



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CENTRO D.F.**

T E S I S

**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA
ACRECENTAR LA COMPRENSIÓN LECTORA
EN SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA**

**QUE PARA OBTENER LA EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN EDUCACIÓN**

**P R E S E N T A:
ANA MAGDALENA SOLÍS CALVO**

**DIRECTORA DE TESIS:
Teresita del Niño Jesús Maldonado Salazar**

México DF junio 2005

*Los hombres en nuestra forma de pensar
y de querer, nada es tan común como lo
insólito. Y estamos tejidos del material de
los sueños según un dictamen de acierto
irrevocable. Fernando Savater*

Agradezco a Dios por permitirme existir y soñar...

A mis padres por sus enseñanzas de vida...

Irlanda y Joshua por ser motivo de inspiración constante
y por todos los momentos que les robé y no estuve a su lado...

Tíos: Memi, Max, Silvia y primos por estar conmigo...

Adriana por compartir mis logros...

Edgar por su apoyo incondicional...

A mis amigas por su cariño y compartir sueños....

Agradezco a la profesora
Teresita del Niño Jesús Maldonado
Salazar por brindarme el honor de dirigir
este proyecto y porque con su ejemplo
resignificó el sentido de la palabra:
MAESTRO y me hizo consciente de la
responsabilidad docente, gracias por su
entrega y compromiso.

Un especial agradecimiento
al profesor Oscar Priego por
su confianza, motivación y
palabras de aliento.

Y la profesora Magdalena Oralia
por ser motivo desde el primer
semestre para quedarme y terminar
esta licenciatura

Gracias maestros.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
I DESARROLLO Y APRENDIZAJE	8
1.1 La psicogenética	11
1.2 Teoría del aprendizaje significativo	18
1.3 Teoría sociocultural del desarrollo y el aprendizaje.....	23
1.4 Constructivismo	26
1.5 La escuela nueva	30
1.5.1 John Dewey	31
1.5.4 Ovide Decroly.....	32
1.5.5 Georges Cuisenaire Hottélet.....	34
1.5.6 Celestin Freinet.....	35
1.6 Los enfoques de la lengua.....	36
1.6.1 La pragmática	37
1.6.2 Sociolingüística	38
1.6.3 La etnografía de la comunicación	38
II LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LOS PLANES Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	41
2.1 La reforma educativa.....	44
2.2 Objetivos de la educación primaria	45
2.3 Lectura y escritura.....	46
2.4 Objetivos de la enseñanza del español en los planes y programas	47
2.5 Líneas estratégicas de la enseñanza del español en los planes y programas	48
2.6 Ejes para la enseñanza del español.....	50
2.7 Enfoque de las competencias	52
2.8 ¿Qué son las competencias?	53
2.8 Competencias lectoras	56
2.9 Evaluación PISA	57
III ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA ACRECENTAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	62
3.1 La comunidad educativa Decroly.....	62
3.2 Incidencia del segundo grado sobre la formación de lectores ..	65
3.3 Principios básicos para el diseño de actividades metodológicas para acrecentar el nivel de comprensión lectora de niños de segundo grado de primaria	67
3.4 El lector	73
3.5 ¿Estrategias o procedimientos?	76
3.6 Enseñando estrategias	79

3.6.1 <i>La importancia de las predicciones</i>	80
3.7 Los textos y las funciones del lenguaje	83
3.8 El papel del docente	87
3.9 La evaluación	88
CONCLUSIONES	91
BIBLIOGRAFÍA	93
Sugerencia de actividades	95

INTRODUCCIÓN

La lectura es una herramienta fundamental para el aprendizaje y la comunicación y también un recurso insustituible en múltiples actividades de la vida cotidiana. La lectura incluso es un bien público. El derecho a la lectura, no sólo es el disfrute del placer de la palabra escrita; sino un medio para alcanzar una sociedad más equitativa; es equiparable al derecho al trabajo, la vivienda o la salud. Es parte fundamental del derecho a la educación y de la necesidad de estímulos a la creación intelectual, cultural y científica.

Los libros son herramientas que permiten fomentar el desarrollo de competencias para el aprendizaje y el trabajo, posibilitan tender un puente entre los conceptos y las visiones de la ciencia y el arte, momentos de esparcimiento, todo ello esencial para la formación integral de los seres humanos.

Uno de los grandes problemas de la educación en nuestro país es el bajo número de libros leídos al año por habitante. En 2003, las primeras mediciones de competencias intra curriculares conocido por sus siglas en inglés como estudio PISA, realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) reveló que 41.2% de los jóvenes egresados de secundaria no cuentan con las competencias lectoras mínimas para poder acceder a la comprensión e interpretación de un texto.

Los problemas relacionados con las competencias lectoras pueden observarse en diversas situaciones, por ejemplo en la aplicación de las evaluaciones, a pesar de que los alumnos leen las instrucciones frecuentemente preguntan ¿qué debo hacer?

De ahí la inquietud por realizar una investigación para sustentar el diseño de estrategias metodológicas para elevar la comprensión lectora en los niños de segundo año y convertir a la lectura en un acto placentero.

Antes de iniciar la investigación se formularon las siguientes interrogantes: si en la escuela se enseña a leer ¿por qué no fomentamos el gusto por la lectura? ¿Los docentes reconocen la importancia de favorecer el desarrollo de las competencias lectoras en los niños y las niñas? ¿Los docentes cuentan con estrategias didácticas bien fundamentadas para el logro de tal fin? ¿Definimos indicadores para la elección de textos para los alumnos y alumnas?

Este trabajo se desarrolla en tres capítulos. En el primer capítulo, **Aprendizaje y desarrollo**, se abordan los principales teóricos sobre el desarrollo y aprendizaje. Se analiza la corriente pedagógica del constructivismo y se definen las condiciones para un aprendizaje significativo, que reconoce al alumno como el actor principal de su propio conocimiento y al docente como mediador de este proceso. Se analizan los fundamentos teóricos de la enseñanza de la lengua, en especial el enfoque comunicativo que constituye la base teórica de la enseñanza del español de los planes y programas actuales. Asimismo se abordan la pragmática y la sociolingüística que constituyen un marco teórico para entender los fenómenos lingüísticos y comunicativos, para el diseño de acciones didácticas en el aula orientadas al logro de las competencias comunicativas.

En el segundo capítulo, **La enseñanza de la lengua en los planes y programas de educación primaria**, se realiza un recuento histórico de los distintos momentos de la educación en nuestro país, y de cómo se ha transformado la enseñanza de la lengua. Se revisa la concepción de

competencia que se ha incorporado al discurso y práctica educativa para tener presencia como país, en un mundo globalizado.

El tercer capítulo, **Estrategias metodológicas para acrecentar la comprensión lectora en segundo grado de educación primaria**, inicia con la descripción del proyecto educativo de la escuela donde se realizó esta investigación. Asimismo se redefinen el concepto de enseñanza aprendizaje de la lectura y la concepción tradicional de comprensión lectora.

Finalmente se esbozan algunas estrategias para favorecer el desarrollo de comprensión lectora, se expone el papel del lector, los textos, la función del docente, las estrategias para acrecentar la comprensión lectora y finalmente las sugerencias para la evaluación.

Esta investigación constituye sólo un primer acercamiento y se espera pueda ser útil a cualquier persona interesada en fomentar el hábito de la lectura, y el disfrute de la palabra escrita, que contribuya a abrir un abanico multicolor de posibilidades tanto para el docente, como para el alumno.

Morir

Muere lentamente quien se transforma en esclavo del hábito, repitiendo todos los días los mismos trayectos, quien no cambia de marca, no arriesga vestir un color nuevo y no le habla a quien no conoce.

Muere lentamente quien hace de la televisión su gurú,

Muere lentamente quien evita una pasión, quien prefiere e negro sobre el blanco y los puntos sobre las “ies” a un remolino de emociones, justamente las que rescatan el brillo de los ojos, sonrisas de los bostezos, corazones a los tropiezos y sentimientos.

Muere lentamente quien no voltea la mesa cuando está infeliz en el trabajo, quien no arriesga lo cierto por lo incierto para ir detrás de un sueño, quien no se permite por lo menos una vez en la vida huir de los consejos sensatos.

Muere lentamente quien no viaja.

Quien no lee,

quien no oye música, quien no encuentra gracia en sí mismo.

Muere lentamente quien destruye su amor propio, quien no se deja ayudar.

Muere lentamente quien pasa los días quejándose de su mala suerte o de la lluvia incesante.

Muere lentamente, quien abandona un proyecto antes de iniciarlo, no pregunta de un asunto que desconoce o no responde cuando le indagan sobre algo que sabe.

Evitemos la muerte en suaves cuotas, recordando siempre que estar vivo exige un esfuerzo mucho mayor que el simple hecho de respirar.

Solamente la ardiente paciencia hará que conquistemos una espléndida felicidad.

Pablo Neruda

*La lectura está destinada a agudizar la
escucha, la observación y a alentar la
creación. Gerardo Cirianni*

I DESARROLLO Y APRENDIZAJE

La obra de Piaget ha abierto enormes perspectivas en el terreno de la psicología y ha contribuido poderosamente al conocimiento del desarrollo psicológico.

1.1 La psicogenética

Jean Piaget psicólogo y epistemólogo suizo es el propulsor de esta visión del desarrollo. Desde 1929 fue director de la Oficina Internacional de la educación y más tarde, representante de Suiza en la UNESCO. En 1956 fundó en Ginebra el *Centre International d'Epistémologie Génétique*, dedicado a impulsar el trabajo interdisciplinario y la colaboración entre científicos.

El interés principal que guió su trabajo fue construir una teoría del conocimiento científico o epistemología, tomó como modelo principal la biología. Estudió cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento. Sus trabajos se orientaron hacia la formación de los conocimientos en el niño, tema al que dedicó la mayor parte de sus investigaciones.

Su idea central es que el desarrollo intelectual que constituye un proceso adaptativo que se da a través de la asimilación y acomodación. En el intercambio con el medio, el sujeto construye a la par que sus conocimientos sus estructuras intelectuales. La posición de Piaget ha sido denominada estructuralismo genético por su referencia a la génesis de las estructuras.

En el proceso de desarrollo intelectual pueden distinguirse una serie de "estadios" caracterizados cada uno de ellos por una estructura de conjunto.

Los estadios o períodos de desarrollo son: sensorio-motor, de las operaciones concretas (con una subetapa preoperacional) y de las operaciones formales; las estructuras de cada estadio se integran en las del estadio siguiente, conservándose así en cada etapa las adquisiciones de las anteriores.¹

Piaget nunca se consideró a sí mismo como un pedagogo, pero su obra constituye un fundamento sólido e indispensable para el establecimiento de una pedagogía que se adapte a las necesidades y a la posibilidad de comprensión de los individuos en las diferentes edades. Dado que su teoría proporciona un modelo de cómo se forman los conocimientos y cómo se produce la formación de las estructuras intelectuales, sus aportes dan sentido y fundamento teórico a muchas prácticas introducidas por corrientes pedagógicas como la *escuela activa* o *escuela nueva*.

La construcción de conocimientos requiere de un proceso de aprendizaje, que será variable según el nivel de desarrollo cognitivo del sujeto y del tipo de objeto que involucre dicho conocimiento.

Según Piaget existen tres tipos de conocimiento: el del mundo físico, el conocimiento lógico matemático y el conocimiento social. Los tres están estrechamente interrelacionados y cada nuevo avance en el campo de alguno de ellos habitualmente tiene mayor o menor repercusión en los demás.

El conocimiento de objetos y de personas tiene orígenes que son principalmente externos al individuo. El conocimiento lógico-matemático, sin embargo, está basado en fuentes principalmente internas.

¹ Bringuier, J.C. **Conversaciones con Piaget**, Granica, Barcelona, 1977.

Las fuentes del conocimiento físico son los objetos del mundo exterior. La única forma en que el niño descubra las propiedades físicas de los objetos es actuando sobre ellos.

El conocimiento lógico–matemático requiere para su construcción, de experiencias a través de la manipulación de objetos físicos, de la abstracción reflexiva que el sujeto efectúa al establecer relaciones entre los diversos hechos que observa, así como entre el comportamiento de los objetos y las acciones que sobre ellos realiza.

El conocimiento social es aquél que se adquiere por transmisión social. El conocimiento físico y el social necesitan una información de origen externo al niño. La acción es el rasgo común en los tres tipos de conocimiento.

Piaget define cuatro factores fundamentales que intervienen en el proceso de aprendizaje. Piaget describió los siguientes factores para explicar el desarrollo de la inteligencia:

- La equilibración.
- La maduración.
- Las experiencias con objetos (que son por naturaleza física y lógico–matemática a la vez).
- La transmisión social

La equilibración, al igual que la asimilación y la acomodación, es un proceso intelectual siempre activo que nos acompaña durante toda nuestra existencia.

Los procesos de asimilación y acomodación permiten entonces al niño alcanzar progresivamente estados superiores de equilibrio y de comprensión. Y recíprocamente, a medida que asciende el nivel de

comprensión, el niño cuenta con estructuras intelectuales más amplias y complejas.

El equilibrio logrado es de carácter temporal pues por una parte, continuamente aparecen nuevos objetos que requieren de nuevas reestructuraciones por parte del sujeto, por otro lado, las estructuras de mayor fuerza, al descubrir incongruencias o lagunas entre las ya existentes, continúan impulsando la actividad intelectual conforme evoluciona el desarrollo intelectual. El niño dispone cada vez de estructuras de pensamiento más amplias e integradas.

Así pues, el proceso de equilibración es un proceso dinámico y continuo que constituye el motor fundamental del desarrollo intelectual. La equilibración regula la influencia de los otros tres factores; corresponde a un proceso interno regulador de la diferenciación y la coordinación, que tiende siempre a una adaptación creciente. Mientras que el aprendizaje es el resultado de la interacción con el mundo exterior, el desarrollo es el resultado de la equilibración.

La maduración neurológica del niño, es importante en función de las posibilidades que brinda al sujeto para desarrollar otros aspectos que sólo se hacen factibles mediante la intervención de la experiencia, el proceso de equilibración y en muchos casos también, la transmisión social.

Es importante ofrecer al niño la posibilidad de vivir situaciones que le acerquen diversos objetos de conocimiento. En esas situaciones, se hace caso omiso de los esquemas anteriores y entonces el progreso y proceso de crecimiento intelectual avanza.²

La importancia de la transmisión social no puede ni debe circunscribirse a la relación adulto-informante y el niño-receptor de la información. Es

² Newman y Newman. **Desarrollo del niño**, en *Desarrollo cognoscitivo* LIMUSA 1ra. Edición 1983, pp. 229-251.

sumamente importante, y muchas veces tanto o más, la interacción social entre los niños mismos. De esta manera ellos intercambian opiniones e hipótesis diversas que los estimulan a pensar, a reflexionar, a dudar, a experimentar y comprobar o rectificar, y propician su acercamiento a la objetividad.

La cognición, por tanto, no sólo es importante para las actividades mentales de respuesta que son: conocer y comprender, sino también para las actividades mentales de anticipación como son plantear, anticipar y escoger. La lógica y el razonamiento se acompañan, en todos sus niveles de complejidad de motivaciones, temores y fantasías. Nuestro juicio sobre el desarrollo cognoscitivo del niño se debe integrar en una visión global del niño como un ser que siente, desea y hace planes.

Piaget considera que la inteligencia sigue patrones regulares y predecibles de cambio, que van desde el apoyo total del niño, en la sensación y en la actividad motriz, medios por los que va obteniendo conocimientos, a las capacidades del adolescente para generar hipótesis, prever las consecuencias y formular sistemas lógicos de experimentación. La descripción de las etapas apoyan e impugnan los supuestos de Piaget sobre la universalidad de tales etapas.

El concepto de etapa en la teoría de Piaget, significa el paso de un nivel del funcionamiento conceptual a otro. En cada nueva etapa, las capacidades adquiridas en las etapas anteriores se retoman para integrarlas en una estructura más compleja.

Las capacidades adquiridas no se pierden. Sirven como peldaños para las nuevas conceptualizaciones. El niño se puede apoyar en esos modos anteriores de conocer, mientras desarrolla capacidades nuevas, más abstractas. Al terminar la maduración cognoscitiva, la persona se hace

capaz, por lo menos en teoría, de pasar de los niveles previos de conocimiento a los nuevos, cuando resulta adecuado.

Piaget afirma que si bien los modos característicos de pensamiento de cada etapa son aplicables a todos los seres humanos, independientemente de la cultura a la que pertenezcan, es la naturaleza del medio físico y social lo que determina el ritmo y el grado de desarrollo a través de las etapas. Si los problemas que la persona afronta en una sociedad dada no exigen un razonamiento hipotético deductivo, o si la cultura brinda soluciones prefabricadas ritualistas a esos problemas, la persona no se compromete en el proceso que lleva a un pensamiento operacional formal.

La capacidad para pasar de un nivel a otro de pensamiento se transforma en verdadera capacidad cognoscitiva solamente en un ambiente que provoca experiencias que se deben solucionar.

En cada etapa particular de desarrollo, el niño es capaz de entender un círculo determinado de nociones cognoscitivas. En la etapa sensorio-motriz, el infante es capaz de trabajar dentro de un esquema de igual y diferente o de presente y ausente, en un nivel no verbal.

La inteligencia sensomotriz empieza al nacimiento y dura hasta aproximadamente los 18 meses de edad. Mediante la formación de esquemas sensorios y motores cada vez más complejos. Los infantes empiezan a organizar y controlar su ambiente.

