. Cabe aclarar que todo los recursos no deben separarse del desarrollo cognitivo de los niños.

Aprendizaje. El aprendizaje es una formación de esquemas cognoscitivos internos, o planos en las que el individuo tiene idea o imagen de un concepto determinado. Todo aprendizaje requiere de una internalización de conocimientos que generen nuevas actitudes. Dado que los conocimientos y las actitudes no las heredamos es necesario aprenderlos significativamente, esto es, que sea posible establecer vínculo sustantivos y no arbitrarios entre lo que hay que aprender y lo que ya se sabe, que asegure funcionalidad y memoria a largo plazo.

Desde esta perspectiva, en las estrategias a implementar el aprendizaje se circunscribirá dentro del constructivismo en donde el alumno es constructor de sus propios conocimientos a través de la actividad, el ensayo y el descubrimiento, y la interacción con objetos de conocimiento potencialmente significativos.

Por otra parte, la construcción que debe llevar a cabo el alumno en relación a un contenido dado, se produce en el marco de las situaciones interactivas. A este respecto un primer factor a tener en cuenta para que se produzca una interacción educativa adecuada lo constituye el lenguaje que se emplee, por tal motivo, es indispensable considerar la lengua náhuatl como factor pedagógico, debido que es el instrumento esencial de comunicación de los educandos. Esto consecuentemente ha de generar el marco de relaciones de confianza mutua y respeto, el afecto, la seguridad y a la formación de un autoimagen ajustada y positiva entre iguales.

La enseñanza será conceptualizada como un acto dialéctico en el sentido de que

existe una interrelación recíproca entre los actores y elementos ya mencionados. Por lo consiguiente, maestro, alumnos, contenido y metodología se integran para modificar el conocimiento y ser internalizado desde una perspectiva crítica y reflexiva.

Por último la evaluación se considerará como un proceso permanente en la enseñanza - aprendizaje, involucrando a todos los participantes: alumno, docente y contenido: contemplando el conjunto de factores favorables y desfavorables que intervienen en el desarrollo de las acciones.

## 4.2 Objetivos

General: Los alumnos ~~del segundo~~ grado, abordarán la lectura desde un enfoque comprensivo a fin de construir y reconstruir los significados que presentan los contenidos escolares.

Específicos: *Propósitos.*

- 1.1.- Emplear la lengua náhuatl como elemento pedagógico en el uso de las equivalencias lingüísticas para la comprensión de palabras en español que presentan dificultades de entendimiento por su grado de abstracción.
- 1.2.—Plantear situaciones con las que se desarrolle en el alumnado el deseo de leer.
- 1.3.—Abordar el proceso de la lectura dentro de los tres momentos de aprendizaje: apertura, desarrollo y culminación.

## 4.3 Criterios pedagógicos.

Antes de proponer las estrategias didácticas, considero conveniente enunciar algunos criterios pedagógicos que son producto del análisis teórico - práctico de la presente propuesta. Dichos criterios estarán presentes en todos los momentos en que la comprensión sea abordada como objetivo fundamental en el proceso de la lectura.

a).- Promover la lectura de una amplia variedad de materiales escritos, interesantes, significativos y que responden a los distintos intereses de los alumnos.

b).- Crear ambientes apropiados para el proceso de la lectura, permitiendo a los educandos que seleccionen los textos que más deseen leer, proporcionándoles diversos materiales de lectura: cuentos, fábulas, de conversación, narrativos, etc., aprovechando los rincones de lectura.

c).- En todo momento de lectura, como docente debo orientar al alumno para que entienda más el aspecto semántico de los textos que la simple decodificación de grafías. Para ello les he de leer diariamente en voz alta, enfáticamente y al término explicar el contenido a fin de que los niños capten el sentido del acto de leer.

d).- Mostrar los distintos propósitos de la lectura a través de acciones que impliquen la necesidad de leer para conseguir una serie de objetivos.

e).- Promover actividades para desarrollar las diferentes estrategias de lectura.

f).- Poner en común los diferentes puntos de vista sobre la lectura proporcionando las interacciones entre iguales.

g).- Dado que los contenidos escolares están impresos y redactados en español, es necesario seleccionar aquellos textos que se acerquen más a la realidad inmediata de los alumnos, sin descuidar los propósitos del programa de estudios.

h).- Hacer uso de las equivalencias lingüísticas en la traducción de palabras, oraciones y textos completos escritas en español.

i).- Intervenir en todos los momentos en que los educandos no entiendan el significado de palabras. Es decir, proporcionar la información necesaria cuando así se requiera para dilucidar y ampliar los significados que los niños construyen al leer.

j).- Al momento de evaluar sobre lo que han comprendido los alumnos, es imprescindible hacerlo en un marco de respeto y de confianza a través de la expresión libre en la lengua que más deseen, sin menoscabar su forma de hablar, sino más bien brindarles el apoyo a superar sus dificultades.

k).- Propiciar la creación de significados mediante preguntas y no emplearlas para comprobar la comprensión como producto, sino para apoyar el proceso de construcción.

#### **4.4 Desarrollo de las estrategias didácticas.**

I.- estrategia: Las equivalencias lingüísticas en la comprensión de la lectura.

a).- Objetivo de aplicación. Para el niño bilingüe algunos términos que aparecen en los libros le son familiares, mientras que otros son palabras nuevas que no pueden ser comprendidas, por tal motivo requieren de una explicación más detallada y que mejor

si esta explicación. parte de la lengua materna del alumno como medio de interpretación e internalización de palabras desconocidas.

b).- Participantes: alumnos y maestro.

c).- Recursos: cajitas de cartón. cartulina, resistol, tarjetas de 7 x 12 cms. y libros de lectura.

d).- Tiempo: ver anexo núm. 1.

e).- Actividades:

En la primera semana del mes de junio, los alumnos proporcionarán una cajita de cartón y entre todos las transformarán en ficheros con separadores. Asimismo, cada una de ellos hará una buena cantidad de tarjetas.

Realizando esta actividad, se procederá a efectuar la estrategia bajo los siguientes pasos:

1.- Antes de realizar el proceso de lectura, se darán sugerencias al alumnado tales como:

Que en todo texto escrito, siempre van a encontrar palabras desconocidas o dudosas, es decir, que no son comunes en su habla cotidiana. Más sin embargo, dichas palabras son necesarias en los textos escritos, puesto que a pesar de que en un principio estas no se entienden, con el tiempo se vuelven familiares, enriqueciendo nuestra forma de hablar.

Para que tales palabras sean entendibles es indispensable hacer uso de la lengua náhuatl que ellos hablan. Por tal motivo, en todo acto de lectura que realicen han de implementar una serie de acciones que conlleva a encontrar significado.

2.- Una vez que los alumnos hayan valorado esta situación, se procederá a implementar las siguientes actividades:

Inicialmente los niños seleccionarán un texto a leer en razón de analizarlo grupalmente. Hecho esto, harán una lectura en voz alta.

Se les invitará que hagan una segunda lectura, pero esta vez en silencio y que en el proceso subrayen todas las palabras que no entiendan.

Terminando el subrayado, tomarán sus tarjetas necesarias como la cantidad de palabras que subrayen.