La segunda etapa del pensamiento preoperativo, empieza cuando el niño representa las acciones con símbolos, esto es, imágenes, palabras o dibujos, y concluye hacia los cinco años o seis. Durante esta etapa de transición, el niño desarrolla las herramientas para representar los esquemas internamente mediante el lenguaje, la imitación, la imaginación,

el juego simbólico y el dibujo también simbólico. El conocimiento todavía se halla muy ligado a sus propias percepciones.

El pensamiento operativo concreto empieza hacia los cinco o seis años y concluye al principio de la adolescencia, esto es, (imágenes) hacia los once o doce años. Durante esta etapa empiezan apreciar la necesidad lógica de ciertas relaciones causales; manipulan categorías, sistemas de clasificación y jerarquías de grupos. Logran resolver problemas claramente vinculados con la realidad física, pero no tienen tanto arte en generar hipótesis sobre conceptos puramente filosóficos o abstractos.

El pensamiento operativo formal, empieza en la adolescencia y continúa en la adultez. A este nivel, la persona puede conceptualizar las muchas variables que interaccionan simultáneamente. Permite la creación de un sistema de leyes o reglas que puede servir para resolver problemas. El pensamiento operativo formal es aquella clase de inteligencia sobre la que se fundan la ciencia y la filosofía.

El conocimiento va cambiando a lo largo del proceso de desarrollo desde una dependencia total de la experiencia, hasta aquella etapa donde la experiencia se representa mediante distintos sistemas simbólicos (lenguaje, juego, dibujo, imitación e imágenes mentales); por fin gradualmente se forman reglas y principios que se antojan más variables que la propia experiencia. El adulto confiará más en lo que cree que es cierto que en las apariencias. La inteligencia adulta requiere que se subordine la manera personal de ver las cosas en favor del sistema de los principios lógicos que gobiernan el mundo físico. El nuevo conocimiento sólo se puede adquirir mediante la capacidad de razonamiento lógico del pensamiento abstracto.³

³*op cit* p. 34.

Entre los siete y doce años se sitúa el estadio de las operaciones concretas. El pensamiento concreto caracteriza a los niños escolares, el trabajo mental se efectúa con elementos perceptuales, sin poder separarse de la sustancia material para atender ciertos fenómenos.

Para que el niño comprenda los hechos o los fenómenos que no entendería con enunciados simplemente verbales, aún cuando su lenguaje esté más completo que en el periodo anterior (sensoriomotor), en el cual imita ciertas palabras y les atribuye un significado global.

En este sentido, las situaciones didácticas, deben contribuir en la elaboración del pensamiento concreto. En los primeros grados de primero a cuarto año de la educación básica se sientan las bases para la entrada posterior a la siguiente etapa en los dos últimos grados de primaria; con este fin deben tomarse en cuenta las principales características de esos dos periodos.

1.2 Teoría del aprendizaje significativo

Los estudios de Ausubel se insertan en la corriente denominada cognitivista debido a sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje, esta teoría parte de que en el aprendizaje se involucran tres elementos primordiales a saber: el alumno, el profesor y el contenido (material) y, que de la interrelación favorable entre éstos surge el aprendizaje significativo.⁴

Para este autor, un aprendizaje es significativo cuando el sujeto que aprende incorpora de una forma significativa para sí mismo, los nuevos aprendizajes, es decir, “la esencia del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no

⁴ Coll, César. **Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación.** Madrid, 1990, Alianza psicología, p.172

arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe”.⁵ En esta expresión destacan dos factores importantes:

- El contenido o material presentado debe ser significativo y sustancial para el sujeto
- Se parte de que el sujeto ya ha adquirido cierto bagaje cognitivo, lo cual le permite incorporar el aprendizaje nuevo con los conocimientos preexistentes, es decir, existe una íntima conexión entre el material que se presenta como nuevo y los conocimientos que el sujeto ya posee.⁶

De acuerdo con Ausubel, para que un aprendizaje sea realmente significativo es necesario que la información nueva se relacione con los conocimientos previos. Es igualmente importante que el sujeto se encuentre en disposición de aprender (que esté motivado y tenga una actitud propicia hacia el aprendizaje). El material que se presente tendrá que cumplir un objetivo: ser potencialmente significativo. Esto implica remitirse a dos dimensiones: significatividad lógica y significatividad psicológica.

La *significatividad lógica* se refiere a la secuencia lógica en los procesos y a las relaciones que se establecen entre sus elementos componentes, es decir, deberán estar secuenciados y organizados para que el sujeto pueda adquirirlos.

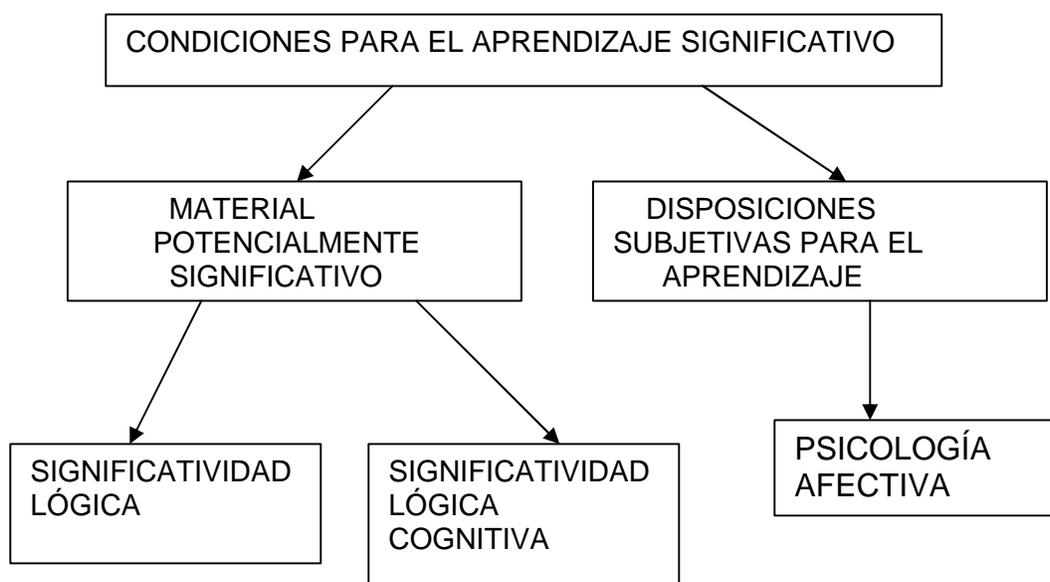
⁵ Cfr. Ausubel. David. **Psicología Educativa**. México, 1976. Trillas, pp.56 y 59. Para este autor la palabra *sustancial* se refiere a la vinculación de lo nuevo con los conocimientos ya adquiridos, de una forma memorística comprensiva a diferencia de lo *arbitrario* entendiendo como la incorporación repetitiva y memorística descontextualizada.

⁶ Coll, César, *op. cit.*, p.17

La *significatividad psicológica* hace referencia a la estructura cognitiva del sujeto: la edad, el coeficiente intelectual, la ocupación, etcétera, como elementos necesarios para incorporar conocimientos.

Aunque Ausubel no hace un planteamiento evolutivo del proceso de aprendizaje (como lo haría Piaget) si destaca el hecho de que lo que se enseña debe ir acorde al grado o nivel de estructura cognitiva del sujeto para que pueda producirse el proceso de vinculación entre lo nuevo por aprender y lo ya aprendido.

Para Ausubel la estructura cognitiva del alumno tiene que incluir los requisitos de capacidad intelectual, contenido ideativo antecedentes experienciales. Para ejemplificar estas condiciones se presenta el siguiente cuadro:



MODELO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL⁷

⁷ Gimeno Sacristán. J. y Pérez Gómez, A.I. **Comprender y transformar la enseñanza.** Madrid, 2000. Morata. 9º Edición, p.47

Por tanto, esta teoría concibe al alumno o sujeto de aprendizaje como un elemento activo dentro de todo este proceso puesto que, la significatividad del material será mayor en tanto se involucre con su propia estructura cognitiva y mientras le otorgue la disposición necesaria para aprenderlo, es decir, para el aprendizaje significativo es fundamental que el sujeto *aprenda a aprender*.

En este sentido los conocimientos adquiridos significativamente “serán más estables y menos vulnerables al olvido”⁸.

Ausubel clasifica el aprendizaje en tres tipos

- a. Aprendizaje de representaciones
- b. Aprendizaje de conceptos
- c. Aprendizaje de proposiciones

El primero, se refiere a aquellos símbolos o palabras unitarias, es decir, lo que representan las palabras que conocemos, consiste en aprender que un patrón dado de estimulación representa y significa la misma cosa, puesto que las palabras representan y significan lo mismo que su referente, en este sentido Ausubel explica que “los seres humanos están predeterminados genética y potencialmente para este tipo de aprendizaje”⁹.

El segundo, el aprendizaje de conceptos se refiere a ideas genéricas unitarias o categóricas, es decir, que los atributos que posee un nuevo concepto se relacionan con la estructura cognitiva para producir un significado genérico nuevo, es la relación del objeto con sus atributos¹⁰.

⁸ Cfr. *Ibidem* p.26

⁹ Ausubel, David, *op. cit.*, pp. 61 y 62

¹⁰ Pozo, Juan Ignacio. **Teorías cognitivas del aprendizaje**. Madrid, 1989. Morata, p.217

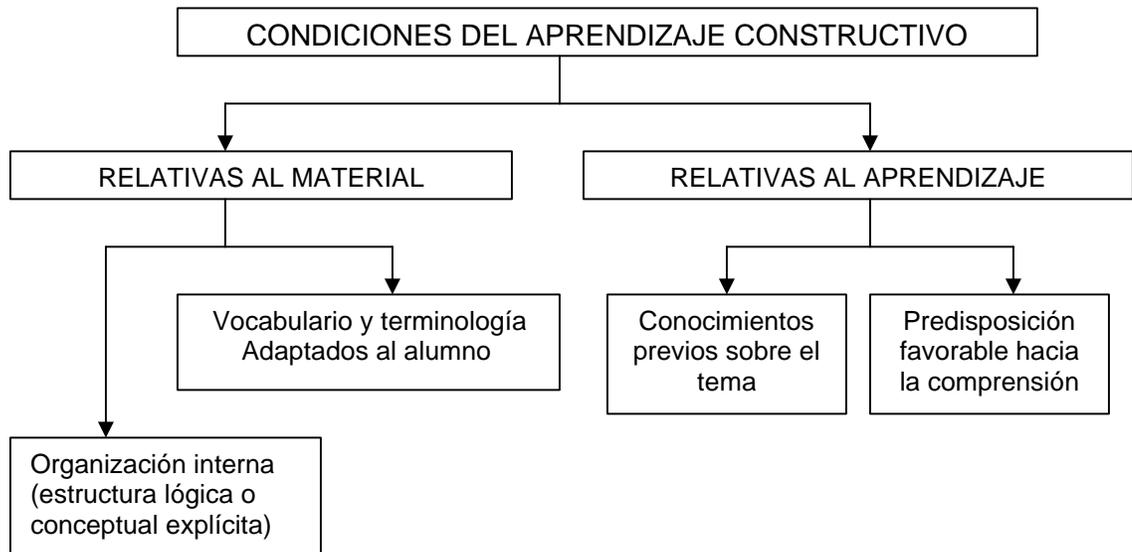
El último aprendizaje consiste en adquirir el significado de nuevas ideas expresadas en una frase u oración que contiene dos o más conceptos, son ideas expresadas por grupos de palabras combinadas.

Dentro del aprendizaje por proposiciones se pueden dar aprendizajes de dos tipos: por recepción, cuando se presenta al sujeto de forma expositiva, o por descubrimiento, cuando el sujeto descubre por sí mismo dicho contenido. Ambos tipos de aprendizaje se encuentran en franca oposición respecto a aprendizajes mecánicos, repetitivos y memorísticos.

De acuerdo con Ausubel, existen diferentes variables que afectan el proceso de un aprendizaje significativo, entre las que se encuentran:

1. Disponibilidad: se refiere a que si un sujeto no es capaz de involucrar en su aprendizaje herramientas adquiridas con anterioridad, es decir, la vinculación de conceptos nuevos con anteriores, la única opción de aprendizaje a que puede recurrir es el conocido como aprendizaje memorístico o por repetición.
2. Discriminabilidad: se refiere a que el material nuevo no puede ser asimilado como idéntico a otro ya adquirido, porque causaría confusión y no reestructuraría dicho aprendizaje; por el contrario, al conocer el material nuevo y realizar comparaciones entre éste y el aprendizaje ya adquirido, se produce la discriminabilidad.
3. Estabilidad y claridad: al existir claridad y estabilidad en las ideas, el aprendizaje nuevo permite la transferencia y posibilita la permanencia de la información en la memoria.

De acuerdo con Pozo,¹¹ las condiciones o requisitos para que se produzca un aprendizaje significativo-constructivo son:



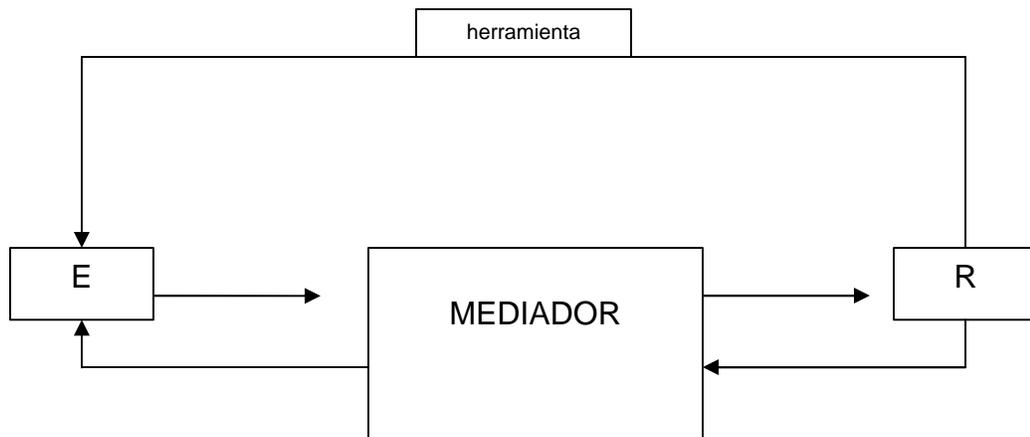
1.3 Teoría sociocultural del desarrollo y el aprendizaje

Vigotsky es el principal representante de esta teoría. Para él, el ser humano recibe diferentes estímulos del exterior pero reacciona activamente hacia ellos, es decir, no se limita sólo a responderlos sino que los transforma, actúa sobre ellos.

Esta transformación involucra un proceso denominado *mediación* que consiste en vincular instrumentos (herramientas y signos) entre el estímulo dado y la respuesta del sujeto.

¹¹ Revisar en: Pozo, Juan Ignacio. **Aprendices y maestros**. Madrid, 1996. Alianza Editorial, p.160 donde el autor adaptó este esquema de acuerdo con Ausubel, Novak y Hanesian (1978).

CICLO DE ACTIVIDAD SEGÚN VIGOTSKY¹²



Estos instrumentos de mediación para Vigotsky son proporcionados por la cultura y el individuo a lo largo de su vida los interioriza en la medida que se encuentra regido por ellos; las personas y objetos del medio se interrelacionan directamente con él, es decir, todo lo que posee el individuo se relaciona directamente con los objetos y las personas que lo rodean.

Este autor le da un importante peso a la interacción con el ambiente y de hecho, su propuesta parte de que “en el desarrollo del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social y posteriormente a nivel individual”¹³. A este fenómeno se le dio el nombre de *ley de la doble formación*; doble porque se presenta dos veces al sujeto, la primera interpsicológicamente (a través de personas y objetos) y la segunda intrapsicológicamente (consigo mismo).

Para Vigotsky el aprendizaje no se da a partir del desarrollo, sino que es el aprendizaje lo que puede convertirse en desarrollo, en palabras de Gimeno

¹² Pozo, Juan Ignacio. **Teorías cognitivas...** *op.cit.* p. 194

¹³ *Ibidem*, p.43

Sacristán y Pérez Gómez “el aprendizaje está en función de la comunicación y el desarrollo”¹⁴.

En esta teoría, el aprendizaje se da a través de los cambios cualitativos que tienen lugar en la organización del conocimiento a medida que se internalizan los conceptos.¹⁵

Vigotsky acuña el concepto de *zona de desarrollo potencial*, entendida como el principal eje de la relación dialéctica entre el desarrollo y el aprendizaje, que abarca desde la capacidad de actividad independiente hasta la capacidad de actividad imitativa o guiada.¹⁶

En este sentido, los sujetos se diferencian no sólo en el ritmo de su desarrollo sino que la diferenciación individual se da a partir de la orientación concreta que éste toma. Uno de los elementos importantes del desarrollo es el lenguaje, imprescindible para transmitir la cultura.

Para Vigotsky la formación de conceptos en los niños se da de dos formas:

1. como cúmulos no organizados, es decir, la agrupación de objetos sin ninguna base o característica común
2. como complejos, donde el concepto posee tanto referencia (asociación con otro como significado.)

Los objetos y personas cumplen una función importante en esta teoría, no son pasivos ante el sujeto sino que son inminentemente activos, guían y apoyan a éste, son agentes de desarrollo¹⁷, proporcionan elementos al sujeto que le sirven para su propio desarrollo.