Se les indicará que anoten palabra por palabra en cada una de las tarjetas.

Efectuando estas acciones, uno de los niños leerá en voz alta una palabra, el docente escribirá dicha palabra en el pizarrón, procediendo a explicarles que la palabra no entendible posee un significado en la lengua náhuatl, al mismo tiempo se anotará su equivalencia.

Otro niño o niña leerá otra palabra y se volverá a explicar y a escribir su equivalencia en náhuatl. Ejemplo:

ESPAÑOL	NAHUATL
vagabundo	nejnenketl
orador	tlajtojketl
escapar	choluoa
susto	majmatilistli
deslizar	moxitlania
brisna	pitsajatl
incapaz	amoueli

Así sucesivamente se hará con todas las palabras restantes.

Posteriormente, los alumnos volverán a leer, recomendándoles que conforme vayan avanzando en la lectura, realicen una revisión analítica de las equivalencias lingüísticas sobre los conceptos subrayados a fin de que ellos le asignen significado.

Enseguida, se les dará un tiempo con el propósito de que comenten acerca del texto; para ello será necesario realizar preguntas en torno al contenido, pudiendo ser: ¿cómo sucedió?, ¿dónde fue? ¿cuándo sucedió?, entre otras preguntas. Los comentarios podrán efectuarse en su lengua materna o en español.

Con base a lo comentado en forma grupal se redactará un pequeño resumen sobre el pizarrón; dicho resumen se hará en forma bilingüe: náhuatl-español. Procediendo a realizar una lectura general.

Al término los alumnos anotarán al reverso de sus tarjetas el equivalente de cada palabra subrayado, con el objeto de que sean guardadas en sus respectivos ficheros,

mismos que depositarán en un espacio del aula que será denominado: “Rincón de materiales”.

Las tarjetas irán aumentando, debido que cada vez que lean se hará la misma actividad de subrayado de palabras de difícil comprensión y su respectivo significado en náhuatl.

Cuando los educandos lean cualquier material escrito, se remitirán a sus tarjetas, las cuales serán acomodadas en orden alfabético para facilitar su uso.

Se aclarará que esta actividad no será exclusiva en la asignatura de español, sino en todas las demás en donde se requiera el acto de leer como medio de aprendizaje.

Con esta actividad se lograrán tres propósitos: primero, los alumnos comprenderán las palabras que les sea difícil de entender; segundo enriquecerán su vocabulario en lengua castellana y tercero, descubrirán que su lengua indígena tiene un valor pedagógico y cultural.

## II.- Estrategia: Desarrollar el deseo de leer.

a).- Objetivo de aplicación. Considerando que los alumnos han tenido poco contacto con la lectura, lo que conlleva a que tengan poco motivo para reflexionar sobre la importancia del acto de leer, es indispensable sensibilizar al alumnado que el proceso de lectura no es un fin sí mismo, sino que éste conduce a la obtención de otros objetivos, por tal razón se propone esta estrategia.

b).- Participantes: alumnos y maestro.

c).- Recursos: cuaderno de notas, lapicero, objetos tangibles, gis y pizarrón.

d).- Tiempo: ver anexo núm. 1.

e).- Actividades:

Esta actividad consiste en estimular la curiosidad natural de los niños sobre la utilidad de la lectura a través de un juego denominado: “A esconder objetos”.

1.- desarrollo del juego.

Una niña o niño toma cualquier objeto que se le proporcionará en grupo,

pudiendo ser un cinturón, mochila o fruta.

Sale al patio escolar y procede a esconderlo en un lugar estratégico.

Acto seguido regresa al salón y en secreto da la pista a una de su compañera o compañero, quien procede a escribir el mensaje sobre el pizarrón.

El alumno explica lo escrito e indica la forma de cómo lograr encontrar el objeto por medio de la lectura del texto.

Los demás leen en silencio y anotan lo escrito; salen al patio en busca del objeto.

Una vez hallado el objeto regresan al salón y el alumno o alumna que logró encontrarlo, cuenta la manera de como lo hizo enfatizando las pistas dadas en el texto escrito.

Posteriormente, ella o él es quien procede a continuar el juego.

Cuando se note el desinterés por el juego se da por finiquitado la actividad.

2.- Aprovechando esta acción lúdica.

Al alumnado se le plantea algunos cuestionamientos relacionados a la preponderancia del acto de leer como medio para obtener otros objetivos a través de las siguientes preguntas:

- ¿Consideran ustedes que la lectura ayudó a lograr que su compañero encontrara el objeto escondido, y por qué?

- Hubiera sido fácil encontrar el objeto sin leer las pistas, y por qué?

Los alumnos se sientan en círculo y cada uno de ellos da su opinión oralmente inherente a los planteamientos hechos.

Se retoman las respuestas vertidas, escribiéndolas en el pizarrón y finalmente se genera una confrontación de opinión entre el grupo. Cuidando siempre que dichas discusiones cumplan el objetivo de clarificar la importancia del acto de leer.

Cabe aclarar, que las pistas deben ser inicialmente pequeñas, es decir, textos cortos y en un lenguaje que ellos le entiendan. Es por eso que uno de sus iguales es el



que escribe y da la explicación. Esto se retirará paulatinamente a medida que los niños se vuelvan más competentes.

Por otra parte, despertar la sensibilidad por la lectura, requiere de otras actividades en el que implique el uso de la lectura como medio para lograr otros fines. Las acciones serán:

Aprovechar los juegos que señala el libro de español ejercicios, tales como: “El paliacate”, “A formar palabras”, “El cocodrilo” y otras más que requieran en su realización una serie de comprensión de instrucciones escritas.

Dirigir la atención de los alumnos sobre los diversos usos de la lectura, aprovechando los anuncios publicitarios y de propaganda escritas en las paredes de algunas casas del centro de la localidad.

III.- Estrategia: La lectura de comprensión bajo los tres momentos de aprendizaje: apertura, desarrollo y culminación.

a).- Objetivo de aplicación. Abordar la lectura de comprensión dentro de los tres momentos de aprendizaje, tiene como intención recuperar los conocimientos previos de los niños, interrelacionarlos con los contenidos y llegar a una generalización entre lo conocido y lo nuevo por conocer.

b).- Participantes: alumno y maestro.

c).- Recursos: libros de lectura, cuaderno de notas, hojas blancas, pizarrón, lapicero, entre otros.

d).- Tiempo: ver anexo núm. 1.

e).- Actividades:

1.- Momento de apertura:

Se pone a disposición de los niños materiales de la lectura.

En grupo se procede a seleccionar un texto en función al que más les interese. Como todo grupo existen discrepancias, habrá quienes no quieran leer el texto seleccionado por la mayoría, por eso se les ha de motivar cautelosamente diciéndoles

que el texto a leer es sumamente interesante, para ello se les induce al análisis de la portada haciendo comentarios de sus ilustraciones. la forma gráfica, entre otras características; este muestreo coadyuva en los alumnos a conocer las particularidades de los textos, las cuales aportan datos útiles para la construcción de los significados y al mismo tiempo es un elemento sugestivo, en el sentido de que conduce al niño a interesarse por los materiales de lectura.

Ahora bien, se selecciona un sólo texto en razón de que lo que se pretende es analizarlo de manera grupal.

Seleccionando el texto, se induce a una discusión preparatoria. Los comentarios se enfocarán directamente a las experiencias de los alumnos en relación a sus conocimientos acerca del contenido. Ejemplo, si el texto elegido corresponde a “La junta de los ratones”, se realizará una discusión acerca de lo que ellos saben sobre los ratones.

Para lograr un comentario eficiente, se les planteará algunas posibles preguntas. Ejemplos:

- ¿Conocen a los ratones?
- ¿Cómo son?
- ¿A dónde hay ratones?
- ¿Qué comen?
- Si tuvieran a la mano un ratón que harían con dicho animal.
- ¿Qué animal de la casa es el que come los ratones?
- ¿Cómo es ese animal?

Estas preguntas han de ser formuladas en forma bilingüe y los comentarios al generar discusiones deben darse en ambas lenguas: náhuatl y español.

Recuperar la experiencia tiene dos ventajas importantes, en primer lugar, los alumnos evocan y ponen en primer plano de la conciencia aquellos conceptos que serán útiles para comprender el texto; en segundo lugar, esto permite analizar los conceptos de los niños, de tal manera que los conceptos erróneos puedan ser discutidos y

clarificados, las ideas que faltan ser introducidas someramente.

## 2.- Momento de desarrollo.

Recuperada la experiencia, se procede al análisis del texto a través del uso de las diversas estrategias de lectura.

Se guía a los niños en la observación de las ilustraciones adyacentes al texto. Esto se hace con la finalidad de que ellos se motiven y comprendan con antelación, dado que es un medio de predicción.

De la observación de los dibujos se generarán comentarios a través de ciertas preguntas. Ejemplos:

- ¿Qué animales observan?

- ¿Qué hacen esos animales?

- Tal parece que son unos ratoncitos y que se encuentran hablando de un gato. ¿Qué dirán de él?

En estas conversaciones es imprescindible relajar las reglas de participación por turnos y permitir a los educandos hablar espontáneamente y participar incluso cuando otros niños están hablando con el fin de no coartar e inhibir la participación de los mismos.

Realizados los comentarios pertinentes, se formarán equipos de trabajo, por medio de una dinámica grupal denominada: “El barco se hunde” (ver anexo núm. 4).

Al interior de cada equipo, los niños redactarán un pequeño texto ampliando sus comentarios referentes a lo efectuado en grupo. Durante este lapso, es necesario estar atento de cuanto suceda, apoyando y orientándolos sobre la forma de iniciar su redacción.

Al término, un representante de cada equipo leerá lo escrito ante el grupo. Cuando todos los equipos hayan leído, se hará un resumen general en el pizarrón, y se procederá a darle una lectura en voz alta.

En esta actividad se enfatiza que las ilustraciones que portan los textos de sus libros o cualquier otro material, tienen una función, que es la de proporcionar

información sobre lo que va a tratar el texto.

Hecha la observación y comentarios de las ilustraciones, se procederá al análisis del título.

Un alumno escribirá en el pizarrón el título: "La junta de los ratones", en forma grupal se comentará sobre esto. para ello se les inducirá a través de la pregunta:

- ¿Por qué creen que los ratones están en junta?

Esta estrategia de convertir en pregunta el título, coadyuva a organizar la propia lectura por adelantado, debido que es un medio de predicción y permite valorar si los niños han comprendido algo antes de iniciar el proceso de leer.

Con el propósito de que los niños se anticipen a la lectura y así puedan relacionar lo que ellos creen producto de sus comentarios y observaciones, se procederá a realizar las siguientes actividades:

Se escribirá sobre el pizarrón el primer párrafo del texto pero de forma incompleta. Ejemplo:

"Una vez se \_\_\_\_\_ los \_\_\_\_\_ para hablar de cosas importantes.

- Nuestra suerte sería \_\_\_\_\_ si no fuera por el \_\_\_\_\_

- dijo uno.

- Sí, ¡maldito \_\_\_\_\_! - dijo otro.

- Vivimos asustados, temblando todo el \_\_\_\_\_.

- Ya no podemos más.

- El \_\_\_\_\_ llega tan \_\_\_\_\_.

- Y da unos saltos tan enormes y tan rápidos.

Se les platicará brevemente sobre el contenido diciéndoles que dicho párrafo está incompleto y que le faltan algunas palabras, pero que éstas se relacionan con el

resumen hecho con anterioridad.

Consecutivamente, se les invita a leer en silencio y que escriban las palabras que ellos consideren que debe completar cada oración. Esta actividad la podrán realizar como ellos gusten pudiendo ser de manera individual, en parejas o en equipos.

Una vez que todos hayan completado el párrafo, pasará un niño al frente a leer en voz alta el párrafo escrito en el pizarrón, deteniéndose en los espacios en blanco, en esos instantes, se pedirá a los niños que den sus respuestas que hayan escrito y entre todos se decidirá cual es la que corresponde y se leerá completo el párrafo.

Se analizarán las anticipaciones, observando si se adecuan o no. En esta situación puede suceder que no todos acierten a escribir la palabra correcta, pero esto no es motivo de considerar que los niños no pueden anticiparse, lo que sucede es de que por ser una primera vez, ellos cometen desaciertos que son signos de que empiezan a emplear dicha estrategia, misma que irán superando conforme acrecienten su vocabulario.

En el momento de desarrollo, otra de las actividades a implementar será el de promover en los educandos a anticiparse a través de palabras léxico-semánticas a fin de que ellos se den cuenta que todas las oraciones tienen sentido con base a la concordancia de la palabras que la estructura. Para tal efecto se harán las siguientes acciones:

Se entregara a cada niño hojas en donde aparezca en la parte superior palabras escritas en diferentes sentidos; en la parte inferior aparecerán oraciones incompletas que le falten sustantivos y verbos que ellos tendrán que completar. Ejemplo.

luna	cuello	ratoncitos	cuaderno	anocheecer
campanita	gato	zorra	tenemos	
1.- Es que el _____ llega tan callado que cuando menos pensamos, ya lo _____ encima.				
2.- ¡Ya está ! grito uno de los _____ vamos a buscar una _____ y luego lo amarraremos al _____ del gato. Así cuando vaya acercándose, sonará la _____ y nosotros nos escondemos.				

Se les sugerirá leer primero las palabras y después las oraciones, indicándoles que algunas palabras son el complemento de las oraciones incompletas.

Se les orientará para que vayan leyendo cuidadosamente cada oración y busquen las palabras que consideren adecuadas.

Harán esta actividad de manera individual.

Al término cada niño leerá sus oraciones; una vez hecho esto se procederá a escribir las palabras y oraciones en el pizarrón.

Uno de los alumnos leerá la primera oración y entre todos completarán la palabra faltante. Se aprovechará esta situación para cuestionarlos del porqué algunas palabras si concuerdan y algunas no.

Para finalizar el momento de desarrollo, se procederá a leer en voz alta al texto, dando énfasis a las estructuras fónicas y semánticas de las palabras y oraciones respetando los signos de puntuación, con el propósito de que los involucrados se convenzan que allí hay un lenguaje vivo que transmite diversas acciones.