¹⁴ Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. I., *op.cit.*,p.49

¹⁵ Pozo, Juan Ignacio. **Teorías cognitivas...***op.cit.*,p.206

¹⁶ Cfr. Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. *op.cit.*,p.50

¹⁷ *Ibidem* p.60

El sujeto parte de lo que conoce, de aquello que ya ha adquirido por mediación de los otros; al conjunto de actividades que el sujeto es capaz de realizar con ayuda y colaboración de los otros se denomina *zona de desarrollo potencial*, lo que significa la distancia existente entre la zona de desarrollo actual (lo que cognitivamente se posee) y lo que el sujeto puede llegar a hacer con ayuda de los otros, aquello que potencialmente se irá adquiriendo.

Para el autor, el desarrollo se entiende a partir de dos cosas: la maduración orgánica y la historia cultural.¹⁸ Vigotsky se fundamenta en que “la vida social del hombre como especie hace necesaria una cierta subordinación de la conducta del individuo a las exigencias del grupo”.¹⁹

La propuesta de Vigotsky parte de 3 ejes centrales:²⁰

1. el método genético-evolutivo de los procesos del desarrollo
2. los procesos de desarrollo psicológico que se cimientan en los procesos sociales
3. las herramientas y signos de la cultura que intervienen como mediadores.

1.4 Constructivismo

Esta concepción se ha enriquecido gracias a aportaciones psicológicas como la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría genética del desarrollo intelectual de Piaget, la teoría del procesamiento de la información de Gagné, Newell, Shaw y Simón, la teoría sociocultural del desarrollo y el aprendizaje de Vigotsky, asociadas a la Psicología cognoscitiva.²¹

¹⁸ *Ibidem*, p.73

¹⁹ *Ibidem*, p.75

²⁰ Aznar Minguet, Pilar. *op.cit.*, p.116

²¹ Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández, **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista**. México, 1999 y 2003. Mc Graw Hill, 1ª y 2ª. Ediciones, p.14

El constructivismo parte del supuesto de que el ser humano construye su conocimiento y saberes con apoyo de las instituciones educativas y la participación activa de los otros, lo que en un primer momento se centraliza en el contexto social que fomenta la familia.

Pero la sociedad hace aportaciones tan importantes y ricas como la escuela, en palabras de Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández:

“la educación institucionalizada promueve en el alumno procesos de crecimiento y estos aprendizajes se obtienen a partir de la ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas”²²

Ambos factores, sociedad y escuela, hacen aportaciones importantes pero es la segunda en la que se da una estructura formal de los conocimientos, la sociedad otorga elementos inherentes a ella, muchas veces de forma inconsciente. La escuela por el contrario tiene todo un programa formativo secuencial.

1. Estos dos factores para el aprendizaje se interrelacionan entre sí, no son opuestos y de ninguna forma son excluyentes, por el contrario, es conocido ya por diferentes investigaciones en este campo, que lo que el sujeto adquiere en un primer momento será la base para su estructura cognitiva. Para el constructivismo, el conocimiento que el sujeto posee con anterioridad es la base para que él mismo pueda ir construyendo su conocimiento, organizando y seleccionando la información y estableciendo vínculos entre los mismos.

²² *Ibidem* p. 15

A través de este modelo, los alumnos pueden realizar operaciones mentales complejas, como inferir, analizar, deducir, investigar, seleccionar, sistematizar, etcétera ya que el aprendizaje se enriquece a partir de la enorme gama de posibilidades que ofrece la construcción interna de significados.

En el constructivismo se trabajan tres ideas centrales.²³

1. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, es él quien construye su conocimiento aún cuando se encuentre vinculado con la experiencia de los otros.
2. El alumno, al construir, hace acopio de conocimientos ya adquiridos, que son el resultado de cierto proceso de construcción a nivel social. Es decir, se vinculan la estructura cognitiva previa y la incorporación de nueva información.
3. El profesor se convierte en un facilitador del conocimiento, que orienta y guía la actividad para que el alumno pueda construir.

En esta concepción también resaltan tres aspectos clave que debe favorecer el proceso educativo: logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido.

El constructivismo es un modelo que se ha enriquecido a partir, como ya se mencionó de las investigaciones de varios autores, los cuales han impreso

²³ Cfr. Coll, César. *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza*, en: Coll, César. J. Palacios y A. Marchesi (coomps). **Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación.** Madrid, 1990. Alianza psicología, p.172

en él su propia experiencia ejemplo de ello es que el aprendizaje se construye cuando:

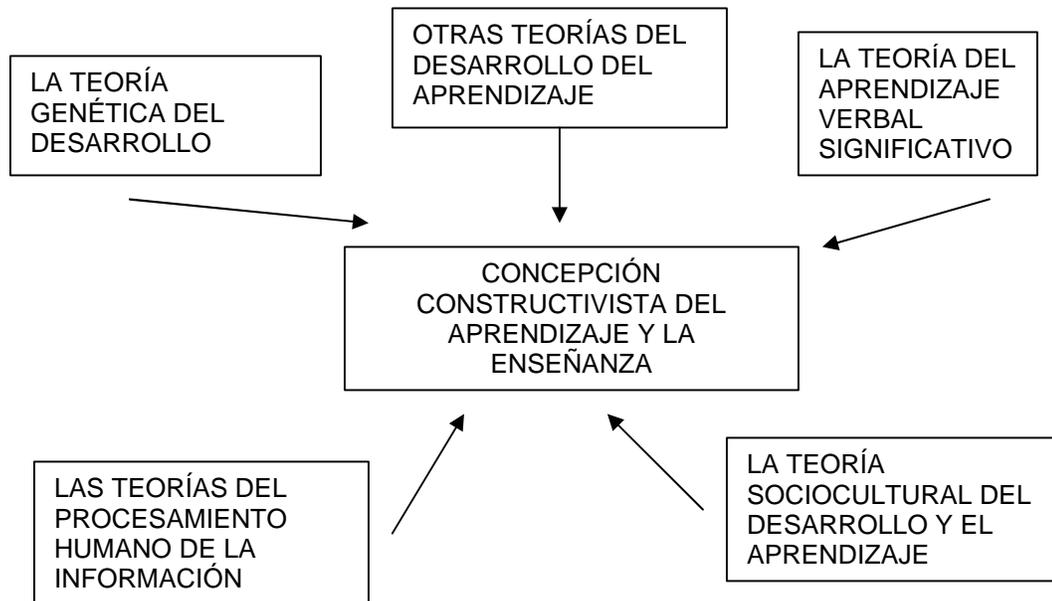
- El sujeto interactúa con el objeto de conocimiento (Piaget)
- Esto lo realiza en interacción con los otros (Vigotsky)
- Es significativo para el sujeto (Ausubel)

Estos tres aspectos que se relacionan con el aprendizaje son un punto medular en la comprensión de este modelo dentro de la educación, dado que involucra a los actores principales de todo aprendizaje instruccional: el alumno, los otros (compañeros y docente) y el material.

De acuerdo a las teorías psicológicas mencionadas, la concepción constructivista responde a algunos principios básicos en relación al aprendizaje y la enseñanza, estas convergencias pueden resumirse en:

- a) El aprendizaje es un proceso constructivo, que depende casi exclusivamente del sujeto aún cuando existan elementos externos (objetos y personas) que lo apoyen.
- b) El aprendizaje se encuentra estrechamente relacionado con la estructura cognitiva del sujeto y el desarrollo de la misma.
- c) Los conocimientos que posee el sujeto con anterioridad son base fundamental para la adquisición de nuevos saberes.
- d) El aprendizaje es un proceso en el que intervienen tácitamente la cultura y la influencia de los otros.
- e) El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya ha aprendido con aquello que se le presenta por aprender.
- f) El aprendizaje se encuentra relacionado con la motivación y la significatividad que el sujeto le imprima a la información recibida.

Se puede concluir entonces que en esta concepción convergen diferentes teorías psicológicas en torno al aprendizaje y la enseñanza, las cuales se clarifican en el siguiente esquema:



1.5 La escuela nueva

La escuela nueva o progresiva surge como un movimiento renovador frente a la escuela tradicional, y al ser opuesta a ella, por eso se le llamó nueva. La metodología de las escuelas que se llamadas nuevas se basa en la acción y la participación, por ello las denominan activas.

La escuela nueva se apoya en la psicología infantil, en los métodos globalizadores de la enseñanza. Los programas educativos responden a las necesidades vitales de los alumnos, se incorporan el método científico y método natural, el trabajo en equipo e individual. Asimismo se favorece la interacción, se fortalecen vínculos afectivos, se amplían y fomentan las relaciones interpersonales fuera de la escuela.

Se promueve el autogobierno, la autorregulación; las asambleas como un espacio para discutir y acordar puntos en beneficio de toda la comunidad. Con la escuela nueva se estructura una nueva filosofía de la educación.

A esta renovación pedagógica se le llama también *escuela activa* porque el niño aprende con base en la actividad, es el protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje, descubre el conocimiento a través de instrumentos que el maestro le ofrece. La educación se convierte en una autoformación, se aprende por el juego y el trabajo. El docente constituye en guía o facilitador del conocimiento.

1.5.1 John Dewey

Dewey (1859-1952) filósofo educador nacido en Estados Unidos. Fue profesor en la Universidad de Chicago de la cátedra de filosofía y psicología. Concebía el pensamiento como un instrumento de la acción adaptadora. Su doctrina está basada en conceptos pedagógicos, psicológicos y filosóficos. Creó una “escuela laboratorio” de carácter experimental.

Sostiene que lo esencial es relacionar la teoría con la práctica, cuidar los métodos didácticos para el desarrollo del pensamiento y promover la investigación y la experimentación en el proceso educativo.

“Sólo la reconstrucción continua de la experiencia estimula y desarrolla la inteligencia. Los niños deberán trabajar cotidianamente con objetos en sus distintas actividades.

El aprendizaje es una experiencia de experimentación individual que debe ponerse al alcance de quienes participaban en ella. La base para el aprendizaje en un niño debe incluir una máxima libertad de

iniciativa, en lugar de la absorción de hechos a través de libros o maestros”.²⁴

Las premisas de este pensador, determinan en gran medida la práctica educativa de la institución donde se diseñaron las estrategias:

- Educación como proceso social
- Democracia social como forma de vida.
- Libertad de pensamiento
- Método científico, experimental, natural
- Participación activa frente al conocimiento.
- Relacionar la práctica con la teoría.
- Las asambleas

1.5.4 Ovide Decroly

Decroly (1871-1932) médico belga que se inscribe en la corriente médico-pedagógica. Los supuestos en los que basa planteamiento metodológico son en gran parte psicobiológicos. Fundamenta la enseñanza en los niveles básicos en el denominado psicocentrismo que parte de dos principios:

- a) En el niño, las funciones intelectuales operan siguiendo unas pautas de “globalización”.
- b) El crecimiento del niño y la adquisición de su conocimiento se desarrolla en un ambiente natural, y a partir de sus intereses.

El descubrimiento de las necesidades del niño permite conocer sus intereses. El conocimiento se adquiere a través del proceso cognoscitivo global propio de su edad, si las actividades educativas parten de sus intereses atraerán su atención y desencadenarán su tendencia espontánea a conocer las cosas.

²⁴ Dewey, John; Dewey, Evelyn. (1915) Schools of tomorrow. Nueva Cork: E.P. Dretton Company, p.83.

De acuerdo con estos principios, Decroly propone la integración curricular en centros de interés, cuyo objeto es crear un vínculo común entre las materias.

Con base en todo esto y para la transformación del trabajo escolar propone concentrar la enseñanza en torno a temas que parten de la vida de los alumnos, esto da lugar a los denominados *centros de interés*, cuyos contenidos están relacionados con:

- 1) las necesidades básicas del niño: alimentarse, luchar contra la intemperie, defenderse de peligros, trabajar solidariamente, descansar y divertirse.
- 2) su ambiente: el niño y la familia, el niño y la escuela, el niño y la sociedad, el niño y los animales, el niño y las plantas, el niño y la tierra, el agua, el aire, las piedras, el niño y el sol y demás astros.

Decroly plantea como una de las actividades más importantes de los ciclos escolares realizar un viaje de prácticas donde los niños tengan oportunidad de relacionarse y con su entorno y reconocerlo. Los niños en estos viajes tienen la oportunidad de visitar diversas regiones del país y convivir con las personas de la comunidad, quienes los alojen durante una semana, experiencia que fortalece estos aprendizajes sugeridos desde el punto de vista decroliano.

El desarrollo de cada centro de interés tiene tres fases:

1. La observación como bases de todos los ejercicios y punto de partida de las actividades intelectuales; será continua y se realizará en el medio natural (ciencias naturales)
2. La asociación
 - en el espacio (geografía)

- en el tiempo (historia)
 - asociaciones tecnológicas
 - relaciones de causa y efecto
3. La expresión como medio de comunicación (escritura, dibujo, dramatizaciones, etcétera)

Una de las aportaciones más importantes del autor es la utilización de un método global en el aprendizaje de la lectura y la escritura.²⁵

1.5.5 Georges Cuisenaire Hottelet

Pedagogo belga creador de material pedagógico para las matemáticas; admiró al Dr. Decroly y basó sus propuestas en el método globalizador.

Considera que la manipulación de los objetos es el paso previo y el fundamento de la interiorización de las operaciones. Diseña regletas de colores que los educandos las tocan, las unen, las observan, realizan la construcción bidimensional y la tridimensional y después de varias actividades, el niño alcanza la interiorización, es decir, ejecuta la acción sobre lo real. Así será capaz de lograr la reversibilidad y la asociatividad.

En su libro *Fundamentos psicopedagógicos de una enseñanza activa de las matemáticas*, utiliza el método de los números en color donde asocia: ver, hacer, calcular, verificar y comprender.

Esta clasificación facilita la identificación, las agrupaciones de familias y las relaciones de los números y hace la fijación cómoda, precisa, durable, preparando el camino hacia la percepción mental.²⁶

²⁵ Decroly, O. *La función de globalización de la enseñanza*. Publicaciones de la **Revista de Pedagogía**, Madrid, 1935.

²⁶ Márquez, Ángel Diego. *Didáctica de las matemáticas elementales, La Enseñanza de las matemáticas por el método de los números en color o Método Cuisenaire*, Buenos Aires: El Ateneo, pág. 71,72.

- Las aportaciones retomadas por el proyecto de la escuela y que se aplican por medio del taller de matemáticas.
- La enseñanza de las matemáticas por el Método de los Números en color: regletas.
- Descubrir intereses, el conocimiento y estimular la participación activa.
- Sus materiales son propicios de acuerdo a la psicología del desarrollo infantil.

1.5.6 Celestin Freinet

Pedagogo francés que postula una actividad educativa, que desde una perspectiva pedagógica práctica y cooperativa. Propone una serie de técnicas: texto libre, periódico escolar, correspondencia interescolar para ello se sirve de instrumentos tales como imprentas, magnetófono, limógrafo (por oposición a lo tradicional, libro de texto, cuaderno, pizarra...) que posibilite una actividad escolar abierta a la sociedad.

La pedagogía Freinet se diferencia de cualquier otra formulación por los siguientes elementos:

- Expresión, experimentación, creatividad.
- El texto libre, ilustrado, de grupo.
- El cuaderno de trabajo.
- Correspondencia interescolar.
- Periódico mural.
- Talleres de arte y expresión infantil.
- Laboratorios.
- Conferencias.
- Asambleas.
- Imprenta.
- Rincones de lectura.

- Biblioteca circulante.

1.6 Los enfoques de la lengua

Durante el presente siglo -debido a los avances de la ciencia lingüística- han sido muchas las disciplinas que han incluido dentro de su espacio de interrogantes la reflexión sobre el lenguaje. Actualmente, algunas de estas disciplinas han llegado a resultados en sus investigaciones enriquecer nuestra visión de la lengua y de su uso y que, a nuestro juicio, no pueden obviarse tanto en la formación inicial de quienes enseñan lengua como en un trabajo didáctico orientado a la mejora del uso expresivo y comprensivo del alumno.

Las aportaciones de las diferentes disciplinas tienden a integrarse en propuestas teóricas y metodológicas que intentan ser capaces de dar cuenta del complejo mecanismo que subyace a la producción y a la comprensión lingüística y no lingüística contextualizada. Así, la lingüística textual, el análisis del discurso, la sociolingüística interaccional o la semiótica aparecen ante nuestros ojos como disciplinas de gran interés a la hora de abordar un planteamiento globalizador en la enseñanza de la lengua.

Estos enfoques tienen puntos de coincidencia que les configuran como una perspectiva sugerente y útil al acercarse a los fenómenos lingüísticos y comunicativos. Por lo tanto, construyen un sustento para programar acciones didácticas en el aula de la lengua orientadas al logro de las finalidades descritas en los objetivos generales del área (la competencia de uso comprensivo y expresivo de los aprendices).

Por una parte, su voluntad de centrar el estudio lingüístico en unidades discursivas que no se limiten al marco oracional por considerar que no es la oración el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos. Por otra, la atención de los aspectos

pragmáticos de la comunicación que ligan el discurso oral, escrito o iconográfico a sus contextos de producción y recepción.

Estas aproximaciones funcionales al estudio del lenguaje presuponen que comunicarse es hacer cosas con determinadas intenciones en situaciones concretas. No estamos ya ante sistemas abstractos de signos ajenos a la voluntad de los usuarios, sino ante prácticas comunicativas en las que “el lenguaje, la acción y el conocimiento son inseparables”.

Para la intervención didáctica en el aula de la lengua, a fin de mejorar la competencia comunicativa de los alumnos habrá que asumir los límites e insuficiencias de las teorías gramaticales al acercarse a los fenómenos de la significación y de la comunicación.