### 3.- Momento de culminación.

Este último momento de aprendizaje, se trata de que los alumnos reorganicen su esquema referencial a partir de la reconceptualización del texto leído, por ello, las acciones a realizar serán:

Por medio de una dinámica grupal denominado: “El reloj hace tic-tac” (ver anexo núm. 5), se formará equipos de trabajo.

Integrados los equipos se invitará a leer el texto “La junta de los ratones”, primero en voz alta y luego en silencio, en este lapso si se encuentran palabras de difícil comprensión se recurrirá a la estrategia de las equivalencias lingüísticas, haciendo uso de sus tarjetas.

Realizada la lectura, se formularán algunas preguntas por escrito, ejemplos:

- ¿Qué les pasaba a los ratones?
- ¿Cómo vivían los ratones?

- ¿Creen que sería fácil colgarle una campanita al gato. por qué?
- ¿Qué le podría pasar al ratón que le quisiera poner una campanita al gato?
- ¿Qué quiere decir el cuento?

Con estas preguntas lo que se pretende es de que los niños reconceptualicen sus saberes con los del contenido. con el objeto de que puedan inferir la lectura y no quedarse en la simple comprensión literal.

Planteadas las preguntas se invita a los niños a leer detenidamente cada pregunta y que comenten entre ellos lo que piensan. Se debe cuidar que todos trabajen instándolos ha dialogar sobre el tema, proporcionándole el apoyo necesario equipo por equipo.

Al término. por turnos cada equipo leerá en voz alta sus respuestas, en tanto que el docente hará en el pizarrón un cuadro de doble entrada con el fin de anotar las preguntas y respuestas de los equipos. Ejemplo:

PREGUNTAS	RESPUESTAS			
	E1	E2	E3	E4
1.- ¿Que les pasaba a los ratones?				
2.- ¿Cómo vivían los ratones?				
3.- ¿Creen que sería fácil colgarle una campanita al gato, por que?				
4.- Que le podría pasar al ratón que quisiera poner una campanita al gato?				
5.- Que quiere decir el cuento?				

Consecutivamente se hará el análisis del cuadro, comparando las respuestas de los equipos para discernir semejanzas y diferencias. Cuestionando a los equipos por qué dieron tal o cual afirmación.

Esto se hace con la finalidad de que se den cuenta que las preguntas no pueden ser contestadas de la misma manera, dado que en el rescate de una experiencia todos aportan y obtienen algo diferente y que dichas disimilitudes fortalecen el conocimiento.

Para finalizar el momento de culminación, se desintegran los equipos y se pide la participación voluntaria de algunos niños con el fin de escenificar el cuento leído.

#### 4.5 Evaluación.

Si se parte de que la lectura de comprensión se da a partir de la interacción entre los conocimientos que el alumno posee, entre iguales, así como de las características del texto, y en donde el rescate de significado se efectúa en función de dicha interacción. Entonces la evaluación debe enfocarse al aspecto cualitativo más que cuantitativo, en el sentido de que lo que interesa es conocer los cambios que se dan en relación al proceso que sigue el niño lector; considerando actitudes y hábitos, comportamiento ante las acciones, entre otras.

Para poder evaluar estos aspectos, es imprescindible emplear la técnica de la observación, haciendo usos de diversos instrumentos de registro que permitan tener a mano la información necesaria para justificar los juicios que se emiten al evaluar a cada alumno. Uno de estos instrumentos se refiere a las escalas gráficas en donde las respuestas se realizan exclusivamente a través de un signo sobre ciertas alternativas presentes. Ejemplo:

Aspecto: Colabora con sus compañeros de equipo.

Alumno : \_\_\_\_\_.

Signo	Alternativas
	siempre
	con mucha frecuencia
	algunas veces
	raramente
	nunca



Otro de los instrumentos a emplear con objeto de llevar un registro permanente de las observaciones realizadas. será menester usar los registros anecdóticos los cuales proporcionan una buena y fiable información relativo al aprendizaje y el desarrollo de los alumnos, mismo que consta de dos partes, una donde se anota el incidente y cómo se originó, y la segunda la interpretación que se le asigna al mismo. Ejemplo:

Formato para el registro anecdótico

Grado: _____ Alumno: _____ Fecha: _____ Sitio: _____ Observador: _____
<b>Incidente:</b> Al término del análisis del texto, Juan Antonio voluntariamente pasó a leer el texto en voz alta. Leyó con serenidad y fluidamente. frecuentemente cometió desaciertos cambiando una palabra por otra. <b>Interpretación:</b> A Juan Antonio, le gusta leer y lo hace muy bien; los cambios de palabras por otras, son signos de que él está comprendiendo. dado que se le facilita anticiparse y no reproduce el texto tal y como se presenta.

Por otra parte, para confirmar que el alumno ha comprendido una lectura, esto es, rescata y reconstruye el significado, se presenta el siguiente formato con los siguientes criterios a evaluar.

N/P	NOMBRE DE LOS ALUMNOS	CRITERIOS					
		A	B	C	D	E	F
1.-							
2.-							
3.-							
4.-							
5.-							

- A.- Ubica el texto en el tiempo y el espacio.
- B.- Identifica el tema.
- C.- Identifica los personajes del texto
- D.- Identifica el ambiente.
- E.- Deduce que mensaje envía el texto.
- F.- Identifica la relación existente entre él y el texto.

Otra de las técnicas válidas para evaluar la lectura de comprensión, es la expresión libre ya sea oral o escrita. en el que a través de la observación de una serie de imágenes que presentan una secuencia y sin leer el texto, el alumno narra oralmente o redacta por escrito lo que observa, esta técnica ha de implementarse en los momentos de predicción, en donde el alumno antes de leer imagina el contenido del texto a partir del análisis observacional de las ilustraciones.

## CAPITULO V

### MARCO METODOLOGICO

La propuesta pedagógica al ser una actividad intelectual no puede sustentarse sin una metodología de investigación que de cuenta de su sistematicidad, viabilidad y pertinencia en su elaboración: en tal virtud, la metodología empleada en la realización de este trabajo, fue el de la investigación participativa o investigación acción.

La investigación participativa es un proceso de estudio, investigación y análisis de teoría y práctica, donde los investigadores e investigados son parte del proceso que modifica o transforma el medio en el cual acontece. <sup>(1)</sup>

Ahora bien, ¿por qué la propuesta pedagógica retoma esta metodología?, la respuesta estriba en que la investigación participativa es una metodología de trabajo educativo, en donde el docente es a la vez profesor e investigador de su propia acción.

Si se considera que la propuesta pedagógica es un trabajo académico que el profesor elabora con la finalidad de transformar su práctica docente, entonces por lógica él debe ser un sujeto investigador - investigado.

Por otra parte, la investigación participativa al conjugar la teoría y práctica fomenta la recuperación de los conocimientos científicos y cotidianos, esto permite al profesor a interrelacionar su experiencia docente y fundamentarlo con los aportes teóricos a fin de llegar a una práctica transformadora.