1.6.1 La pragmática

El punto de partida de la pragmática es la consideración de “el hablar” como “un hacer”. La lengua es su uso, y ese uso es siempre contextualizado. La pragmática es el estudio de la capacidad de los usuarios de la lengua para asociar oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas. El objeto de la pragmática es el estudio de la lengua en su contexto de producción.

Ese conocimiento compartido es el que asegura el entendimiento de los hablantes y permite poner en funcionamiento todo un juego de presuposiciones. El acto comunicativo no se considera o no se entiende como algo estático, ni tan siquiera como un proceso lineal, sino como un proceso cooperativo de interpretación de intenciones.

Al producir un enunciado, el hablante intenta hacer algo, el interlocutor, interpreta esa intención y sobre ella elabora su respuesta, ya sea

lingüística o no lingüística. Tanto el proceso de manifestación de intenciones como el proceso de interpretación exigen que los interlocutores compartan una serie de convenciones que permitan otorgar coherencia y sentido a los enunciados que se producen, sentido que va más allá del significado gramatical de las oraciones, como se pone de manifiesto en los enunciados indirectos.

1.6.2 Sociolingüística

La sociolingüística empieza a desarrollarse en los años cincuenta con los trabajos de Weinreich sobre las consecuencias del contacto de lenguas.

El objeto de la sociolingüística es el uso lingüístico, esto implica que se presta una atención especial a los agentes de ese uso –los hablantes–. Los usuarios de la lengua son considerados como miembros de comunidades de habla, y una de las características esenciales de la comunidad de habla es su diversidad lingüística. La sociolingüística, pues, centra su interés en la diversidad de usos lingüísticos que constituyen en repertorio verbal de cada comunidad de habla y en las determinaciones socioeconómicas que condicionan el acceso de los registros de uso.

1.6.3 La etnografía de la comunicación

Los primeros etnógrafos de la comunicación configuran esta disciplina entorno a su objeto de estudio: la competencia comunicativa. Este término necesariamente remite el concepto chomskiano de competencia lingüística. Gumperz explica así su concepción de la competencia comunicativa.

1.7. Competencia comunicativa

La competencia comunicativa es aquella que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Con el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad de actuar.

Se hace un esfuerzo para distinguir entre lo que un hablante sabe –sus capacidades inherentes– y la manera como se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades.

“La lectura como formación, sería intentar pensar esa misteriosa actividad que es la lectura como algo que tiene que ver con aquello que nos hace ser lo que somos”.
Jorge Larrosa

II LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LOS PLANES Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En este capítulo se realizará un breve recorrido histórico de la educación hasta la actualidad para conocer cómo se ha modificado la enseñanza y en especial los métodos de lecto-escritura en la escuela primaria a través de éstos cambios y reformas.

El país nace a la vida independiente en 1821, se otorga a la escuela pública la consigna de provocar nacionalidad y reconocimiento de unidad entre los mexicanos, el modelo filosófico se sustentaba en la corriente liberal positivista. La educación entonces era una mezcla de tendencias: liberal, socialista, comunista y nacionalista. En el ámbito jurídico nacen los principios de gratuidad, obligatoriedad y laicismo de la misma. Durante este tiempo la única manera conocida desde la época colonial de enseñanza de la lecto-escritura era el Silabario de San Miguel.

En la época del porfiriato la labor educativa fue muy vasta, gracias a la labor de Justo Sierra, Rébsamen creó un método fonético para la enseñanza de la lecto-escritura: el “Método de las palabras normales”, originado en Alemania e introducido por él a México en 1899 a través de su libro *Guía metódica* de la enseñanza de la escritura y la lectura. El método Rébsamen es analítico-sintético porque sigue un orden en el que se presenta primero la palabra, pasando luego a su división en sílabas y por último a las letras, representadas por sonidos, para regresar a las sílabas y retomar a la palabra y fonético porque da a conocer al estudiante “los elementos de la palabra hablada que son los sonidos”, simultáneo porque

en su aplicación se presentan primero los caracteres manuscritos y luego los impresos.²⁷

A pesar de la buena aceptación de este método entre los maestros, fue rápidamente desplazado por el de Gregorio Torres Quintero que apareció en 1908, se trataba de la *Guía del método onomatopéyico* que muchos maestros continúan utilizando y que desde su aparición ha sido motivo de numerosas polémicas. Para Torres Quintero la principal característica de un buen método para enseñar la lectura es que sea fácil para el maestro y para el niño. En esto ha radicado su popularidad.

Otra de sus premisas es que la asociación de ideas es fundamental para el aprendizaje, de ahí que relacione cada letra con una onomatopeya. Así la palabra “rosa” tiene cuatro onomatopeyas: “r” el ruido de un coche, “o” el grito de un cochero, “s” el silbido de un cohete, “a” el grito de un muchacho espantado. Es un método fonético, el sonido de las letras se obtiene de la imitación fonética de los ruidos y las voces producidos por los hombres, animales y cosas.²⁸

A partir de 1911, los cambios del periodo de la Revolución, la mayor parte de la sociedad se integra a la llamada escuela popular, esta etapa se caracteriza también, por las dificultades políticas del país y el enfrentamiento religioso, conocido como la guerra cristera, el impulso de la educación indígena, crisis producida por la municipalización de las escuelas.

Las tendencias educativas de este periodo fueron: liberal, más populista, de ideales comunistas asociada con el movimiento radical laborista. La influencia vasconcelista, unidad nacional bajo una identidad mexicana y

²⁷ Barbosa Helder Antonio. *Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos* en: **Guía para promotores de lectura**. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. 1990 p.33

²⁸ *Idem* p. 34

como último rasgo de este periodo con la creación de la Secretaría de Educación Pública motivó del movimiento sindical. Para 1932 se habían consolidado varios sindicatos de maestros, los cuales influían en la contratación y promoción de la Secretaría.

El siguiente periodo inicia con el sexenio del general Lázaro Cárdenas caracterizado por sus políticas socialistas, motivadas por los miembros del Partido Liberal Mexicano, por los movimientos sindicales y por la escuela racionalista y el gran énfasis en la educación rural y obrera, y la otra, de los gobiernos posteriores con las sucesivas modificaciones al artículo 3º.

En pro de una visión conciliadora e integral de la educación, que se ajustara mejor al perfil nacional, con Jaime Torres Bodet se retomó el ideal nacionalista, se asumió una posición democrática, respetuosa de la enseñanza particular, que abogó por el desarrollo individual sin detrimento del bien de la colectividad.

En cuanto los sexenios de Díaz Ordaz y Echeverría Álvarez se pueden identificar algunos obstáculos que impedían concretar el proceso educativo y algunas dificultades por superar en 1964, principalmente la inconsistencia en el gobierno de la educación debida a las circunstancias políticas y a la deficiente capacidad de ejecución, la subordinación extrema de la educación al factor político, la atención insuficiente a los sectores marginados, escasa atención a la investigación, el alto por ciento de analfabetismo funcional, el alto número de alumnos por profesor, la reducción de la escuela a transmisora de datos, no a formadora de personas y a la insatisfactoria calidad de la enseñanza.

Es importante señalar que durante este periodo el gobierno de Díaz Ordaz enfrentó el movimiento estudiantil de 1968, enclavado en un

desplazamiento mundial pero que ponía de relieve elementos propios de la problemática mexicana.

Hasta aquí la historia de la educación para conocer las políticas educativas, determinadas por los planes de desarrollo sexenal.

2.1 La reforma educativa

A partir del 1983 el Plan de Desarrollo dedica uno de sus apartados al tema de la educación, en el que establecen el diagnóstico, los propósitos, las líneas estratégicas y las líneas generales de acción, donde del artículo 3º de la Constitución, de los planteamientos recogidos en el proceso de consulta popular y de la política del gobierno se plantearon estos propósitos:

- Promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana.
- Ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación.
- Mejorar la prestación de los servicios educativos, culturales, deportivos y de recreación.

El Plan Nacional de Desarrollo define en los objetivos nacionales entre los que destacan la defensa de la soberanía nacional y de la promoción de los intereses mexicanos, la ampliación de la vida democrática, la recuperación económica y el mejoramiento productivo del país.

En 1994 y como resultado de una etapa de consulta de 1989-1994 se estableció como prioridad la renovación de los contenidos de los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica.

Con base a las conclusiones de esta exhaustiva consulta el Consejo Nacional Técnico de la Educación emitió a consideración de la discusión

pública el documento “Nuevo Modelo Educativo”, el cual se aplicó a partir de septiembre de 1993.

Uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente, priorizando que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión.

El *método global de análisis estructural* que tiene las siguientes características:

1. Aprovecha los intereses peculiares de niño.
2. La oración es la unidad en la expresión del pensamiento
3. Aceptan la simultaneidad en la enseñanza de la lecto-escritura.
4. Relaciona la enseñanza con el mayor número de actividades y funciones del niño.
5. Brinda mayor oportunidad a la expresión espontánea de los intereses infantiles.²⁹

2.2 Objetivos de la educación primaria

El plan de estudios y los programas de asignaturas que lo integran tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los niños.

- Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad que les permitan aprender permanentemente con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

²⁹ *Ibidem* p.43

- Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.
- Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.
- Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

De acuerdo con esta concepción, los contenidos básicos son medio fundamentales para que los alumnos logren los objetivos de la formación integral.

2.3 Lectura y escritura

La prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral. En los primeros grados, se dedica al español el 45 por ciento del tiempo escolar, con objeto de asegurar que los niños logren una alfabetización firme y duradera.

Del tercer al sexto grado, la enseñanza del español representa directamente el 30 por ciento de las actividades, pero adicionalmente se intensificará su utilización sistemática en el trabajo con otras asignaturas.

El cambio más importante en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de “nociones de lingüística” y en los principios de la gramática estructural.

El plan de estudios apuesta por la formación de lectores donde el disfrutar del acto lector es el factor determinante. La lectura, donde no es considerada un contenido más en la currícula, sino como un objetivo de formación integral, además se refiere a crear un sentido crítico en el individuo para poder valorar lo leído creando un significado para sí mismos, y de ésta manera hacer suyo el conocimiento, es uno de los objetivos de este trabajo de investigación, donde por medio del análisis de la teoría constructivista, se diseñaron estrategias que fortalezcan estos objetivos propuestos en los planes y programas vigentes.

2.4 Objetivos de la enseñanza del español en los planes y programas

El objetivo de la enseñanza del español en los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita.

Para alcanzar esta finalidad es necesario que los niños:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos y a construir estrategias apropiadas para su lectura.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a construir estrategias apropiadas para su lectura.
- 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 gustos estético.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.

- Conozcan las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan su sentido y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficiencia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

2.5 Líneas estratégicas de la enseñanza del español en los planes y programas

Los principales rasgos del enfoque son:

1. **Integración estrecha entre los contenidos y actividades.** Si se tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades lingüísticas, los temas de contenido no pueden ser enseñados por sí mismos, sino a través de una variedad de prácticas individuales y de grupo que permiten el ejercicio de una competencia y la reflexión sobre ella. En el caso de temas gramaticales u ortográficos, la propuesta de la lectura y la escritura, no sólo como convenciones del lenguaje correcto, sino como recursos sin los cuales no se puede lograr una comunicación precisa y eficaz.
2. **Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura.** Los maestros utilizan técnicas muy diversas para enseñar a leer y escribir, que corresponden a diferentes orientaciones teóricas y a prácticas arraigadas en la tradición de la escuela mexicana. Con mucha frecuencia, los maestros usan combinaciones eclécticas de distintos métodos, que han adaptado a sus necesidades y preferencias.

La experiencia de las décadas pasadas muestra que es conveniente respetar la diversidad de las prácticas reales de enseñanza, sin

desconocer que existen nuevas propuestas teóricas y de método con una sólida base de investigación y consistencia en su desarrollo pedagógico.

La orientación establecida en los programas de los primeros dos grados consiste en que, cualquiera que sea el método que el maestro emplee para la enseñanza inicial de la lecto-escritura, ésta no se reduzca al establecimiento de relaciones entre signos sonidos, sino que se insista desde el principio en la comprensión del significado de los textos. Este es un elemento insustituible para lograr la alfabetización en el aula, en donde deben existir múltiples estímulos para la adquisición de la capacidad real para leer y escribir.

- 3. Reconocer las experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral y escrita.** Los niños ingresan a la escuela con el dominio de la lengua oral y con nociones propias acerca del sistema de escritura. Sin embargo, el nivel y la naturaleza de estos antecedentes son muy distintos entre un alumno y otro y generalmente están en relación con los estímulos ofrecidos por medio familiar y con la experiencia de la enseñanza preescolar.

La situación mencionada influye en los diferentes tiempos y ritmos con los que los niños aprenden a leer y escribir. El programa propone que este aprendizaje se realice en el curso del primer grado, lo cual es factible para la mayoría de los alumnos. Sin embargo, son frecuentes las ocasiones en que, por distintas circunstancias, este objetivo no se cumple. En estos casos es conveniente y totalmente aceptable que el maestro extienda hasta el segundo grado el periodo de aprendizaje inicial

4. **Propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares.** En el plan de estudios se destina un amplio espacio a la enseñanza sistemática del español, pero ésta no debe circunscribirse a los límites de la asignatura. El trabajo en cada asignatura y en todas las situaciones escolares, formales e informales, ofrece la oportunidad natural y frecuente de enriquecer la expresión oral y de mejorar las prácticas de la lectura y la escritura.

Esta relación entre el aprendizaje del lenguaje y el resto de las actividades escolares reduce el riesgo de crear saturaciones artificiosas para la enseñanza de la lengua y constituye un valioso apoyo para el trabajo en las diversas materias del plan de estudios.

5. **Utilizar con frecuencia las actividades de grupo.** La adquisición y el ejercicio de la capacidad de expresión oral y de la lectura y la escritura se dificultan cuando la actividad es solamente individual. El intercambio de ideas entre los alumnos, la confrontación de puntos de vista sobre la manera de hacer las cosas y la elaboración, revisión y corrección de textos en grupo son formas naturales de practicar un enfoque comunicativo.

2.6 Ejes para la enseñanza del español

Los contenidos y las actividades en torno a cuatro ejes temáticos.

Lengua hablada

El desarrollo de las capacidades de expresión oral en la escuela primaria permite el desarrollo de las habilidades requeridas para comunicar verbalmente lo que se piensa, con claridad, coherencia y sencillez son un instrumento insustituible en la vida facilitar y en las relaciones personales, en el trabajo, en la participación social y política y en las actividades educativas. Apoyando todas las actividades sugeridas en el primer ciclo en

el lenguaje espontáneo y en los intereses y vivencias de los niños, mediante prácticas sencillas de diálogo, narración y descripción, se trata de reforzar su seguridad y fluidez, así como de mejorar su dicción.

Lengua escrita

Es necesario promover el desarrollo de competencias para la escritura, así como favorecer que los niños para que la utilicen como un medio de comunicación, aquí es importante que ellos corrijan sus propios textos.

Recreación literaria

El placer de disfrutar los géneros de la literatura y el sentimiento de participación, de creación y recreación que despierta en los niños se debe descubrir a edad temprana.

Reflexión sobre la lengua

En este apartado se destacan los contenidos gramaticales y lingüísticos, difícilmente pueden ser aprendidos como normas formales o como elementos teóricos, separados de su utilización en la lengua hablada y escrita, y que sólo adquieren pleno sentido cuando se asocian a la práctica de las capacidades comunicativas.

Estos ejes temáticos son un recurso de organización didáctica y no una forma de separación de contenidos que puedan enseñarse como temas aislados. Son líneas que se combinan, de manera que las actividades específicas de enseñanza integran comúnmente contenidos y actividades de más de un eje.

Las estrategias didácticas para el desarrollo de competencias lectoras deben abarcar cada uno de los ejes anteriormente expuestos, a partir del ejercicio.

2.7 Enfoque de las competencias

Muchos han sido los esfuerzos de cada país por ofrecer a su población mejores condiciones educativas con la expectativa de que ésta resolverá los problemas que en materia económica se han generado.

No es nueva la situación de heterogeneidad existente entre los países desarrollados y los menos favorecidos; sin embargo, los primeros se han adjudicado la tarea de *proteger* a los segundos, lo cual implica su inserción en las políticas económicas, educativas y sociales, a lo que los países subdesarrollados han respondido conjuntamente tratando de reestablecerse en el panorama mundial.

Esta tendencia se ha extendido y ha sido aplicada en los países como proyectos económicos tales como los tratados de libre comercio, la modernización, etcétera, con miras todos ellos mantener a los países dentro de una misma línea de acción basada en principios tales como democracia, justicia, equidad, eficiencia, competitividad, autonomía, soberanía y nacionalismo.

En el marco de la *globalización*, “un proceso tendiente a la creación de un mercado mundial libre donde circulen todas las formas de capitales financieros, comerciales y productivos”³⁰. Hay una tendencia por acceder a mayores niveles de organización, estructura y alcance mundial, el papel de la educación ha sido inminente, se ha encargado de que estas tendencias se extiendan y se reproduzcan.

Las diferentes teorías pedagógicas, psicológicas e incluso políticas que han surgido, han originado que el deseo por ofrecer una educación integral se

³⁰ Rivas, José Eduvigés. **Modernización del estado y Globalización. Privatización o desmantelamiento**. San Salvador, 1977. p.2

concretice en propuestas prácticas aplicables tanto para la economía como para la educación; *en competencias laborales*.

En esta propuesta las competencias, parte de la necesidad de promover una continuidad entre las necesidades laborales, del sector productivo y la formación profesional y como tendencia política, económica y educativa se ha ido expandiendo. La necesaria integración de América Latina ante esto ha sido inminente, claro está, que ha tenido algunas diferencias en relación con Europa debido a la cultura y la situación económica.