La propuesta pedagógica al abordar analíticamente una situación problemática no tiene por único objetivo tan sólo el generar un mayor conocimiento de la realidad. "Por el contrario, se interesa sobre todo, en la transformación de la realidad total mediante las leyes que brotan del estudio concreto". <sup>(2)</sup>

La investigación participativa en su proceso de aplicación utiliza diversas técnicas e instrumentos, no obstante, su selección y empleo, están mediatizados por los requerimientos del objeto de estudio. Asimismo, en el proceso de aplicación requiere de ciertas etapas, de ahí que la presente propuesta al circunscribirse en esta investigación, requirió de ciertos momentos congruentes con las necesidades del tema investigado.

<sup>(1)</sup> Porfirio, Moran, Oviedo. "Propuesta de Evaluación y Acreditación". En: Dirección General de Educación Indígena. Práctica Docente, antología de inducción a la docencia, México, 1991 p. 143.

<sup>(2)</sup> Víctor, Bravo, et. al. "Construcción y praxis". En: Universidad Pedagógica Nacional. Construcción social del conocimiento y teorías de la educación, México, 1994, p. 106.

En un primer momento, se partió en la detección de síntomas y causas de la problemática, esta primera aproximación lo constituyó el diagnóstico pedagógico, el cual, parafraseando a De Schutter, es una etapa indispensable en el proceso de investigación participativa, que tiene por objeto que el docente o colectivo escolar analice de manera ordenada la preocupación a fin de comprender críticamente y dar las soluciones pertinentes <sup>(5)</sup>.

El diagnóstico pedagógico requirió de un análisis serio sobre la situación problemática que en este caso es el de la lectura de comprensión, misma que en su detección se utilizó la técnica de observación participante, esta técnica es llamada así porque permite observar, asimilar y compartir las actividades y sentimientos de los demás mediante una relación franca con los implicados.

Al practicar una observación selectiva de los hechos cotidianos en relación a la lectura de comprensión, fue imprescindible el uso del cuaderno de notas, instrumento que se usó para plantear interrogantes en torno al objeto de estudio. Ejemplos:

- ¿Por qué los niños al término de la lectura se les es difícil explicar lo leído?
- ¿Cuál será la causa de que los niños no lean por iniciativas propia?
- ¿A qué se deberá que los educandos se limiten a la reproducción literal de los textos leídos?

En un segundo momento, de la observación se procedió al análisis de la información obtenida a través de las interrogantes. Dicha información producto del sentido común al pasar por una discusión reflexiva dio por resultado el planteamiento del problema, mismo que para asegurar el éxito de trabajo fue indispensable precisar lo a través de una delimitación con el fin de centrar la atención sobre él, tomándolo como básico, esta situación condujo a justificar y a objetivar la problemática.

En un tercer momento, con el tema ya definido comenzó la tarea de preparar cuidadosamente la selección de las fuentes de información bibliográfica acerca del tema y conexos similares. Recoger y ordenar el material bibliográfico no fue tarea sencilla, dado que en el proceso requirió de un tratamiento sistemático de los datos que habían de probar o desaprobar la validez de las hipótesis formuladas, por lo que implicó la utilización de diversos instrumentos tales como las fichas bibliográficas, de trabajo y fichas maestras.

Cabe aclarar, que uno de los instrumentos más usados fue el de las fichas maestras,

<sup>(5)</sup> Anton de Schutter. "La metodología y el método". En: Universidad pedagógica Nacional. Metodología de la Investigación II, antología básica, México, 1992, p. 22.

debido en gran parte a que resultó un enorme esfuerzo recopilar y vaciar en fichas de trabajo las ideas que se extraía de la lectura de los libros de consulta.

Al utilizar las fichas maestras necesitó efectuar las siguientes acciones:

- 1.- Adquirir los libros disponibles en torno al objeto de estudio.
- 2.- Leer los apartados respectivos a fin de recoger aquellas ideas o señalamientos que se consideraron básicos para desarrollar el trabajo.
- 3.- Por medio de la lectura analítica se procedió al subrayado de frase e ideas relevantes.
- 4.- En los párrafos de suma importancia, se procedió a escribir en los márgenes de la página, anotaciones o comentarios personales.
- 5.- Realizando lo anterior, se recurrió a las fichas maestras en el que se anotó los siguientes datos: nombre del tema, nombre del autor comenzando por su primer apellido, título del texto y número de página.

Efectuada esta etapa, la siguiente consistió en la redacción del trabajo; en donde el primer borrador no se transcribió inmediatamente las citas, datos o señalamientos de los autores, sino sólo se escribió entre paréntesis el nombre del autor, título del libro y la página donde se encontró el aporte teórico requerido. Ya en el segundo borrador se transcribió directamente en el trabajo la cita del autor. Como se observa esta forma de trabajo permitió ahorrar tiempo y esfuerzo.

En un cuarto y último momento, confrontando la experiencia con los aportes teóricos y después de una reflexión analítica y crítica, se llegó a la parte medular del trabajo y que consistió en proporcionar las alternativas de solución al problema planteado.

## PERSPECTIVAS

El trabajo aquí expuesto constituye un primer intento por pretender transformar y efectuar eficientemente mi práctica docente de manera general y específicamente en el tratamiento de la lectura de comprensión.

Como todo trabajo cuenta con limitantes producto del proceso mismo de investigación y considerando que todo conocimiento es relativo en relación a situaciones espacio - temporales, estoy consciente de que es susceptible de poder enriquecerse y de transformarse.

Por otra parte, como propuesta de acción, éste no se presenta como algo definitivo o absoluto, debido que en la práctica pueden ser reestructurados algunas acciones didácticas en función de los requerimientos inmediatos del contexto y sobre todo a las características biopsicosociales de los educandos. Sin embargo, la propuesta al poseer fundamentos sólidos, es válido para coadyuvar el trabajo docente de los profesores que deseen considerar dicha fundamentación, con objeto de abordar a la lectura de comprensión desde un contexto escolar y desde luego a la perspectiva, pertinencia y vialidad que se adapte a las necesidades prioritarias.

Ahora bien, toda propuesta lleva en sí misma una serie de dificultades, por lo que al pretender un cambio en todas sus dimensiones, es preferible asignarle un tiempo considerable, puesto que cualquier cambio trae a la par otros problemas, tales como la frustración, cuando el proceso de aprendizaje no prospera como se había pensado..

## BIBLIOGRAFIA

ARAUJO, Joao. "La teoría de Ausubel". En: El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. antología básica, UPN/SEP, México, 1994, 160 p.

A. N. U. I. E. S. Manual de Didáctica General. Curso introductorio, UNAM, México, 1976, 127 p.

BOWEN, James y Hobson, R. Peter. Teorías de la educación, manual del maestro, tomo 1, Ciencias y Técnica, Grupo Noriega editores, México, 1993, 212 p.

BRAVO, Víctor et. al. "Construcción y praxis". En: Construcción social del conocimiento y teorías de la educación. México, 1994, p. 106.

BRUNER, Jerome. "Aprendizaje por experiencia directa". En: Criterios para propiciar el aprendizaje significativo en el aula, antología complementaria, UPN/SEP, México, 1992, 74 p.

CARDENAS, Pérez, Elena. "Elementos para desarrollar la educación indígena bilingüe en la escuela". En: Estrategia para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita II, guía de trabajo, UPN/SEP, México, 1992, 119 p.

CHAVEZ. Maury, Alfonso y Medina, Gómez, Cecilia. El proceso enseñanza-aprendizaje y su didáctica, guía básica, Centro Cultural EDAMEX, México, 1987, 63 p.

CHING, Doris, C. "El niño bilingüe. En: Cómo aprende a leer el niño bilingüe. Editorial CINCEL, España, 1983, 143 p.

COLL, César, et. al. "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica". En: Criterios para propiciar el aprendizaje significativo en el aula, antología básica, UPN/SEP, México, 1992, 99 p.

CORONADO, Suzan, Gabriela. "Formas de comunidad y resistencia lingüística". En: La Cuestión Etnico Nacional en la Escuela, antología básica, UPN/SEP, México, 1992, 174 p.

DE SCHUTTER, Anton. "La metodología y el método". En: Metodología de la Investigación II, antología básica, UPN/SEP, México, 1992, 238 p.

DURKHEIM, Emile. "Definición de educación". En: Construcción social del conocimiento y teorías de la educación, antología básica, UPN/SEP, México, 1994, 168 p.

FERREIRO, Emilia y Gómez Palacios Margarita (compiladoras). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Editorial Siglo Veintiuno, México, 1995. 354 p.

GARTON, Alison y Ch. Pratt. Aprendizaje y proceso de alfabetización. Editorial Paidós, España, 1991, 266 p.

GOMEZ, Plalacio, Margarita. "Consideraciones teóricas generales acerca de la lectura". En: Desarrollo lingüístico y curricular, antología, básica, UPN/SEP, México, 1985, 264 p.

GOODMAN, Kenneth. S. "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En: Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Editorial Siglo Veintiuno, México, 1995, 354 p.

IMPERIALE, Ma. Isabel "El conocimiento y el saber escolar". En: Análisis de la práctica docente, antología básica, UPN/SEP, México, 1992, 206 p.

KLUCKON, Clyde. "Costumbres extrañas". En: Cultura y educación, antología básica UPN/SEP, México, 1992, 206 p.

MERANI, Alberto. Psicología y pedagogía. Editorial Grijalbo, México, 1992, 287 p.

MORAN, Oviedo, Porfirio. "Instrumentación didáctica". En: El Campo de lo Social y Educación Indígena, antología básica, UPN/SEP, México, 426 p.

\_\_\_\_\_. "Propuesta de Evaluación y Acreditación". En: Práctica Docente, antología de inducción a la docencia, DGEI, México, 1991, 219 p.

MORENO, Montserrat. "La teoría de Piaget y la enseñanza". En: Organización de actividades para el aprendizaje, antología complementaria, UPN/SEP, México, 1992, 100 p.

\_\_\_\_\_. "Qué es la pedagogía operatoria". En: Organización de actividades para el aprendizaje, antología complementaria, UPN/SEP, México, 1992, 100 p.



PIAGET, Jean. Psicología y pedagogía. Editorial Ariel. España, 1981, 228 p.

\_\_\_\_\_. Seis estudios de psicología. Editorial Ariel. España, 1986, 227 p.

PORTTIER, Berbar. “Diccionario del saber moderno: el lenguaje”. En: Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. guía de trabajo, UPN/SEP. México, 1992, 227 p.

SANTILLANA. Diccionario de las Ciencias de la Educación. España, 1997, 1431 p.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Programa para la modernización de la educación indígena, DGEI, México, 1991, 77 p.

\_\_\_\_\_. La educación bilingüe en la escuela primaria indígena, antología, PARE, México, 1994, 155 p.

\_\_\_\_\_. Español Segundo grado lecturas. México, 1997, 143 p.

\_\_\_\_\_. La evaluación en la educación primaria. antología. PARE. México 1995. 135 p.

SMITH, Frank. Comprensión de la lectura. Editorial trillas, México, 1992, 272 p.

STEPHEN, Ball. “La política de liderazgo”. En: La micropolítica de la escuela. Editorial Paidós, España, 1987, 127 p.

SKINNER. “The Behavior of Organisms Appleton”. En: El niño desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. antología básica, UPN/SEP, 1994, 160 p.

T. Alexander y Cols. “Psicología evolutiva”. En: Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. guía de trabajo, UPN/SEP, México, 1992, 227 p.

VYGOTSKY. “Zona de desarrollo próximo” En: El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. antología básica UPN/SEP, México, 1994, 160 p.

# ANEXOS



**ESCUELA PRIMARIA FEDERAL BILINGUE LAZARO CARDENAS T.V. C.C.T. 13DPB0470R, TEPEPA, HGO.  
TESTS A B C DE LURENCO FILHO. GRADO: PRIMERO, GRUPO: A, CICLO ESCOLAR: 1996/1997.**

N/P	NOMBRE DEL ALUMNO	EDAD	NIVELES	PUNTOS OBTENIDOS	INTERPRETACION O SITUAC.
01	CORRALCO SANCHEZ ANTONIO	06	INFERIOR	NUEVE	APRENDERA CON DIFICULTAD
02	FLORENCIA GARCIA ALFONSO	06	MEDIO	CATORCE	APRENDERA NORMALMENTE
03	FLORENCIO GARCIA DOMITILA	07	INFERIOR	DIEZ	APRENDERA CON DIFICULTAD
04	GARCIA HERNANDEZ MIGUEL	09	MEDIO	DOCE	APRENDERA NORMALMENTE
05	GONZALEZ ACAHUALA OLIVIA	06	INFERIOR	OCHO	APRENDERA CON DIFICULTAD
06	GONZALEZ GARCIA ALEJANDRO	08	SUPERIOR	DIECISIETE	APRENDERA A LEER EN 6 MESES
07	HERNANDEZ CRUZ ALBERTO	09	INFERIOR	DIEZ	APRENDERA CON DIFICULTAD
08	HERNANDEZ HDEZ. EVELIA	07	INFERIOR	DIEZ	APRENDERA CON DIFICULTAD
09	HERNANDEZ LOMA SAUL	09	MEDIO	CATORCE	APRENDERA NORMALMENTE
10	HERNANDEZ OTONTIOPA IRENE	06	INFERIOR	NUEVE	APRENDERA CON DIFICULTAD
11	HERNANDEZ OTONTIOPA SUSANA	07	MEDIO	DOCE	APRENDERA NORMALMENTE
12	LOMA GARCIA EUSEBIO	08	MEDIO	CATORCE	APRENDERA NORMALMENTE
13	LOMA HERNANDEZ ESTELA	07	MEDIO	DOCE	APRENDERA NORMALMENTE
14	LOMA LOMA ELI ISRAEL	07	INFERIOR	NUEVE	APRENDERA CON DIFICULTAD
15	LOMA VARGAS LUCIA	06	INFERIOR	DIEZ	APRENDERA CON DIFICULTAD
16	MEMETLA LOMA ANTONIO	08	MEDIO	CATORCE	APRENDERA NORMALMENTE
17	MEMETLA LOMA FABIAN	07	INFERIOR	OCHO	APRENDERA CON DIFICULTAD
18	NOPALA GONZALEZ MANUELA	07	INFERIOR	NUEVE	APRENDERA CON DIFICULTAD
19	NOPALA GONZALEZ ROSA	08	INFERIOR	DIEZ	APRENDERA CON DIFICULTAD
20	NOPALA HERNANDEZ CAMILO	07	INFERIOR	ONCE	APRENDERA CON DIFICULTAD
21	NOPALA HERNANDEZ FELICIANO	06	MEDIO	DOCE	APRENDERA NORMALMENTE
22	RAMOS GARCIA CESAR	09	SUPERIOR	DIECISIETE	APRENDERA EN 6 MESES
23	REYES HERNANDEZ MARTINA	06	INFERIOR	NUEVE	APRENDERA CON DIFICULTAD
24	RIOS ACAHUALA JUANA	07	INFERIOR	NUEVE	APRENDERA CON DIFICULTAD
25	ROSALES TEPETITLA HUMBERTO	06	MEDIO	TRECE	APRENDERA NORMALMENTE
26	TEPETITLA LOMA REMEDIOS	08	MEDIO	CATORCE	APRENDERA NORMAL MENTE
27	TEPETITLA ORTEGA EMMA	06	INFERIOR	NUEVE	APRENDERA CON DIFICULTAD
28	XOCOTENCO CIMIENTOS JOSE	07	INFERIOR	DIEZ	APRENDERA CON DIFICULTAD