Nuestro país ha tenido que adaptarse a los cambios que se han generado a fin de no quedar excluido ante la influencia ejercida y la necesidad de pertenecer al bloque económico del que formamos parte.

Por ello, ha llevado a cabo varios intentos por solucionar la situación que en materia laboral se ha generado, en virtud de que el desempleo ha aumentado al igual que las exigencias para obtener un puesto, la oferta laboral se ha visto excedida enormemente por la demanda, la desvinculación entre escuela-trabajo se ha hecho más que evidente. De ahí que las políticas que en materia de educación se han generado van encauzadas a fortalecer el binomio formación-empleo.

2. 8 ¿Qué son las competencias?

La noción de competencia se ha construido a partir de la experiencia en diferentes países de acuerdo con sus sectores productivos. Desde 1970 el modelo de competencias fue introducido en el sector productivo y educativo, lo cual permite comprender que en estos años se hayan producido adecuaciones, su perfeccionamiento y mejoras.

De acuerdo con Guadalupe García, este modelo se ha ido afianzando a nivel internacional a partir de las experiencias suscitadas en los diferentes países que lo han adoptado.

La noción de competencia, por tanto, también ha sufrido adecuaciones y se ha ido consolidando en los últimos años, sin embargo “al hablar de competencia no se ha delimitado aún el concepto unívoco que defina este término de manera acabada”.

Tanto el concepto en sí como el modelo que lo respalda han sido objeto de evaluación en la medida que se han generado estas experiencias concretas, se ha observado que el concepto de competencia no ha sido utilizado “de manera uniforme no se aplica siempre con acierto”, el modelo y la noción de competencia, como puede observarse, se construyen continuamente.

De acuerdo con Andrew Gonczy, en la trayectoria de las competencias, pueden distinguirse tres perspectivas:

- a. Centrada en el desempeño, es decir, como la simple ejecución de una tarea, de manera independiente, fuera del conjunto y como resultado de una función clara y específica.
- b. Centrada en los atributos de una persona, es decir en donde la competencia es vista como el resultado de un conjunto de habilidades, conocimientos, destrezas y experiencia que posee el individuo y que pone en juego al realizar su actividad. También ha sido criticada porque ignora el contexto en el cual se aplica esta competencia, así como porque al poseer atributos personales adquiridos por una formación general, no se puede definir la competencia entre un profesional y otro ya que siempre dependerá de atributos personales no otorgados por una institución, sino que forman parte de la estructura cognitiva del sujeto.

- c. Centrada en el desempeño, atributos y el contexto. Esta tercer perspectiva pretende ser más integradora por lo que toma en cuenta tanto los atributos, las tareas y el contexto en que se aplican las mismas. Forma parte de una estructura holística en tanto que se considera al sujeto promotor de sus propios desempeños y éstos pueden ser aplicados en uno o más áreas laborales o educativas. Esta postura por tanto es incluyente de todo aquello que favorezca o impida un desempeño adecuado.

Una noción de competencia holística comprende: “la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un adecuado contexto laboral o educativo y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Estas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo, es decir en esta concepción se involucran no sólo los conocimientos, las habilidades y las destrezas, sino también la ética y los valores como elementos de desempeño.

En este sentido la competencia debe poseer los siguientes atributos:

- estar centrada en el desempeño
- incorporar condiciones bajo las cuales ese desempeño
- es relevante
- construir en sí misma una unidad y
- ser un punto de convergencia así como favorecer niveles de mayor autonomía en los individuos.

La noción de competencia, desde una perspectiva holística, permite la interacción entre todos los factores y elementos que participan, fomentando la colaboración y a su vez, permitiendo la independencia.

Para definir la visión del concepto de competencia es necesario retomar también para esta investigación la definición de la SEP en el documento *Competencias para la educación primaria*, en el Distrito Federal donde son denominadas competencias para la vida:

Cuando nos referimos a las competencias queremos significar un conjunto estructurado y dinámico de habilidades, actitudes, valores y conocimientos que intervienen en el desempeño responsable y efectivo, para encontrar la solución, en forma flexible y autónoma, a los problemas que enfrentamos en nuestra vida cotidiana³¹.

2.8 Competencias lectoras

En cuanto al eje curricular de comunicación del mismo documento que en su versión actualizada para el ciclo escolar 2004-2005 se anota que la acción educativa debe apuntar a:

- Que leer signifique para los estudiantes interactuar con el texto, es decir, platicar, preguntar, disfrutar lo que se lee para entenderlo verdaderamente y usarlo con fines específicos en la vida cotidiana.
- Promover la lectura en forma imaginativa, plantearse preguntas sobre lo leído y comprender la intención de los autores de los diversos materiales que existen en el aula.
- Leer para otros recupera el sentido de leer para uno mismo: interpretar el texto, poner énfasis en la puntuación y los signos, modular la voz dar tiempo a que se entienda y hallar la intención de quién escribe.

³¹ SEP. **Proyecto de competencias**, SEP, México, 2002.

- Que los educandos comprendan la información que leen en diversos textos de la biblioteca de su aula y de otros lugares. Asimismo, lean en voz alta y con fluidez de tal modo que los demás comprendan y disfruten.

2.9 Evaluación PISA

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) informó por medio del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de los resultados de la última aplicación del proyecto (PISA) realizada en el 2003, el cual evalúa y monitorea regularmente los resultados de los sistemas educativos de los países que pertenecen a la OCDE, en términos de logros de los estudiantes del nivel medio básico.

Se analiza la capacidad de los educandos para aplicar el conocimiento aprendido en la escuela más allá del contenido de los planes de estudio y comprobar si lo utilizan en la resolución de problemas que impliquen la estructura de conceptos amplios,

El diseño de las pruebas, aplicación y análisis de resultados son controlados por un equipo internacional con estándares de calidad probados.

Además de las pruebas de conocimientos y habilidades y con objeto de obtener mayor información sobre el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje, se aplican cuestionarios de contexto a los estudiantes, a las autoridades de la escuela y al director del plantel.

El diseño del estudio considera una escala continua donde cada estudiante recibe una puntuación que muestra la actividad o conjunto de tareas con mayor grado de dificultad que es realizado correctamente.

Cada área de competencia -lectura, matemáticas y ciencias- tiene su propia escala, donde la puntuación promedio es de 500 puntos. El conocimiento y las destrezas evaluados no se definen a partir de un denominador común de currículos nacionales, sino, en términos de las destrezas que se consideran imprescindibles para la vida del futuro, no excluye los conocimientos y la comprensión basados en el currículum, pero los evalúa sobre todo en términos de adquisición de destrezas y conceptos amplios, que permitan su aplicación.

Las habilidades que se miden en PISA deben ser consideradas como un continuo: no hay puntos de corte naturales para marcar fronteras entre las etapas de ese continuo. Por lo tanto, es necesario mencionar que dividir el continuo en niveles, aunque útil para la comunicación de los niveles de desempeño, es esencialmente algo arbitrario.

Sin embargo, es útil dividir este continuo en etapas o niveles para comunicar la competencia de los estudiantes en algo más que números. Esto quiere decir que se debe considerar a un estudiante dentro de un nivel si la expectativa que se tiene de él es; que es probable que resuelva las tareas de ese nivel más que fallarlas.

Esto implica que el estudiante obtenga al menos la mitad de los reactivos de una prueba de ese nivel correctos. De hecho, la esperanza de éxito de un estudiante en un nivel particular en una prueba que contuviera solo reactivos de ese nivel sería de un 50% para un estudiante en la parte en la parte baja del nivel y superior a 50% para los otros estudiantes más arriba en el mismo nivel.

Esta evaluación en cuanto a niveles de comprensión lectora, se basó cinco diferentes niveles.

En el primero de ellos, el alumno es capaz de desarrollar actividades simples de lectura asociadas a la habilidad de encontrar la idea principal en un texto y localizar información sencilla.

En el segundo nivel, son capaces de responder reactivos básicos de lectura, tales como ubicar información directa, realizar inferencias sencillas de distintos tipos, determinar lo que significa una parte bien definida de un texto, y emplear cierto nivel de conocimientos externos para comprenderla.

El tercer nivel evalúa la capacidad de los alumnos de desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo sobre lo leído, manipular reactivos de lectura de complejidad moderada, tales como ubicar fragmentos múltiples de información, vincular distintas partes de un texto y relacionarlo con conocimientos familiares cotidianos.

En el cuarto nivel las competencias desarrolladas por los alumnos demuestran que son capaces de responder reactivos de lectura difíciles, tales como ubicar información anidada, interpretar significados a partir de sutilezas del lenguaje y evaluar críticamente un texto.

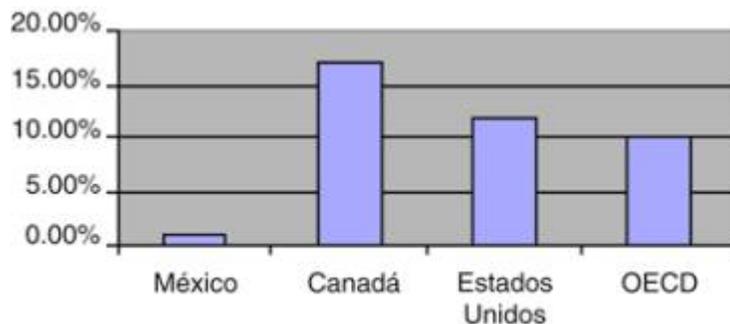
Los estudiantes que dominan el nivel 5 de la escala, son capaces de completar reactivos de lectura sofisticados, tales como los relacionados con:

- el manejo de información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados;
- mostrar una comprensión detallada de dichos textos e inferir qué información del texto es relevante para el reactivo;
- ser capaces de evaluar críticamente y establecer hipótesis,
- recurrir a conocimiento especializado e incluir conceptos que puedan ser contrarios a las expectativas de lectura,
- hacer vínculos con la vida cotidiana y

- expresar su opinión al respecto, que son habilidades desarrolladas cuando se utiliza la lectura para aprender.

En México 30% de la población se ubica en el nivel 2, 19% en el nivel 3 y tan sólo 6% de la muestra en el nivel 4, ubica. En conclusión, tenemos 6.9% de buenos lectores, 43.1% de regulares y 44.2% de niños que no han logrado obtener en algunos de los casos las capacidades mínimas de comprensión lectora.

En la gráfica se muestra el nivel de desempeño de los alumnos mexicanos según los resultados de PISA 2003 **Estudiantes de 15 años capaces de contestar adecuadamente preguntas que requieren competencias lectoras sofisticadas.**



Si bien esta evaluación se aplicó en el nivel de educación secundaria, es importante que los docentes estén concientes de la problemática relacionada con la comprensión lectora de los educandos de nuestro país.

*Como diría Fernando Savater:
maestro...vete leyendo...*

III ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA ACRECENTAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

3.1 La comunidad educativa Decroly

El diseño de estrategias de este estudio se realizó en la escuela “**Comunidad Educativa Decroly**”, del sistema educativo particular ubicada en la calle Zacatecas número ochenta y ocho en la Colonia Roma Norte, la denominan escuela activa. La práctica educativa se fundamenta en los métodos globalizadores, que tiene su origen sobre la propuesta pedagógica original de Ovidio Decroly.

La comunidad Decroly lleva el nombre de un destacado pedagogo de la corriente de la escuela nueva, sin embargo esta escuela no es puramente *decroliana*, desde su fundación en 1967 se retomaron algunos principios de distintos pensadores de esta corriente.

La comunidad educativa Decroly se prioriza la creación de un ambiente de respeto que estimule permanentemente la construcción de la autonomía de los educandos, el ejercicio de la libertad a partir del reconocimiento cabal de la existencia; el respeto de las necesidades e intereses de los demás: el autoconocimiento y reconocimiento de la propia individualidad.

La filosofía educativa de la actual Escuela Decroly se basa en una filosofía del hombre. “Individualizar y socializar” es humanizar. Humanismo, pensado en educación como el anhelo de formar al hombre en la unidad de su espíritu por la unidad de la cultura; la cultura supuesta como la actitud y la visión realista del presente.

Es una filosofía pedagógica que estimula la expresión, la creatividad humana. La aplicación del método científico propicia el espíritu crítico ante la vida.

El ambiente escolar es de libertad, individualidad, entendida como la libertad del pensamiento, sin dogmatismos que aten la mente infantil y la libertad de acción a partir del respeto al otro. La formación de los educandos se da de adentro hacia fuera, sin imposiciones autoritarias; existen límites y sanciones que dan la oportunidad de rectificar las acciones y los pensamientos sin atemorizar.

Los límites sirven como parámetro guía para tomar en cuenta los otros, porque vivir en sociedad requiere de pensar que existen otros y de tener la capacidad de autorregulación.

La misión de la escuela Decroly es que los alumnos sean competentes, críticos, analíticos, comprometidos con el desarrollo de su comunidad para mejorarla en lo social, en lo económico y en lo político. Pretende formar individuos que aprendan a observar, reflexionar, que adquieran aprendizajes para vivir, propiciar la libertad de pensamiento, la actitud crítica, la capacidad de planificación, la independencia, la autorregulación, la responsabilidad, la iniciativa, el compromiso de apoyo y participación grupal.

Para comprender mejor el proyecto educativo de la escuela Decroly se analizarán brevemente los fundamentos de la escuela nueva y de las propuestas pedagógicas de algunos de los estudiosos en los que se sustenta el proyecto.

El proyecto de la escuela Decroly, respeta las etapas de desarrollo de los niños, por lo que la escuela está dividida en secciones:

- La primera sección está constituida por los niños de preescolar hasta segundo grado de educación primaria, que comprende las etapas sensorio-motor y operacional.
- La segunda sección se comprende del tercer grado de educación primaria hasta sexto, que se tiene entendido abarca la etapa de las operaciones concretas.
- La tercera sección formada por los niños de primer hasta tercer grado de educación secundaria, ubicados en el estadio de las operaciones formales según Piaget.

El pensamiento de Dewey ha determinado la filosofía y metodología de la Escuela Decroly; e incluso el lema de la escuela es una frase casi textual de este pedagogo.: “Enseñar cómo pensar, no lo que hay que pensar”.³²

En cuanto a la enseñanza de la lengua en Decroly no se tiene una metodología específica, a partir del segundo grado de preescolar se inicia el acercamiento de los niños con las letras, a que las conozcan e identifiquen, se promueve que tracen las grafías, pero sin ningún método en específico.

La profesora encargada del grupo diseña la manera en que los niños se familiarizarán con las letras. En un caso similar se encuentran los grados de primero y segundo de primaria donde la maestra a cargo del grupo decide sobre el método que empleará para enseñar la lecto-escritura en su grado, es decir se tiene total libertad para poder aplicar la metodología que cada quién escoja, con la condición de cubrir los aspectos del eje curricular y el enfoque comunicativo de la lengua propuesto en el plan de SEP.

Los niños obtendrán o no, según el grado donde se encuentren y la metodología aplicada, avances en los procesos, no se tiene continuidad ni

³² *Ibidem*

seguimiento de la aplicación metodológica en la enseñanza de la lecto-escritura en el colegio.

3.2 Incidencia del segundo grado sobre la formación de lectores

De acuerdo a los objetivos planteados, es necesario analizar la importancia que tiene en estos procesos de enseñanza en segundo grado de educación primaria inciden procesos generados desde el primer grado y que necesita cubrir para poder otorgar bases sustanciales a dicho proceso de aprendizaje en el tercer grado de educación primaria.

Los ejes temáticos que articulan los contenidos y las actividades del programa de la Secretaría de Educación Pública fueron la base del análisis. Estos ejes son un recurso de organización didáctica y una forma de fragmentar los contenidos. Son líneas de trabajo que se combinan de manera que las actividades específicas de enseñanza integran comúnmente contenidos y actividades de más de un eje.

En los programas se enuncian en primer lugar los conocimientos, habilidades y actitudes que son materia de aprendizaje en cada uno de los ejes y enseguida se sugiere una amplia variedad de opciones didácticas, denominadas “situaciones comunicativas”, que el maestro puede seleccionar para conducir al alumno a aprender el conocimiento o a desarrollar la habilidad o la actitud correspondiente.

Ejes

Lengua hablada: actividades relacionadas con el desarrollo de la expresión oral en los primeros grados serán prácticas sencillas de diálogo. A partir de las experiencias que pueden narrar los niños desde sus propios referentes, a partir el tercer grado las actividades serán de exposición, organizar y relacionar ideas y ampliar su vocabulario.

Lengua escrita: Es necesario que desde el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, los niños perciban la función comunicativa de ambas competencias, por lo tanto en los primeros grados la práctica de elaboración de planas o el dictado deben limitarse. Es posible que para algunos educandos de primer grado no consoliden el proceso de lecto-escritura y éste se consolide en el segundo grado.

Por lo tanto, en segundo grado básicamente se apuntalan procesos y se prepara para otros conocimientos y para adquirir las habilidades de la lengua escrita. Éstas sientan las bases para el desarrollo de habilidades para el estudio, como resúmenes, fichas bibliográficas, reconocer diferentes tipos de textos y seleccionar ideas principales, competencias que se desarrollarán en el tercer grado.

Recreación literaria: En los primeros grados, la lectura en voz alta del maestro dentro del grupo es una de las estrategias sugeridas para promover el placer por la lectura en los pequeños lectores en formación. Otro aspecto fundamental es la producción de textos propios. En el tercer grado, los alumnos realizarán las lecturas en voz alta; el docente continuará esta práctica para otorgarles el espacio recreativo de la lectura. Asimismo, se favorecerá el desarrollo de habilidades para analizar la trama, la forma, el estilo, etcétera de los textos leídos.