**LUGAR Y FECHA: TEPEPA, ACAXOCHITLAN, HGO: DIEZ DE SEPTIEMBRE DE 1996.  
NOMBRE DEL MAESTRO DE GRUPO: PROFR. FERNANDO SILVA HERNANDEZ.**

**LA DIRECCION ESC.**

!Pepq, Acaxochitlán, Hgo. Febrero 6 de 1998  
 Escuela Primaria Bilingüe Lázaro Cárdenas T.V.  
 C.T. 13 DP/B 0 9 70 R

Nombre del alumno: SUSANA Hueyotenco otatiopa  
 Grado 2. Grupo "A"

Instrucciones: Lee en voz alta y luego en silencio el texto "El tlacuache", después de haber leído contesta las siguientes preguntas:

1.- Escribe cómo es el tlacuache.  
 El tlacuache sale en las noche y come los ojos

2.- ¿Por qué el tlacuache trepa fácilmente en los árboles?  
 El tlacuache come maíz

3.- ¿Por qué se dice que el tlacuache se parece a un canguro?  
 Por el es un animal es muy feo

4.- ¿cuándo y por qué el tlacuache finge estar muerto?  
 La madre carga sus y los con una bolsa

5.- ¿qué es lo que hace el tlacuache cuando finge estar muerto?

6.- ¿cómo tira al suelo, cierra los ojos, esconde su cabeza entre las patas y contiene la respiración

## ANEXO No. 4

### DINAMICA GRUPAL: “EL BARCO DE HUNDE”

Esta dinámica se realiza bajo los siguientes pasos:

1.- El docente coloca hojas blancas sobre el piso, las cuales contendrán un número, la numeración de las hojas se dará dependiendo de la cantidad de equipos que se quiera formar.

2.- Se invita a los niños a formar un círculo en el centro del aula.

3.- Se dan las indicaciones pertinentes, explicándoles que las hojas representan lanchas de salvamento y que podrán ser usadas cuando el barco se hunda en función del número de ocupantes que se señale.

4.- En círculo se avanza en el sentido que más se desee: derecha o izquierda; en este lapso se entona una canción que dice: “El barco, el barco, el barco se va a hundir y en cada lancha sólo caben (aquí se dice el número dependiendo de la cantidad de elementos que vaya a conformar cada equipo, cuidando siempre que la integración sea equitativa).

5.- Cuando se menciona la cantidad, rápidamente los pequeños colocarán la punta del pie derecho o izquierdo en el papel, procurando no rebasar la cantidad establecida.

6.- De esta manera quedarán integrados los equipos, cada equipo ocupará un número en relación a la numeración que tenga el papel.

## ANEXO No. 5

### DINAMICA GRUPAL: “EL RELOJ HACE TIC-TAC”

Esta dinámica se realiza bajo los siguientes pasos:

1.- Se invita a los alumnos a ponerse de pie

2.- Se explica la mecánica del juego.

3.- De forma dispersa los niños caminan de un lado a otro entonando el siguiente canto: “El reloj, el reloj hace tic-tac y cuando menos se espera el reloj marca a las (aquí se señala el número de acuerdo a la cantidad de integrantes que se desee por equipo).

4.- A la voz de “marca el reloj a las..”, Inmediatamente los niños se unen en función a la cantidad señalada.

Nota: esta actividad se ha de realizar cuantas veces sea necesaria antes de formar los equipos de trabajo.