Reflexión sobre la lengua: Aquí se agrupan algunos contenidos básicos de gramática y de la lingüística. El aprendizaje explícito y reflexivo de normas gramaticales sencillas que los niños ya aplican, como las de género y número, se inician desde los primeros grados, destacando su función en la claridad de la comunicación. En los grados subsecuentes se aborda la temática fundamental relativa a la oración y sus elementos y a la sintaxis, simple en relación con las actividades de lengua oral y lengua escrita.

3.3 Principios básicos para el diseño de actividades metodológicas para acrecentar el nivel de comprensión lectora de niños de segundo grado de primaria

Como se ha analizado a través de esta investigación para plantear una posible solución al problema de la comprensión lectora en nuestro país, tendría que iniciarse con la reconsideración del concepto de lectura que se tiene en la escuela, para lograr formas diferentes de incidir en el desarrollo lector de los alumnos por medio de la enseñanza.

La observación de las prácticas escolares, desde el nivel preescolar, cuando se da el caso de que se asuma la tarea de enseñar a leer, hasta el nivel de primaria, permite identificar diversas formas metodológicas.

Guiadas por una distinción entre el aprendizaje inicial de la lectura y su uso, esas formas entre el aprendizaje inicial de la lectura y su uso, esas formas conducen a la fragmentación y descontextualización del sistema de escritura como objeto de uso social.

Tradicionalmente se ha concebido a la lectura como un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas en unidades sonoras, y a su aprendizaje como el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices que consisten en el reconocimiento de las grafías que componen una palabra, oración o párrafo.³³ El énfasis que se pone en las habilidades mencionadas supone una secuencial igual para todos los estudiantes: descifrar el texto para después extraer la información exacta que radica en él.

Dichas habilidades deben ser observables, de tal manera que mediante la evaluación se determine si han sido aprendidas. Esto indica que la

³³ Subsecretaría de Educación Pública. **La lectura en la escuela** en Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. 1995, p.14

evaluación está centrada en el resultado final que el alumno alcanza después de haber seguido la secuencia de aprendizaje. Se evalúa la posibilidad de sonorizar un texto, con la suposición de que el significado se da por “añadidura” cuando la sonorización es correcta.

Por lo tanto, la escuela pone énfasis en el conocimiento técnico o la mecánica de la lectura, olvidando que ésta implica una comunicación entre el lector y el autor por medio del texto, y hace caso omiso de los intereses del niño, al predeterminar los contenidos, los ejercicios y las secuencias. Así establece un punto de partida igual para todos, y delimita el mismo tiempo para todos.

La mayor consecuencia de esta situación es que para el niño la lectura se asocia con el hastío y el aburrimiento, por una parte, debido a la falta de variedad de textos, y por otra, porque tiene que aprenderlos de memoria, aun cuando en muchos casos estén fuera de sus posibilidades cognoscitivas.³⁴

Para replantear la perspectiva desde la cual se aborda la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en la escuela, así como la forma de analizar los procesos de interacción social que dan sentido y significado a las prácticas escolares, partimos de la base de que la función primordial del sistema de escritura, como objeto cultural, es la comunicación.

Las diferentes formas que se usan para decir algo a diferentes personas, para referirse a algo en especial y hasta para presuponer algunas cosas a partir de lo dicho, sin que éstas sean explícitas en el habla. Los niños son capaces de reconocer, también de manera progresiva, estas formas y sus variaciones al leer, y de plasmarlas al escribir. En medida en que los textos

³⁴ *Ibidem* p.16

escritos adquieren sentido para el niño, el sistema de escritura cobra existencia social como objeto cultural.

El concepto de enseñanza-aprendizaje de la lectura debe pensarse y desarrollarse en el contexto social de la comunicación, reconociendo que una situación educativa, en tanto, situación de comunicación, promueve procesos de interacción social en la construcción de los conocimientos.

Con base en los principios de la teoría constructivista, se reconoce hoy a la lectura como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje, y a la comprensión como la construcción del significado del texto, según los conocimientos y experiencias del lector. Desde esta perspectiva, varios autores han centrado su interés en el análisis de la lectura como proceso global cuyo objetivo es la comprensión.³⁵

Goodman señala que existe un único proceso de lectura en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quién, al procesarlo como lenguaje, construye el significado:

Podemos comparar la lectura con el manejo de un automóvil o un camión. Hay automóviles pequeños, grandes, viejos, nuevos; camiones, ómnibus; tráfico pesado, tráfico fluido. Todas estas diferencias requieren flexibilidad de parte del conductor. Y sin embargo, hay solamente una manera de conducir. Se puede conducir bien o mal pero no se puede conducir sin utilizar el acelerador, los frenos y el volante. De alguna manera hay que hacer que el automóvil avance se detenga y vaya allí donde queremos ir.³⁶

³⁵ *Ibidem*, p.19

³⁶ Goodman, Kenneth. *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*, en Ferreiro, E y m. gómez Palacio (comp.). **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI, 1982.**

La lectura se define como un proceso constructivo al reconocer que el significado no es una propiedad del texto, sino que se construye mediante un proceso de transacción flexible en el que el lector le otorga sentido al texto. El lector emplea un conjunto de estrategias (anticipación, predicción, inferencias, muestreo, confirmación, autocorrección, entre otras) que constituyen un esquema complejo con el cual se obtiene, se evalúa y se utiliza la información textual para construir el significado, es decir comprender el texto.

Así el lector, centra toda su actividad en obtener sentido del texto, orienta su atención en el significado y sólo se detendrá en las letras, palabras u oraciones cuando tenga dificultades en la construcción de éste.

Mientras no sea así, el lector no reparará en los detalles gráficos y seguirá con su búsqueda del significado. En este proceso de construcción del significado, se identifican de acuerdo con Goodman, cuatro ciclos: óptico, perceptual, gramatical o sintáctico, y de significado.³⁷

Estos ciclos corresponden a la actividad que despliega el lector en los actos de lectura que realiza: en el *ciclo ocular*, los movimientos de los ojos le permiten localizar la información gráfica más útil ubicada en una pequeña parte del texto; en el *ciclo perceptual*, el lector guía su trabajo de acuerdo con sus expectativas. En la medida en que lo que ve es coherente con sus predicciones lingüísticas, y con la contribución que éstas hacen en la obtención del significado del texto, se hace más eficiente el procesamiento de la información, por lo que se reduce la necesidad de utilizar cierta cantidad de índices textuales.

³⁷ *Ibidem*

En el ciclo *sintáctico*, el lector utiliza las estrategias de predicción y de inferencia. Mediante ellas usa los elementos clave de las estructuras que conforman las diferentes proposiciones del texto, para procesar la información en él contenida.

El último ciclo, el semántico, es el más importante de todo el proceso de lectura. En él se articulan los tres ciclos anteriores y, en la medida en que se construye el significado, el procesamiento de la información y su incorporación a los esquemas de conocimiento del lector permiten que el sentido que va obteniendo cobre concreción, reconstruyendo el significado.

El lector está siempre centrado en obtener sentido del texto.³⁸

Cada ciclo es tentativo y puede no ser completado si el lector va directamente hacia el significado. Se necesitan pocos ciclos para completar una lectura realmente eficiente, antes de que el lector obtenga significado. Pero retrospectivamente, el lector sabrá cuál es la estructura de la oración y cuáles son las palabras y letras, porque el lector conocerá el significado, y esto creará la impresión de que las palabras fueron conocidas antes que el significado.

En un sentido real, el lector está saltando constantemente hacia las conclusiones. Aun después de la lectura, el lector continúa evaluando el significado y reconstruyéndolo en la medida en que se consolida, como una nueva adquisición cognoscitiva, el producto de su comprensión lectora.

Por lo tanto diversos autores coinciden en los cambios que se dan en la postura tradicional, con los postulados psicolingüísticos de nuestra época, en el sentido de que la comprensión es “la generación de un significado

³⁸ *Ibidem*

para el lenguaje escrito, estableciendo relaciones con los conocimientos previos y los recuerdos de experiencias”.³⁹

Estas ideas nos conducen a pensar en la relatividad de la comprensión, ya que si el niño –el lector– crea los significados por medio de la interacción entre sus esquemas de conocimiento, sus experiencias sociales, su desarrollo afectivo y la información del texto, es posible la existencia de tantos significados como lecturas se realicen del mismo texto.

En una primera interpretación, la comprensión se consideraría como la captación correcta del contenido de un texto. Esta manera de entender la expresión conduce a ubicarnos en la postura tradicional, asignándole al lector sólo la recepción pasiva del significado. En la segunda interpretación, se entiende a la comprensión como producto de la reconstrucción del contenido de un texto. Con esto nos centraríamos en la postura constructivista.

En esta investigación nos referimos a la comprensión lectora en el sentido de una comprensión relativa acompañada de cierta trasgresión del texto, que permita más de un significado sobre el mismo.

Como señala Wittrock “la comprensión es la generación de un significado para el lenguaje escrito, estableciendo relaciones con los conocimientos previos y los recuerdos de experiencias”.⁴⁰

Meter Johnston afirma que las inferencias son la esencia misma de la comprensión lectora en tanto que desempeñan cuatro funciones: a) resuelven la ambigüedad léxica; b) resuelven las referencias pronominales y nominales; c) establecen el contexto necesario para la comprensión de

³⁹ *Ibidem pag.22*

⁴⁰ *Ibidem pag. 23*

las oraciones, y d) establecen un marco más amplio dentro del cual interpretar; esto es, un modelo necesario para el procesamiento de arriba abajo, del lector hacia el texto.

Afirma que la comprensión lectora *es un esfuerzo en busca del significado, y este esfuerzo consiste en conectar una información dada con algo nuevo o diferente.*⁴¹

Esta visión permite concebir a la lectura como la relación que se establece entre el lector y el texto, una relación de significado, y a la comprensión lectora como la construcción del significado particular que realiza el lector, y que de este modo constituye una nueva adquisición cognoscitiva.

3.4 El lector

Hablar de procesos constructivistas en los aprendizajes es reconocer el papel activo del lector en la comprensión lectora para la construcción del significado. Implica referirse a los procesos psicológicos, lingüísticos, sociales y culturales que subyacen en todo acto de conocimiento, es este caso específico el acto lector.

Desde el marco de la epistemología genética de Jean Piaget, se da importancia al papel activo del sujeto cognoscente en todo acto de conocimiento. Sabemos que el conocimiento se desarrolla y se adquiere por aproximaciones sucesivas, en función no sólo de las características particulares del sujeto, sino también de las del objeto. Esta actividad del sujeto es postulada en términos de interacción. Mediante ella el sujeto intenta comprender el mundo a partir de los esquemas de asimilación que previamente ha elaborado, y lo hace por medio de la coordinación progresiva de dichos esquemas, los cuales se acomodan a lo nuevo. En la medida en que lo que se construye progresivamente sea suficientemente

⁴¹ *Ibidem* pag. 24

cercano a lo ya construido, permitirá al sujeto obtener una mejor y mayor comprensión de su realidad.

En este sentido, la comprensión lectora depende de la complejidad y la extensión de la estructura intelectual de que dispone el sujeto para obtener un conocimiento cada vez más objetivo. Así la comprensión de la lectura no es sino un caso particular de la comprensión del mundo en general.

Por otra parte, el ambiente social, lingüístico y cultural en el que se desenvuelven los lectores influye en la construcción de las estructuras intelectuales. Si bien es cierto que los intercambios espontáneos del sujeto con su medio son resultado de una actividad individual, también es cierto que ésta responde a una intencionalidad social y cultural.

Los efectos de las diferencias culturales determinan en gran medida la construcción y contenido de los esquemas de conocimiento a partir de los cuales el sujeto orienta la actividad comprensiva del mundo en el que se desenvuelve.

En lo que se refiere a la lectura, cuya función social es la comunicación, se establece una relación entre el autor del texto, el lector y el texto mismo. Al igual que todas las interacciones sociales, la interacción entre el autor y el lector a través del texto es una interacción social comunicativa.

Goodman define esta interacción en términos de una transacción durante la cual ocurren cambios a partir de los que aporta el lector cuando empieza a trabajar con el texto, es decir, con lo que aportó el escritor. Entonces, si la lectura implica una transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto.

Comenzaremos por definir el conocimiento previo como el conjunto de aprendizajes que durante su desarrollo anterior el lector ha construido. Estos aprendizajes constituyen los esquemas de conocimiento de los cuales el lector orientará la construcción del significado.

El contenido de dichos esquemas se refiere al conocimiento que el lector posee sobre:

- a) el sistema de la lengua
- b) el sistema de escritura
- c) el mundo en general

Éstos en su conjunto constituyen conceptos, ideas y relaciones que utiliza el lector cuando es preciso. Durante la lectura, el lector utiliza su conocimiento previo a partir de la información del texto, y ésta se relaciona con un esquema preexistente, de lo que resulta una ampliación de tal esquema o la creación de uno nuevo. En la medida en que el lector obtiene nueva información, activa otros esquemas, formando nuevas ideas y ampliando su conocimiento previo.

En relación con el conocimiento lingüístico, el lector es capaz de comprender y construir todas las oraciones, y de reconocer las oraciones gramaticalmente correctas, aquellas con más de un significado y las que, aun cuando son distintas, poseen un mismo significado.

En cuanto a las formas de uso de las diversas funciones que la lengua tiene en el contexto social, el lector posee competencia comunicativa. Ésta le permite reconocer las diferentes situaciones de comunicación y adecuarse a cada una, al reconocer el grado de formalidad exigido, y comprender y producir diferentes tipos de discurso dadas las presuposiciones e intenciones de los mismos.

3.5 ¿Estrategias o procedimientos?

Es necesario definir claramente el concepto de estrategia que se tomó para esta investigación y diferenciarla claramente de lo que se podría considerar un procedimiento o una serie de procedimientos.

Un procedimiento, llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza “es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir dirigidas a la consecución de una meta.”⁴²

Cuando nos referiremos a estrategia señalamos con Valls:

“La estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar. Persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos”⁴³

También nos indica que es característico que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción, las estrategias entonces, son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse, su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema de que se trate, por lo tanto necesitan autodirección- la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe- y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la imposibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

Cuando nos referimos a autodirección y autoevaluación estamos refiriéndonos a macroestrategias, porque éstas están consideradas como

⁴² Solé, Isabel. *La enseñanza de estrategias de comprensión lectora* en: **Estrategias de lectura**, 2º ed. Barcelona. ICE de la Universidad de Barcelona-Graó de Serveis Pedagògics, 1992, pp.67

⁴³ *Ibidem* p.69

capacidades cognitivas de orden más elevado, donde somos capaces de identificar, reconocer y restablecer nuestros propios procesos mentales, a este conjunto de procesos internos se le denomina *metacognición*, capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla y permite controlar y regular la actuación inteligente.

Entonces las estrategias de comprensión lectora que se pretende promover por medio de este trabajo de investigación, son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio.

En las cuales se pueden identificar estas características:

- Si consideramos que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones, por lo tanto hay que primar la construcción y uso por parte de los alumnos de los procedimientos de tipo general que pueden ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lectura múltiples y variadas. De ahí también que al abordar contenidos y al asegurar su aprendizaje significativo contribuyamos al desarrollo global de niños y niñas.
- Tomando en cuenta los aspectos anteriormente citados, si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para aprender a aprender, lo que

también en el estudio PISA se define como “leer para aprender” y seguir aprendiendo.

La concepción de la comprensión lectora desde la perspectiva constructivista define que cuando se posee una habilidad razonable para la decodificación, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones:⁴⁴

- **De la significatividad lógica del contenido que hay que aprender:** claridad y coherencia del contenido de los textos: que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983)
- **De la significatividad psicológica:** Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto, la posibilidad de que posea conocimientos necesarios que le permitan la atribución de significado a los contenidos del texto.
- **De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee:** Así como para detectar y compensar los posibles fallos de comprensión. Las estrategias para leer sólo se hacen conscientes cuando el lector enfrenta un obstáculo, en este estado estratégico se es consciente de lo que se persigue en la lectura.

Esta concepción nos define nuevamente a las estrategias de comprensión lectora como un conjunto de procedimientos de orden elevado. Estas tienden a la obtención de una meta, permiten avanzar el curso de la acción

⁴⁴ *Ibidem* p.97

del lector, aunque no prescriban en su totalidad. Se caracterizan por el hecho de que no se encuentran sujetas a una clase de contenido o a un tipo de texto exclusivamente, sino que pueden adaptarse a distintas situaciones de lectura. Implican los componentes metacognitivos de control sobre la propia comprensión dado que el lector experto no sólo comprende, sino que sabe que comprende y cuándo no comprende, es decir, aprender a aprender.

3.6 Enseñando estrategias

Las estrategias permiten al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación-motivación, disponibilidad- ante ella; facilitarán la comprobación la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuadas en función de los objetivos que se persigan. Lo más importante no es que los alumnos posean un amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizar las estrategias adecuadas para la comprensión del texto, o la adecuación necesaria que puede implementar o aplicar de acuerdo al problema de comprensión al que se enfrenta.

Para ello Palincsar y Brown sugieren que las actividades cognitivas que deberán ser activadas o fomentadas son:⁴⁵

- Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Equivaldría a responder a las preguntas: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué y para qué tengo que leerlo?
- Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate. ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿Qué sé acerca de contenidos afines que me pueden ser útiles?
- Dirigir la atención a lo que resulta fundamental de acuerdo al o los objetivos determinados ¿Cuál es la información esencial que el texto

⁴⁵ *Ibidem* p.99

proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura?
¿Qué información puedo considerar poco relevante?

- Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo ¿Qué hay de nuevo sobre lo que ya conocía, sobre el tema? ¿Qué tanto entiendo?
- Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la recapitulación y la autorevisión de lo aprendido ¿Qué he aprendido de nuevo? ¿Realmente entiendo todo lo leído?
- Elaborar y probar inferencias de todo tipo, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones ¿Qué final tendrá este cuento? ¿Qué otro final le pondría?

Es necesario desarrollar estrategias desde los primeros años de escuela, para formar individuos que utilicen la lectura como una herramienta de aprendizaje continuo para y por la vida, una vida de constante crecimiento y enriquecimiento de saberes conceptuales, procedimentales y logren incidir entonces en la modificación de conocimientos actitudinales en beneficio del individuo mismo y la sociedad.

3.6.1 La importancia de las predicciones

De manera particular nos detendremos a revisar las predicciones o inferencias por su importancia dentro de las estrategias de comprensión lectora, aunque toda la lectura es un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis y predicciones sobre lo que sucede en el texto, también es de vital importancia revisar que pasa con las inferencias antes de la lectura.

Para ello nos basaremos en los aspectos del texto, título, ilustraciones, encabezados, superestructura, etcétera. En estas actividades los niños devienen protagonistas de la actividad de lectura, no sólo porque leen, sino porque hacen de la lectura algo suyo, ¿Qué pienso yo? ¿Mi opinión es

correcta?, con ello aprenden a que sus aportaciones son necesarias para la lectura y ven en ésta un medio para conocer la historia y para verificar sus propias predicciones.

También cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no sólo hacen uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo, se hacen conscientes de lo que saben y lo que no saben acerca del tema. Además definen objetivos propios, para los cuales tiene sentido el acto de leer.

El profesor, por su parte, puede inferir de las preguntas que formulan los alumnos cuál es su situación ante el texto y ajustar su intervención a la situación. Estas preguntas mantendrán a los lectores absortos en la historia, pendientes de comprobar o no sus propias hipótesis, lo que contribuirá a mejorar su comprensión.

En cuanto a los objetivos de la lectura, nada impide que después de haber cubierto el primer objetivo puedan plantearse otros, el profesor puede dar una serie de pistas que ayuden a formular y enseñar que se formulen preguntas pertinentes sobre el texto, tomando en cuenta que **una pregunta pertinente** es aquella que conduce a establecer el tema del texto, sus ideas principales o su núcleo argumental (según los objetivos con que se aborde el texto).

Podemos concluir entonces que para que el maestro puede formar un alumno que sea un lector activo que construye una interpretación del texto en la medida que los acompañe en el proceso.

Las estrategias a lo largo de la lectura son tareas de lectura compartida, por los alumnos en una relación entre iguales y con el maestro, él que será el responsable de activar procesos de metacognición en sus alumnos y los irá

guiando y acercando al conocimiento, en un acompañamiento continuo que le permita evaluar sus propias estrategias y confrontarlas en su práctica cotidiana.

Las fases que deben acompañar estas tareas de lectura compartida serán:

- **Formular predicciones sobre el texto que se va a leer:** Consiste en establecer hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose para ello en la interpretación que se va construyendo sobre lo que ya se leyó y sobre el bagaje de conocimientos y experiencias del lector.
- **Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído y aclarar posibles dudas acerca del texto:** se refiere a comprobar, preguntándose uno mismo, si se comprendió el texto. Con el autocuestionamiento se pretende que los alumnos aprendan a formular preguntas pertinentes para el texto que se trate.
- **Resumir las ideas del texto:** propiciar entre los alumnos la recapitulación de lo leído, exponer sucintamente lo leído.

Estas fases, según los objetivos que presidan la lectura, pueden presentarse en el orden que el maestro decida de acuerdo con las necesidades específicas de su grupo, porque dependiendo de que tan habituados estén a aplicarlas, puede ser que en algunos casos sea necesario obviar alguna o aplicarla posteriormente.

En cualquier caso, lo recomendable no es seguir una secuencia fija y estática tal cual, sino adaptarla a las diferentes situaciones de lectura, a los alumnos que participan en ella y a los objetivos que la presiden, de acuerdo al tipo de texto que se esté trabajando en ese momento, porque estas

estrategias son aplicables en textos narrativos, informativos, de corte expositivos, poemas, etcétera

Lo importante es entender que para ir dominando las estrategias responsables de la comprensión –anticipación, verificación, autocuestionamiento– no es suficiente con explicarla; es necesario ponerlas en práctica comprendiendo su utilidad. Las actividades de lectura compartida permiten el traspaso de la responsabilidad y el control de la tarea de lectura de manos del profesor, al cuestionar, a manos del alumno.

La sugerencia más importante es que sin importar el orden en que se apliquen estas fases la actividad de lectura se debe planear en tres momentos:

- Iniciar con alguna actividad previa que permita la predicción o inferencias necesarias para introducir a los alumnos en la lectura.
- Realizar actividades durante la lectura que propicien la metacognición y para dar un buen cierre a la actividad.
- Actividades posteriores a la lectura donde el alumno pueda ser capaz de autoevaluarse y poder darse cuenta de lo que aprendió y como puede utilizarlo en otros contextos.

Cada uno de estos momentos son elementos valiosos para poder entonces nosotros evaluarnos y darnos cuenta también qué de las estrategias empleadas debemos modificar o cómo poder hacerlo para que nuestra práctica pueda mejorar y acerquemos cada vez más a nuestros alumnos a tener una comprensión lectora competente.

3.7 Los textos y las funciones del lenguaje

Los alumnos de segundo grado poseen características psicológicas y lingüísticas que posibilitan formas particulares de interacción con los textos,

es importante que éstas se consideren en la selección de los materiales de lectura. Sin embargo, se deben incluir distintos tipos de texto con diferente estructura, extensión y vocabulario. La existencia de diversos materiales escritos en el aula es indispensable para que los niños tengan contacto con ellos, explorarlos y leerlos. Los rincones de lectura facilitan esta labor ya que los textos que se incluyen son escogidos por profesionales y después de haberse analizado de manera plenaria, se decide si son adecuados a la edad y necesidades específicas del grado educativo, revisión y programa que esta a cargo de la SEP a partir de 1986.

Estos libros se distribuyen de manera gratuita a todas las escuelas públicas del país y se tienen contemplados todos los grados de educación primaria. Pero seleccionar los libros adecuados a nuestros alumnos y recomendárselos, no debe considerar una clasificación basada solamente en las funciones de los textos, por informativos, literarios, apelativos o publicitarios; pues sería un criterio reduccionista desde una perspectiva teórica, poco operativo para trabajar los textos en el marco de una enseñanza de la lengua tendiente a mejorar la competencia comunicativa.

Los niños deben conocer distintos tipos de texto porque los textos nunca se construyen en torno a una única función del lenguaje, a continuación describiremos las funciones predominantes que caracterizan diferentes tipos de textos.⁴⁶

- 1) *Función informativa*: Una de las funciones más importantes que cumplen los textos usados en el entorno escolar es la función de informar, la de hacer conocer el mundo real, posible o imaginado al cual se refiere el texto, con un lenguaje conciso y transparente para

⁴⁶ Kaufman Ana María y Rodríguez María Elena. **La escuela y los textos**, Buenos Aires, Santillana. 1993. pp.19-28.

que el lector pueda identificar y caracterizar las distintas personas, sucesos o hechos que constituyen el referente.

- 2) *Función literaria*: Los textos con predominio de la función literaria del lenguaje tienen una intencionalidad estética. Su autor emplea todos los recursos que ofrece la lengua. La interpretación del texto literario obliga al lector a desentrañar el alcance y significación de los distintos recursos usados como son: símbolos, metáforas, comparaciones, etcétera así como su incidencia en la funcionalidad estética del texto.
- 3) *Función apelativa*: Los textos que privilegian esta función intentan modificar comportamientos. Pueden incluir desde las órdenes más contundentes hasta las fórmulas de cortesía y los recursos de seducción más sutiles para llevar al receptor a aceptar lo que el autor le propone, a actuar de determinada manera, a admitir como verdaderas sus premisas.
- 4) *Función expresiva*: Manifiestan la subjetividad del emisor, sus estados de ánimo, sus afectos, emociones, se advierte una marcada tendencia a incluir palabras teñidas con matices afectivos y valoraciones. Ciertos textos como los poemas líricos también manifiestan la subjetividad del autor, pero la diferencia radica fundamentalmente en la intencionalidad estética. Estos textos literarios al expresare la subjetividad del emisor se ajustan a los patrones establecidos por la estética para crear belleza razón por la cuál los definimos como literarios no como expresivos.

Ahora que conocemos las diferentes funciones del lenguaje en los textos e identificamos que todas las funciones se manifiestan en un mismo texto pero que hay alguna en especial que predomina, definiremos entonces las

diversas tramas que se manejan en los textos. Trama son los diversos modos de estructurar los distintos recursos de la lengua para concretar las funciones del lenguaje, en cuanto a las diversas estructuraciones, o diferentes configuraciones de los textos.

Trama narrativa: Estos textos presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y causal. El interés radica en la acción y, a través de ella, adquieren importancia los personajes que la realizan y el marco en el cual esta acción se lleva a cabo. La ordenación temporal de los hechos y la relación causa-consecuencia hacen que el tiempo y el aspecto de los verbos adquieran un papel fundamental en la organización de los textos narrativos. Ejemplo: noticia, biografías, relato histórico, carta, cuento, novela, poema, historieta, aviso.

Trama argumentativa: Comentan, explican, demuestran o confrontan ideas, creencias o valoraciones. Por lo general se organizan en tres partes una introducción en la que se presenta el tema, la problemática o se fija una posición; un desarrollo, a través del cual se encadenan informaciones mediante el empleo, en estructuras subordinadas, de los conectores lingüísticos requeridos por los diferentes esquemas lógicos (causa-efecto) o cognoscitivos (análisis-síntesis) y una conclusión. Los conectores y los presupuestos son de fundamental importancia en esta trama. Ejemplo: artículo de opinión, monografía, aviso, folleto, carta, solicitud.

Trama descriptiva: Presentan perfectamente las especificaciones o caracterizaciones de objetos, personas o procesos a través de una selección de sus rasgos distintivos. Predominan en ellos las estructuras yuxtapuestas y coordinadas que permiten aprehender el objeto descrito como un todo, en una simultaneidad de impresiones. Ejemplo: definición, noticia de enciclopedia, informe de experimentos, poema, aviso, folleto, afiche, receta, instructivo.

Trama conversacional: Aparecen en estilo directo, la interacción lingüística que se establece entre los distintos participantes de una situación comunicativa, quienes deben ajustarse a un turno de palabra. La conversación avanza con los cambios de turno. Las formas pronominales adquieren relevancia en esta trama. Ejemplo: reportaje, entrevista, obra de teatro, aviso.

Para los fines de esta investigación era importante definir criterios para elegir los textos recomendables para el trabajo en el aula.

3.8 El papel del docente

El docente *debe de ser la persona **más motivada*** para poder formar hábitos lectores en sus alumnos y de este modo propiciar en ellos la necesidad de leer.

Como hemos podido observar a través de esta investigación es necesario que el alumno se interese por la lectura como una herramienta para aprender. Es importante que comprenda la finalidad de la lectura y cómo por medio de ella podemos comprender el mundo que nos rodea, conocer nuevos pensamientos, compartir ideas con otros. El acto lector es una forma de conocer su mundo.

El docente deberá:

- Motivar a sus alumnos a leer por medio de estrategias tan simples como: la lectura en voz alta. Cuidar que estas estrategias sean adecuadas para las características y etapa de desarrollo de sus alumnos.
- Explicar claramente cuáles son los objetivos de cualquier lectura que realicen.

- Fomentar el acto lector no como un requisito curricular más, sino para propiciar el desarrollo de las competencias lectoras.
- Generar en sus alumnos procesos de anticipación, inferencia, comprobación de hipótesis y poder contrastar entonces sus conocimientos previos con lo nuevo que ha aprendido.
- Permitir que por medio del lenguaje oral sus alumnos puedan lograr la expresión de sus ideas y sentimientos.
- Propiciar procesos metacognitivos por medio de cuestionamientos a sus alumnos:
 - Antes de la lectura: activar conocimientos previos
 - Durante la lectura: dirigir su atención sobre el objetivo determinado de la lectura y
 - Después de la lectura: evaluar la consistencia del contenido del texto; identificar qué es compatible con sus conocimientos previos elaborando conclusiones.
- Propiciar en los alumnos la producción de textos propios y que ellos conozcan la importancia de escribir para otros.
- Que su grupo se convierta en una comunidad de diálogo donde se pueda confrontar ideas y se tenga la apertura de escuchar a otros, enriquecer el pensamiento y fomentar la tolerancia.

3.9 La evaluación

Bajo esta concepción sobre la lectura no podemos volver a la óptica tradicional de evaluación de comprensión lectora, en la que se evaluaba por medio de cuestionarios que elaboraban preguntas sobre algún párrafo específico del texto, con una visión reduccionista visión de los elementos de las competencias lectoras. La lectura no debe evaluarse desde el rendimiento escolar, porque en realidad lo trasciende.

La evaluación debe contemplar primeramente al alumno como un ser activo dentro del proceso de aprendizaje, por lo tanto se realiza por medio de la observación y registro sistemático. Se proponen los siguientes indicadores, como guía para la evaluación, sin embargo, cada docente de acuerdo a las necesidades de su grupo determinará cuáles son los indicadores que deberá considerar para poder evaluar sus procesos.

- La capacidad de formular anticipaciones, inferencias y conclusiones sobre lo leído.
- La posibilidad que tiene para compartir y expresar sus ideas y sentimientos.
- La capacidad de escucha y tolerancia hacia los otros.
- La forma en que autoevalúa sus propios procesos antes, durante y después de la lectura.
- Contrasta sus conocimientos previos con lo nuevo que aprendió.
- Analiza y dirige su atención sobre los objetivos determinados de la lectura, ubicando cuál es la información esencial del texto para este fin específico y cuál es la información poco relevante.
- Considera la lectura como un medio para poder aprender o ¿De qué manera la considera útil en su vida?
- Identifica y reconoce lo nuevo que aprendió, por medio de la recapitulación y la autorevisión de lo aprendido.
- Cuestiona sobre lo que está leyendo y establecer sus propias conclusiones.

El docente como mediador y facilitador del conocimiento deberá analizar, reflexionar y evaluar si las estrategias aplicadas logran desarrollar en sus alumnos los procesos necesarios para acrecentar las competencias lectoras, desde luego que es necesario evaluar el proceso, los avances que los alumnos han tenido en relación con su formación lectora, pero no hay que perder de vista nuestra autoevaluación.

Por lo tanto deberá agregar a su registro un apartado para sistematizar los resultados de la aplicación de sus estrategias de lectura, cuestionándose sobre los procesos del grupo antes, durante y después de la lectura.

Algunas preguntas que podrán apoyar la autoevaluación docente y contrastarla con los avances de sus alumnos y los propios:

- ¿Qué tan interesado estoy yo mismo en leer?
- ¿Cuál fue la respuesta de mis alumnos a esta estrategia?
- ¿Estuvieron motivados?
- ¿Qué elemento puedo modificar para propiciar un mayor interés e la actividad?
- Si he aplicado una actividad con mucho éxito en el grupo ¿por qué fue tan exitosa?
- Si esta actividad fracasó ¿cuál creo que sea la causa?
- ¿Realmente estoy siendo claro en los objetivos de esta lectura en particular?
- ¿Mis alumnos saben que puedo escucharlos y que sus opiniones son valiosas para mí y para el resto del grupo?
- ¿Exijo que los alumnos lean en voz alta y señalo de una manera descalificadora sus errores?
- ¿Estoy de verdad consciente de que hay diversas formas de interpretar un texto y obtener múltiples productos de la lectura de éste?

Debido a la importancia de estos indicadores es necesario insistir en que la lectura no debe evaluarse desde el rendimiento escolar porque en realidad lo trasciende. La lectura es una de las herramientas más importantes con que cuenta el ser humano para abrirse las puertas al mundo, para identificarse con el pasado para entender el presente, para nutrir el espíritu, para desarrollar potencialidades y para ser un representante de cambio social y cultural permanente.

CONCLUSIONES

La lectura es una necesidad social y un derecho de todos los seres humanos para el crecimiento y fortalecimiento de la persona.

Diversas teorías ofrecen una referente para acercarse a los fenómenos lingüísticos y comunicativos y programar acciones didácticas en el aula orientadas al logro de la competencia de uso comprensivo y expresivo de los aprendices.

El enfoque comunicativo de lengua surge de los enfoques globalizadores en la enseñanza de la lengua. De acuerdo con este enfoque la lectura debe fomentarse en el contexto social de la comunicación y promover procesos de interacción social en la construcción de conocimientos.

Las competencias comunicativas permiten al hablante comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. El desarrollo de competencias comunicativas es esencial en todas las actividades escolares.

Leer significa interactuar con el texto, comprender la información que se lee. La comprensión es producto de la reconstrucción del contenido de un texto por el lector, quién por medio de las predicciones, inferencias y comprobación de hipótesis construye y reconstruye su conocimiento sobre lo leído.

En los planes y programas vigentes se destaca la importancia del disfrute del acto lector. La lectura ya no es considerada un contenido más del currículo, sino como un objetivo de formación integral.

Es necesario promover la lectura en forma imaginativa. El docente debe guiar a los educandos para que definan los objetivos de la lectura con preguntas pertinentes, así como propiciar conflictos cognitivos.