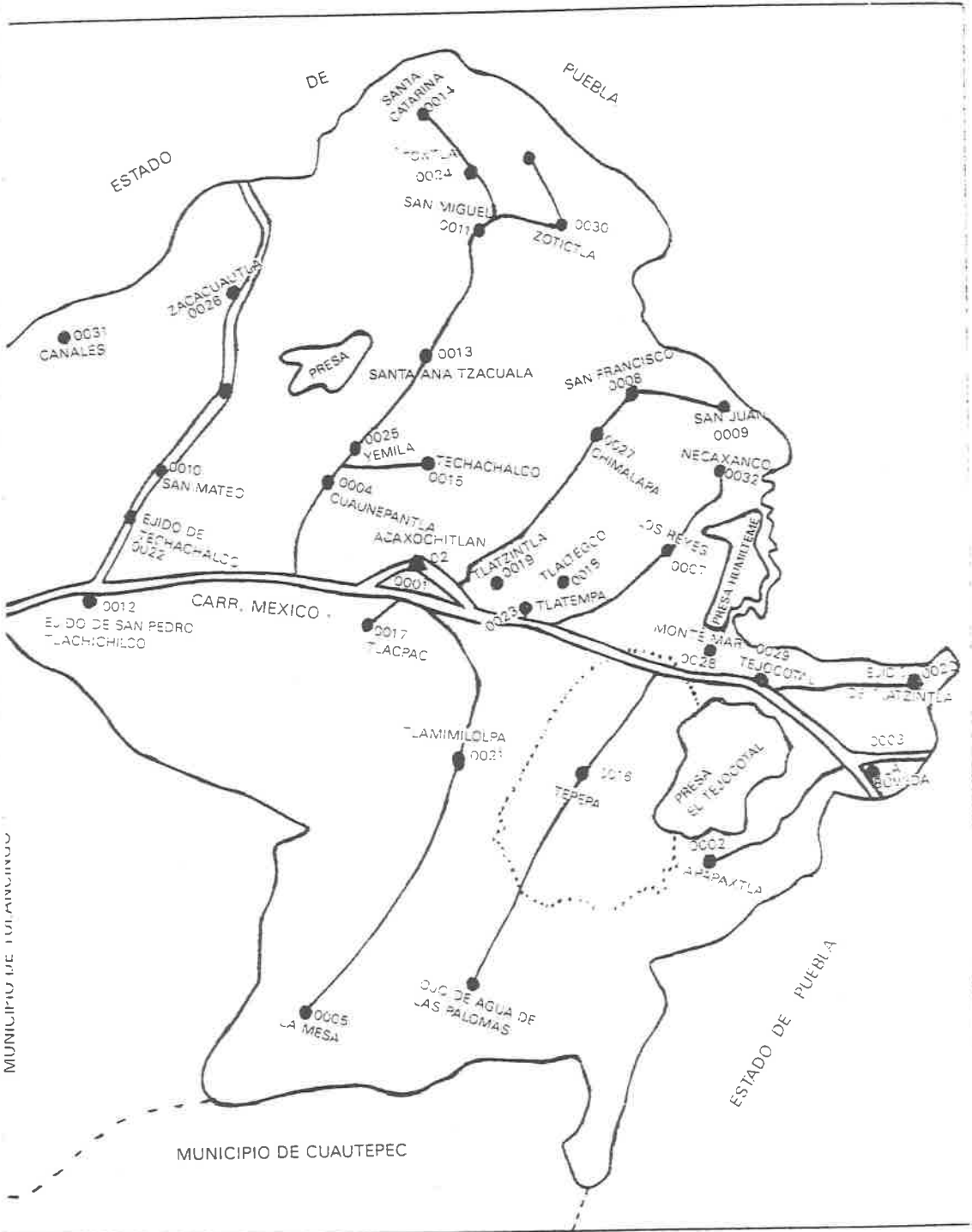
## ANEXO No. 6

### DATOS ESTADISTICOS DE LA LOCALIDAD DE TEPEPA

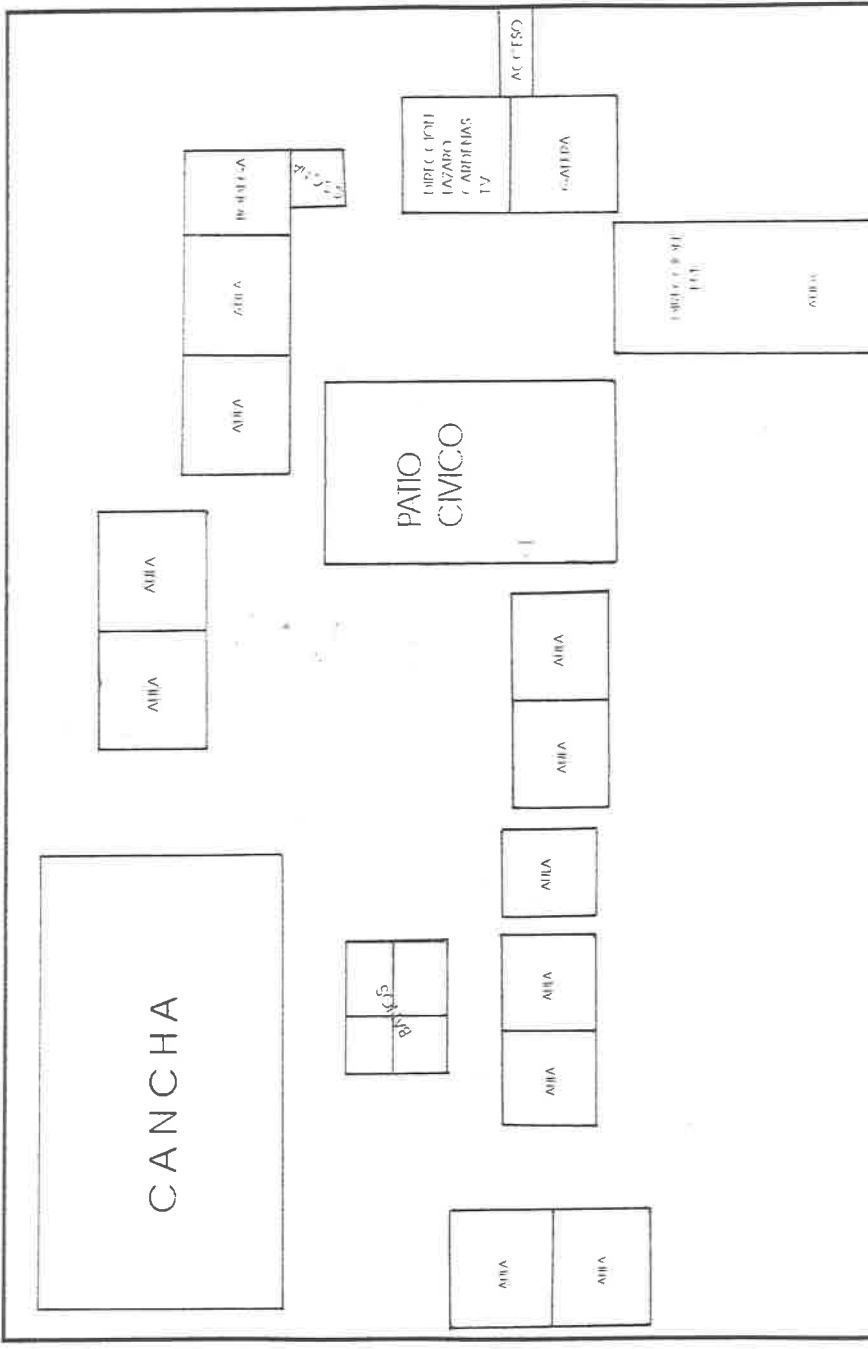
Población total	3557
Hombres	1816
Mujeres	1741
Población de 6 a 14 años que sabe leer y escribir	578
Población de 6 a 14 años que no sabe leer y escribir	436
Población de 15 años y más alfabeta	688
Población de 15 años y más analfabeta	1086
Población de 5 años que asiste a la escuela	17
Población de 5 años que no asiste a la escuela	101
Población de 6 a 14 años que asiste a la escuela	561
Población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela	453
Población de 5 años y más monolingüe indígena	26
Población de 5 años y más bilingüe	2538
Población de 15 años y más con primaria completa	156
Población de 15 años y más con primaria incompleta	490
Población de 15 años y más sin instrucción	1040
Población de 15 años y más con instrucción post-primaria	36
Población económicamente activa	844
Población economicamente inactiva	1174
Población ocupada	814
Población ocupada en el sector primario	584
Población ocupada en el sector secundario	150
Población ocupada en el sector terciario	67
Total de viviendas habitadas	591
Viviendas particulares habitadas	591
Ocupantes en viviendas particulares	3557
Promedio de ocupantes por vivienda particular	6.01



ROQUIS DEL MUNICIPIO DE ACAXOCHITLAN Y SUS 34 COMUNIDADES



NORTE 103 M



CARRETERA PRINCIPAL

ESTE 48 m

ESTE 51 M

SUR 98m

CROQUIS DE LA ESC. PRIM. FED.  
 "LAZARO CARDENAS " TURNO VESPERTINO )  
 C.C.T. 13DPB0470R  
 TEPEPA, ACAXOCHITLAN, HIDALGO.  
 SUPERFICIE TOTAL : 4971 m2