El docente es el responsable de activar procesos de metacognición en sus alumnos y acompañarlos. Las estrategias que utiliza el lector para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, sólo se hacen conscientes cuando el lector enfrenta un obstáculo.

El segundo grado de educación primaria juega un papel preponderante en la formación de lectores críticos, responsables de su propio aprendizaje, lectores autónomos. En este grado, se deben promover competencias comunicativas, para la formación de lectores que se apasionen por los libros.

Es necesario trabajar para que los ciudadanos del futuro puedan comprender el universo en el que viven y desarrollen una mirada crítica.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, David. **Psicología Educativa**, México, 1976. Trillas.
- Bringuier, J.C. **Conversaciones con Piaget**, Granica, Barcelona, 1977.
- Barbosa Heldet Antonio. *Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos* en: **Guía para promotores de lectura**, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. 1990.
- Coll, César. *Desarrollo psicológico y educación* en **Psicología de la educación**, Madrid, 1990. Alianza psicología.
- Decroly, O. *La función de globalización de la enseñanza* en **Revista de Pedagogía**, Madrid, 1935.
- Dewey, John Evelyn. (1915) *Schools of tomorrow*. Nueva Cork: E.P. Dretton Company.
- Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández. **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista**. México, 1999 y 2003. Mc Graw Hill, 1º y 2ª. Ediciones.
- Gimeno Sacristán. J. y Pérez Gómez, A.I. **Comprender y transformar la enseñanza**, Madrid, 2000. Morata. 9º Edición.
- Goodman, Kenneth. *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*, en Ferreiro, E y m. gómez Palacio (comp.). **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**, México Siglo XXI, 1982.
- Kaufman Ana María y Rodríguez María Elena. **La escuela y los textos**, Buenos Aires, Santillana,1993.
- Márquez, Ángel Diego. *Didáctica de las matemáticas elementales* en **La Enseñanza de las matemáticas por el método de los números en color o Método Cuisenaire**, Buenos Aires, 1976, El Ateneo.
- Newman y Newman. **Desarrollo del niño**, en *Desarrollo cognoscitivo* LIMUSA 1ra. Edición 1983.
- Pozo, Juan Ignacio. **Teorías cognitivas del aprendizaje**, Madrid, 1989, Morata.

Pozo, Juan Ignacio. **Aprendices y maestros**, Madrid, 1996, Alianza Editorial.

Secretaría de Educación Pública. *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela* en **Programa Nacional de Actualización Permanente**, SEP. México, 2000.

Rivas, José Eduviges. **Modernización del estado y Globalización. Privatización o desmantelamiento**, San Salvador, 1977.

Solé Isabel, *La enseñanza de estrategias de comprensión lectora* en: **Estrategias de lectura**, 2° ed. Barcelona. ICE de la Universidad de Barcelona-Graó de Serveis Pedagògics, 1992.

Subsecretaría de Educación Pública. **La lectura en la escuela**, Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México 1995.

Sugerencia de actividades

TIPO DE TEXTO	OBJETIVO	PREGUNTAS PARA FACILITAR EL PROCESO METACOGNITIVO	ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA	ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA	ACTIVIDADES DE CIERRE
<p>Actividad de sensibilización a la lectura.</p> <p>Título de la obra: Diversos textos libres, compartidos por los propios alumnos y el docente.</p>	<p>El alumno por medio de ésta dinámica de animación a la lectura despertará interés en conocer más sobre la letra escrita.</p>	<p>¿Cuál es tu libro favorito?</p> <p>¿De los cuentos o libros que haz leído, cuál es el que más te ha gustado?</p> <p>¿Alguien alguna vez te ha leído un cuento?</p> <p>¿Le haz leído o compartido tu libro favorito a alguien?</p> <p>¿Cómo es tu libro favorito, tiene dibujos, cómo es su portada, de qué se trata, de qué color es, a qué huele, es nuevo o viejo, por qué te gusta?</p> <p>¿Te gustaría traerlo para compartirlo con nosotros?</p>	<p>El docente iniciará esta actividad trayendo a la clase su libro favorito, antes demostrarlo deberá iniciar con las preguntas generadoras para facilitar la activación de los conocimientos previos de sus alumnos.</p> <p>Motivar a los alumnos a traer para compartir en la siguiente sesión sus libros favoritos.</p>	<p>El docente hará una breve descripción de los componentes físicos de su libro favorito, indicando la forma y textura de su carátula, los dibujos y detalles que pueda resaltar de él, expresando porque tiene un significado especial en su vida, leerá algún fragmento o cuento que sea el que más le agrade, motivando a los alumnos en todo momento, para que compartan también sus libros favoritos.</p>	<p>Los alumnos traerán en la siguiente sesión sus libros favoritos, describiendo brevemente como lo hizo el maestro su libro, leerá alguna parte que quiera compartir y lo mostrará a sus compañeros.</p> <p>Se puede sugerir si es que los alumnos están de acuerdo que intercambien su libro por el de otro compañero, los lean en pequeños grupos, según su interés.</p>

TIPO DE TEXTO	OBJETIVO	PREGUNTAS PARA FACILITAR EL PROCESO METACOGNITIVO	ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA	ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA	ACTIVIDADES DE CIERRE
Título de la obra: Lawrence de Arabia a camello hacia la libertad Género: Informativo-narrativo	Los alumnos conocerán a través de los libros de divulgación el equilibrio entre lo informativo y lo narrativo, descubriendo que este tipo de materiales no solo proporciona diversión, también conocen personajes y pasajes de la historia de una manera diferente. Reflexionarán sobre la solidaridad, el respeto, la valentía, la libertad y el sentimiento de nacionalismo de cualquier país.	¿Sabes qué es un desierto? ¿Dónde hay? ¿Cómo es el clima ahí? ¿Sabes como se visten las personas? ¿Qué animales viven en los desiertos? ¿Cuál será el medio de transporte más utilizado en el desierto? ¿Por qué?	El docente localizará en el mapamundi la península Arábiga con relación a nuestro país. Explicará qué es una península, pedirá a los alumnos que infieran cuánto tiempo creen que tardaremos en viajar hasta allá. Comentaremos todo lo que saben sobre los desiertos, sobre los árabes y la forma en la que viven. El docente se puede apoyar mostrando las ilustraciones del libro o de otras publicaciones.	Al iniciar la lectura el docente presentará el libro, nombre del autor y el ilustrador. A partir del título invitará a los alumnos a que hagan inferencias sobre el contenido. Mostrará las fotografías del personaje principal, investigaremos cómo está vestido, cómo se llama el turbante que lleva, qué nombre tiene el sable	Comentar sobre la vestimenta en el desierto y de la función que tiene para permitir la supervivencia al clima de la región. Elaboraremos con papel de china un turbante como el de los árabes. Explicar cómo fue que el personaje principal ganó reconocimiento y respeto con gente de una cultura muy diferente a la de él. ¿Qué fue lo que lo motivó a luchar por una causa de un país que no era suyo? ¿Yo que haría en su lugar?

TIPO DE TEXTO	OBJETIVO	PREGUNTAS PARA FACILITAR EL PROCESO METACOGNITIVO	ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA	ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA	ACTIVIDADES DE CIERRE
<p>Título de la obra: "Ratón que vuela"</p> <p>Género narrativo</p>	<p>Los niños disfrutarán la lectura compartida en el grupo, analizando la importancia de los animales y la vida silvestre. Reflexionarán sobre la confianza, tolerancia, respeto a la diversidad, la amistad y la solidaridad.</p>	<p>¿Se ha integrado recientemente a tu grupo escolar, familiar o de amigos, alguna nueva persona?</p> <p>¿Qué sentiste al verla?</p> <p>¿Cómo la recibiste?</p> <p>¿Qué te pareció a primera vista?</p> <p>¿Ha cambiado tu opinión sobre ella al conocerla mejor?</p> <p>¿Has sido tú el recién llegado en algún momento?</p> <p>¿Qué tal fue esa experiencia?</p>	<p>Se inicia la actividad diciendo esta adivinanza: Adivina adivinador con tu ingenio observador: "Con su cara atolondrada y sus alas extendidas vuela desde un rincón este pequeño orejón"</p> <p>Cuando los niños adivinen que se trata de un murciélago podemos mostrar la carátula del libro, para que puedan observar la ilustración y se pregunta ¿Quién es? ¿Qué hace? ¿Cómo creen que se siente?</p>	<p>Los niños realizaran un separador con diferentes materiales como cartulina, papel de colores, etcétera Al iniciar la lectura se hacen breves comentarios sobre el autor y el ilustrador del libro. El maestro argumenta que iniciarán un programa de radio, pone la grabadora y lee en voz alta, posteriormente organiza relevos entre sus alumnos para continuar la lectura con énfasis y entonación.</p>	<p>Después de escuchar la grabación de nuestra sesión podemos continuar con la lectura del libro en cuantas sesiones creamos necesarias. Intercambiamos las opiniones sobre la lectura, los personajes y las escenas recreadas por el autor como lo hace cualquier grupo de amigos que comentan una película. Pídeles a sus alumnos que identifiquen las actitudes de los personajes.</p>

TIPO DE TEXTO	OBJETIVO	PREGUNTAS PARA FACILITAR EL PROCESO METACOGNITIVO	ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA	ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA	ACTIVIDADES DE CIERRE
Título de la obra: Mi primer diccionario de flora de México Género: divulgación	El alumno conocerá diferentes tipos de texto y a través de la lectura compartida descubrirá la diversidad de fauna nativa de nuestro país.	¿Qué animales conoces que sólo existan en México? ¿Cómo es alguno de estos animales? ¿Por qué crees que viven sólo en nuestro país? ¿Dónde crees que vivan? ¿Qué crees que coman? ¿Crees que puedan vivir en cualquier parte, por ejemplo en tu casa? ¿Qué crees que debemos hacer los seres humanos para cuidar a los animales?	Traer diferentes maquillajes y papeles de colores para hacernos unos disfraces de los animales que conocemos como mexicanos. Ahora con el libro abierto, antes de elaborar los disfraces iniciaremos leyendo las adivinanzas que incluye para que los alumnos adivinen de qué animal se trata y que comprueben sus hipótesis.	Platicar por qué escogieron ese animal y elaborar su disfraz. El docente inicia la lectura en voz alta de alguna página los niños tratan al final de saber que cosas pueden hacer para permitir que ese animalito siga con vida y se reproduzca en nuestro país. Por equipos los alumnos elaborarán mapas mentales bajo la coordinación del docente.	Exposición plenaria de los mapas mentales elaborados por los equipos. Los niños intercambian sus opiniones sobre lo que no sabían y ahora conocen de los animales que habitan en su país y de cómo debemos preservar la fauna y el medio ambiente. Esta estrategia puede dividirse de acuerdo al número de sesiones necesarias para terminar el libro.

TIPO DE TEXTO	OBJETIVO	PREGUNTAS PARA FACILITAR EL PROCESO METACOGNITIVO	ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA	ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA	ACTIVIDADES DE CIERRE
<p>Título de la obra: Comilón, comilón Género: narrativo</p>	<p>Promover la construcción de la identidad personal, así como de sus competencias emocionales y sociales. Conocer características y funciones propias de este género literario. Promover el cuidado de la salud al reconocer la importancia de una alimentación balanceada.</p>	<p>Platicar acerca de la amistad, permitirles sentirse seguros y escuchados. ¿Quiénes son tus amigos en la escuela? ¿Quiénes son tus amigos por tu casa? ¿Qué hacen tus amigos por ti? ¿Qué haz hecho tú por tus amigos? ¿Crees que una persona debe ser amiga de otra, por las cosas que pueda hacer por ella? ¿Por qué crees que eres importante para tus amigos?</p>	<p>Proponga que los alumnos hojeen libremente su libro. Preguntar ¿por qué creen que el libro se llama Comilón, comilón? Jugar a hacer rimas con nuestros nombres</p>	<p>Durante la lectura oral del profesor, éste solicitará a los alumnos que recuerden los alimentos que se van agregando a la canasta de Comilón, para que sean ellos quienes cuenten el cuento. En la lectura posterior, el maestro mostrará, sin nombrar, la imagen del alimento, misma que los alumnos dirán en voz alta. Antes de terminar la narración, preguntará las predicciones sobre los personajes</p>	<p>Preguntar acerca de lo que piensan del personaje de Comilón, si era honesto con sus amigos, si creen que sus amigos lo querían. Con las ilustraciones utilizadas durante la lectura, se pedirá a los niños que reconstruyan la canasta. Pedirles a los niños que recorten ilustraciones de alimentos sanos para agregar a la canasta de Comilón.</p>

TIPO DE TEXTO	OBJETIVO	PREGUNTAS PARA FACILITAR EL PROCESO METACOGNITIVO	ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA	ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA	ACTIVIDADES DE CIERRE
<p>Título de la obra: Miguel Covarrubias: un torbellino de curiosidad Género: divulgación</p>	<p>Conocer a través de esta narrativa sobre la vida del antropólogo e investigador Covarrubias, el interesante mundo de la Antropología, lo importante de los descubrimientos científicos y de cómo surgen del interés y la curiosidad del hombre por conocer el mundo que le rodea. Acrecentar el interés de los alumnos por la ciencia y el arte.</p>	<p>Platicar sobre lo que le gustaba hacer a Covarrubias, le gustaba: dibujar, pintar, viajar, estudiar, conocer, entre muchas otras cosas. ¿Y a ti qué te gusta hacer? ¿Qué arte te interesa aprender? ¿Quién de ustedes se considera un torbellino?, y ¿Quién se considera un torbellino de curiosidad y porqué?</p>	<p>Proponer un juego con los ojos vendados en el patio, la persona que tenga los ojos vendados tendrá que reconocer a otra por medio del tacto. Después la persona que no adivine, tendrá que llegar al salón con los ojos vendados, orientada por las indicaciones de un compañero, derecha o izquierda, cuántos pasos, etcétera</p>	<p>Preguntar ¿qué tan difícil es orientarse sin ver? ¿Cuál instrumento se utiliza para orientar a las personas? Describir como creemos que es el mejor amigo de Covarrubias. Tomando una de las características del investigador la caricatura, le pediremos a los alumnos elaboren una caricatura del personaje principal o de su amigo.</p>	<p>Realizaremos figurillas de arcilla como las que descubría Covarrubias en sus viajes. Cuando estén secas las enterraremos en una caja de arena o en el arenero de la escuela y jugaremos a ser Antropólogos realizando una excavación científica.</p>

TIPO DE TEXTO	OBJETIVO	PREGUNTAS PARA FACILITAR EL PROCESO METACOGNITIVO	ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA	ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA	ACTIVIDADES DE CIERRE
<p>Título de la Obra: La leyenda de los volcanes</p> <p>Género: Leyenda de tradición oral popular</p>	<p>Estimular a través de la narración oral, los elementos del lenguaje oral, para favorecer en el desarrollo de las competencias comunicativas y de comprensión lectora.</p> <p>Conocer la estructura de una leyenda.</p> <p>Identificar las características de la orografía del país.</p>	<p>¿Conocen los volcanes?</p> <p>¿Alguien ha subido a un volcán?</p> <p>¿Dónde están?</p> <p>¿Podemos verlos desde la ciudad?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Qué clase de clima hace en los volcanes?</p> <p>¿Qué tipo de ropa tiene que llevar?</p>	<p>Pedir que los niños identifiquen la diferencia entre montaña y volcán.</p> <p>Preguntar</p> <p>¿Conocen la historia de los volcanes?</p> <p>¿Quién se las contó?</p>	<p>La actividad es totalmente oral, donde el docente a través de la expresión oral y corporal transmitirá a los alumnos el sentido de la leyenda.</p> <p>Provocar inferencias y predicciones en los alumnos, al ser una historia de dominio popular, podrá generar diversas versiones de los alumnos que podrán compartir con el resto del grupo.</p>	<p>Realizar maquetas con plastilina de los volcanes, pueden representarlos como los personajes humanizados de la leyenda o por medio de ilustraciones poder representarlos como son.</p>

TIPO DE TEXTO	OBJETIVO	PREGUNTAS PARA FACILITAR EL PROCESO METACOGNITIVO	ACTIVIDADES ANTES DE LA LECTURA	ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA	ACTIVIDADES DE CIERRE
Título de la obra: El secreto de Lena Género: Narrativa	Uso de expresiones idiomáticas. Medición y uso del reloj. Los derechos de los niños, la pluralidad de opiniones y la necesidad de tener tolerancia los unos con los otros.	¿Cómo es la relación de Lena con sus papás? ¿Por qué Lena les da los turrónes de azúcar a sus papás? ¿Sabes leer la hora? ¿Cómo crees que se lee la hora en el reloj? ¿Tú tienes algún secreto? ¿Cuál crees que sea el secreto de Lena?	Mostrar la carátula del libro a los alumnos y a través de lo que ellos vean iniciar con las predicciones e inferencias al respecto del contenido	Este libro puede leerse poco a poco, si se realiza de esta manera se despertará el interés para saber que es lo que sucede en el desarrollo del cuento. Mientras alguien lo lee en voz alta, los demás pueden seguir la lectura en silencio. Pida que conforme avance la trama cada alumno escoja un párrafo que le guste mucho y lo señale con lápiz en su libro, para realizar una actividad posterior a la lectura.	Pedir que de todas las frases que señalaron a lo largo de la lectura escojan la que más les guste. Escribirán su frase en una hoja, la mostrarán al grupo argumentando de acuerdo con lo leído en el libro el por que de su preferencia. Se seleccionará las 5 mejores frases. Se organizará un debate sobre la actitud del personaje que defenderá cada alumno. Para decidir al final cuál fue el mejor personaje.